Stockholms universitet

Barns teaterskapande

En ämnesdidaktisk studie av drama och teater i kulturskolan

Anna Johansson

Doktorsavhandling i ämnesdidaktik med inriktning mot de estetiska ämnenas didaktik
vid Stockholms universitet 2023

Barns teaterskapande

En ämnesdidaktisk studie av drama och teater i kulturskolan

Anna Johansson

Akademisk avhandling för avläggande av filosofie doktorsexamen i ämnesdidaktik med inriktning mot de estetiska ämnenas didaktik vid Stockholms universitet som offentligen kommer att försvaras fredagen den 26 maj 2023 kl. 10.00 i Vivi Täckholmsalen (Q-salen), NPQ-huset, Svante Arrhenius väg 20 och digitalt via Zoom, länk finns tillgänglig på institutionens webbplats.

Abstract

Childrens theatre making. A study of drama and theatre education in the Swedish School of Arts

The subject of this thesis is children's theatre making in the Swedish School of Arts (*Kulturskolan*), which involves the creating work that children do on their own when they are asked to craft dramatic scenes without relying on a script or a story. Despite the fact that this is a common way of producing theatre in the Swedish School of Arts, little research has been done on the collective process when it is controlled by the children themselves. This thesis explores what children are actually doing when they collectively develop their own scene and what they need to master to make it comprehendible. The thesis is based on two empirical studies – a field study and a learning study – carried out in three drama groups with children aged 9–11 at a School of Arts in Sweden.

In the field study, I observed a drama group during the process of creating their own play. By applying ethnographic methods and multimodal interaction analysis combined with theories about children's creative process and connections between play and drama/theatre the study explores what children do when they are set free to make scenes in small groups. The result shows a speedy, multi-layered, collaborative process in which they all, in different ways, responsively participate in designing roles and events through interactive verbal and bodily improvisation. The field study was followed by a learning study to explore how the multifaceted, simultaneous, and interactive activity of creating dramatic scenes could be specified and articulated as subject-specific knowledge. For this purpose, two other drama groups were chosen, and the subsequent study was conducted in collaboration with their respective drama teachers. A total of six lessons were designed and videotaped. The empirical material was analysed by using phenomenography. The result shows the skills divided into four subthemes: making the story logic, creating meaningful roles, coordinating the big picture, and adding relevant events. The co-creation of characters and events involves the ability to both talk about ideas and try them out through acting. When they create a scene, they use strategies similar to those children often use when role-playing; they alternate between being in and out of character, in and out of fiction. What essentially distinguishes theatre making in this sense from children's ordinary role-play is the concern for and awareness of an imagined audience. Taking on the perspective of an audience includes the ability to design roles and events to make the play understandable from the outside: what I call aesthetic triangulation.

Keywords: *Drama Education, children's theatre making, School of Arts, tacit knowing, ethnography, learning study, phenomenography.*

Stockholm 2023
http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-216231

ISBN 978-91-8014-286-1
ISBN 978-91-8014-287-8

Institutionen för ämnesdidaktik

Stockholms universitet, 106 91 Stockholm

Stockholms universitet

BARNS TEATERSKAPANDE

Anna Johansson

Stockholms universitet

Barns teaterskapande

En ämnesdidaktisk studie av drama och teater i kulturskolan

Anna Johansson

©Anna Johansson, Stockholms universitet 2023

ISBN tryckt 978-91-8014-286-1
ISBN PDF 978-91-8014-287-8

Tryckeri: Universitetsservice US-AB, Stockholm 2023
Omslagsbild: Ebba Theorell

Till Saga och Emanuel

Förord

Att under flera år ha fått fördjupa sig i barns teaterskapande har varit en ynnest och en utmaning. Ni är många som på olika sätt bidragit till denna avhandling.

Mitt första tack går till alla barn som medverkat. Ni har generöst låtit mig vara med, filma och ställa frågor. Jag vill även rikta ett stort tack till medforskande pedagoger. Tillsammans har vi planerat, analyserat och tänkt. Med hjälp av er entusiasm, kunskap och erfarenhet har jag fått syn på så mycket mer än jag skulle ha fått på egen hand.

Ett stort tack vill jag rikta till mina tre handledare. Tack Ulrika von Schantz, Eva Österlind och Pernilla Ahlstrand för stöd, expertis och vägledning. Ulrika, tack för alla samtal om fältstudien där du lyssnat, låtit mig pröva mig fram och i slutskedet noggrant kommenterat hela avhandlingsmanuset. Tack Eva för din noggranna läsning, kritiska blick och värdefulla synpunkter. Tack Pernilla för att du tålmodigt väglett, ställt kritiska frågor, delat med dig av din kunskap och hejat på under hela LS-studien.

Att skriva en avhandling är till stor del ett ensamarbete, men det är mindre ensamt med kollegor. Tack till alla kollegor på institutionen HSD och senare IÄD för god samvaro. Tack dramakollegor för läsning av texter, intressanta diskussioner och samtal. Tack alla i estetforskargruppen och ett särskilt tack till Anja Kraus för läsning och impulsreferat. Tack doktorandkollegor för samtal, vänskap, skratt och läsning på doktorandernas textseminarium. Ett särskilt tack till er doktorander som funnits med under hela denna resa, Ebba Theorell, Julia Fries, Elsa Szatek och Lotta Dessen Jankell. Tack Ebba som dessutom skapade bilden till avhandlingens framsida.

Tack alla ni andra som har läst utkast under arbetets gång och gett värdefulla synpunkter. Tack Inger Eriksson som läst mitt 10%-manus och i ett senare skede, när jag som mest behövde en yttre blick, gett synpunkter på mitt resultatkapitel i LS-studien. Tack Catrin Norrby för värdefulla synpunkter på avsnittet om multimodal interaktionsanalys. Tack Viveca Lindberg för granskning av 50%-manuset och Vigdis Aune för granskning

av 90%-manuset. Ni hjälpte mig att välja riktning som ledde arbetet framåt. Tack Viveca Lindberg och Ewa Jacquet för slutgranskning av avhandlingsmanuset. Er kritik hjälpte mig att utveckla texten ytterligare.

Tack Erik Göransson för hjälp med expertis angående etiska ställningstaganden. Tack Agge Eriksson och Katarina Johansson för upprepad korrekturläsning under arbetet med denna avhandling. Tack Kerstin Eriksson, för granskning av delar av avhandlingsmanuset i slutskedet när jag behövde en yttre blick. Tack Adam Horvath för hjälp med engelska översättningen. Tack Tim Houghton för språkgranskning.

Tack också alla ni som på olika sätt hjälpt till med denna avhandling. Ett varmt och innerligt tack till vänner och familj för stöd och uppmuntran. Sist vill jag tacka mina barn Saga och Emanuel, tack för allt ni gör och allt ni är.

Prolog

Brian Ways bevingade ord att det inte finns något barn som inte kan delta i drama (Way, 1971) kan ses som ledord för många dramapedagoger, även för mig. En ständig utmaning för mig som dramapedagog har varit att hitta strategier så att alla barn ska kunna vara delaktiga i ett skapande tillsammans med andra.

Jag vill inleda med två ögonblicksbilder från mitt mångåriga yrkesliv i kulturskola och grundskola. Under dessa år har jag varit med om magiska stunder, men också stunder av stiltje och stunder av frustration. Dessa stunder har närt min nyfikenhet och en önskan om att fördjupa mig i och försöka finna ord för det oartikulerade.

En barnteatergrupp i kulturskolan ska göra en egen pjäs. Plötsligt händer något - alla bidrar med idéer, det är ett kollektivt skapande där alla är delaktiga, alla har en plats och en funktion. Det känns spännande. Det är ett flow. Det lever av sig självt. Jag känner precis när det händer. Jag följer med som pedagog, ställer frågor, ger gruppen olika uppgifter för att komma vidare i att skapa en berättelse. Efter föreställningen säger barnen ”Vi har hittat på allt själva”. Jag är nöjd.

Årskurs 9 i en grundskola ska enligt tradition göra en pjäs som ska visas upp för hela skolan. De har bestämt att pjäsen ska utspela sig på en skola och ha inslag av sång och dans. Eleverna jobbar i smågrupper, hittar på händelser och karaktärer, visar upp scener för varandra, skriver ner idéer - men ändå händer inget... Stämningen är uppgiven och arbetet går inte framåt. Nya scener skapas och förkastas. En elev tittar uppgivet på mig och säger: ”Du är ju lärare, du kan skriva ett manus till oss”. ”Nej”, säger jag, ”det ska vara er föreställning, er slutproduktion”. Min intention är ju att de ska skapa en

berättelse själva. De här eleverna är vana att ha drama och att skapa scener tillsammans. Jag undervisade dem även i årskurs 8 när de skapade forumspel som de sedan spelade för andra klasser utan problem. Vad hände nu?

Vad var det egentligen som skedde när allt flöt på i ett kreativt flow, och vad hände när arbetet blev stumt och avstannade? När jag fick privilegiet att fördjupa mig i ämnesdidaktik inom drama aktualiserades situationer som dessa och frågor om vad det är barn gör när de skapar teater, vad det är de kan när de kan skapa teater och hur detta kunnande kan beskrivas.

Innehåll

1. Inledning 9
Avhandlingens disposition 10

2. Bakgrund 12
Barns teaterskapande 12
Drama 13
Ämnesdidaktik 17
Kulturskolan 19
Problemformulering 21
Forskningsöversikt 22
Avgränsning 22
Studier om drama och teater i kulturskolan 23
Studier som relaterar till barns teaterskapande 26
Sammanfattning av tidigare forskning 33
Syfte och frågeställningar 35

3. Kunskapsteoretiska utgångspunkter 36
Tyst kunskap 36
Tyst kunnande och teaterskapande handlingar 40
Praktikgemenskap 40
Vad utmärker en praktikgemenskap? 41
Tillhörighet i en praktikgemenskap 41
Kulturskolan – en praktikgemenskap 42

Fältstudien 44

4. Etnografi och multimodal interaktionsanalys 45
Etnografi 45
Multimodal interaktionsanalys 46

5. Teoretiskt ramverk 49
Teoretiska ingångar till barns skapande 49
Teoretiska begrepp 51
Metakommunikativa leksignaler 51
Lekram 52
Footing 53
Collaborative emergence 53

6. Metod och genomförande 55
Val av teatergrupp 55
Datainsamling 56
Observation 56
Samtal och intervjuer 58
Datamaterial 60
Systematisering av datamaterialet 61

Bearbetning av data och genomförande av analys 61
Bearbetning och analys av fältanteckningar 62
Bearbetning och analys av videoinspelningar 63
Bearbetning och analys av samtal och intervjuer med barnen 67
Forskarroll och förförståelse 67
Etiska ställningstaganden 70
Planering av forskningen 70
Forskningens genomförande 72
Publicering av forskningsresultat 73

7. Resultat 74
Hur teaterskapandet är organiserat av pedagogen 74
Arbetsprocessen under läsåret 75
Olika moment under en lektion 76
Beröringspunkter och skillnader mellan rollek och teaterskapande 76
En miniteater skapas 78
Skapande av miniteater uppdelat i två faser 80
Planeringsfasen 80
(Pr)övandefasen 81
Roller och händelseförlopp skapas 82
En grupps arbete med miniteater 82
Näranalyser av hur fiktiva händelser och roller skapas 84
Sammanfattning av resultatet från fältstudien 91

LS-studien 94

8. Learning study 95
Förtest 96
Forskningslektion 97
Eftertest 97

9. Teoretiskt ramverk 98
Variationsteori 98
Lärandeobjekt 99
Kritiska aspekter 100
Variationsmönster 101
Fenomenografi 102
Beskrivningskategorier och utfallsrum 103

10. Metod och genomförande 104
Val av pedagoger och barnteatergrupper 104
Val och precisering av lärandeobjektet 105
Datainsamling och analys 106
Video- och ljudinspelning samt transkription 107
Datamaterial 107
Resultatets framväxt i de båda cyklerna 108
Fenomenografisk analys och identifiering av kritiska aspekter 112

11. Resultat 115
Att skapa logik i berättelsen 116
Felfinnare (identifierar ologik) 116
Detektiv (skapar gemensam inre logik) 117
Berättare (skapar logik för en publik) 120
Kritiska aspekter 121
Att skapa meningsfulla roller 123
Att skapa roller utifrån berättelsen 123
Att skapa sammanhang för rollen 124
Att tydliggöra rollen 126

Kritisk aspekt 128
Att samordna och se till helheten 130
Aktör 130
Kreatör 131
Kritisk aspekt 132
Att lägga till händelser 136
Lösryckta händelser 136
En händelsekedja 139
Kritisk aspekt 140
Sammanfattning av resultat från LS-studien 144

12. Sammanfattning och diskussion 150
Sammanfattning av resultaten 150
Diskussion 151
Den teaterskapande processen 152
Teaterskapande i kulturskolan 156
Varför verbalisera tyst kunnande? 159
Reflektion över design och metodval 160
Tankar om framtida forskning 162

English summary 164
The Swedish School of Arts (*Kulturskolan*) 164
Previous research 164
Purpose and issues 165
Epistemological starting points 166
The ethnographic field study 167
Theoretical framework 167
Ethnography and multimodal interaction analysis 168
Method 168
Results from the field study 168
The learning study 169
Theoretical framework 169
Learning study 169
Method 170
Results from the learning study 170
Discussion 172

Referenser 174

Bilagor 187

I

1. Inledning

Föreliggande avhandling handlar om barns teaterskapande inom kulturskolan. Avhandlingsarbetet har genomförts inom ramen för forskarutbildningen i ämnesdidaktik med inriktning mot de estetiska ämnenas didaktik, med fokus på drama. Med teaterskapande avses teater som en grupp barn skapar själva utan att ha vare sig manus eller en färdig ramberättelse.

I den inledande prologen beskriver jag först en situation där barnen skapade teater, det var ett skapande som levde av sig självt och där jag kände att det var en kreativ process. I det andra exemplet beskriver jag en undervisningssituation där arbetet avstannade och där jag inte kunde identifiera och formulera vad eleverna behövde utveckla för att skapa en gemensam föreställning. Jag vill finna ord för det oartikulerade jag erfarit under mitt yrkesliv som dramapedagog och min upplevelse är inte unik. Avsaknad av en gemensam ämnesspecifik terminologi framhålls också som ett problem enligt en intervjuundersökning med drama/teaterpedagoger inom kulturskolan (Einarsson, 2019). Behovet av att kunna verbalisera ett preciserat ämnesinnehåll och ämneskunnande vad gäller drama rör såväl forskningsfältet som undervisningspraktiken. Möjligheten att verbalisera är viktig för planering av vad som ska undervisas om och för att kunna ge muntlig feedback. Inom läroplansstyrda skolformer ställs dessutom krav på bedömning och betygssättning där det visade och förväntade kunnandet behöver verbaliseras (jfr Ahlstrand, 2021; Carlgren m.fl., 2015).

Att verbalisera vad som händer i drama har dock visat sig svårt, vilket förmodligen är en av orsakerna till att drama ofta beskrivits som mystiskt (Heggstad, 2014). Hur något görs är inte alltid möjligt att fånga med ord (Molander, 1996). En tusenfoting har exempelvis en gångart som är så komplicerad att det inte går att beskriva exakt hur den tar sig framåt. Tusenfotingen skulle däremot, om den kunde prata, kunna ge ett enkelt svar på frågan ”hur gör du det?” genom att säga: ”jag går framåt i en vågig rörelse” (Schön, 2003, s. 279, min övers.).

Teaterkunnande lyfts i flera studier fram som ett tyst handlingsburet kunnande (ex Ahlstrand, 2014; Bergman Blix, 2010; Enström, 2016; Johansson, 2012; Lagercrantz, 1995; Lagerström, 2003; Sjöström, 2007). Precis som tusenfotingen kan röra sig framåt utan att exakt kunna beskriva hur, kan teater skapas utan att varken pedagoger eller elever kan verbalisera hur det går till.

För att utforma en undervisning där elever kan utveckla en specifik förmåga, i det här fallet att skapa teater, behöver pedagoger kunskap om det kunnande som är involverat i en sådan förmåga (jfr Carlgren, 2015). Carlgren och Marton skriver att det pedagogiska tänkandet har dominerats av ’hur’-frågor (Carlgren & Marton, 2002, s. 219). Fokus har legat på hur undervisningen ska bedrivas på bekostnad av frågan om vad det är som ska undervisas om, dvs. innehållet har tagits för givet.

Den här avhandlingen har fokus på (i) *vad*, det vill säga vad barn gör när de skapar teater, (ii) vad kunnande i teaterskapande består av och (iii) hur det kan beskrivas och exemplifieras. För att utforska teaterskapande i ett sammanhang där både pedagoger och barn är förtrogna med arbetssättet har två empiriska studier genomförts i sammanlagt tre barnteatergrupper i en kulturskola.

I den första studien, fältstudien, har jag under ett läsår följt en barnteatergrupps arbete med att skapa en egen föreställning. Med etnografiska metoder och multimodal interaktionsanalys utforskades vad barnen gjorde när de skapade teater tillsammans, med särskilt fokus på uppgiften att göra miniteater.[1] För att mer fördjupat undersöka barns teaterskapande som ämneskunnande har jag i den andra studien, LS-studien, genomfört en intervenerande studie tillsammans med två verksamma dramapedagoger i två barnteatergrupper. Vi har använt oss av *learning study* och designat, genomfört och analyserat videoinspelade lektioner för att utforska innebörden av att kunna skapa teater.

Avhandlingens disposition

Avhandlingen har delats in i fyra övergripande delar. Den första handlar om utgångspunkter för båda studierna. Den andra behandlar fältstudien och den tredje LS-studien. I den fjärde delen sammanfattas och diskuteras resultatet från de båda studierna.

[1] Miniteater innebär att barnen i mindre grupper skapar scener som de sedan visar för varandra.

I Utgångspunkter (kapitel 1–3)

Efter inledningen följer kapitel 2 där avhandlingens forskningsobjekt – barns teaterskapande – ringas in tillsammans med avhandlingens tre områden: drama, ämnesdidaktik och kulturskola följt av en problemformulering. Därefter presenteras tidigare forskning som utmynnar i avhandlingens syfte och frågeställningar. Del I avslutas med kapitel 3 där avhandlingens övergripande teoretiska utgångspunkter presenteras.

II Fältstudien (kapitel 4–7)

Kapitel 4 består av en inledning till den första studien, fältstudien, där etnografi och multimodal interaktionsanalys presenteras. I kapitel 5 beskrivs studiens teoretiska ramverk där jag redogör för teoretiska ingångar och begrepp, följt av metod och genomförande i kapitel 6. Resultaten från fältstudien presenteras i kapitel 7.

III LS-studien (kapitel 8–11)

Kapitel 8 består av en inledning till den andra studien, LS-studien, där learning study presenteras. I kapitel 9 beskrivs studiens teoretiska ramverk variationsteori och fenomenografi, följt av metod och genomförande i kapitel 10. Resultaten från LS-studien presenteras i kapitel 11.

IV Sammanfattning och diskussion (kapitel 12)

I kapitel 12 sammanfattas och diskuteras resultaten från de båda studierna. Avhandlingen avslutas med en engelsk summary.

2. Bakgrund

I följande kapitel avser jag att ringa in avhandlingens forskningsobjekt – barns teaterskapande – som ämnesinnehåll och ämneskunnande i kulturskolan. Det följs av en problemformulering och en forskningsöversikt som utmynnar i avhandlingens syfte och frågeställningar.

Barns teaterskapande

Teaterskapande, i den mening som avses i avhandlingen kan förenklat beskrivas som att: ”…eleverna själva får producera istället för att reproducera” (Lindvåg, 1978, s. 13). Det finns dock andra studier där benämningen delvis har en annan innebörd. Exempelvis använder Chaib (1996) benämningen teaterskapande om ungdomsteater som inkluderar arbete med färdiga manus, till skillnad från denna studie där barn tillsammans, utan manus, improviserar fram roller och händelseförlopp.

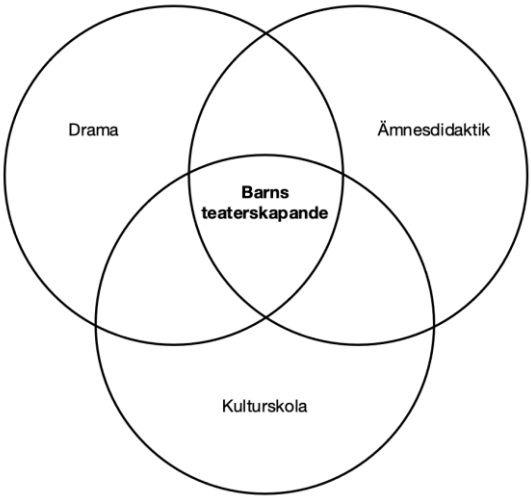
Teaterskapande är, i likhet med rollek, en form av dramatisk lek där man befinner sig i ett som-om-tillstånd och hanterar den dramatiska världen som om den är på riktigt (jfr Bolton, 2008; Dunn, 2006). Gemensamt för rollek och teaterskapande är agerande (jfr Eriksson, 1990), liksom de estetiska grundelementen – roll, handling, tid och rum samt de dramatiska verkningsmedlen spänning, kontrast, symboler, ritualer och rytm (Lindqvist, 2002). Det finns dock en väsentlig skillnad mellan rollekar som barn själva organiserar och det teaterskapande som avses här, där en pedagog styr förloppet genom att ge vissa yttre ramar och som även kan gå in och stödja processen (jfr Heggstad, 2014).[2]

Det finns även likheter och skillnader mellan teaterimprovisation, som ofta kallas impro, och teaterskapande. Impro är benämningen på gestaltande som utformas i samma stund det utförs med eller utan publik (Johnstone, 2015). I likhet med teaterskapande finns det i impro inget manus, utan det handlar om en gemensam improvisation, vilket innebär att

[2] Heggstad (2014) gör en liknande jämförelse mellan drama och lek.

ingen enskild person kan bestämma vad som ska hända (Sawyer, 1997a). Improvisation är centralt i teaterskapande men till skillnad från impro pågår i teaterskapande en förberedelseprocess innan framträdandet för en publik.

Barns teaterskapande utforskas i denna avhandling utifrån ett ämnesdidaktiskt perspektiv på drama/teater i kulturskolan. Drama, ämnesdidaktik och kulturskola utgör således avhandlingens tre områden.[3]



Figur 1 Barns teaterskapande i relation till drama, ämnesdidaktik och kulturskolan.

Drama

Drama, eller dramapedagogik som det ofta benämnts i Sverige (ex Grünbaum, 2009; Sternudd, 2000) kan i undervisningssammanhang betraktas både som en metod för undervisning i andra ämnen och som ett estetiskt ämne (Grünbaum, 2009). Denna avhandling fokuserar på drama som ett estetiskt ämne. Jag kommer konsekvent att använda benämningen drama även när jag refererar till texter om dramapedagogik, för att minska antalet synonyma benämningar i avhandlingen.

Ordet drama kommer från det antika grekiska ordet *dra'o* som betyder att handla vilket indikerar att handlandet eller görandet är centralt i drama. Arbetssättet i drama kan beskrivas som ”grundövningar och lekar, improvisationer och rollspel, gestaltning och dramatiseringar samt arbete

[3] Jag använder mig benämningen drama synonymt med drama/teater.

med teaterproduktioner" (Erberth, 1993, s. 27). Sternudd framhåller att fiktion, gestaltande, skapande och interaktion mellan deltagarna är centralt och att *agerande* är navet i drama. Tillsammans skapar människor fiktiva situationer, det vill säga "…det sker i en annan tid, på en annan plats och deltagarna är i en annan roll än den verkliga" (Sternudd, 2000, s. 34).

Utifrån Sternudds (2000) fyra olika perspektiv på drama – *konstpedagogiska, personlighetsutvecklande, kritiskt frigörande* och *holistiskt lärande* – hör arbetet med teaterproduktion till det konstpedagogiska perspektivet som är historiskt förankrat i *creative dramatics*. Enligt Sternudd är målen inom det konstpedagogiska perspektivet dels att individerna i interaktion med varandra och med hjälp av agering utvecklar sin personlighet, sociala samarbetsförmåga och kreativa uttrycksförmåga, dels att deltagarna tillsammans skapar en gemensam produkt – en teaterföreställning.

Drama har rötter i konstformen teater och vissa metoder som används i drama är rena adapteringar från teater (Aune, 2013; Grünbaum, 2009; Hornbrook, 1998; Pusztai, 2000).[4] Ämnets substans härrör från teatern medan flera arbetsformer och didaktiska principer är hämtade från pedagogiken (von Schantz, 2018; Østern m.fl., 2005).

En närliggande benämning är tillämpad teater vilket är en översättning av engelskans *applied theatre*. Benämningen tillämpad teater började användas på 1990-talet som ett paraplybegrepp för teater i olika kontexter, särskilt avsedda för att utveckla individen och samhället (Nicholson, 2011, 2014). Då detta ofta innebär en koppling till teater som politisk handling (Busby, 2021), vilket inte står i fokus för detta avhandlingsprojekt, har jag avstått från att använda den benämningen.

Jag har inte gjort någon åtskillnad mellan drama och teater även om en sådan uppdelning kan göras, där drama beskrivs som mer processinriktat till sin karaktär medan teater är mer produktinriktat (jfr Fleming, 2017). Inom kulturskolan i Sverige används benämningarna teater, drama/teater och drama. Mest förekommande är teater och drama/teater. Endast ett fåtal kulturskolor använder benämningen drama (Grip m.fl., 2019) och på den kulturskola där detta avhandlingsprojekt genomförts heter ämnet teater.

Enligt dramapionjären Peter Slade (1954) finns det en särskild konstform, barndrama, som behöver sina egna förutsättningar. Slade framhåller att i barndrama finns ingen konstlad uppdelning mellan

[4] Med adaptering menas här att teatermetoder anpassats för att kunna användas för andra syften och målgrupper än vad den ursprungliga metoden hade (jfr Pusztai, 2000).

skådespelare och publik, såvida inte vuxna konstruerar en sådan uppdelning utan ”…everyone participates, everyone is creating” (Slade, 1954, s. 57). Han hävdar att uppvisning för publik i tidig ålder kan hämma barns kreativitet. Spolin (2000) är av en annan uppfattning och framhåller att utan mötet med publik är det inte teater. Hon beskriver publikens funktion som ”…they are our guests, our evaluators, and the last spoke in the wheel which can then begin to roll. They make the performance meaningful” (Spolin, 2000, s. 12). Jag instämmer med idén om drama som en egen konstform där barns lek ges utrymme, men tar inte avstånd från att arbetet kan leda fram till en teaterföreställning som visas för publik. Heikkinen (2005) lyfter fram en tankegång om att istället för polariseringen mellan drama och teater använda begreppet dramafostran som ett fält, eller ett system, som bygger på olika genrer. Det innebär att skiljelinjen drama kontra teater kan läggas åt sidan för att istället tala om ett ämne med olika inriktningar.

Två traditioner som har betydelse för det jag benämner som barns teaterskapande är *creative dramatics* och *devising.*

Creative dramatics

Creative dramatics har sina rötter i reformpedagogiken som betonar barns skapande förmåga (Sternudd, 2000) och kan beskrivas som en metod som bygger på barns lek, vilken utvecklades under 1930-talet av Winifred Ward och hennes efterföljare (Lindvåg, 1988). Kärnan var dramatisering av sagor och berättelser. Improvisation hade stor betydelse även om det fanns tydliga ramar i form av en berättelse att utgå från. Enligt Ward kan alla barn delta i creative dramatics oavsett talang. För Ward var denna metod barnens egen konstform, vars ursprungliga syfte dels var att levandegöra litteratur och dels att det skulle vara personlighetsutvecklande (Braanaas, 2008; Ward, 1937, 1942). Enligt Sternudd hänvisar Ward främst till Deweys syn på barnet som en aktiv, självständig och kreativ individ. Ward ansåg att det var pedagogens uppgift att vägleda barn i deras kreativa arbete med en föreställning (Sternudd, 2000). Även när en dramatisering skapas för att visas upp framhåller Ward (1937, 1942) att i creative dramatics är fokus mer riktat mot barnens kreativa process än mot repetition och framträdande för publik. Hon betonar att metoden utvecklar barns kreativa tänkande vilket i sin tur leder till att de blir mer ansvarsfulla samhällsmedborgare.

I Sverige fick creative dramatics benämningen *skapande dramatik*, vilket skilde sig väsentligt från den mer etablerade formen av skolteater

där elevernas memorering av dramatisk text ofta var målet (Järleby, 2012). Inom kulturskolan i Sverige och särskilt i Kulturskolan Stockholm finns spår av creative dramatics ända från 1940-talet. Elsa Olenius har haft stor betydelse för att introducera metoden i Sverige och övriga Norden (Braanaas, 2008; Hägglund, 2002; Lindqvist, 1995). Det arbetssätt som Olenius införde innebar att barnen utifrån sagor och berättelser själva fick improvisera fram sina roller och repliker. Olenius synsätt var att det inte fanns någon motsättning mellan drama och barnteater utan att de är två sidor av samma sak (Lindvåg, 1988).[5]

Devising

Det jag definierar som teaterskapande kan även beskrivas med hjälp av det engelska begreppet *devising* som från 1960-talet och framåt började användas som benämning för teater som skapas, bestäms och definieras gemensamt av gruppdeltagarna utan att de har ett färdigt manus att utgå från (Oddey, 1996). Först på senare år har begreppet devising börjat användas i Sverige.[6] Frände förklarar devising som att ”… det handlar om att skriva med kroppar direkt på scengolvet. Att vi skriver föreställningen medan vi *gör* den på golvet” (Barnteaterakademin, 2013, s. 8). Synonymer till devising i verbform är enligt Kjølner (2001) att uppfinna (*to invent*), planera (*scheme; plan*) och överväga (*consider*).[7] Haagensen framhåller att i USA används snarare benämningen *collaboration* (Haagensen, 2014, m. hänv. t. Heddon & Milling, 2006).

Heikkinen betonar att den kollektiva och kreativa process där alla är medskapande är utmärkande för devising ”… the whole process can be summarized as a collaborative and creative approach, from apparent mess to shaping the play and having ownership of it” (Heikkinen, 2016, s. 36).

Att arbeta med devising är en kollaborativ kreativ process, ett skapande som bygger på deltagarnas egna erfarenheter (Gallagher & Jacobson, 2018). Aune (2013) framhåller att devising kan ses som en motsats till

[5] Barnteater är en bred benämning som enligt Hagnell (1983) kan betyda minst tre olika saker: 1) att barn är åskådare till teater, skapad och utövad av vuxna, 2) att barn spelar teater (pjäser skrivna av vuxna) och 3) att barn själva skapar teater. När jag använder benämningen barnteater åsyftar jag att barn själva skapar teater.

[6] I professionella teatersammanhang används primärt *devising theatre* men i amatörteatersammanhang och undervisning används även *devising drama*. Även benämningen devised förekommer. Jag kommer hädanefter att hänvisa till devising/devised theatre/drama som devising. I Sverige används devising i huvudsak för att benämna en arbetsform inom professionell teater.

[7] Ordet devise översätts i Nationalencyklopedins engelska ordbok som: hitta på, tänka ut, uppfinna, planera (NE, u.å.).

textbaserad och registyrd teater och lyfter fram att devising är en demokratisk och inkluderande arbetsform.

Hornbrook (1998) använder benämningen *devised improvisation* vilket innefattar att elever ombeds att i mindre grupper improvisera fram en scen. Beskrivningen stämmer in på det som i den här avhandlingen benämns som miniteater. Enligt Hornbrook är detta ett vanligt arbetssätt i dramaundervisning världen över och innebär att elever förväntas att under kort tid skapa en scen utan att ha vare sig manus eller regissör, vilket medför att alla gör allt. Ofta får eleverna desutom ett brett tema att arbeta utifrån.

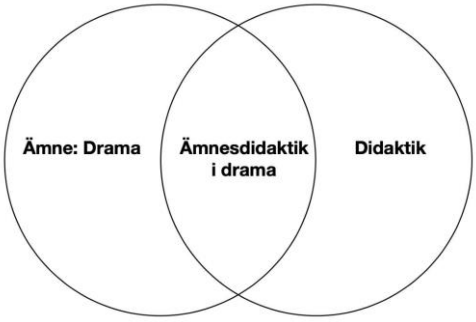
Rötter från creative dramatics och devising i barns teaterskapande

Creative dramatics och devising används för att rama in det jag benämner som barns teaterskapande. Creative dramatics bidrar med den reformpedagogiska synen på barnet som en aktiv, självständig och kreativ individ. Den form av teaterskapande som jag utforskar skiljer sig dock från arbetssättet att utgå från litteratur och sagor, vilket är det vanliga i creative dramatics. Jag använder mig därför även av devising för att beskriva ett arbetssätt där gruppen skapar en pjäs utan att ha vare sig ett färdigt manus eller en berättelse att utgå från. Barns teaterskapande utforskas här ur ett ämnesdidaktiskt perspektiv vilket presenteras i nästa avsnitt.

Ämnesdidaktik

Ämnesdidaktik är både en vetenskap och ett praktiskt handlande (Bronäs & Runebou, 2016). Som universitetsdisciplin är ämnesdidaktik relativt ny. Det var först mot slutet av 1900-talet som det började bli ett eget ämne på lärarutbildningar i Europa (Hudson & Meyer, 2011; Ongstad, 2017). Motivet till införandet av ämnesdidaktik är att olika ämnen inte kan studeras och undervisas på samma sätt (Sjöholm m.fl., 2017). Skillnaden mellan allmän didaktik och ämnesdidaktik kan uttryckas som att allmän didaktik handlar om generella teorier om undervisning och lärande medan ämnesdidaktik istället handlar om undervisning och lärande inom ett specifikt ämne (Klafki, 1997), exempelvis matematik, engelska eller som i denna studie, drama.

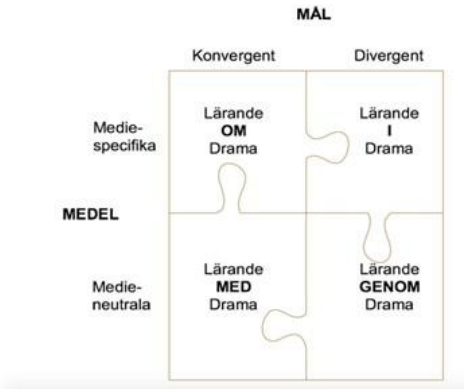
Kansanen beskriver att kärnan i ämnesdidaktik är kombinationen av ett ämne och didaktik (Kansanen, 2009).



Figur 2 Ämnesdidaktik som en kombination av ett ämne och didaktik. Efter en figur av Kansanen (2009, s. 32).

Ämnesdidaktik kan även beskrivas som en kombination av ämne och pedagogik som enligt Bronäs och Runebou (2016) är två ”oupplösliga delar, helt beroende av varandra” (Bronäs & Runebou, 2016, s. 16). I varje ämne finns ett kunskapsinnehåll. Läraren behöver göra en bedömning av vad som ska ingå i undervisningen och hur undervisningen ska utformas (Bronäs & Runebou, 2016; Carlgren, 2013). För att kunna utforma en undervisning behöver det först klargöras *vad* det ska undervisas om (Carlgren, 2015), vilket är denna avhandlings fokus.

Lindström beskriver lärande *om, i, med* och *genom* konst, vilket jag har bytt ut till drama i figur 3. Detta avhandlingsarbete fokuserar inte på lärande som sådant utan på *vad* det är som lärs. Mer specifikt riktas fokus mot vad ett ämnesspecifikt kunnande i drama består av.



Figur 3 Modifiering av Lindströms modell (Lindström, 2012, s. 16) där konst är utbytt till drama.

Utifrån Lindströms modell kan denna avhandling placeras i rutan *lärande i drama*. Teaterskapande som ämnesinnehåll är *mediespecifikt*, det vill säga att uttrycksformen inte låter sig bytas ut mot något annat medium för att utveckla ett kunnande, i det här fallet att skapa teater (jfr Lindström, 2012). Marner och Örtegren (2003) ställer sig kritiska till doktrinen om fritt skapande, där eleven oberoende av mediespecifik kompetens förväntas kunna uttrycka sig. I likhet med Marner och Örtegren utgår detta avhandlingsprojekt från idén att elever behöver ha tillgång till ett ämnesspecifikt kunnande för att kunna skapa fritt. Teaterskapande kan även beskrivas som *divergent* i bemärkelsen att det inte finns ett givet svar på hur uppgifterna ska tolkas eller hur resultatet ska vara. Eleverna får till stor del själva utforma hur de ska gå tillväga och hur resultatet ska se ut. Samtidigt finns det en pedagog som ger instruktioner och teaterskapandet sker i en specifik institutionell kontext, kulturskolan.

Kulturskolan

Kulturskolan kan beskrivas som ”en professionell, pedagogisk och offentligt subventionerad kulturverksamhet, främst för barn och ungdomar på deras fritid” (Sandh, 2015, s. 11). I Sverige är kulturskolan en kommunal verksamhet som finansieras med kommunala medel. Kulturskolan är en utvidgning av den kommunala musikskolan som växte fram under 1940-talet (SOU 2016:69). Det var först på 1970- och 80-talet som ett fåtal kommunala musikskolor breddades till att erbjuda andra ämnen än musik. Ett undantag från den tidiga kommunala verksamheten som endast omfattade musik var dock Vår Teater, en stor kommunal barnteaterverksamhet som vuxit fram i Stockholm (Sandh, 2015).[8] Övergången från musikskola till kulturskola tog fart under 2000-talet och idag finns kulturskolor i de flesta av landets kommuner (SOU 2016:69; Statens kulturråd, 2019).

2018 deltog 11 procent av alla barn och unga i åldern 6–19 år i kulturskolan. Det vanligaste ämnet är musik, följt av dans och därefter

[8] Vår Teater startades redan 1942 under namnet Stadsbibliotekets barnteater. Som barnbibliotekarie började Elsa Olenius dramatisera sagor och böcker tillsammans med barnen på biblioteket. Så småningom flyttade verksamheten till egna lokaler och kom att heta Vår Teater, Stockholms stads egen barn- och ungdomsteater (Hägglund, 2002; Lindvåg, 1988; Sternudd, 2000). 1996 slogs Vår Teater samman med kommunala musikskolan och bildade Kulturskolan i Stockholm. För den som önskar läsa mer om Vår Teaters historia rekommenderas Hägglund (2002) och Lindvåg (1988).

drama/teater.[9] I ämnet drama/teater liksom i ämnena dans och bild var minst tre fjärdedelar av eleverna flickor (Statens kulturråd, 2019).

Den vanligaste formen av kulturskolans verksamhet är ämneskurser som har minst 10 kurstillfällen under en termin, en gång i veckan. Därutöver har många kulturskolor även verksamhet i form av skollovskurser och prova-på-aktiviteter. Vissa kulturskolor har, utöver verksamhet på elevernas fritid, även uppdragsverksamhet som vanligtvis bedrivs inom den obligatoriska skolundervisningen. Uppdragsverksamheten kan exempelvis bestå av att pedagoger från kulturskolan undervisar i skolans ordinarie musikundervisning eller i särskilda kulturprojekt (Statens kulturråd, 2019).

Den svenska kulturskolan är på flera sätt unik. Kulturskolans huvudsakliga syfte har alltid varit att erbjuda så många som möjligt ett brett spektrum av kulturaktiviteter (Heimonen, 2004). Trots det finns viss överrepresentation av barn till föräldrar med högre utbildning och barn med utländsk bakgrund är underrepresenterade (Statens kulturråd, 2019).

En verksamhet utan nationella styrdokument

En jämförande analys av läroplanerna i drama och teater i Norden visar att de skiljer sig åt mellan länderna. I Norge, Danmark och Finland finns det nationella läroplaner för kulturskolan, medan Sverige och Island saknar det. Däremot finns det lokala styrdokument i form av kursplaner och ämnesplaner i Sverige (Österlind m.fl., 2016). Enligt en enkätundersökning med 115 drama- och teaterpedagoger i kulturskolor vid ett stort antal kulturskolor i Sverige anger drygt en tredjedel av pedagogerna att de har en kursplan i sin kulturskola (Grip m.fl., 2019).

På den kulturskola där detta projekt genomförts finns en lokal ämnesplan med olika kunskapsområden som ingår i ämnet teater. Denna ämnesplan är dock tämligen vagt formulerad vilket innebär att innehåll och mål inte är explicit uttalade. Holmberg (2010) konstaterar att avsaknad av nationella styrdokument och vaga styrdokument på lokal nivå kan bidra till brist på målsättning för kulturskolan. Hon beskriver ett framtidsscenario utan styrdokument där musik- och kulturskolor förvandlas till nöjescentrum där barns behov av omedelbar glädje får styra medan lärarnas kulturideal överges. Enligt Thorgersen (2019, under utgivning) utformas en informell läroplan inom kulturskolor där innehållet definieras av

[9] Musik är det mest förekommande ämnet i Kulturskolan i alla nordiska länder (Österlind m.fl., 2016).

läraren, eleven och den lokala verksamheten, genom förhandling i mötet mellan lärare och elever. En enkätundersökning om vad elever värderar som viktigt visar att teaterelever i Kulturskolan i Stockholm till stor del betonar värden som socialt umgänge, en mötesplats och deltagande i aktiviteten för dess egen skull, dvs. utan tanke på vad det kan innebära i form av nytta eller kunskaper (Frostenson, 2003).

Problemformulering

Vad är det då som sker när barn skapar teater inom kulturskolans verksamhet? Vilket kunnande utvecklar och tillämpar de? Att skapa teater utan manus är en komplex process som innebär att tillsammans med andra skapa roller och händelser, och driva arbetet framåt genom att utforma ett händelseförlopp med dramatisk spänning (Dunn, 2006). Förberedelserna innan scenerna visas upp kan med Goffmans terminologi beskrivas som att de sker *backstage* medan det som visas upp sker *frontstage* (Goffman, 1959).[10] Hur barnen går tillväga backstage har varken vi som dramapedagoger eller dramaforskare särskilt mycket insyn i.

När barn skapar scener i mindre grupper, vilket i avhandlingen benämns miniteater, lämnas de till stor del att själva bestämma över innehåll och utformning. Detta har kritiserats av Hornbrook (1998) för att vara exkluderande. Han ställer sig kritisk till att elever som ännu inte har utvecklat specifika teaterkompetenser ombeds att på kort tid skapa en scen utan vare sig manus eller regissör.

Jag instämmer med Hornbrook avseende svårigheter att skapa fritt utan att ha utvecklat ett specifikt teaterkunnande. Å andra sidan behöver barn få improvisera och själva kunna styra över innehåll och utformning utan vuxnas inblandning för att få utrymme för sin lekfullhet (Dunn, 1998; Sutton-Smith, 1985). För att kunna skapa en gestaltad berättelse behöver barn således både få utrymme att skapa fritt och få möjlighet att under ledning av en pedagog utveckla ett ämneskunnande.

Vad består då ett sådant ämneskunnande av? Mitt forskningsintresse är som nämnts främst riktat mot *vad* det är barn behöver bemästra, för att kunna skapa scener och sedan skapa en hel föreställning, vilket varit min drivkraft till att söka kunskap om kunnandet (jfr Carlgren, 2015; Carlgren

[10] *Backstage* är en plats som är dold för andra, ”bakom kulisserna” som Goffman uttrycker det. *Frontstage* är en plats där det finns en publik, där framträdanden sker inför andra (Goffman, 1959).

& Marton, 2002). Som jag skriver inledningsvis är teaterskapande till stor del ett så kallat tyst kunnande som kan uttryckas i handling utan att det behöver verbaliseras (jfr Molander, 1996; Polanyi, 2013; Schön, 2003; Ryle, 2009). Men för att pedagoger ska kunna samtala om det kunnande som undervisningen avser att utveckla, det vill säga vad det ska undervisas om, behöver det identifieras och verbaliseras. Behovet av verbalisering av kunnandet uppstår även i de sammanhang då bedömning och betygssättning krävs och för att kunna ge muntlig feedback.

Forskningsöversikt

Översikten inleds med en redogörelse för de avgränsningar som gjorts i sökandet efter tidigare forskning. En tematisk indelning har sedan gjorts av studier om drama och teater i kulturskolan samt av studier som relaterar till barns teaterskapande i allmänhet.

Avgränsning

I sökandet efter och sammanställning av tidigare forskning har sökord formulerats utifrån avhandlingens fokus på drama och teater i kulturskolan, på ämnesinnehåll och ämneskunnande i barns teaterskapande samt utifrån aspekter som framträtt i det empiriska materialet.[11]

När det gäller kulturskoleforskning har en avgränsning gjorts till studier som berör drama- och teater och som i någon mån har en ämnesdidaktisk inriktning. Jag har därmed uteslutit studier om exempelvis vilka som söker sig till kulturskolan och antalet barn som deltar i olika kurser. Eftersom forskning om drama och teater i kulturskolan är ytterst begränsad redogör jag även för några enkät- och intervjustudier som inte kan klassas som forskning, men som har betydelse genom att de visar vad ett antal lärare och elever betraktar som centralt i ämnet drama och teater inom kulturskolan.

[11] Sökning har skett på DIVA portal och SWEPUB, i Stockholms universitets databas EBSCO Discovery Service (EDS) samt genom Google scholar. De sökord som använts i olika kombinationer för databassökning är ”devising theatre” ”devising drama” ”devised theatre” ”devised drama” ”drama, ”creative dramatics AND Ward” ”improvisation” ”play making” ”collaboration” ”school of art” ”amateur theatricals” ”skills” ”literacy” ”dramatic play*”, ”dramatic role play”. Jag har även sökt studier som refererats till i de texter jag tagit del av, så kallad kedjesökning.

När det gäller forskning som relaterar till teaterskapande utanför kulturskolan har en avgränsning gjorts till studier som är relevanta för avhandlingens fokus i termer av ämnesinnehåll och ämneskunnande. Att skapa teater i den mening som avses här, innebär att tillsammans, utan manus eller en färdig ramberättelse, improvisera fram roller och händelseförlopp, vilket har varit vägledande i sökandet efter tidigare forskning. Ett flertal studier som berör detta handlar om barns lek.[12] Lek betraktas här som en estetisk, kreativ aktivitet (jfr Evaldsson & Corsaro, 1998; Guss, 2005; Lindqvist, 1995), vilket innebär att jag inte fokuserar på lek som exempelvis ett verktyg för lärande eller träning av sociala förmågor (jfr Lobman, 2003). Med lek avser jag rollek och därmed har lekar där deltagarna inte befinner sig i fiktion, som exempelvis att leka kurragömma eller hoppa hage, uteslutits.[13] För att belysa hur en gestaltad berättelse kan ta form, har jag även inkluderat studier om improvisationsteater, om teater i gymnasiet samt om professionell teater som jag funnit relevanta för att beskriva barns teaterskapande.

Studier om drama och teater i kulturskolan

I följande avsnitt presenteras forskning om drama och teater i kulturskolan för att utröna hur denna avhandling kan utgöra ett bidrag till detta forskningsfält. Avsnittet är tematiskt uppdelat utifrån innehållet på följande sätt: Inledningsvis redogörs för två tidigare genomförda forskningsöversikter om kulturskolan samt studier som innefattar historiska tillbakablickar. Därefter presenteras studier som har ett pedagogperspektiv, vilket är det som dominerar forskning om drama och teater i kulturskolan. Avslutningsvis presenteras studier av samverkansprojekt mellan kulturskola och skola.

Översikt och tillbakablick

Lindgren (2014) har sammanställt en forskningsöversikt över offentligt finansierade musik- och kulturskolor i Sverige. Han konstaterar att forskning som rör kulturskolan överlag är ytterst begränsad. När det gäller

[12] En stor del av studierna om barns rollek handlar om förskolebarn. Jag har dock funnit dem relevanta även för att förstå hur barn i 9–11-årsåldern skapar teater.

[13] Närliggande benämningar för rollek är exempelvis dramatisk rollek (Corsaro, 2012), dramatisk lek (Dunn, 1998, 2006, 2008; Guss, 2005), låtsaslek (Evaldsson & Corsaro, 1998; Olofsson, 1987, 2017) och fantasilek (Sawyer, 1999). Jag använder rollek som ett samlingsnamn för alla dessa varianter. När jag hänvisar till en specifik studie använder jag den benämning som författaren använder.

teater refererar Lindgren endast till en kandidatuppsats, två utvärderande rapporter samt två historiska rapporter. I en senare översikt av nordisk forskning rörande kulturskolan framhåller Rønningen m.fl. (2019) att forskningen domineras av studier om musik, medan studier om drama och teater huvudsakligen består av uppsatser på masternivå. I översikten redogörs för en studie i form av en jämförande analys av läroplaner i drama och teater i Norden, där även kulturskolan inkluderas.[14] Ett annat bidrag i översikten handlar om hur den svenska kulturskolan är organiserad, vilken plats drama och teater har inom dess ramar och vilken forskning som finns om kulturskolans drama- och teaterverksamhet.

Lindvåg (1988) ger en tillbakablick på Vår Teaters historia, pedagogik och metodik. Datamaterialet består huvudsakligen av intervjuer med initiativtagaren till Vår Teater, Elsa Olenius, och personer i hennes omgivning, samt böcker skrivna av Elsa Olenius. Lindvåg beskriver ett arbetssätt präglat av creative dramatics, där barnen fick improvisera utifrån sagor och berättelser och som till stor del bygger på barns skapande lek (Lindvåg, 1988). Även Hägglund (2002) beskriver Vår Teaters ursprung, och dessutom övergången till Kulturskolan. I likhet med Lindvåg framhåller Hägglund att arbetssättet på Vår Teater innebar att barnen själva fick improvisera fram roller och att improvisation var ett viktigt inslag i arbetet. Hägglund (2002) påpekar även att Lindvåg delvis okritiskt har förhållit sig till Olenius version där det finns en tendens att underskatta andra medarbetares insatser.

Pedagogernas perspektiv

I en enkätstudie med 115 drama- och teaterpedagoger i kulturskolor i Sverige beskrivs hur pedagogerna uppfattar sitt arbete inom kulturskolan. I rapporten framhålls att ämnet drama/teater i kulturskolan varken är särskilt väl dokumenterat eller beskrivet. Pedagogernas mål med undervisningen beskrivs i termer av personlig utveckling, demokratisk medborgare, del av en grupp, kreativitet och lust, teaterkunnande samt uppleva och uttrycka. Enligt pedagogerna är det vanligaste arbetssättet i åldersgruppen 9–12 år att arbeta med övningar där eleverna skapar scener i mindre grupper och att arbeta fram egna pjäser (Grip m.fl., 2019). I en intervjuundersökning med åtta drama- och teaterlärare i kulturskolor i

[14] En jämförande analys av läroplanerna i drama och teater i Norden (Österlind m.fl., 2016) redogörs för i bakgrundskapitlet.

Sverige framgår att barn som deltar i drama/teater i kulturskolan ofta förväntar sig att få göra en föreställning (Einarsson, 2019).

I den norska ämnesplanen för teater i kulturskolan är den demokratifrämjande funktionen tydligt framskriven. Eriksen (2017) har utifrån enkätsvar från 24 lärare och intervju med en lärare inom kulturskolan i Norge konstaterat att de betonar demokratifrämjande metoder i undervisningen. Lärarna lyfter fram att eleverna i stor utsträckning är medskapande och medbestämmande. För att fullt ut förstå vad lärarna menar med begreppen medskapande och medbestämmande behövs dock fördjupade studier om detta, menar Eriksen. Även om drama/teater utvecklar barns demokratiska tänkande konstaterar Eriksen att kulturskolan inte når ut till alla, vilket delvis motsäger att kulturskolan är demokratisk (Eriksen, 2017). Detta framhålls även i andra studier (t.ex. Jeppsson, 2020) vilket är intressant ur ett vidare demokratiperspektiv men inte centralt för denna avhandlings syfte. I den enkätstudie som genomförts med pedagoger i drama och teater i kulturskolor runt om i Sverige, framhålls att ett flertal av pedagogerna anser att i drama/teater tränas eleverna i demokrati.

> De lär sig att både ta och ge plats och får mod att stå för sina åsikter. De kommer kunna ta plats i samhället som ansvarstagande, empatiska, kreativa och harmoniska medborgare (Grip m.fl., 2019, s. 35).

Även i en enkätundersökning med svar från 306 elever i Kulturskolan Stockholm framhålls vikten av att vara medskapande (Frostenson, 2003).

Samverkansprojekt mellan skola och kulturskola

Einarsson (2020) har genom en kritisk etnografisk studie av ett samverkansprojekt mellan lärare i grundskolan och dramapedagoger i kulturskolan utforskat de spänningar som uppstår när drama implementeras i undervisningen på en grundskola. Studien visar att drama kan bidra till en mer holistisk kunskapssyn i skolan.

Andersson (2014) har genomfört en etnografisk studie av fyra kultur- och berättarprojekt med elever från förskoleklass till årskurs 5. Studien handlar inte specifikt om kulturskolan eller om drama utan bygger på olika samverkansprojekt mellan skola och kulturskola där två dramapedagoger från kulturskolan medverkar. Utifrån olika estetiska uttryck fick eleverna bland annat skapa muntliga och skriftliga berättelser. Målet med projekten var att stimulera språkutveckling och språkanvändning med hjälp av fantasi och kreativitet, där elevernas eget skapande stod i centrum. I

elevernas egna multimodala berättelser blandade de fiktion med en för dem igenkännbar värld. Dramapedagogerna kom in i klassrummet i roller som städtanter som av misstag hade städat bort alla ord för den upprörde professorn som länge arbetat med att sammanställa en ordbok. Nu bad de eleverna om hjälp att konstruera nya ord med bildillustrationer till. Eleverna fick laborera med att skapa nya ord och konstruera föremål som illustrerade ordets betydelse. Studien är ett exempel på klassrumsforskning och visar hur dramapedagoger från kulturskolan kan utgöra en resurs när barn skapar berättelser.

Studier som relaterar till barns teaterskapande

I följande avsnitt presenteras studier som på olika sätt har direkt bäring på det jag funnit i mina egna studier. Jag gör därmed inte anspråk på att ge en heltäckande kartläggning av det dramadidaktiska fältet. Avsnittet är även här tematiskt uppdelat och inleds med en redogörelse för studier om kollektiv improvisation. Därefter presenteras studier som handlar om att använda och omvandla tidigare erfarenheter följt av studier om att befinna sig i och ur roll. Sedan beskrivs olika former av engagemang i drama. Efter det följer ett stycke som handlar om att skapa en gemensam dramatiskt värld. Slutligen beskrivs faser i skapandet av en gestaltad berättelse.

Kollektiv improvisation

Guss (2005) understryker att barn i lek visar sociala färdigheter genom att kontinuerligt, estetiskt och med högt tempo reagera på varandras förslag. Som även Dunn (2011) påpekar är individuell kreativitet inte tillräckligt i improvisation utan det är huvudsakligen en kollaborativ process. En bra gruppimprovisation leder till något mer än vad varje person skulle kunna åstadkomma individuellt (Lobman, 2005; Sawyer, 2003). Utifrån en åtta månader lång etnografisk observationsstudie på en förskola konstaterar Sawyer (1997b) att improvisation i förskolebarns lek bygger på samma tekniker som skådespelare använder i improvisationsteater och musiker använder i jazzimprovisation. Utmärkande för barns rollek och teaterimprovisation är den kollektiva skapandeprocessen som sker utan manus. Lobman (2003, 2005) belyser, i likhet med Sawyer, lek som en kollektivt skapad improviserad aktivitet och framhåller den kollaborativa aspekten av improvisation som kräver att barnen arbetar tillsammans och fokuserar på helheten snarare än på de enskilda idéerna.

Även om improvisation kännetecknas av spontanitet innebär det inte en total avsaknad av struktur. Kollektiv improvisation kräver att man lyssnar på varandra och bidrar med idéer. Det finns en spänning mellan struktur och kreativitet. För att återigen använda jazzimprovisation som exempel är det ett ensemblespel där alla musiker är inblandade i improvisationen, bidrar med nya idéer och lyssnar noga på varandras spel – *collaborative emergence* (Sawyer, 1996, 2000). I teaterimprovisation lyssnar skådespelarna på varandra och väntar in de andras repliker och fysiska gestaltningar (jfr Ahlstrand, 2014). Utifrån analys av en transkriberad dialog från en teaterimprovisation konstaterar Sawyer att varje svar på en replik är en möjlig väg att gå och innebär att många andra alternativ valts bort (Sawyer, 1995).

Hallgren (2018) beskriver olika postupak-handlingar som deltagare i roll använder sig av för att utveckla innehållet i en berättelse. Med postupak-handling avses ”…målinriktade handlingar som innehåller öppna, ej färdigt definierade erbjudanden, riktade till någon/några med förväntan om att de ska återgäldas med nya erbjudanden” (Hallgren, 2018, s. 61). Även om Hallgren inte benämner dessa handlingar som kollektiv improvisation så illustrerar de hur olika förslag växer fram genom deltagarnas respons på varandras förslag. Hallgren konstaterar att i en postupak-handling finns en förväntan och förhoppning om att det förslag som ges tas emot och responderas på – en form av ”förväntans och förhoppnings-agens”, vilket hon benämner som *expectagency* (Hallgren, 2018, s. 239).

Att använda och omvandla tidigare erfarenheter

Alla former av drama innebär att kunna omvandla realtid till fiktiv tid, verklig plats till fiktiv plats och att kunna konstruera roller och händelser (Østern, 2011). I flera tidigare studier betonas hur barn i leken utvecklar en lekkultur (Corsaro, 2012; Evaldsson & Corsaro, 1998; Guss, 2005; Sutton-Smith, 1997). Corsaro använder benämningen *interpretive reproduction*, på svenska översatt till *tolkande reproduktion*, för att beskriva hur barn omvandlar information från vuxenvärlden och samhället (Corsaro, 2012, 2016; Corsaro & Molinari, 2017; Eder & Corsaro, 1999). Corsaro (2012) kritiserar att forskare vanligtvis ser barns dramatiska rollek som en direkt imitation av vuxnas beteende och hävdar istället att barn genom rollek laborerar med och förändrar det som de upplevt. Corsaro talar om att barn ”continually elaborate and embellish adult conduct to address their own concerns” (Corsaro, 2012, s. 494). Lobman (2003) framhåller i likhet med

Corsaro att barn inte bara anpassar sig till den vuxenkultur som omger dem utan även lägger till och skapar något nytt i sina lekar.

Anderssons studie av ett berättarprojekt, där elever skapar bilder och berättelser, visar att de hämtar stoff från sin vardag och även från sagor, tidningar, filmer och datorspel. Eleverna återskapar berättelser och modifierar dem till något nytt (Andersson, 2014). Även i Jacquets studie där hon har undersökt hur drama kan fungera som en resurs för skrivande, använder sig elever av egna erfarenheter och händelser hämtade från serietidningar, film och tv-program (Jacquet, 2011). På liknande sätt sägs skådespelare använda sig av sina erfarenheter när de skapar fiktiva karaktärer (Bergman Blix, 2010; Enström, 2016). I en aktionsstudie med ungdomar som arbetade med devising har Heikkinen (2016) identifierat att deltagare med liten eller ingen tidigare erfarenhet av att skapa teater behöver utveckla sin förmåga att skapa en balans mellan verklighet och fiktion. Svårigheten i att skapa en egen gestaltad berättelse är enligt Heikkinen att utforma en ´som om-värld´ att agera i. Deltagarna behöver något att improvisera utifrån. De har ingen text att tolka eftersom de själva skapar texten. Det de har att utgå från behöver inte vara egna erfarenheter utan kan vara händelser och karaktärer de observerat (Heikkinen, 2016). Att kunna skapa gestaltade berättelser innebär helt enkelt att kunna transformera verkligheten till något annat (Olofsson, 2017), och denna förmåga är grundläggande för att kunna spela en roll och föreställa sig fiktiva miljöer och händelser (Sutton-Smith, 1997). Som även Ward (1942), pionjär inom creative dramatics, betonar kan inget skapas i ett tomrum; när barn skapar teater behöver de använda sig av erfarenheter och faktakunskaper.

I roll och ur roll

I en etnografisk fallstudie har Dunn (2006, 2008) genom deltagande observation, intervjuer och videofilmning, utforskat hur en grupp flickor i åldern 11–12 år kommunicerar med varandra i dramatisk lek, och hur individuella idéer blir till en gemensam, gestaltad berättelse. Barnen använder sig av *metakommunikativa signaler* för att tala *om* leken medan de leker, för att kollektivt utforma, förändra och korrigera berättelsen. Sådana signaler används för att kollektivt styra leken och möjliggöra integration mellan individuella idéer och en gemensam berättelse. Dessa signaler kan vara både explicita och implicita. Dunn talar om att barnen, i början av processen att skapa en berättelse, befinner sig utanför lekens ram och de metakommunikativa signalerna i detta skede är explicita för att i

senare stadier bli implicita inom lekens ram (Dunn, 2006, m. hänv. t. Giffin, 1984). Flera forskare lyfter fram att omfattningen av implicita metakommunikativa leksignaler speglar nivån av barnens lekförmåga (Corsaro, 1997; Dunn, 2006; Sawyer, 1997b). Dessa signaler inom *lekens ram* är ofta mycket svårare att hantera än de explicita (Dunn, 2008). Dunn beskriver den komplexa förståelse som krävs för att tolka implicita signaler i följande citat:

> By their very nature, these implicit signals are far more difficult to manage than explicit ones and text creation becomes a complex process, requiring a sophisticated range of collectively understood mechanisms – mechanisms not overtly discussed or even understood by the players themselves, but intuitively learned through social, artistic and literate experience (Dunn, 2008, s. 56).

Dunns beskrivning av den mångfacetterade och simultana processen och de metakommunikativa signaler som barnen använder, framstår som central för att förstå vad barn gör när de skapar teater.

Växlingen mellan att *tala om* det som gestaltas och att *gestalta* beskrivs även i en studie av barns lek med plastfigurer (Sawyer, 2011), där barnen skiftar mellan att tala som rollen (i roll) och att vara regissör/berättare (ur roll) när de skapar en berättelse, vilket Sawyer benämner som *metaplay*. På liknande sätt beskriver Aronsson och Thorell (2002) med stöd av begreppet *footing* hur barn i förskole- och skolåldern i lek ändrar tempo och röst beroende på om de talar om leken eller agerar i leken. När de agerar ändras tempot och rösten blir mer distinkt mörk eller ljus. För att markera vad som är fiktion och icke fiktion använder barnen även metakommentarer som exempelvis ”nu sköt jag dig”.

Även Buchbinder (2008) har med hjälp av footing analyserat filmat material av tre flickors lek under lekterapi. Flickorna som var i förskoleåldern hade föräldrar som diagnostiserats med cancer. Även om studien var utformad för att studera terapeutiska resultat visar den att gränsen mellan ”lek” och ”verklighet” är dynamisk och förhandlas fram i interaktion mellan barnen. På liknande sätt konstaterar Griswold (2007) utifrån samtalsanalytiska transkriptioner av barns lek att de växlar mellan att agera som den fiktiva rollen och som sig själv. De växlar också mellan att tilltala en fiktiv roll med rollens namn och att tala direkt till andra barn genom att använda deras riktiga namn.

Utifrån en studie om gymnasieelevers arbete med att omvandla dramatext till scentext konstaterar Göthberg (2019b), genom footing, att det finns en hybrid form av att vara i och ur roll och att gränserna där

emellan kan vara diffusa. Han framhåller att idén om hybriditet i rolltagandet är ett komplement till den etablerade uppfattningen att agerande inom drama/teater-verksamhet sker antingen i roll eller ur roll. Göthberg framhåller att eleverna visade en förmåga att snabbt kunna skifta mellan fiktion och icke fiktion. De använde sig av markörer som ”han sa” och intog sedan den fiktiva rollen genom att tala i jag-form och ändra röstläge och kroppsspråk.

Enligt Bergman Blix (2010) visar intervjuer med professionella skådespelare att de använder sig av så kallad dubbel agens när de skapar och lever sig in i en rollkaraktär. Skådespelarna beskriver skapandet av roller som att vara delad i två; en person som befinner sig i den fiktiva situationen och en som iakttar samma situation. I drama benämns detta *estetisk fördubbling*, vilket innebär att både uppleva en situation ur en fiktiv rolls perspektiv och ur sitt eget perspektiv (Østern m.fl., 2005; Østern & Heikkinen, 2001).[15] En upplevelse i drama inbegriper handling och interaktion både i den verkliga och i den fiktiva situationen (Bundy, Dunn & Stinson, 2015). Hallgren (2018) som har beforskat processdrama, framhåller vikten av att pedagogen i början av ett dramapass förklarar vad rolltagande och estetisk fördubbling är och hur det kan gå till, vilket enligt Hallgren är en avgörande kritisk aspekt för att kunna delta (Hallgren, 2018, m. hänv. t. Piazzoli & Kennedy, 2014). Jacquet (2011) å sin sida diskuterar gestaltning men i termer av kommunikation, närmare bestämt som en tredimensionell kommunikation där uppmärksamheten riktas mot det egna jaget, mot medaktörer och mot publiken.

Olika former av engagemang i drama

Under senare delen av 1980-talet utvecklade Morgan och Saxton (1987) en taxonomi som beskriver verbalt och fysiskt engagemang i den verksamhet som kallas processdrama. Något som förenar processdrama och teaterskapande är att en berättelse skapas och gestaltas gemensamt. I processdrama, till skillnad från teaterskapande, är dock både elever och lärare i roll och dramat visas inte upp för en utomstående publik. Morgans och Saxtons taxonomi vidgades senare av Warner (1997). Hon iakttog att det fanns elever som under processdrama varken deltog verbalt eller fysiskt

[15] Boal använder det närliggande begreppet *metaxis* för att beskriva ”the total and simultaneous adherence to two different and autonomous world” (Boal & Epstein, 1990, s. 39). För en vidare redogörelse av metaxis-begreppet, se Bundy, Dunn & Stinson (2015). Allern (2002) riktar dock kritik mot metaxis-begreppet, pga. att det används oreflekterat och är en felöversättning vilket även Hallgren (2018) uppmärksammar.

men ändå visade ett engagemang genom att de kunde prata om processdramat efteråt och genomföra uppgifter som att exempelvis ´skriva i roll´. Warner identifierar fyra olika former av engagemang: *Pratare* som snabbt väljer en roll innan de hört vilka ytterligare alternativ som finns; *Processorer* som lyssnar och begrundar informationen från läraren och de andra deltagarna innan de deltar i dramat. Processorerna behöver få information innan de är aktiva i dramat och bygger vidare på pratarnas idéer; *Deltagande observatörer* skapar i likhet med processorerna sina karaktärer medan dramat pågår. De deltagande observatörerna memorerar och värderar situationen och pratar sällan i storgrupp; *Lyssnare/outsiders* är inte aktiva i dramat utan observerar och lyssnar istället på det som händer för att få så mycket information som möjligt (Warner, 1997).

Att skapa en gemensam dramatisk värld

Guss (2005) har funnit att förskolebarn i dramatisk lek använder sig av *dramatisk intelligens*, vilket innebär att kunna samordna flera konstnärliga förmågor inom en dramatisk ram. Barnen växlar mellan att vara dramatiker, regissör, skådespelare, dansare/koreograf, historieberättare, musiker/kompositör, scenograf, rekvisitör, ljus- och ljuddesigner samt publik. Dunn (2006) har i anslutning till det funnit att den dramatiska intelligensen frodas när barn befinner sig i en stödjande miljö som ger möjlighet att styra över form och innehåll. Det Guss beskriver som dramatisk intelligens beskriver Sutton-Smith (1979) som att barn både är dramatiker, regissörer och skådespelare. Dramatiker är de som konstruerar berättelsen, dvs. föreslår vad den ska handla om. Regissörer ger förslag och instruktioner om hur berättelsen ska gestaltas. Skådespelare intar fiktiva roller för att gestalta innehållet i berättelsen.

När barn tillsammans skapar en gestaltad berättelse behöver de kunna upprätthålla två illusioner samtidigt; den egna privata dramatiska världen och den gemensamma dramatiska världen. En förståelse för den gemensamma texten och kontexten är nödvändig (Dunn, 2006). För att kunna skapa en gemensam dramatisk värld krävs samarbete och anpassning till andras idéer vilket innefattar att enas om roller, deras funktioner, plats och hur rekvisita ska användas (Pellegrini & Galda, 1982).

Ett sätt att förstå samarbete är genom ett ramverk av dramatikerfunktioner som används när en gemensam berättelse skapas.[16]

[16] Dramatikerfunktion användes ursprungligen av O´Neill (1995).

Dunn (2006) har uppmärksammat fyra dramatikerfunktioner som barnen använder för att utveckla berättelsen: berättare, ingripare, förstärkare och recensent. De tydligaste funktionerna är *ingripare* och *förstärkare*. Ingriparens funktion är att bidra med idéer och förstärkarens funktion är att bejaka dem och väva in idéerna i berättelsen. *Berättarens* och *recensentens* funktioner är visserligen något enklare men är också viktiga. Berättaren ser till att handlingen följer en linje och recensenterna sätter samman idéerna som ingriparen presenterat. Dunn (2011) har i en uppföljande studie utökat dessa fyra dramatikerfunktioner genom att lägga till funktionen blockerare. *Blockerare* har i sin tur delats in i passiv och saboterande som är direkt inriktad på att hindra den framväxande handlingen. Sabotören kan gå så långt som att helt och hållet förneka existensen av den dramatiska ramen. Enligt Dunn kan det ifrågasättas om sabotör ska betraktas som en dramatikerfunktion, men framhåller att även sabotören påverkar berättelsens form och struktur.

Att skapa en gemensam dramatisk värld kan beskrivas som att skapa en *lekvärld*, ett begrepp som har utvecklats av Lindqvist (1995). Utifrån Vygoskys teori om lek, konst och kreativitet beskriver hon hur en fiktiv estetisk gemensam värld, en lekvärld skapas. Lekvärld innefattar att vuxna agerar tillsammans med barnen och genom gestaltning leder barnen in i fiktionen med stöd av en litterär text och olika estetiska uttryck (Lindqvist, 1995; Marjanovis-Shane m.fl., 2011, Nilsson, 2010, Fleer, 2020).

Faser i skapandet

Dunn (2006, 2008) har utifrån detaljerade transkriptioner när barn skapar gestaltade berättelser identifierat fem faser i hur berättelser växer fram: förberedelsefasen, agerandefasen, nyskapandefasen, haverifasen samt den avslutade fasen.

I *förberedelsefasen* förs diskussioner om händelser och roller, och en grundberättelse skapas gemensamt av deltagarna. Olika idéer läggs fram, några används och andra förkastas. Denna fas används till att förhandla om var berättelsen ska utspela sig och vilka roller som behövs. Övergången till nästa fas, agerandefasen sker mycket subtilt, genom att några barn förflyttar sig från att vara ´utanför lekens ramar´ till att befinna sig ´innanför lekens ramar´ och börjar agera händelser och roller. I *agerandefasen* improviseras händelser utifrån det som bestämts i förberedelsefasen. I denna fas blir det tydligt att om inte tillräckligt med tid spenderats i förberedelsefasen och det inte finns en trovärdig berättelse så uppstår det problem. *Nyskapandefasen* är improviserad, snabb och

kaotisk. Här kan nya teman och roller utvecklas på ett sätt som inte är möjligt i de andra faserna. Denna fas kräver i hög grad samspel och användande av implicita metakommunikativa signaler. *Haverifasen* beskriver Dunn som ett försök att inom lekens ramar försöka rädda en berättelse som inte håller ihop. *Den avslutande fasen* är vanligtvis kort och otillfredsställande för deltagarna. Det är ofta svårt att identifiera när berättelsen är slut och därför blir slutet ofta snabbt och abrupt. Besluten tas blixtsnabbt och de deltagare som använder mer subtila metakommunikativa signaler är ofta inte delaktiga (Dunn, 2006, 2008).

De fem faserna smälter in i varandra utan att barnen uppenbart signalerar till varandra att de gått in i en ny fas. Istället sker subtila förändringar i barnens metakommunikativa signaler (Dunn, 2006). Sawyer (2021) talar inte bara om att olika faser smälter in i varandra utan om att en skapande process är icke linjär. Även om Dunn (2006, 2008) beskriver en mer linjär skapandeprocess till skillnad från Sawyer, som menar att skapandeprocessen snarare har formen av ett sicksackmönster, framhåller båda att berättelser växer fram under tiden de gestaltas. Idéer uppstår genom deltagandet under processens gång och inte med en färdig idé.

Sammanfattning av tidigare forskning

Forskningsöversikten har avgränsats till studier om drama och teater i kulturskolan samt studier som relaterar till barns teaterskapande i allmänhet.

Historiskt sett har ämnet teater i kulturskolan sitt ursprung i creative dramatics, ett arbetssätt där barnen får improvisera utifrån sagor och berättelser (Hägglund, 2002; Lindvåg, 1988). Ett vanligt arbetssätt är att eleverna skapar egna pjäser (Grip m.fl., 2019). Pedagoger inom kulturskolan betonar vikten av att eleverna är medbestämmande och medskapande och anser att undervisningen ska leda till att eleverna utvecklas till demokratiska medborgare (Eriksen, 2017; Grip m.fl., 2019).

Trots att kulturskolan är en etablerad och omfattande verksamhet, är forskningen ytterst begränsad och i synnerhet forskning om drama/teater. Tidigare forskning domineras av historiska tillbakablickar (Hägglund, 2002; Lindvåg, 1988) och pedagogers syn på sitt arbete i kulturskolan (Eriksen, 2017; Grip m.fl., 2019).

I studier som relaterar till innehållsliga frågor om barns teaterskapande i andra kontexter än kulturskolan framhålls att det är en kollektiv, interaktiv och improviserad aktivitet där samarbete är nödvändigt (Dunn, 2011; Guss,

2005; Lobman, 2003, 2005; Sawyer, 2003). Det inbegriper att lyssna på varandra, vara uppmärksam på vad de andra gör och att bidra med idéer. När barn skapar gestaltade berättelser växlar de ofta mellan att befinna sig i och ur roll (Dunn, 2006, 2008; Sawyer, 2011). För att kollektivt kunna skapa och gestalta en berättelse behövs en förståelse för fiktion, att kunna växla mellan fiktion och verklighet samt att kunna skapa en gemensam dramatisk värld (Heikkinen, 2016; Pellegrini & Galda, 1982; Sawyer, 2011). Ett antal funktionella begrepp som tillämpats i studierna som redovisats här och har direkt relevans för min studie är *metakommunikativa signaler*, *lekramar*, *footing* samt *collaborative emergence*.

Flera studier om hur barn skapar fiktiva gestaltade berättelser handlar om barns rollek där det inte finns någon tilltänkt publik och där barnen för en dialog om handlingen medan de agerar (ex Buchbinder, 2008; Griswold, 2007). Andra studier handlar om improvisationsteater där det finns en publik och berättelsen skapas under själva agerandet utan att aktörerna samtalar om handlingen (ex Sawyer 1995, 2000). Dessa studier beskriver hur gestaltade händelseförlopp och roller växer fram i interaktion mellan deltagarna.

Mot bakgrund av redovisad forskningsöversikt har jag funnit en brist på forskning rörande innebörden av barns deltagande i drama och teater inom kulturskolans verksamhet. Inte heller har barns skapandeprocess – alltifrån förberedelser till framträdande inför publik – utforskats i någon större utsträckning. Min avsikt är att bidra till att fylla detta forskningsglapp genom att näranalysera barns teaterskapandeprocess ur ett deltagarperspektiv. Utifrån det tidigare forskning lyfter fram som centralt för att kollektivt kunna skapa teater, är min intention med denna avhandling att bidra med ytterligare preciserad kunskap om ett ämneskunnande, det vill säga vad som ska undervisas om.

Avhandlingsarbetet är genomfört inom ramen för kulturskolans frivilligverksamhet. På så sätt avser jag samtidigt att bidra till kulturskoleforskning, ett område som visat sig vara eftersatt.

Syfte och frågeställningar

Det övergripande syftet är att utforska och beskriva aspekter av ämnesinnehåll och ämneskunnande i barns teaterskapande inom kulturskolan. Teaterskapande, som det definierats i denna avhandling, innebär att kollektivt skapa roller och händelser utan att utgå från ett manus eller en färdig ramberättelse.

En första precisering av det övergripande syftet är att beskriva vad barn i en barnteatergrupp gör när de skapar teater tillsammans och hur detta görs. Det utmynnar i följande forskningsfrågor:

- Hur växer en gestaltad berättelse fram genom barnens handlingar?
- Hur konstruerar barnen fiktiva roller?

En andra precisering av syftet är att verbalisera och konkretisera olika aspekter av kunnandet i teaterskapande. Det utmynnar i följande forskningsfrågor:

- Vilka aspekter av kunnande kan identifieras i barns teaterskapande?
- Hur kan detta kunnande beskrivas?

3. Kunskapsteoretiska utgångspunkter

I följande kapitel redogör jag för avhandlingens kunskapsteoretiska utgångspunkter *tyst kunskap* och *praktikgemenskap.* Med tyst kunskap avser jag ett kunnande som kan uttryckas i praktisk handling och som inte begränsas till propositionell kunskap. Praktikgemenskap innebär att teaterskapande betraktas som en kollektiv aktivitet där deltagarna lär i samspel med varandra i en specifik praktik.

Tyst kunskap

För att förstå kunnande som kommer till uttryck i handling tar jag stöd av teorier om tyst kunskap. Begreppet tyst kunskap (eng. tacit knowledge) utvecklades av Polanyi under 1950-talet. *Tacit* kan även översättas som underförstått vilket indikerar att det är ett kunnande som till viss del kan formuleras, till skillnad från ett kunnande som är helt tyst (Carlgren, 2015; Molander, 1996). Tyst kunskap är dock inte något som är förbehållet vissa ämnen eller en viss typ av kunskap. Polanyi (2013) hävdar att all kunskap har en tyst dimension som vi endast är underförstått (subsidiärt/indirekt) medvetna om. Den tysta dimensionen är enligt Johannessen särskilt framträdande i relation till estetiskt kunnande och yrkeskunnande (Johannessen, 1988).

I Sverige startade diskussionen om yrkeskunnande inom arbetslivsforskningen på 1980-talet och tyst kunskap blev ett nyckelbegrepp (Carlgren, 2012b; Molander, 1996). Exempelvis kan skådespeleri beskrivas som ett tyst handlingsburet kunnande i bemärkelsen att det uttrycks och förmedlas i ett görande. Lagercrantz (1995) beskriver denna historiska kunskapstradering:

> Liksom barnet lär sig genom att betrakta och sedan ta efter den vuxnes handlingar så överförs skådespelarhantverket från generation till generation. Yrkesutövaren bär på en tyst kunskap som inte kan beskrivas med hjälp av abstrakta begrepp (Lagercrantz, 1995, s. 174).

I en studie av sjuksköterskors yrkeskunskap beskriver Josefson (1991) en erfaren sjuksköterska som i ett samtal med en nyopererad patient till en början har intrycket att patienten är i god form efter operationen. Men efter en stund ser hon att något inte stämmer. Trots att proverna är normala och läkaren bedömer att det inte är något oroväckande är sjuksköterskan övertygad om att något inte är som det ska. Två timmar senare dör patienten. Det är en förmåga att *se* utan att kunna artikulera, som utvecklats genom att under lång tid ha erfarit likartade händelser. Sjuksköterskan kan enligt Josefson ha glömt de tidigare liknande händelserna, men de finns ändå kvar som en tyst kunskap.

Janik (2002) påpekar att kritik har riktats mot att termen tyst kunskap är vag och inadekvat. Han bemöter dock kritiken som tämligen missriktad och menar att den kritiken ofta handlar om svaga definitioner av ett komplicerat begrepp. En komprimerad beskrivning av tyst kunskap är enligt Polanyi att ”…*vi kan veta mer än vi kan säga*” (Polanyi, 2013, s. 27, kursivt i orig.) vilket innebär att vi kan veta mer än vi explicit kan formulera (Enström, 2016). Vi kan exempelvis tala vårt modersmål utan att kunna formulera de regler som styr satsproduktionen (Johannessen, 2002). Polanyi ger exemplet att vi ofta kan känna igen en persons utseende bland tusen andra. Ändå kan vi inte alltid verbalisera hur vi känner igen ett ansikte. Däremot kan vi med hjälp av bilder på näsor, munnar och andra ansiktsdelar konstruera en bild som är relativt lik den person som ska beskrivas. Exemplet visar att vi kan kommunicera en kunskap om vi har relevanta medel att uttrycka oss med. Det visar även på ett kunnande som inte enbart kan uttryckas med ord. Polanyi framhåller att tyst kunskap inkluderar ett förkroppsligat kunnande. ”Vår kropp är det primära instrumentet för all vår yttre kunskap, såväl intellektuell som praktisk” (Polanyi, 2013, s. 40). Ett förkroppsligat kunnande kan komma till uttryck i en fysisk handling utan att man kan verbalisera vad det är man kan när man utför handlingen.

I frågan om det är möjligt att artikulera ett tyst kunnande skiljer sig Polanyis och Wittgensteins tankar åt. Wittgenstein (1992) anser att tyst kunskap är det osägbara som inte låter sig formuleras medan Polanyi (2013) öppnar för att det är möjligt, även om det är svårt, att beskriva det subsidiära (underförstådda) medvetandet om vi gör det till objekt för vårt fokala medvetande, det vi riktar uppmärksamheten mot. I förordet till den svenska utgåvan av Polanyis bok *Tyst kunskap*, skriver Sen: ”Bland annat trodde han uppenbarligen att viktiga insikter i allmänhet inte kan artikuleras särskilt ´klart´, men att i motsats till Wittgenstein ansåg han inte

att detta var ett tillräckligt skäl att ´tiga´" (Sen i Polanyi, 2013, s. 17). Jag ansluter mig till Polanyis ståndpunkt att det är möjligt att beskriva aspekter av ett tyst kunnande vilket även är min strävan med denna avhandling.

Polanyi (2013) tar stöd av gestaltpsykologin och pekar på att en figur urskiljs mot bakgrunden. Förgrunden dvs. figuren är det vi fokuserar på, det vi uppmärksammar och det vi kan tala om. Bakgrunden erfars samtidigt som vi uppmärksammar det som finns i förgrunden. Bakgrunden införlivas och blir på så sätt en tyst och underförstådd del av kunskapen.

Ett exempel på hur förgrund och bakgrund kan byta plats är när en pianist spelar ett musikstycke. Pianistens medvetande är riktat mot musiken medan uppmärksamheten på den tekniska delen av musicerandet är subsidiär (undermedveten).[17] Om pianisten inte är nöjd kan hen behöva skifta fokus till det tekniska musicerandet och fokusera på en aspekt i taget som exempelvis fingersättningen. Då kommer musiken i bakgrunden och övergår till subsidiär medvetenhet. Med Polanyis terminologi kan bakgrund beskrivas som det första ledet (det proximala) och förgrund beskrivas som andra ledet (det distala) i kunskap. Det proximala är det vi har en kunskap om som vi inte kan artikulera och det distala är det vi riktar vår uppmärksamhet mot. Det pianisten gör är att vända sig från det första ledet (proximala) till det andra ledet (distala). Pianisten skiftar fokus från musiken till fingersättningen och separerar då delar från helheten. Polanyi framhåller att när vi fokuserar på en aspekt i taget gör vi det på bekostnad av helheten: ”Skärskåda på nära håll de enskilda delarna i en sammansatt helhet och deras mening utplånas och vår uppfattning om helheten förstörs” (Polanyi, 2013, s. 43). Ett exempel är när vi upprepar ett ord flera gånger med fokus på tungans och läpparnas rörelser och de ljud som frambringas så förlorar själva ordet till sist sin mening. I exemplet med pianisten kan hen genom att separera en del av musicerandet gå miste om helheten av musikstycket. Men om pianisten senare går tillbaka till helheten kan det tekniska kunnandet ha fördjupats och blivit integrerat i helheten (a.a.).

Även de delar av kunnandet som inte kan verbaliseras eller explicitgöras finns där som en nödvändig del av helheten. Ahlstrand (2014) beskriver det som att:

[17] Polanyi själv varnar för att identifiera subsidiär uppmärksamhet som omedveten eller förmedveten. Det som gör uppmärksamheten subsidiär är den funktion den fyller, som vägvisare för vår fokala uppmärksamhet (Polanyi, 2013).

> Man kan välja att beskriva delar av ett teaterkunnande och måste samtidigt inse att vissa delar inte kan verbaliseras eller explicitgöras, men de finns med som delar av helheten (Ahlstrand, 2014, s. 73).

Citatet ovan belyser att det finns delar av kunnandet som vi inte kan verbalisera, som i det tidigare exemplet när sjuksköterskan kunde se att något inte stod rätt till med patienten utan att kunna sätta ord på vad det var. Den proximala bakgrunden är en nödvändig del av kunnandet även när vi inte kan verbalisera den. Molander (1996) talar om att inget kan artikuleras till fullo därför att en beskrivning av något aldrig är en exakt avbild av det beskrivna. Exempelvis är en beskrivning av en handling aldrig samma sak som själva handlingen och beskrivningen av ett ljud är inte detsamma som ljudet självt. När någon säger att den inte kan beskriva vad den gör, handlar det oftast om att inte kunna beskriva så att lyssnaren eller läsaren kan förstå och kan göra efter. Enligt Molander är det istället för att prata om obeskrivlighet bättre att prata om ”verklighetens *outtömlighet*” (Molander, 1996, s. 43, kursiv i orig.). Med det menas att ingen beskrivning eller annan gestaltning kan förmedla exakt vad det innebär att kunna något.

Molander (1996) och Schön (2003), som båda säger sig utgå från Polanyi, använder termen *kunskap i handling* istället för tyst kunskap. Molander (1996) nämner att det finns många andra benämningar för att markera ungefär samma sak, exempelvis praktisk kunskap, kunnande, skicklighet, färdighet och förtrogenhet. Uttrycket kunskap i handling betonar att kunskapen finns implicit i handlingen; den är så att säga inbäddad i handlingen (Carlgren, 2012b; Schön, 2003). Schön ger exempel på att en lindansares kunnande visar sig i hur hen tar sina steg längs linan och en fotbollsspelare besegrar motståndaren genom sitt sätt att dribbla eller sätt att skifta tempo.

Ryle gör en distinktion mellan veta att (*knowing that*) och veta hur (*knowing how*). Den propositionella kunskapen (veta att) beskriver Ryle som en teoretisk kunskap, en faktakunskap som exempelvis reglerna i schack. Den praktiska kunskapen (veta hur) innebär att kunna utföra handlingar, dvs. ett kunnande som – utan nödvändigtvis teoretisk bakgrundskunskap – kan omsättas i praktiken, exempelvis att tala grammatiskt korrekt, spela schack, dra ett skämt eller spela ett instrument. Det är en kunskap som tillägnas genom att göra, utan att alltid ha någon bakomliggande teoretisk förklaring (Ryle, 2009). Det synsättet går emot en rationaliserad kunskapsuppfattning där teoretisk kunskap ses som en grund för praktikens utveckling och praktik ses som tillämpad teori

(Carlgren, 2015). Praktisk kunskap (veta hur) består inte heller av handlingen som sådan utan av den kunskap som kommer till uttryck i en handling (Ryle, 2009). Enligt Carlgren (2012b) för Ryle fram att *veta hur* är en praktisk kunskapsform som står på egna ben utan att föregås av teoretisk kunskap. Till skillnad från Ryle gör Polanyi (2013) ingen uppdelning av teoretisk och praktisk kunskap utan hävdar att de är två aspekter av kunnande och ingen av dem kan förekomma utan den andra. Allt kunnande innefattar både ett teoretiskt och ett praktiskt vetande enligt Polanyi.

Tyst kunnande och teaterskapande handlingar

Teaterskapande betraktas i avhandlingen som ett delvis tyst, handlingsburet kunnande som kan utövas utan att verbaliseras. Genom att utgå från Polanyis filosofiska ståndpunkt att det är möjligt att beskriva aspekter av ett tyst kunnande, är min strävan att explicitgöra dessa aspekter av kunnandet i barns teaterskapande.

Schön (2003) talar om kunskap i handling, vilket innebär att kunskapen finns implicit i handlingen. Jag avser att analysera barns kunnande genom att betrakta deras handlingar som uttryck för kunnande. Polanyis idé om att ”vi kan veta mer än vi kan säga” (Polanyi, 2013, s. 27) innebär att den kunskap som inte kan verbaliseras ändå ses som en del av helheten. På samma sätt som i exemplet med pianisten som skiftar fokus från musiken till fingersättningen, har jag behövt separera delar från helheten för att kunna verbalisera aspekter av ett sammansatt kunnande. Polanyi (2013) hävdar att all kunskap är både teoretisk och praktisk. Jag instämmer med Polanyi. Mitt fokus är dock riktat mot teaterskapande som ett praktiskt kunnande som utövas i handling och genom att analysera handlingar som utövas i en viss praktik menar jag att det är möjligt att identifiera aspekter av det så kallade tysta kunnandet.

Praktikgemenskap

Communities of practice (*CoP*) som jag på svenska benämner som *praktikgemenskap* utgår från Laves och Wengers teori om situerat lärande (Lave & Wenger, 1991). Teorin bygger på Vygotskys tankar om att lärande sker i samspel med andra. Lave och Wenger argumenterar för att betrakta lärande som en kollaborativ process situerad i en kulturell och historisk

kontext. Praktikgemenskap har sedan förankrats teoretiskt av Wenger (1998).

Vad utmärker en praktikgemenskap?

> Communities of practice are groups of people who share a concern or a passion for something they do and learn how to do it better as they interact regularly (E. Wenger-Trayner & B. Wenger-Trayner, 2015, s. 1).

Deltagare i en praktikgemenskap lär tillsammans i interaktion med varandra (E. Wenger-Trayner & B. Wenger-Trayner, 2015).

En praktikgemenskap definieras av att det finns en *gemensam målsättning* (eng. joint enterprise), ett *ömsesidigt engagemang* (eng. mutual engagement), och en *gemensam repertoar* (eng. shared repertoire).

Ett kännetecken som utmärker en praktikgemenskap är att deltagarna har en *gemensam målsättning*, vilket innefattar gemensamma förhandlingar. ”Their understanding of their enterprise and its effects in their lives need not be uniform for it to be a collective product” (Wenger, 1998, s. 79).

För att en gemensam aktivitet ska klassas som en praktikgemenskap ska det finnas ett *ömsesidigt engagemang* vilket innefattar att göra saker tillsammans. Att deltagande i en praktikgemenskap bygger på ett ömsesidigt engagemang ska inte förväxlas med att gruppen måste vara homogen. En praktikgemenskap behöver inte genomsyras av en harmonisk gemenskap utan kan kantas av konflikter och oenigheter. ”Peace, happiness, and harmony are therefore not necessary properties of a community of practice” (Wenger, 1998, s. 77).

En *gemensam repertoar* innefattar gemensamma erfarenheter, aktiviteter, rutiner, verktyg, symboler, hur saker görs, begrepp, och berättelser som har skapats eller antagits och blivit en del av praktiken (Wenger, 1998).

Tillhörighet i en praktikgemenskap

Tillhörighet i en praktikgemenskap skapas genom *föreställande* (eng. imagination) *anpassning* (eng. alignment) och *engagemang* (eng. engagement) (Wenger, 1998).

Föreställande är en kreativ process som inte bara sker individuellt utan även kollektivt. Det kan handla om att tillsammans föreställa sig olika möjligheter av framtid och av sig själv, ett identitetsskapande. *Anpassning*

innefattar att skapa gemensamma tolkningar och komma överens om beslut. Enligt Wenger handlar anpassning både om energi och makt; att anpassa sig och samtidigt få andra att anpassa sig kräver energi. *Engagemang* innefattar att göra saker tillsammans, som att tala med varandra och hjälpa varandra. Graden av engagemang speglar graden av tillhörighet i en praktikgemenskap (Wenger, 1998).

Vi människor ingår i olika slags praktikgemenskaper under olika perioder och i olika sammanhang, exempelvis i hemmet, på jobbet, i skolan och i våra fritidsaktiviteter. En praktikgemenskap är inte en isolerad enhet och kan inte ses som oberoende av andra praktiker. Vi människor kommer även i kontakt med praktikgemenskaper som vi inte tillhör, vilket är oundvikligt eftersom vi, som Wenger uttrycker det, lever i ett landskap av praktiker (Wenger, 1998, 2010). Vi befinner oss ofta i gränslandet till andra praktiker, som påverkar oss genom att vi tar del av kulturer som vi inte tillhör. Genom tillhörighet och icke-tillhörighet i olika praktikgemenskaper skapar vi en identitet (Wenger, 2010).

Kulturskolan – en praktikgemenskap

Teaterskapande i kulturskolan betraktas i avhandlingen som en praktikgemenskap som konstitueras dels mellan barnen och dels mellan barnen och pedagogen i en specifik kontext. *Gemensam målsättning* och *ömsesidigt engagemang* använder jag för att utforska teaterskapande som en kollektiv verksamhet med målsättningen att tillsammans skapa gestaltade berättelser som ska utmynna i en föreställning. *Gemensam repertoar* indikerar att det handlar om en specifik verksamhet som har sina egna rutiner, begrepp och traditioner vilket visar sig genom hur deltagarna agerar och talar om det de gör, vilket i sin tur bygger på deras gemensamma erfarenheter.

II

Fältstudien

Denna fältstudie är en så kallad mikro-etnografisk studie som genomförts i en teatergrupp i en kulturskola med barn i åldrarna 9–11 år där jag följt gruppens arbete med att skapa en egen pjäs.

Genom framförallt deltagande observation och videoobservation har jag studerat vad barnen gör när de tillsammans skapar teater. Utvalda sekvenser av materialet har analyserats med stöd av multimodal interaktionsanalys.

Fältstudien avser att besvara följande forskningsfrågor:

- Hur växer en gestaltad berättelse fram genom barnens handlingar?
- Hur konstruerar barnen fiktiva roller?

4. Etnografi och multimodal interaktionsanalys

I följande kapitel ges först en introduktion till etnografi som forskningsansats och den typ av etnografi jag har anslutit mig till för dataproduktion och analys. Därefter följer en beskrivning av multimodal interaktionsanalys som jag använt mig av för att analysera utvalda klipp från videoinspelade lektioner.

Etnografi

Etnografi, som har sina rötter inom antropologi och sociologi, innebär att genom fältstudier och vetenskapligt grundade metoder undersöka och beskriva olika kulturer. Det kan exempelvis handla om att på olika sätt delta i, dokumentera och beskriva livet i en specifik folkstam eller mer avgränsade studier av elevers vardag i ett klassrum. Under 1960-talet började etnografi användas i utbildningssammanhang under benämningen *educational ethnography.* En orsak var att många lärare var nyfikna på och ville undersöka vad som skedde i den så kallade ´svarta lådan´ , det vill säga de mikrokulturer som skapas mellan barnen och som lärarna vanligtvis inte tar del av (Walford, 2008). Inom ramen för ämnesdidaktisk forskning har jag använt mig av ett etnografiskt tillvägagångsätt för att utforska hur barn tillsammans, i en institutionell kontext, skapar teater utifrån uppgifter de fått av sin pedagog. Studien kan därmed rubriceras som klassrumsetnografi eller didaktisk etnografi (jfr Kullberg, 2014).

Etnografi kan beskrivas som ´en familj av metoder´ som involverar direkt kontakt med människor (Willis & Trondman, 2000). Utmärkande för etnografi är att forskaren vistas i människors vardagliga liv under en längre period, observerar det som händer, lyssnar på vad som sägs, ställer frågor genom informella samtal och förberedda intervjuer, samlar in dokument etc. (Fetterman, 2020; Hammersley & Atkinson, 2007). Detta görs för att kunna urskilja både djup och komplexitet vilket kan utmynna i *thick descriptions*. Utifrån omständigheter som forskningstid och studiens

syfte kan även mindre omfattande etnografiska studier designas (Jeffrey & Troman, 2004).

Denna studie är en så kallad mikroetnografisk studie – en avgränsad fältstudie, i en barnteatergrupp i en kulturskola, en timme i veckan under loppet av åtta månader, med uppehåll för lov. Totalt har jag närvarat under 18 lektioner, samt under en repetitions- och föreställningsdag som inte analyserats. Valet att inte analysera genrep och föreställning baseras på att mitt intressefokus är just den teaterskapande processen och inte själva framförandet. Flera tidigare studier pekar även ut att det kan vara svårt att greppa det specifika när man tittar på en hel föreställningsprocess (Ahlstrand, 2014; Göthberg, 2015; Olsson, 2006). Avhandlingsarbetet har inneburit att jag initialt fokuserat på att få grepp om skapandeprocessen som helhet för att sedan bryta ut särskilda aspekter som mikrostuderats vilket Fetterman beskriver som ”…close-up view, as if under a microscope, of a small social unit or an identifiable activity within the social unit” (Fetterman, 2020, s. 36).

Multimodal interaktionsanalys

För att på detaljnivå analysera hur barnen i interaktion med varandra skapar gestaltade händelseförlopp och formar fiktiva roller har jag tillämpat multimodal interaktionsanalys på utvalda videoklipp där barnen skapar miniteater.

Multimodal interaktionsanalys är en variant av det vidare begreppet *Conversation Analysis* (CA), vilket på svenska benämns etnometodologisk samtalsanalys (EMCA) eller samtalsanalys (Broth & Keevallik, 2020). För att placera föreliggande studie inom detta breda forskningsfält, inleder jag med en historisk tillbakablick på samtalsanalysens framväxt och metodologi och sedan motiveras valet av inriktningen multimodal interaktionsanalys.

Samtalsanalys, vilket jag hädanefter benämner som CA, grundades av Harvey Sacks tillsammans med Emanuel Schegloff och Gail Jefferson under 1960-talet (se Sidnell, 2010). CA, som har sitt ursprung inom sociologin (Sacks m.fl., 1974), är en tvärdisciplinär teori och metod som utvecklats vidare inom flera olika discipliner (Mondada, 2014).

De första systematiska analyserna inom CA gjordes av inspelade telefonsamtal (Schegloff & Sacks, 1973). Betoningen av det auditiva inom CA har enligt Mondada diskuterats och kritiserats. En förklaring till fokus

på det auditiva var tekniska begränsningar och att inspelningsutrustningen var svår att hantera i samtalsanalysens begynnelse (Mondada, 2014). Språket i sig är inte det primära inom CA, utan hur deltagare i social interaktion mobiliserar en uppsättning resurser för situerade, intersubjektiva och metodiska organiseringar av handlingar (Sacks, 1992).

Organisering av turtagning kan enkelt beskrivas som samtalsturer som följer varandra i turordning. Turerna kan fördelas genom att; nuvarande talare utser nästa talare, nästa talare utser sig själv eller ingen talare utses och ingen heller nominerar sig själv, vilket innebär att nuvarande talare kan, men inte nödvändigtvis måste fortsätta tala (Sidnell, 2010).

Även om de första samtalsanalytiska studierna gjordes utifrån ljudinspelningar, har analyser av videoinspelningar gjorts så tidigt som på 1970-talet då makarna Goodwin gjorde filminspelningar av vardagliga middagar och andra sociala möten (Goodwin, 1981). På senare tid har framförallt Mondada varit en förespråkare för multimodal analys av videoinspelningar för att möjliggöra mikroanalys av multimodala resurser (Mondada, 2014, 2018). Benämningen multimodal interaktionsanalys betonar att det primära studieobjektet är interaktion till skillnad från den etnometodologiska samtalsanalysen som är mer riktad mot hur själva samtalet är organiserat (Broth & Keevallik, 2020).

Multimodalitet är en term som används på olika sätt inom flera epistemologiska och disciplinära områden. Motsatsen till multimodalitet är monomodalitet, ett begrepp som i princip aldrig används, inte ens i studier där fokus riktas mot en särskild resurs. Multimodalitet innebär att fokus riktas mot flera olika resurser som används parallellt, exempelvis talat språk, gester, blickar, kroppshållning, rörelser, användandet av artefakter etc. (Mondada, 2014, 2018). Även användandet av det fysiska rummet kan ses som en multimodal resurs. Begreppet resurs är, som Mondada poängterar, användbart i bemärkelsen att verbala och visuella resurser behandlas likvärdigt. Det finns således ingen inbördes hierarki mellan olika former av kommunikativa resurser. Mondada använder benämningen *komplex multimodal gestalt* för det spektrum av resurser som tillsammans formar en handling (Mondada, 2014). Hepburn och Bolden (2013) lyfter fram att såväl tal som kroppsliga och visuella resurser används parallellt i interaktion mellan samtalsdeltagare och därför behöver analyseras tillsammans.

> A key insight of conversation analytic research is that various features of the delivery of talk and other bodily conduct are basic to how interlocutors build specific actions and respond to the actions of others (Hepburn & Bolden, 2013, s. 57).

Benämningen kommunikativa resurser avser här tal samt kroppsliga och visuella resurser som används parallellt och behandlas likvärdigt.

Inom CA finns en mängd olika begrepp. Jag har valt ut ett fåtal analytiska begrepp för att göra detaljerade multimodala analyser och konkretisera hur en berättelse växer fram samt hur fiktiva roller konstrueras genom deltagarnas gemensamma handlingar. Jag har även använt mig av den etnometodologiska metoden MCA (Sacks, 1992) i analys av hur fiktiva roller konstrueras, vilket jag återkommer till i avsnittet om hur analysen genomförts.

5. Teoretiskt ramverk

I denna fältstudie används flera olika teorier i enlighet med Hammersley och Atkinson som framhåller att ” ….it is almost always a mistake to try to make a whole ethnography conform to just one theoretical framework” (Hammersley & Atkinson, 2007, s. 159).

I följande kapitel presenteras först teoretiska ingångar till barns skapande. Därefter går jag mer specifikt in på de begrepp jag använder mig av i analysen.

Teoretiska ingångar till barns skapande

Teater, liksom drama och den typ av barns teaterskapande jag studerat, har sin grund i leken (jfr Vygotsky, 1995) och består av fiktiva handlingar som uttrycks genom agering (jfr Eriksson, 1990). När jag använder benämningen lek är det barns egen rollek som åsyftas vilket enligt Olofsson (2017) är den mest komplicerade formen av lek. Att skapa berättelser är centralt i både lek och dramaverksamhet (Guss, 2005; Lindqvist, 1995), där imitation, identifikation och föreställningsförmåga är gemensamt (Lindqvist, 1995, m. hänv. t. Øksendal, 1984).

Vygotsky talar om att allt skapande har sitt ursprung i leken och att den ursprungliga formen av barns skapande är synkretisk, vilket innebär att konstarterna inte blivit åtskilda. Barn ritar, och berättar samtidigt om det de ritar. De spelar teater och skapar samtidigt händelseförloppet (Vygotsky, 1995).

> Barnet spelar teater och skapar samtidigt texten till sin egen roll. Denna synkretism visar på det gemensamma ursprunget ur vilket alla de olika sorterna av barnsligt skapande har separerats fram. Detta gemensamma ursprung är barnets lek, vilken tjänar som ett förberedande steg till dess konstnärliga skapande (Vygotsky, 1995, s. 76).

Vygotskys ståndpunkt att rollek är en förberedelse för konstnärligt skapande (Vygotsky, 1995) har lyfts fram av flera dramaforskare som

argumenterar för att rollek kan ses som en embryonal estetisk praktik vilken genom träning kan utvecklas till en konstnärlig praktik. Rollek innefattar estetiska element (Guss, 2005; Lindqvist, 1995, 2002) och betraktas i avhandlingen som en estetisk praktik. Enligt Vygotsky är skapande en kombination av att återskapa något man varit med om tidigare och att tillföra något nytt. Skapande förekommer överallt där människor fantiserar, kombinerar och förändrar och mycket av barns skapande kommer till uttryck i leken (Vygotsky, 1995).

> Barnets lek fungerar mycket ofta bara som ett eko av vad det sett eller hört från de vuxna, men icke desto mindre reproduceras aldrig i leken dessa element ur barnets tidigare erfarenhet exakt sådana som de var i verkligheten (Vygotsky, 1995, s. 15).

Vygotsky motsätter sig att verklighet och fantasi skulle vara två separata ting. Fantasin är alltid uppbyggd av element som hämtats ur verkligheten och ingår i en människas tidigare erfarenheter. Lek kan ses som ett eko av vad barn varit med om men är ändå aldrig en reproduktion av tidigare händelser (Vygotsky, 1995, 2004).

> A child's play is not simply a reproduction of what he has experienced, but a creative reworking of the impressions he has acquired. He combines them and uses them to construct a new reality, one that conforms to his own needs and desires (Vygotsky, 2004, s. 12–13).

Det Vygotsky talar om som ett eko, kan liknas vid Corsaros benämning *tolkande reproduktion* som används för att beskriva hur barn skapar en egen kamratkultur genom att i lek omvandla intryck till något nytt (Corsaro, 2012, 2016). Sutton-Smith (1997) hävdar att lek huvudsakligen inte är ett återskapande av vardagliga händelser utan bygger på fantasi och känsloupplevelser. Han pekar på likheten mellan barns rollek och lekande djur som använder sig av känsloupplevelser och precis som människor leker att de är arga, rädda etc. och visar med hjälp av leksignaler att detta är på lek.

I syfte att undersöka teaterskapande ansluter jag mig till Vygotskys tankar om barns skapande som synkretiskt samt att skapande är en kombination av att återskapa något man varit med om tidigare och att tillföra något nytt.

Teoretiska begrepp

Mot bakgrund av Vygotskys syn på barns skapande som synkretiskt har jag, i syfte att konkretisera detta synkretiska skapandet, valt att tillämpa ytterligare begrepp som hämtats från skilda teorier. Genom att kontinuerligt växla mellan det empiriska materialet och tidigare forskning har således följande begrepp kristalliserats ut som funktionella i analysen av hur barn skapar fiktiva händelser och roller: *metakommunikativa signaler* (Bateson, 1976), *lekram* (Bateson, 1976. Goffman, 1974), *footing* (Goffman, 1981) samt *collaborative emergence* (Sawyer, 1999, 2000, 2011).

Metakommunikativa leksignaler

Begreppet *metakommunikativa leksignaler* härstammar från antropologen Gregory Bateson som iakttog att innan barn kan delta i en gemensam lek behöver de först kunna kommunicera att ´detta är lek´ (Bateson, 1976; Sawyer, 1997b). Enligt Bateson är metakommunikativa leksignaler både en grundförutsättning för lek och en logisk paradox. Den som leker utför en handling som om det var på riktigt samtidigt som den signalerar att det är lek. Bateson uttrycker det på följande sätt:”These actions in which we now engage, do not denote what would be denoted by those actions which these actions denote” (Bateson, 1976, s. 180). Han skildrar en händelse när han på ett zoo såg två apungar leka. Det var uppenbart även för betraktarna att det som såg ut som att de bråkade och bet varandra inte var på riktigt. Genom att signalera att ´detta är lek´ kommunicerades att ett bett inte var ett riktigt bett. På samma sätt signalerar barn till varandra att de leker genom blickar, mimik, röstläge, sätt att tala och bete sig (Bateson, 1976). Metakommunikativa signaler behövs under hela leken för att kunna tolka varandras uttryck (Sawyer, 1997b). Batesons banbrytande arbete har enligt Buchbinder (2008) inspirerat till en livlig debatt om gränserna mellan lek och icke lek, vilket i min avhandling berör gränserna mellan fiktion och icke fiktion.

När barn leker använder de olika talstilar för de roller de spelar vilket Sawyer (1997b) ser som en avancerad nivå av barns rollekar.[18] Sawyer exemplifierar hur en hög och klagande röst kan användas för att gestalta ett hjälplöst barn och hur en djup och långsam ton kan användas för att

[18] Sawyer använder benämningen låtsaslek (eng. pretend play) för det jag benämner som rollek.

gestalta ett monster.[19] Olofsson (2003, 2017) framhåller i likhet med Sawyer att barn i lek använder rösten på annat sätt och att rösten ofta är lite klarare och dramatiskt överdriven. Vidare poängterar Olofsson att typiskt för leken är att blicken ofta är sänkt eller inåtvänd och att barn använder förfluten tid för att markera fiktion.

Lekram

Med hjälp av metakommunikativa leksignaler definieras det sammanhang, den inramning (eng. framing), där handlingar förstås som lekhandlingar (Bateson, 1976; Goffman, 1974). Bateson använder begreppen text och kontext, där texten är det som görs och kontexten det sammanhang, den ram, inom vilket detta görs. Han liknar lekramen med en tavelram, där det som är innanför ramen ska tolkas på ett annat sätt än tapeten utanför (Bateson, 1976). Leken är uppbyggd kring en rad transformationer där kuddar kan bli ett hus och en stol bli en häst. Innanför lekramen råder lekens logik, exempelvis att sätta en sked vid örat och prata kan i en situation uppfattas som ett galet beteende, men om vi vet att det sker inom lekens ram gör vi en annan tolkning av situationen (Olofsson, 2017).

På samma sätt som barn i lek förstår att deras handlingar inte är på riktigt, vet skådespelare att deras handlingar utförs inom en dramatisk ram. För skådespelare i en traditionell teaterkontext finns det en tydlig gräns mellan scen och publik, med en distinktion mellan verkligheten och den dramatiska illusionen, men i lek saknas publik och gränsen mellan verklighet och fiktion är mer flytande och inte lika tydlig (Sawyer, 1997b). När barn leker gör de ofta korta avbrott, eller avsteg, som kan bestå av att klargöra saker eller hämta rekvisita, utan att leken störs. De pendlar mellan att vara utanför och innanför lekens ram: ”Tal utanför leken, tal om leken och tal i leken blandas oupphörligen” som Olofsson (2017, s. 44) uttrycker det. Barn kan exempelvis gå ur sin roll och föreslå en förändring av leken med hjälp av en regissörsröst. Andra gånger kan de ge förslag och förhandla om innehållet medan de stannar kvar i sin roll (Sawyer, 1997b).

Den engelska termen *frame* fungerar både som substantiv och verb; förutom att det betyder föremålet ram så betyder det också att rama in. Goffman (1974) talar om deltagarramen som en situationsbunden

[19] Sawyer hänvisar till Bakhtins benämning *heteroglossia*, som betecknar en mångfald av konstnärligt organiserade röster i en berättelse. Dessa talstilar kan karakteriseras av flera språkliga uttryck, bland annat prosodiska (tonhöjd, tonfall, rytmisk kontur), lexikala (distinkta ordval) och pragmatiska (stereotypisk användning av idiomatiska uttryck).

inramning av ett sammanhang. Ramen anger hur det som händer ska tolkas, exempelvis om det ska tolkas som på lek eller på riktigt. Inramningen är fast i bemärkelsen att flera individer tillsammans definierar en situation, men den är flyktig i bemärkelsen att den snabbt kan ändras.

Footing

Olika situationer kräver olika sätt att orientera sig mot samtalspartners. Vi människor anpassar och definierar ramar i relation till situationer och till andra deltagare genom så kallad footing (Goffman, 1981). När ett byte av footing görs ändras också inramning. ”A change in our footing is another way of talking about a change in our frame for events” (Goffman, 1981, s. 128).

För att identifiera hur barnen växlar mellan inramningen fiktion och icke fiktion, i roll och ur roll, tillämpar jag Goffmans definition av byte av footing: ”… when we shift from saying something ourselves to reporting what someone else said” (Goffman, 1981, s. 151).

Goffman benämner hur talaren förhåller sig till sitt eget yttrande som *author*, *animator* och *principal* (Goffman, 1981). I min analys av hur barnen skiftar mellan att agera i och ur roll tillämpar jag särskilt benämningarna animator och principal. Animator citerar och agerar, ofta genom en förställd röst (rollens röst), medan principal använder sin egen röst och kommenterar det som citeras (jfr Aronson & Thorell, 2002, Evaldsson, 2002).

Collaborative emergence

Den interaktiva aspekten är central i min analys av barns teaterskapande. Denna kollektiva, samskapande aktivitet har Sawyer begreppsliggjort som *collaborative emergence* och använt för analys av improviserade framträdanden av jazzmusik, teaterimprovisation och barns fantasilek (1999, 2000).

Karaktäristiskt för collaborative emergence i teaterimprovisation är enligt Sawyer att det är oförutsägbart. Ingen aktör vet hur en replik eller ett agerande kommer att tolkas av de andra medspelarna (Sawyer, 1999, 2000, 2011). Varje enskilt förslag är ett bidrag till att skapa en gemensam berättelse. Genom en dialogisk process avgörs om förslaget ska accepteras, hur förslaget ska vävas in i den dramatik som redan har etablerats, och hur man ska gå tillväga för att vidareutveckla det. Uppkomsten av en berättelse

i teaterimprovisation kan därför inte reduceras till enskilda aktörer eftersom aktören oftast inte förstår betydelsen av det den sagt och gjort förrän någon annan medspelare responderar (Sawyer, 2011).

6. Metod och genomförande

Datainsamling, precisering av forskningsobjekt, analys och prövande av teorier har skett i en ständig växelverkan. De har genomförts parallellt och överlappat varandra. För att förenkla läsningen är kapitlet indelat i val av teatergrupp, datainsamling samt bearbetning av data och genomförande av analys. Kapitlet avslutas med reflektioner över min forskarroll och förförståelse följt av etiska ställningstaganden.

Val av teatergrupp

För att kunna följa en för studien lämplig teatergrupp behövde jag det som inom etnografin benämns som grindvakter. Det är en benämning för den eller de nyckelpersoner som ´öppnar dörren´ och ger tillträde till fältet (Hammersley & Atkinson, 2007). Även om det är barnens aktivitet som studeras är det vuxna som initialt ger tillträde till verksamheten (Corsaro & Molinari, 2017).

Följaktligen kontaktade jag en dramapedagog som jag kände till sedan tidigare och bad att få besöka teatergrupper som arbetade med teaterskapande i kulturskolan. Jag besökte dels en nystartad grupp med 6-åringar och dels en grupp 9–11-åringar som hade gjort en egen föreställning tidigare. I gruppen med 6-åringar arbetade pedagogen och barnen tillsammans med en fiktiv berättelse där barnen fick komma med idéer. I gruppen med 9–11-åringar fick barnen i uppgift att i mindre grupper själva skapa gestaltade berättelser, vilket matchade mitt forskningsintresse. Jag gjorde ytterligare ett besök i samma grupp innan jag beslöt mig för att fråga pedagogen och senare barn och vårdnadshavare om att få följa gruppen. Valet av teatergrupp hade sin grund i att de var i början av en skapandeprocess där de valde teman och skapade innehåll för en framtida pjäs, vilket var det jag ville utforska. En annan bidragande orsak var barnens nyfikenhet och välkomnande. Jag kände mig väl mottagen av såväl barn som pedagog. Att pedagogen uttryckte att ”det är bra att någon vill forska om det vi håller på med” bidrog troligtvis till

barnens välkomnade inställning vilket var en bra ingång för min fortsatta närvaro. Ett annat viktigt praktiskt kriterium var samtycke. Samtliga barn och vårdnadshavare gav sitt medgivande.

Den teatergrupp jag valde att följa bestod ursprungligen av 16 barn i åldrarna 9–11 år och leddes av en dramapedagog. Tre barn slutade och två nya tillkom under läsåret. Barnen hade teaterlektion en timme i veckan på sin fritid och de flesta i gruppen hade varit med om att göra en egen pjäs. Detta läsår arbetade de med att skapa en egen pjäs som skulle framföras för publik i slutet av vårterminen.

Datainsamling

Datamaterialet har producerats genom att jag närvarat under teaterlektionerna, fört fältanteckningar och videofilmat. Jag har även haft spontana samtal och genomfört planerade intervjuer med barnen innan och under lektionerna.

Observation

Jag inledde fältarbetet med att observera lektionerna så förutsättningslöst som möjligt. Successivt övergick jag till att särskilt fokusera på situationer där barnens uppgift var att skapa scener utifrån ett tema eller en idé. Eftersom barnen i teatergruppen ofta delades in i mindre grupper var det inte möjligt för mig att observera allas arbete. Vanligtvis bad jag att få följa den grupp där det var minst förutbestämt vad scenen skulle innehålla, eftersom mitt centrala forskningsintresse var riktat mot hur barnen skapade händelseförlopp och roller.

Deltagande observation och fältanteckningar

Jag har närvarat under teaterlektioner, observerat och antecknat. Min initiala observationsfråga var: Vad gör barnen när de skapar teater tillsammans? Mina anteckningar bestod av noteringar om pedagogens instruktioner, beskrivningar av vad barnen gjorde, reflektioner över det jag såg, idéer om fortsatt datainsamling och vad jag ville fråga barnen om. Jag skrev även ner hur jag observerade, var jag befann mig i rummet och vilka reaktioner på min närvaro jag avläste. Både när jag antecknade och renskrev anteckningar använde jag mig av det som Emerson m.fl. (2011) benämner som *in process-memos* i form av anteckningar om vad som skulle observeras nästa gång och frågor till informanterna. Dessa bestod

även av tankar om möjliga teorier och precisering av forskningsfrågor. I mina fältanteckningar finns hela lektionens förlopp nerskrivet och avslutades oftast med en sammanfattning av det jag noterat.

I de flesta fall renskrev jag fältanteckningarna i direkt anslutning till lektionen vilket ledde till att jag kunde tydliggöra oklarheter.[20] Jag markerade vad som var instruktioner inför övningar, beskrivningar av vad barnen gjorde, mina egna reflektioner, beskrivningar av min position i rummet och barnens reaktioner.

Parallellt med min vistelse på fältet och skrivandet av fältanteckningar påbörjades även en precisering av vad jag skulle rikta blicken mot. En återkommande notering var att barnen gjorde överenskommelser och tog beslut men att jag inte hann se hur det skedde. Utifrån dessa iakttagelser valde jag att rikta min uppmärksamhet mot hur barnen gjorde överenskommelser, vilket preciserades i följande observationsfråga: Hur framförs idéer och vilken respons ges? Ofta hann jag ändå inte registrera hur detta gjordes. Precis som Dunn (2010) beskriver, är drama till sin form en visuell, verbal och förkroppsligad aktivitet, vilket gör observationer till en utmanande uppgift för forskaren. Av den anledningen är videofilmning ett vanligt förekommande verktyg för datainsamling inom dramaforskning – ett kompelterande verktyg som även visade sig vara nödvändigt för mig.

Videofilmning och videoobservation

För denna studie har jag valt att använda videofilmning som en del av traditionell etnografi på det sätt som Corsaro (1982) förordar, nämligen att under en tid först ha bekantat mig med teatergruppen och sammanhanget för att lättare kunna välja vad jag önskade filma. Det faktum att pedagog och barn redan var vana vid att jag var i rummet och observerade bidrog troligtvis till att filmningen inte störde i någon större utsträckning.

Vid varje tillfälle närvarade jag under hela lektionen men filmade endast vissa delar. De moment jag valde att inte filma var inledande samtalsrundor och uppvärmningslekar. De delar jag kontinuerligt valde att filma var när barnen skapade teater, oftast när de i grupp fick uppgiften att göra en miniteater. Valet grundade sig på mitt forskningsintresse att göra näranalyser av hur barnen i interaktion med varandra skapar roller och händelseförlopp. Jag filmade själv, mestadels med en handkamera, förutom vid ett fåtal tillfällen när jag behövde anteckna och lämnade över

[20] Emerson m.fl. (2011) skriver att när anteckningar renskrivs efter några dagar kan det medföra svårigheter att minnas dialoger, att engagemanget minskar och förnimmelserna bleknar vilket gör att beskrivningarna inte blir lika detaljerade.

kameran till en praoelev. Vid några tillfällen användes stativ och vid ett tillfälle användes både handkamera och kamera på stativ.

Videofilmning har möjliggjort att registrera händelser som annars hade gått förlorade på grund av svårigheten att se och hinna notera snabba skeden. Metoden har möjliggjort att i detalj kunna lyssna och se på sekvenser upprepade gånger (jfr Habib & Hinojosa, 2015; Heath m.fl., 2010) liksom att se på materialet långsammare och att i vissa fall bara lyssna på ljudet eller se på videon utan ljud (jfr Derry m.fl., 2010). Samtidigt är det viktigt att vara medveten om att en videokamera inte fångar upp allt som sker och med endast en kamera var jag tvungen att i stunden välja vart jag riktade kameran. Ibland var det även svårt att få med vad barnen sa och gjorde eftersom flera pratade samtidigt och de ibland skymde varandra.

I de flesta fall såg jag på videoinspelningarna i anslutning till lektionen och antecknade några sammanfattande nyckelord och meningar som kompletterade fältanteckningarna. Jag noterade även om det var någon särskild sekvens som väckte mitt intresse, som exempelvis att några barn framförde sina idéer medan andra var mer lyssnande. Det kunde även vara att något oväntat hände som exempelvis att barnen gick ur roll när de agerade, eller att de gick i roll när de samtalade.

Samtal och intervjuer

Under arbetets gång har jag fortlöpande haft samtal med barnen och pedagogen. Samtalen med barnen har skett både genom att jag spontant ställde frågor under lektioner och genom planerade intervjuer före såväl som under pågående lektioner. I anslutning till lektionerna har jag haft informella samtal med pedagogen. Dessa samtal handlade till exempel om lektionsupplägg vilket bidrog till att jag var förberedd på vad jag skulle observera. Samtalen var av kollegial karaktär. Medan pedagogen å sin sida delgav sina tankar om arbetet i gruppen och om hur nästa steg skulle kunna se ut, reflekterade jag å min sida över hur barnen reagerade på kameran, hur fascinerad jag var över hur barnen bjöd in mig och att de arbetade så fokuserat. Före och efter lektionerna fanns även tillfälle för mig att fråga pedagogen om tillträde på olika sätt, exempelvis om jag kunde intervjua barnen vid kommande lektioner. Samtalen med pedagogen har gett utrymme för reflektion, men har inte använts som datamaterial i analysen till skillnad från samtalen med barnen som utgör ett del av studiens empiri.

Spontana samtal med barnen

Under lektionerna ställde jag ibland frågor till barnen i anslutning till teaterskapandet. För att inte störa ställde jag frågorna efter att de hade övat färdigt, när det bara var ett par minuter kvar tills de skulle samlas i helgrupp. Exempel på frågor jag ställde var: ”vad har ni gjort nu?” och ”hur hittade ni på det här?”. Barnens svar på mina frågor har under den första lektionen antecknats och under senare lektioner ljud- eller videoinspelats. Inspelningarna har sedan transkriberats.

Planerade gruppintervjuer med barnen

De planerade intervjuerna med barnen filmades för att fånga upp möjliga sekvenser av agerande eller betydelsefulla gester. I samråd med pedagogen avsattes 20 minuter av en lektion till intervju.[21] En intervjuguide med ett fåtal frågor användes (se bilaga 1). Vi följde strukturen de brukade ha för samtal under lektionerna, vilket innebar att alla satt i ring på golvet, en boll användes och den som höll i bollen fick prata. Jag höll i en egen boll som markering att jag fick ställa ytterligare frågor utifrån deras svar. Denna form av intervju möjliggjorde inte diskussion och samtal mellan barnen i någon större utsträckning men gav utrymme för alla att få komma till tals. Vid intervjutillfället filmade en praoelev vilket underlättade för mig att fokusera på barnen och att ställa frågor.

Som komplement till intervjun med hela gruppen där varje barn fick uttala sig ganska kort, gjorde jag även intervjuer i mindre grupper för att få möjlighet att i större utsträckning ställa följdfrågor och ge barnen utrymme till utförligare beskrivningar. Dessa intervjuer skedde före teaterlektionerna, eftersom några barn hade möjlighet att komma tidigare och teatersalen var ledig då. Gruppintervjuerna skedde med två respektive fyra barn per tillfälle.[22] Inget av barnen deltog vid båda tillfällena. Tiden för intervjuerna var 20–30 minuter. Barnen satt i halvcirkel så att alla var vända mot en kamera på stativ. Samma frågeformulär som vid intervjun med hela gruppen användes som underlag (se bilaga 1) och ibland ställde jag följdfrågor. Jag ställde även frågor utifrån det jag observerat under lektionerna.

Intervjuerna i mindre grupper gav utrymme för samtal mellan barnen och möjlighet att utveckla vad någon annan sagt tidigare (jfr Cohen & Manion, 2011). Det innebar dock en minskad kontroll för mig som

[21] Lektion 10, 2019-02-19.
[22] Innan lektion 15, 2019-04-08 och innan lektion 16, 2019-04-29.

intervjuade (jfr Hammersley & Atkinson, 2007). Vid några tillfällen ställde jag till exempel en följdfråga riktad till ett barn men det var ett annat barn som svarade. Jag upplevde ändå att barnen var vana vid att alla skulle få komma till tals och ofta gav varandra utrymme att prata.

Datamaterial

Jag har följt barnteatergruppen en lektion i veckan under åtta månader med uppehåll för lov. Totalt har jag närvarat under 18 entimmeslektioner samt under en repetitions- och föreställningsdag.[23] Detta har genererat följande datamaterial:

- *Fältanteckningar från 18 teaterlektioner* [24]
  - renskrivna fältanteckningar från 16 teaterlektioner, 37 sidor datautskrift.
  - fältanteckningar från de två sista lektionerna, 14 handskrivna sidor i A5-format.

- *Videoinspelningar från 4 teaterlektioner där barnen i mindre grupper skapar miniteater* [25]
  - 40 minuter film från arbete med miniteater i totalt fyra grupper.
  - transkriptioner av utvalda videofilmade sekvenser från ett 1 minut och 49 sekunder långt videoklipp.

- *Planerade gruppintervjuer med barnen*
  - 20 minuter filmad intervju med hela teatergruppen, transkriberad till sex sidor datautskrift.
  - 25 minuter filmad gruppintervju med två barn, transkriberad till tio sidor datautskrift.
  - 13 minuter filmad gruppintervju med fyra barn, transkriberad till sex sidor datautskrift.

[23] Repetitionsdagen och föreställningen videofilmades men har inte använts som datamaterial.
[24] Av dessa 18 lektioner innehåller 9 lektioner miniteater som arbetssätt, vilket särskilt varit underlag för analysen.
[25] Totalt filmades 13 lektioner, varav 4 innehöll arbete med miniteater.

- *Spontana samtal med barnen*
  - anteckningar där jag ställer frågor under en lektion, en halv sida datautskrift.
  - 3 minuter ljudinspelning där jag ställer frågor under en lektion, en sida datautskrift.
  - 1 minuts videoinspelning där jag ställer frågor under en lektion, en sida datautskrift.

Systematisering av datamaterialet

För att överblicka det insamlade datamaterialet inför analysen konstruerade jag två dokument, ett för fältanteckningar och videoinspelningar och ett för intervjuer och samtal (se bilaga 4).

I det första dokumentet gjordes en komprimerad sammanfattning av varje lektions fältanteckningar. Jag noterade också om det var en viss sekvens i videoinspelningen som var särskilt intressant och som jag avsåg att transkribera eller analysera vidare. I det andra dokumentet systematiserade jag intervjuanteckningar, ljud- och videoinspelade intervjuer och samtal för att göra intervjumaterialet överskådligt. Under tiden jag transkriberade intervjuerna, vilket jag återkommer till, formulerade jag några sammanfattande nyckelord som skrevs in i dokumentet.

Bearbetning av data och genomförande av analys

Analysen inleddes redan under min vistelse på fältet genom bearbetning av fältanteckningar, videoinspelningar och intervjuer. I slutet av vistelsen på fältet, och huvudsakligen efter att datainsamlingen var slutförd, gjordes en fördjupad analys.

I etnografiska studier eftersträvas ofta att analysen ska utmynna i utförliga beskrivningar, så kallade *thick descriptions* för att skapa en fördjupad förståelse av en kultur eller ett fenomen och vad personerna erfar som meningsfullt eller viktigt (Emerson m.fl., 2011). Vanligtvis utgår etnografer från det som framträder ur datamaterialet utan några på förhand definierade mönster eller kategorier (Hammersley & Atkinson, 2007). De mönster och kategorier som framträtt i det empiriska materialet kan sedan fortlöpande relateras till teoretiska texter och tidigare forskning i syfte att

förstärka eller förkasta teorier och tankar om vad som framträtt. Denna process beskrivs av Kullberg:

> Forskaren måste hela tiden läsa, granska och reflektera över innehållet i relevanta texter. Under själva dataproduktionsfasen kan litteraturen utgöra sökkälla med syfte att förstärka eller förkasta teorier och tankar om vad som upptäckts i studien (Kullberg, 2014, s. 189).

Kullbergs beskrivning stämmer väl in på min analysprocess där jag pendlat mellan att observera och tolka det jag observerat genom att fortlöpande läsa texter med anknytning till barns teaterskapande. Det innebär en pendling mellan empiri, analys och teori, vilket kan beskrivas som en kontinuerlig dialog mellan att formulera, pröva, omformulera och pröva igen (Walford, 2008). För att åstadkomma detta behövs en teoretisk känslighet vilket innebär att kunna se vad i materialet som är relevant och att reflektera över det empiriska materialet med hjälp av teoretiska begrepp (Kelle, 2007). Trondman (2008) beskriver relationen mellan empiri och teori i etnografiska studier med hjälp av metaforen hjärta och blod. Hjärtat är metoden som samlar in eller konstruerar empiri och blodet är teorin. Blodet tillför syre till hjärtat så att hjärtat kan pumpa ut syre till de andra delarna av kroppen.

Upptäckter från det empiriska materialet har fortlöpande analyserats utifrån tidigare forskning, teorier om barns skapande och särskilt de teoretiska begreppen metakommunikativa signaler (Bateson, 1976), lekram (Bateson, 1976; Goffman, 1974), footing (Goffman, 1981) och collaborative emergence (Sawyer, 1999, 2000, 2011).

Bearbetning och analys av respektive datamaterial är indelat i fältanteckningar, videoinspelningar samt samtal och intervjuer med barnen.

Bearbetning och analys av fältanteckningar

Både under och efter slutförd datainsamling läste jag de renskrivna fältanteckningarna och skrev ner nyckelord och meningar i marginalen, för att få en överskådlig bild av processen att skapa teater. I analysen av fältanteckningarna behövde jag ibland ta hjälp av videoinspelningarna för att tolka det jag skrivit. Fältanteckningarna lästes utifrån två perspektiv, dels hur teaterskapandet organiserades av barnen, vilket var det mest centrala i analysen, och dels hur teaterskapandet organiserades av pedagogen.

I läsningen av fältanteckningarna ställde jag frågor som: Vad gör barnen? Vilka specifika medel eller strategier använder de? Vad är det som händer exempel på? Vad kan ses som karaktäristiskt för det som sker? (jfr Emerson m.fl., 2011). Samtidigt gjorde jag noteringar om hur barnen organiserade teaterskapandet.

För att även få en bild av hur teaterarbetet organiserades av pedagogen, antecknade jag meningar och nyckelord om lektionsinnehållet. Dessa noteringar var inte direkt knutna till forskningsfrågan (som handlar om vad barnen gör), men var nödvändiga för att beskriva det sammanhang där barnens teaterskapande ägde rum och för att få en överblick av hela processen. Jag sökte efter skeenden och vändpunkter där arbetet gick in i en ny fas och uppmärksammade även återkommande mönster av hur lektionernas var utformade.

Bearbetning och analys av videoinspelningar

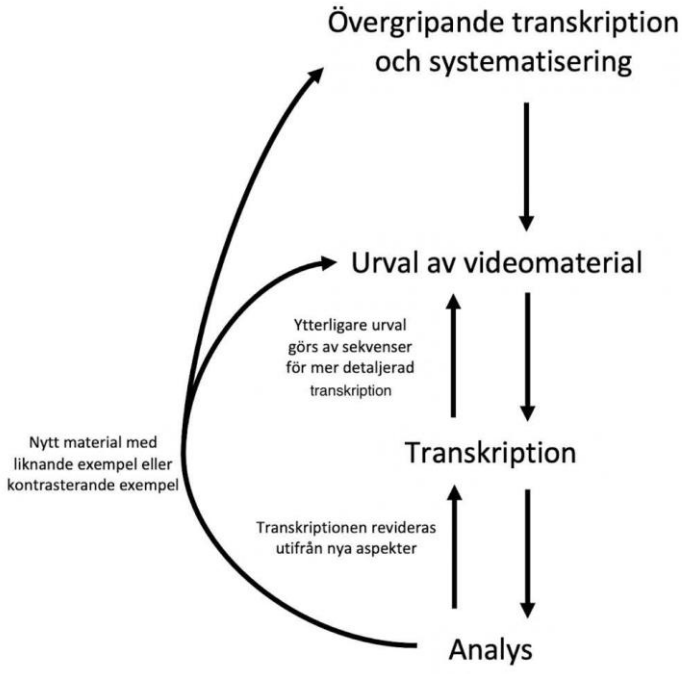
Videoinspelningarna har analyserats på samma sätt som fältanteckningarna, jag pendlade mellan att se på videoinspelningarna, att beskriva vad jag sett och att söka ord och begrepp för det jag iakttagit med hjälp av närliggande forskning och texter, i syfte att precisera vad jag skulle fokusera på i den fortsatta analysen.

För att i detalj studera vad barnen gör när de skapar en miniteater har jag tillämpat multimodal interaktionsanalys, där jag växlat mellan del och helhet. Sidnell (2013) betonar denna växelverkan som:

> …moving back and forth between, on the one hand, the detailed examination of particular cases and, on the other, a more synoptic view of the collection which these cases together constitute (Sidnell, 2013, s. 77).[26]

I likhet med citatet ovan har jag i analysen pendlat mellan att närstudera en specifik sekvens, enstaka talturer eller specifika handlingar och att försöka förstå hela sammanhanget där handlingen utfördes. Analysförfarandet av videoinspelningar illustreras i figur 4.

[26] Vikten av att i samtalsanalys (CA) växla mellan delar och helhet som Sidnell (2013) belyser är som jag ser det lika aktuell i multimodal interaktionsanalys.



Figur 4 Illustration av videoanalysprocessen.

Urval av videomaterial från teaterlektioner

Videomaterialet består av videoinspelningar från 13 teaterlektioner, varav 4 innehöll miniteater. Som Derry m.fl. (2010) påpekar innebär ett urval att en specifik del av en komplex verklighet tas ur sitt sammanhang för vidare undersökning. Urvalet styr vilka händelser som är i fokus för djupare analys. Mitt urval av videomaterial för näranalys har gjorts i flera steg: 1. Val av videoinspelad lektion 2. Val av videoklipp 3. Val av korta sekvenser för en detaljerad analys.

Det exempel på förfarande som beskrivs nedan visar hur jag gått tillväga vid urval av material för interaktionsanalysen av den videofilmade lektion som beskrivs i detalj i resultatkapitlet.

En 21 minuter lång videoinspelning från en teaterlektion där fem barn förbereder en miniteater valdes ut.[27] Valet av videoinspelning byggde på att den var representativ i bemärkelsen att barnen använde en mängd olika resurser som ord, rörelse och ljud samt växlade mellan att vara i och ur roll.

[27] Lektion 9, 2019-02-11.

Videoinspelningen innehöll även sekvenser av framförda idéer som antingen utvecklades vidare eller stoppades.

För att välja ut kortare videoklipp för vidare analys, bjöd jag in teatergruppens pedagog att se på materialet tillsammans med mig. Vi började med att se på hela den valda videoinspelningen och pausade när vi fann något intressant att samtala om. Senare övergick vi till att fokusera på hur idéer framfördes och responderades på. Under tiden förde jag anteckningar om vad barnen gjorde och noterade våra reflektioner. Utifrån noteringar som gjordes under träffen med pedagogen valde jag ut ett 1 minut och 49 sekunder långt videoklipp som jag fann representativt för hur idéer framförs och responderas på och där det sker någon form av historiebyggande.[28] Videoklippet transkriberades för vidare analys.

Transkriptionen presenterades tillsammans med visning av videoklippet på en videoanalysworkshop.[29] Min intention var att få syn på ytterligare infallsvinklar och se om de aspekter som jag noterat också lyftes fram av andra forskare.[30] De skriftliga kommentarerna från deltagarna i workshopen samlades in för vidare bearbetning. Efter workshopen framgick det att det var ett relativt omfångsrikt material och att videoklippet illustrerade många olika händelser vilket medförde att jag gjorde ytterligare urval.[31] Detta innebar att jag valde ut korta sekvenser av det aktuella videoklippet där idéer kommuniceras och responderas på, och specifikt där berättelser växer fram och fiktiva roller konstrueras.

Transkription

För att överföra ljud och rörlig bild till text har jag använt mig av symboler hämtade från ett transkriptionssystem för multimodal samtalsanalys (Mondada, 2018).[32] All transkription och i synnerhet multimodal transkription, innebär att en mängd ställningstaganden behöver göras. Transkriptionen har utformats för att tillsammans med det valda videoklippet utgöra ett underlag för vidare analys. För att förenkla

[28] Historiebyggande är en benämning som används av barn och pedagog i studien. I avhandligen använder jag benämningen berättelse.

[29] Det jag benämner som worskhop påminner om datasessioner som ofta är en viktig del av analysprocessen inom CA.

[30] Enligt Derry m.fl. (2010) kan det vara användbart att i ett tidigt skede av videoanalysen, innan tolkningar av händelser blir fasta i forskarens sinne, dela videoklipp med andra forskare för att få fler tolkningar av händelserna och ytterligare aspekter att undersöka.

[31] Som Heath m.fl. (2010) framhåller är det sällan praktiskt möjligt eller fruktbart att hantera en hel videoinspelning, även när händelsen bara är några minuter lång.

[32] För en redogörelse av transkriptionssystem, se bilaga 6.

läsningen har jag inte använt symboler för blickriktning utan markerat det som exempelvis *tittar mot Johanna*. I analysen av valda videosekvenser har transkriptionen reviderats fortlöpande utifrån aspekter som framträtt som betydelsefulla (jfr Derry m.fl., 2010; Mondada, 2018). Under analysförfarandet lades exempelvis tidsangivelser till i utdragen (Hepburn & Bolden, 2013; Mondada, 2018) för att betona det snabba tempot. Även paraverbala resurser såsom förändringar i röstläge och betoningar har transkriberats (jfr Heller, 2017). Den rumsliga aspekten och hur deltagarna är placerade i relation till varandra behövde ibland illustreras, vilket har gjorts med stöd av bilder i transkripten.

Det bör poängteras att videomaterialet är själva råmaterialet och transkriptionerna har använts för att i detalj kunna se vad som sker. En transkription är dock alltid en ofullständig återgivning och kan ständigt finkalibreras. Arbetet med att transkribera film till text har varit en del av analysen och har pågått under hela analysfasen. Transkriptionerna har fungerat som ett analysredskap snarare än som ett datamaterial (jfr Linell, 2011).

Analys – samtalsturer och MCA

För att studera hur fiktiva händelseförlopp och roller utformas i interaktion mellan deltagarna har jag analyserat yttranden och fysiska handlingar i form av samtalsturer som följer varandra i turordning (Sidnell, 2010). Barnen förhåller sig till det som sagts tidigare och bygger vidare på varandras utsagor. Förståelsen av det som yttrats (sagts och gjorts) i föregående samtalstur framkommer av mottagarens respons.

I analysen av hur roller växer fram har *membership categorisation*, MCA – vilket på svenska kan översättas till deltagarkategorisering – använts (Sacks, 1992). MCA synliggör hur deltagare positionerar sig i relation till varandra, skapar kollektiva och kategoribundna kategorier (Stokoe, 2012). Till skillnad från tidigare studier där MCA använts för att analysera hur deltagare tillskriver varandra sociala roller (ex Evaldsson & Svahn, 2017) experimenterade jag med MCA för att analysera hur fiktiva roller skapas och utvecklas genom hur barnen talar om varandra, värderar varandras handlingar och hur de positionerar sig i relation till varandra (Johansson, 2022).

Bearbetning och analys av samtal och intervjuer med barnen

De ljud- och videoinspelade samtalen och intervjuerna, vilka jag hädanefter hänvisar till som intervjuer, lyssnades igenom och transkriberades ord för ord till text. Medan jag transkriberade gjorde jag noteringar i marginalen och färgmarkerade uttalanden som jag särskilt ville gå tillbaka till. Det kunde exempelvis vara uttalanden om hur historiebyggandet skedde.

De utskrivna intervjuerna lästes upprepade gånger utifrån olika perspektiv. I ett skede fokuserade jag på likheter och skillnader mellan rollek och teaterskapande. Medan jag läste transkriberingarna, noterade jag uttalanden som var specifika för rollek respektive teaterskapande samt vad barnen beskrev som likheter. I ett annat skede gjorde jag markeringar om vad som var utmärkande för att skapa teater tillsammans. De inspelade och utskrivna intervjuerna har utgjort ett komplement till övriga data. I analyserna av mina fältanteckningar och videoinspelningar har jag återkommit till intervjuerna för att göra jämförelser.

Forskarroll och förförståelse

Innan och under tiden på fältet har jag kontinuerligt behövt reflektera över min forskarroll i relation till gruppen och den pågående verksamheten.

Data har, som nämnts, huvudsakligen producerats genom deltagande observationer där jag skrivit fältanteckningar och videofilmat. Som observatör finns en spännvidd från att positionera sig som en som fullt ut deltar i den aktivitet som pågår till den som står utanför och så långt som möjligt observerar det som sker och strävar efter att vara en ´fluga på väggen´ (Hammersley & Atkinson, 2007).

Flera forskare som utfört studier bland barn framhåller vikten av att hellre inta rollen som deltagare än som en vuxen i maktposition (Corsaro & Molinari, 2017; Dunn, 2012; Olofsson, 2017). Corsaro och Molinari (2017) redogör exempelvis för en studie i en förskola där forskarens okunnighet bidrog till att han blev den som inte visste och den som barnen omsorgsfullt behövde förklara för och introducera i miljön. Min strävan har inte varit att vara en deltagare utan snarare en nyfiken medföljande observatör. Eftersom det var barnens eget teaterskapande jag var intresserad av var jag angelägen om att min närvaro inte skulle styra barnen (jfr Löfdahl, 2005). Min position kan beskrivas som det Hammersley och Atkinson (2007) kallar novisen, vars uppgift är att vara undrande och

lyssnande.[33] Sparrman (2005) beskriver att hon i en etnografisk studie presenterade sig som forskare som filmade barnens aktivitet. Genom denna hållning tillsammans med videokameran blev hon ´den med kameran´. Jag valde att i likhet med Sparrman presentera mig som forskare. Barnens reaktion var att det var lite tokigt och spännande att man kunde forska på barnteater.

I de fall barnen undrade något gick de vanligtvis inte till mig och frågade utan till sin pedagog. Göthberg (2015) har i sin etnografiska studie på sin egen arbetsplats beskrivit utmaningen i att vara en välkänd person och lärare, och behovet att skilja på forskarrollen och pedagogrollen. Dilemmat att vara en välkänd person delar jag inte med Göthberg. Däremot behövde jag, även för mig själv, klargöra skillnaden mellan min roll som pedagog och min roll som forskare. Göthberg valde att svara på frågor och ha en stödjande men inte styrande hållning. Det innebar att han var tydligt närvarande i rummet och kommunicerbar, vilket även var min hållning. Emerson m.fl. (2011) varnar för att försöka vara en ´fluga på väggen´. Ingen fältforskare kan vara totalt neutral och helt undvika att påverka det som observeras. När ett barn såg på mig, såg jag ofta tillbaka och log och när ett barn visade något den gjort, visade jag intresse men undvek att ge värderande omdömen. När barnen frågade vad jag antecknade svarade jag att jag skriver ner vad de gör och säger. Några barn ställde frågor hur videokameran fungerade och ibland ville de se genom kameran. Jag svarade alltid kort på dessa frågor med en strävan att inte störa lektionen. Det fanns därmed en tydlig skillnad mellan hur jag förhöll mig som forskare jämfört med hur jag vanligtvis förhåller mig som dramapedagog. Som pedagog går jag ofta in för att stödja och styra så allas idéer tas tillvara. Som forskare var min intention att inte styra utan istället iaktta det som sker. Vid några tillfällen i slutet av min vistelse i gruppen ändrades dock min roll till att vara en extra vuxen som hjälpte till med praktiska saker inför föreställningen, som till exempel när barnen hade kostymprovning. Jag gick då in som en extra resurs som hjälpte till att hänga tillbaka kostymer, knäppa knappar etc. Den dagen de hade föreställning fick jag hjälpa till att sminka barnen. Vid dessa tillfällen förde jag inga anteckningar utan var endast fokuserad på att vara en hjälpande hand.

[33] Med min bakgrund som dramapedagog var det inte möjligt att fullt ut inta en novis position vilket jag problematiserar på nästa sida.

Kontinuerligt har jag behövt reflektera över och redogöra för hur jag påverkat de data jag producerat (jfr Davies, 2008). Eftersom jag gick ut på fältet så förutsättningslöst som möjligt har det varit viktigt att redogöra för hur mina tolkningar och teorier vuxit fram. Resultatet ska kunna förstås i relation till mina antaganden och empiriska data (jfr Larsson, 2005). Som Larsson poängterar är fakta alltid perspektivberoende:

> Redan vid första mötet med det som skall tolkas har vi en föreställning om vad det betyder; vi har en förförståelse. Det är denna förförståelse som sedan ständigt förändras i tolkningsprocessen. Genom att ´explicitgöra förförståelsen´ gör man utgångspunkten för tolkningen tydlig (Larsson, 2005, s. 4).

En ständig utmaning har varit att det Larsson benämner som förförståelse inte ska stå i vägen för nya upptäckter.

Som tidigare nämnts, är jag på många sätt bekant med den praktik som jag studerat. Min förförståelse präglas av att jag som dramapedagog arbetat med teaterskapande i barnteatergrupper både inom kulturskolan och i andra sammanhang. Teorier och tidigare forskning har också format min förförståelse (jfr Thornberg, 2012). Som forskare var min strävan att främmandegöra det som vid en första anblick kan verka självklart och välkänt, för att inte förlora det analytiska perspektivet. Hammersley och Atkinson uttrycker det som att ”…it may be necessary to ´fight familiarity´” (Hammersley & Atkinson, 2007, s. 81). Under hela forskningsprocessen har jag behövt beakta den normativa utmaningen (jfr Douglas, 2016), dvs. sträva efter att skilja på vad jag tror mig se och vad som sker. Även om värderingar i forskning i princip inte är något dåligt, kan de bli det när tysta förgivettaganden ignoreras (Montuschi, 2014). Jag behövde därför synliggöra och redogöra för antaganden som kunde inverka på studiens resultat. Dessa har varit viktiga att formulera innan, under tiden på fältet och under analys av datamaterialet. Mina kunskapsteoretiska utgångspunkter innebär att jag betraktar teaterskapande som ett delvis tyst och handlingsburet kunnande som utövas i ett görande (jfr Molander, 1996; Polanyi, 2013; Ryle, 2009; Schön, 2003) och att detta kunnande växer fram i en specifik praktik inom kulturskolan (jfr Lave & Wenger, 1991). Min ambition med studien var dock att explicitgöra det tysta kunnandet i den specifika praktikgemenskapen genom teorier som tedde sig relevanta för ändamålet. Innan jag påbörjade observationerna formulerade jag några meningar om min förförståelse utifrån min tidigare erfarenhet av att arbeta med barngrupper som skapade teater: *Teaterskapande består av olika idéer som sammanfogas och där förhandlingar sker. Deltagande i*

teaterskapande kan ske på olika sätt. Teaterskapande sker både genom fysisk och verbal kommunikation. Ett kunnande i teaterskapande består av att kunna delge andra sin idé och bejaka någon annans idé. Genom att formulera vad jag trodde mig få se blev jag mer medveten om hur det inverkade på vad jag registrerade, vilket i sin tur öppnade möjligheter att göra nya iakttagelser. Det var även till hjälp för att inte förbise det som jag såg som självklart.

Etiska ställningstaganden

Medan reflektionen över forskarroll och förförståelse i föregående avsnitt främst rör *forskaretiska aspekter,* såsom forskarens ansvar gentemot den vetenskap som produceras, så rör *forskningsetiken* skyddet för de som deltar i forskningsprojektet. Forskningsetik kan beskrivas som forskningsetiska *kodexar* dvs. en uppsättning regler för att agera etiskt riktigt gentemot informanterna (Vetenskapsrådet, 2017).

I studien har Vetenskapsrådets riktlinjer för God forskningssed (Vetenskapsrådet, 2017), Lag om etikprövning av forskning som avser människor (SFS 2003:460), CODEX – regler och riktlinjer för forskning (Vetenskapsrådet & Uppsala universitet, u.å.) samt Dataskyddsförordningen – GDPR (Datainspektionen, u.å.) tillämpats vid hantering av insamlade uppgifter som kan härledas till en person.

Nedan följer en redogörelse för mina etiska ställningstaganden under studiens tre faser: planering, genomförande samt publicering (jfr Vetenskapsrådet, 2017).

Planering av forskningen

Innan datainsamlingen påbörjades lämnades en ansökan om etikprövning till etikprövningsnämnden (EPN). Svaret på ansökan var att studien inte innefattade behandling av känsliga personuppgifter och därför inte behövde etikprövas. Däremot gavs några rådgivande yttranden som jag har tagit hänsyn till.[34] Innan datainsamling påbörjades har särskilt etiska riktlinjer om informerat samtycke beaktats.

[34] De rådgivande yttrandena handlade om att ingen video- eller ljudupptagning ska ske om inte samtliga barn och vårdnadshavare samtycker. Vidare framhölls att forskningspersonsinformationen enligt EU:s dataskyddsförordning ska innehålla uppgifter om vem som är personuppgiftsansvarig samt övrig information för att den registrerade ska kunna ta tillvara sina rättigheter.

Brev om informerat samtycke

Brevet om informerat samtycke (se bilaga 2) har formulerats utifrån de krav som finns i etikprövningslagen 16 § om vad forskningspersonerna ska informeras om; den övergripande planen för forskningen, syftet med forskningen, de metoder som kommer att användas, vem som är forskningshuvudman, att deltagande i forskningen är frivilligt och att forskningspersonen har rätt att när som helst avbryta sin medverkan, samt de följder och eventuella risker som forskningen kan medföra (SFS 2003:460). Brevet innehöll även uppgifter om vem som är personuppgiftsansvarig samt övrig information för att den registrerade ska kunna ta tillvara sina rättigheter (jfr Datainspektionen, u.å.).

Tillvägagångssätt för att inhämta informerat samtycke

Projektet presenterades via mail till ledningsgruppen i Kulturskolan som svarade att de var positiva till projektet och gett skriftligt informerat samtycke.

Den medverkande pedagogen har fått muntlig presentation om projektet och vad deltagande innebär. Efter pedagogens medgivande till att medverka i projektet fick hen ett brev om informerat samtycke och därefter två veckor på sig att svara.

Enligt lagen om etikprövning 18 § ska vårdnadshavarna informeras och samtycka till att barn som inte fyllt 15 år medverkar i forskning. Även om vårdnadshavare har samtyckt får inte forskning bedrivas om personen i studien motsätter sig att den utförs (SFS 2003:460). Barnens vårdnadshavare bjöds in via mail från teatergruppens pedagog, till ett möte med mig och pedagogen för information om studien samt möjlighet att ställa frågor innan datainsamling påbörjades. Brevet med förfrågan om informerat samtycke skickades hem med barnen. Pedagogen mailade också vårdnadshavarna eftersom jag inte hade tillgång till mailadresser eller andra kontaktuppgifter. De hade två veckor på sig att fundera innan de gav besked. För de barn som hade två vårdnadshavare krävdes att båda godkände barnets medverkan i studien (Vetenskapsrådet & Uppsala universitet, u.å.). I brevet framgick även att de hade möjlighet att kontakta mig eller mina handledare om de hade frågor.

Barnen fick muntlig information om studien, dess syfte, vad det innebar att delta och att de när som helst hade rätt att avbryta sin medverkan. Innan datainsamlingen påbörjades besökte jag den aktuella teatergruppen under en ordinarie lektion för att presentera mig och forskningsprojektet. Barnen fick då möjlighet att ställa frågor och fick muntlig information om att de

när som helst kunde säga nej till att bli observerade, filmade eller svara på frågor. Efter att det informerade samtycket var påskrivet fick berörda chefer, pedagog och vårdnadshavare en kopia.

Forskningens genomförande

"To be ethical is to be reflective, dynamic and responsive to situations that emerge and develop" (Svedmark, 2016, s. 77). Svedmarks definition av vad det innebär att vara etisk belyser att forskaren hela tiden behöver ta ställning till nya etiska frågor som uppstår under processens gång. De forskningsetiska normerna är en god vägledning men har kontinuerligt behövt konkretiseras och värderas utifrån den aktuella studien. Efter att jag följt gruppen under sju tillfällen satt jag och pratade med pedagogen innan lektionen började. Hen pratade om att barnens och sin egen positiva inställning till forskningsprojektet kanske hade bidragit till att arbetet mot den färdiga föreställning fördröjts. Eftersom mitt fokus var att följa barnens process att skapa egna scener så lät de den processen ta tid. Det var en påverkansaspekt som jag inte hade förutsett och som det var svårt för mig att förhindra vilket är ett exempel på att jag som forskare är med och påverkar den data som produceras.

Etiska ställningstaganden i relation till videofilmning

Vetenskapsrådet rekommenderar att videofilmning endast bör användas när man inte kan uppnå samma resultat med hjälp av andra datainsamlingsmetoder. Filmandet ska ske på ett sådant sätt att individens integritet respekteras (Vetenskapsrådet, 2017). Det har beaktats genom att jag stängt av eller vänt bort kameran när något barn signalerat att det är besvärats av kameran eller när barnens uppmärksamhet riktats mot kameran. När barnen delades in i grupper för att göra miniteater frågade jag vid varje tillfälle en av grupperna om jag fick vara med. Vid ett tillfälle när jag skulle filma sa ett barn nej och jag valde då att fråga en annan grupp.

Personuppgifter behandlas pseudonymt och konfidentiellt

Enligt Vetenskapsrådet (2017) innebär *anonymitet* att kodlistan mellan en viss uppgift och en bestämd individ förstörs. Det jag kunnat garantera informanterna är *pseudonymisering* och *konfidentialitet* vilket innebär skydd mot att obehöriga tar del av uppgifterna men att jag som forskare kan härleda uppgifterna till enskilda individer. Namn på enskilda individer är fingerade i transkriptioner och fältanteckningar. Video- och

ljudupptagningarna samt transkriberat material och renskrivna fältanteckningar med fingerade namn finns lagrade på en krypterad hårddisk så att ingen obehörig kan ta del av det.

Publicering av forskningsresultat

Forskningsresultaten publiceras i denna doktorsavhandling och ytterligare publikationer kan bli aktuella utifrån samma material. Delar av resultatet har redan presenterats och kommer även framöver presenteras, vid konferenser och seminarier. Insamlade uppgifter kommer dock inte användas till annat än forskningsändamål. I all publicering används fingerade namn på barnen. Uttalanden som direkt kan kopplas till något enskilt barn har avidentifierats så att inga barn som deltar i studien ska kunna identifieras. När bilder använts, har de redigerats så att barnen inte går att känna igen.

7. Resultat

Resultaten i denna fältstudie ska ses mot avhandlingens övergripande kunskapsteoretiska utgångspunkter: tyst kunskap och praktikgemenskap. Analysen av materialet har vägletts av Vygotskys tankar om skapande som synkretiskt samt de teoretiska begreppen *metakommunikativa signaler*, *lekram*, *footing* och *collaborative emergence*. Utvalda videosekvenser har dessutom näranalyserats med hjälp av multimodal interaktionsanalys vars resultat ställts i relation till de valda begreppen.

Resultatet är uppdelat i fem avsnitt som på olika sätt avser att besvara forskningsfrågorna: hur växer en gestaltad berättelse fram genom barnens handlingar och hur konstruerar barnen fiktiva roller? Inledningsvis redogörs för hur teaterskapandet är organiserat av pedagogen. Detta följs av en redogörelse av beröringspunkter och skillnader mellan rollek och barns teaterskapande. Sedan går jag specifikt in på hur barnen skapar miniteater i form av en så kallad *thick description*. Därefter kommer en beskrivning av barnens skapande av miniteater uppdelat i två faser; planering och (pr)övande. Avslutningsvis följer ett avsnitt där jag via multimodal interaktionsanalys av utvalda transkriberade utdrag beskriver hur barnen skapar roller och händelseförlopp.

Hur teaterskapandet är organiserat av pedagogen

För att ge en bild av det sammanhang där barnens teaterskapande sker inleder jag med att beskriva arbetsprocessen under ett läsår samt en beskrivning av hur en lektion vanligtvis är strukturerad. Dessa beskrivningar bygger huvudsakligen på mina fältanteckningar genom vilka det framgår att teaterskapande innefattar olika steg under ett läsår och olika moment under en lektion.

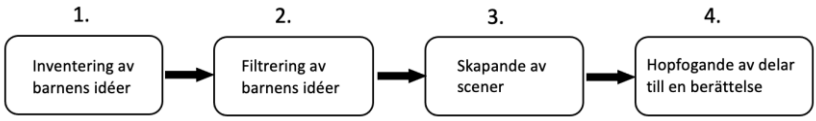
Arbetsprocessen under läsåret

Processen började utan vare sig manus, handling eller roller, och avslutades med en teaterföreställning som spelades upp för publik.

Arbetet mot en föreställning som pågick under läsåret har jag delat in i fyra steg:

1. *Inventering av barnens idéer*: I steg ett är barnens uppgift att komma med idéer om innehåll, händelser, genre etc. för att sedan pröva dessa olika idéer. Ett återkommande arbetssätt är att göra miniteater och pedagogens roll är att sammanfatta innehållet i miniteatrarna.[35]
2. *Filtrering av barnens idéer:* I nästa steg filtreras olika teman, vilket innebär att välja ut idéer som ska utvecklas vidare. Även i detta steg gestaltas idéerna ofta genom miniteater. När barnen ser på varandras miniteatrar får de ibland en instruktion av pedagogen om att: ”titta noga vad i miniteatern ni vill att vi ska gå vidare med”.[36] Pedagogen använder benämningar som ”sila teman” och ”filtrera idéer” när vissa idéer och teman ska utvecklas vidare eller väljas bort.
3. *Skapande av scener:* I steg tre skapas scener utifrån de idéer som filtrerats fram. Pedagogen ger instruktioner om vad barnen ska fokusera på, exempelvis mellanrummen, det som sker mellan olika händelser i pjäsen.
4. *Hopfogande av delar till en berättelse:* I det sista steget är pedagogen medskapande i större utsträckning genom att föreslå hur olika händelser kan sättas ihop och hur de ska gestaltas. I detta skede är barnen främst skådespelare och pedagogen främst regissör. De olika scenerna sätts samman till en grundberättelse, där det bestäms i vilken följd händelserna sker.

Fokus för denna studie är riktat mot processen där barnen huvudsakligen på egen hand skapar pjäsens innehåll och form vilket innefattar de tre första stegen under läsåret.



Figur 5 Hur teaterskapande är organiserat av pedagogen under ett läsår.

[35] Enligt teatergruppens pedagog används miniteater för att pröva idéer eller för att utveckla vissa scener i en pjäs. Det används även som träning i att spela teater för varandra. Ofta sätts en pjäs ihop av flera miniteatrar.
[36] Fältanteckningar från lektion 2, 2018-11-19.

Olika moment under en lektion

Inledande runda: Samtliga lektioner inleds med en runda. Barnen sitter i ring och pedagogen ställer frågor om hur veckan varit och ibland kompletteras rundan med frågor som har anknytning till pjäsen.

Uppvärmning: Uppvärmningen består ofta av en lek- eller rörelseövning.

Miniteater: Barnen delas in i mindre grupper för att skapa en kort scen, en miniteater, att spela upp för resten av gruppen.[37] Förberedelsetiden varierar mellan 5–20 minuter.

Avslutande runda: Lektionen avslutas med att pedagogen ställer frågor om miniteatrarna, exempelvis vad barnen vill ha med i den kommande föreställningen.

Under de sista lektionerna innan föreställningen har lektionerna en annan struktur, då alla övar gemensamt inför den kommande föreställningen.

Beröringspunkter och skillnader mellan rollek och teaterskapande

Återkommande fältanteckningar från observationer när barnen skapade miniteater var att ”barnen använder sin rollek-kompetens”, ”det verkar som de tar med och använder sig av sina lekerfarenheter” och ”de leker teatern”. Jag iakttog att barnen gick i och ur roll, pendlade mellan att ge förslag och att agera, samt att berättelsen delvis växte fram under själva övandet. Att pröva och öva skedde samtidigt, ett (pr)övande. Det barnen gjorde när de gick i och ur roll var att använda sig av samma strategier som barn ofta gör i rollek, det vill säga att tala om leken medan de leker (jfr Dunn, 2006). Barnen talade om scenen samtidigt som de gestaltade den. Som Olofsson (2017) framhåller gör barn ofta korta avsteg från rolleken för att klargöra saker. I det här fallet pendlade barnen mellan att vara innanför lekens ram, där varje replik och fysiskt agerande betraktades som fiktion, och att vara utanför lekens ram där yttranden och ageranden uppfattades som instruktioner, förslag och frågor om det som gestaltades.

[37] Vissa lektioner fick barnen andra teaterskapande uppgifter än miniteater, som exempelvis att i grupper rita och skriva en berättelse.

Min iakttagelse att barnen gjorde många saker samtidigt nämnde jag i en intervju med två barn.[38] Barnen svarade: ”jag tycker inte att det är så himla jättemycket” och ”det kan låta så som många saker, men när man själv gör det så är det inte så svårt som det låter”. Dessa uttalanden ger relevans åt Vygotskys tankar om att barns skapande är synkretiskt vilket enligt Vygotsky är den ursprungliga formen av skapande och innebär till exempel att barn både spelar och skapar teater samtidigt (Vygotsky, 1995).

Utifrån en intervju med fyra barn där jag frågade dem vad som skiljer teaterskapande från rollek har jag sammanställt barnens svar om likheter samt vad de beskriver som specifikt för rollek respektive att skapa teater.[39]

Likheter som barnen lyfte fram i intervjun var att man har kul, använder kroppen, spelar olika roller och att man hittar på.

Skillnader mellan rollek och teaterskapande som barnen beskrev var att i lek bara kör man på medan man i teater först planerar och sedan kör på. I lek gör det inget om det blir knasigt till skillnad från teater där en publik behöver förstå. I teater repeterar man men i lek kan man fortsätta leka.

Likheter och skillnader som barnen beskrev illustreras i figur 6.

Figur 6 Beröringspunkter och skillnader mellan barns rollekar och teaterskapande.

[38] Filmad och transkriberad intervju med två barn innan lektion 15, 2019-04-08.
[39] Filmad och transkriberad intervju med fyra barn innan lektion 16, 2019-04-29.

Det barnen i intervjuerna talar om som specifikt för teaterskapande i jämförelse med rollek stämmer väl överens med mina observationer av vad som skedde under skapandeprocessen. Barnen talar om att ”i teater har man en plan, och sen kör man”. Ett återkommande upplägg var att först samtala om innehåll och roller i miniteatern och sedan pröva idéerna. Barnen talar om att en publik behöver förstå och att det är en avgörande skillnad mellan rollek och teater. Under allt prövande och övande fanns en tilltänkt publik med. Repetition skedde under hela den teaterskapande processen, både av scener som visades upp i slutet av lektionen och av hela pjäsen i slutet av läsåret.

En miniteater skapas

Denna beskrivning bygger på mina fältanteckningar och videoobservationer från flera lektioner där barnen skapar miniteatrar.

Det är eftermiddag och teaterlektion i Kulturskolan. Det finns inga fönster i lokalen, det enda ljuset kommer från lamporna i taket. Runt omkring ligger jackor och skolryggsäckar i högar. Barnen och pedagogen sitter i ring på golvet på teaterscenen. Några barn rör sig och andra sitter stilla. Jag sitter lite vid sidan av, iakttar och antecknar. Barnen vet varför jag är där och signalerar inte att de uppmärksammar mig. De är fokuserade på pedagogen som ställer frågan: ”har ni några nya idéer sen sist om vad teatern ska handla om?”. En i taget pratar och de andra lyssnar intresserat. Därefter delas de in i fyra grupper och får i uppgift att göra en miniteater. Veckan innan fick de göra fem miniteatrar på olika teman som barnen föreslagit: skräck, skräckkomedi, fantasiskog, boken om Pappa polis och Harry Potter. Instruktionen är nu att tänka efter vilket av de fem temana de vill jobba vidare med. Det blir tre grupper; skräck, skräckkomedi och Harry Potter. Barnen sätter genast igång, de har 10 minuter på sig att skapa en miniteater som de ska visa upp för de andra i gruppen under lektionen. Två grupper delar på den tomma teaterscenen och en annan grupp är i ett förråd kombinerat med verkstad. De som delar rum verkar inte störas av varandra utan är helt fokuserade på sin grupps teater. Jag väljer att observera gruppen som valt skräck.

Barnen sätter sig i ring på golvet i ett hörn av teaterscenen. Några roller bestäms genom att barnen säger: ”jag vill va…”, ”jag vill också va….”, ”kan jag få va….?”. Alla är fokuserade på vad teatern ska handla om. Det är nästan en magisk stämning. Jag tassar runt med mitt anteckningsblock

för att inte störa. Om jag skulle avbryta är det som att världen utanför gör sig påmind och det vill jag undvika. Det här är en värld där allt är möjligt. I ett annat sammanhang skulle jag säga att barnen avbryter och pratar i munnen på varandra, men här är det som om det finns andra normer än i världen utanför. Ingen blir irriterad eller påpekar att den blir avbruten. Det är snarare så att de pratar i ett flöde och alla är införstådda med det. Det är som att idéerna pratas fram gemensamt. Ibland ställer sig något eller några barn upp och gestaltar något mitt i samtalet eller börjar plötsligt prata med en annan röst och sedan fortsätter samtalet utan avbrott. Några barn öser fram idéer medan andra är mer lyssnande. Jag försöker observera hur de förhandlar och diskuterar olika förslag men det går fort, fort, för fort för mig. Att det går snabbt verkar inte vara ett problem för barnen utan snarare för mig som forskare.

Plötsligt säger någon: ”nu övar vi!” Barnen ställer sig på olika platser i rummet. Vad berättelsen ska handla om och vem som spelar vad har jag inte lyckats registrera. Ett barn saknar en roll men får snabbt en roll tilldelad av ett annat barn och sedan sätter de igång att öva. De spelar och samtalar om vartannat. Spelet avbryts ibland av att någon ger en kort instruktion om vad någon ska säga eller göra. Just när barnen övar att de kryper genom en trång gång kommer pedagogen in i rummet. Hen tittar en kort stund och ber om att få stoppa teatern och påpekar att ”i teater går djur på två ben”. Barnen svarar: ”ja just det!” trots att pedagogen tolkat fel eftersom de faktiskt inte spelade djur. Mitt intryck är att pedagogen som hade för avsikt att coacha barnen istället för en kort stund bröt improvisationen. Men barnen jobbar vidare som om inget hänt. Nya idéer improviseras och pratas fram. Jag antecknar ”det är en röra, barnen gör så många saker samtidigt, högt tempo och det är fullt fokus på uppgiften”.

Plötsligt är scenen slut. Men det finns tid kvar. Någon säger: ”vi kör en gång till” och utan att prata spelar de en gång till. När pedagogen kommer in och säger att det är dags att spela upp miniteatrarna, samlas hela teatergruppen på publikplatserna och en grupp i taget får visa upp sin scen. Även nu är det en stor koncentration i rummet. Publikens uppgift är att se om det är någon del av miniteatern som de vill använda i den slutliga föreställningen.

När de tre grupperna har spelat sina scener samlas alla i ring. Pedagogen ber en i taget att berätta vad i miniteatrarna de vill arbeta vidare med. Sen är lektionen slut. Alla säger hej då, tar sina ryggsäckar och jackor och det är dags att gå hem. Jag känner mig både trött och glad. Det var som att åka karusell, snabbt och pirrigt.

Skapande av miniteater uppdelat i två faser

Uppgiften att göra miniteater är divergent på så sätt att det är barnen själva som utformar hur de ska gå tillväga och vad scenen ska innehålla. En återkommande struktur är att barnen först samtalar om innehåll och roller och sedan övar, vilket innebär att idéerna prövas. Jag beskriver det som två faser: planeringsfasen och (pr)övandefasen. Utifrån analyser av videoinspelningar där barnen skapar miniteater har jag identifierat några typiska skeenden i dessa faser.

Planeringsfasen

Planeringsfasen inleds med att barnen talar om vad scenen ska innehålla och vilka roller som ska vara med. Utifrån begreppet lekram (Bateson, 1976) befinner sig barnen initialt utanför lekens ram. Olika förslag på vad scenen ska handla om besvaras i regel med att någon annan bygger vidare på förslaget eller ger ett alternativt förslag. Förslagen framförs ofta verbalt men kan även presenteras genom gestaltning med hjälp av metakommunikativa signaler i form av förställd röst (jfr Olofsson, 2003, 2017; Sawyer, 1997b) eller genom fysisk gestaltning.

Dialogen i planeringsfasen sker ofta i snabbt tempo; det förs sällan några diskussioner utan förslagen kastas fram. Ett exempel på detta är dialogen nedan där fem barn har fått i uppgift att göra en miniteater om några barn som ska på utflykt och kommer vilse.[40] De fem barnen sätter sig runt ett bord och sedan utspelar sig följande dialog:

- de som inte går vilse kan vara monster som finns i skogen
- eller så är de bara galna människor-
- jag vet folk som är helt- spöken som-
- nej folk som är galna som har krafter och vill vilseleda folk
- jaaa
- dom har typ krafter-
- och så kanske dom leder vilse då-
  ett barn börjar gestalta genom att gå runt i rummet
- dom kan röra saker utan att röra dom så här *håller händerna framsträckta*
- jaa jag vet
- och så leder det till en trollby med massa troll
- onda troll
- som kan lyfta saker med hjärnan *visar genom att sätta fingrarna på huvet och säger samtidigt brrrrrr*

[40] Transkription från videoinspelning av miniteater, lektion10, 2019-02-19.

– eller så här-
– vi måste börja
– ja vi måste börja

Några barn följer samtalet genom att observera medan andra framför förslag verbalt och fysiskt. Ovan ser vi exempel på att ett barn genom gestaltning prövar förslaget om hur de går vilse. För en kort stund förflyttar sig barnet från att befinna sig utanför lekens ram till att befinna sig innanför lekens ram (Bateson, 1976), vilket i detta sammanhang kan beskrivas som att de förflyttar sig från att befinna sig utanför fiktionen till att befinna sig i fiktion.

Övergången till prövandefasen sker här ofta snabbt och ganska plötsligt genom att någon säger ”då kör vi”, ”nu måste vi börja öva” eller ”vi bara kör”.

(Pr)övandefasen

Övergången sker genom att barnen förflyttar sig från att primärt befinna sig utanför fiktionen till att främst befinna sig i fiktion. I prövandefasen gestaltas händelser och roller som bestämts i planeringsfasen och nya händelser och roller läggs ibland till. I likhet med planeringsfasen sker även i prövandefasen en växelverkan mellan att barnen gestaltar den fiktiva berättelsen och ger förslag på innehåll. Förslag som ges och tas emot är ofta korta och kan bestå av en mening som sedan följs av att förslaget iscensätts.

Barnens både observerar och gestaltar och en växling mellan dessa former av deltagande sker. Under prövandefasen observerar de som just då inte gestaltar genom att följa händelseförloppet. När de sedan själva gestaltar använder de sig av sina iakttagelser och improviserar utifrån tidigare händelser.

Barnen intar olika deltagarfunktioner så som dramatiker, skådespelare och regissör (jfr Sutton-Smith, 1979).[41] Dramatiker konstruerar berättelsen dvs. vad det hela ska handla om, regissörer ger förslag och instruktioner om hur berättelsen ska gestaltas och skådespelarna gestaltar roller.

[41] Se även Guss (2005) och Dunn (2011).

Roller och händelseförlopp skapas

Barnen beskriver i intervjuer teaterskapandet som att ”vi brukar bygga på varandras idéer, som byggstenar” och ”man blandar allas idéer”.[42] Barnens arbetsprocess i den här gruppen kan beskrivas som ett gemensamt skapande där alla både erbjuds och förväntas vara delaktiga, vilket i en praktikgemenskap kan definieras som ett ömsesidigt engagemang (jfr Wenger, 1998).

Som en introduktion till näranalyserna beskrivs först hela förloppet där fem barn skapar en miniteater. Utifrån videoinspelningar och transkriptioner beskrivs därefter hur barnens idéer om innehåll kommuniceras och responderas samt hur fiktiva roller konstrueras genom barnens gemensamma handlingar.[43]

En grupps arbete med miniteater

Under en teaterlektion fick barnen i uppgift att bestämma vad som måste finnas med i pjäsen. I mindre grupper skrev de sedan en saga utifrån detta. Nästa lektion bytte de sagor och gjorde miniteater av en annan grupps saga. Under lektionen därefter var uppgiften att i grupper mixa ihop de olika sagorna till en sammanhängande berättelse. Pedagogen uppmanade barnen att fokusera på berättelsen och strunta i detaljer. Jag följde arbetet i en av grupperna.

De fem barnen Sanna, Doreen, Johanna, Mats och Pelle befinner sig i verkstaden för att förbereda en miniteater. I rummet finns ett bord med stolar och hyllor med rekvisita. Vid sidan av bordet finns en tom golvyta och i hörnet står en brunn gjord av papier-maché.

Barnen börjar med att sitta ner runt bordet och prata om vad de vill ha med i miniteatern. Doreen inleder med förslag om att det ska vara en picknick. Sanna säger att hon gillar en idé från en av gruppernas saga förra lektionen, att någon ska ramla ner någonstans. Doreen upprepar att det ska vara en picknick.

Sanna och Johanna går fram till brunnen, tittar ner och säger att de kan använda den, och att några kan titta ner i brunnen och ramla ner. Barnen ger olika förslag och återkommer flera gånger till idén om att någon ska ramla ner i en brunn. Doreen väver in händelsen att någon faller ner i en brunn med sin idé om att några barn ska vara på picknick.

---

[42] Transkription från filmad gruppintervju med hela teatergruppen, lektion 10, 2019-02-19.
[43] Lektion 9, 2019-02-11.

Mats påpekar att han inte förstod att någon dog av en bomb (en händelse som fanns med i en av gruppernas saga förra lektionen) och blev ett spöke, för spöken kan inte röra människor. De reder ut frågan om att vissa spöken kan röra människor när Doreen avbryter med att säga: ”jag har en idé…” och börjar berätta om några barn som går ut på picknick och kommer till ett öde hus, sedan till en glänta där de sätter sig ner och har picknick. Johanna lägger till att de ser ett stort svart hus. Doreen bekräftar att de ser ett hus och lägger till att de hör ljud från brunnen, tittar ner och där sitter en flicka. De hjälper henne upp och därefter puttar hon ner barnen i brunnen. Barnen kommer sedan till en underjordisk gång som leder till huset. De försöker ta sig ut, men alla dörrar är låsta.

Efter att Doreen har pratat en stund vänder hon sig till Pelle och Mats som suttit tysta med blicken ner mot bordet och frågar vad de tycker och poängterar att de inte sagt något. Mats säger att han inte gillar idén med en underjordisk gång och föreslår att barnen ska försöka hitta verktyg så de kan ta sig ut ur huset istället. De fortsätter ge olika förslag om vad som ska hända, tills Doreen påpekar att Pelle inte sagt någonting. Pelle ger då förslag på att det ska finnas en hemlig dörr och när de öppnar dörren finns en stege som de kan klättra upp för. Sanna svarar: ”en ventil” och Doreen fortsätter och berättar att det är en magisk ventil som de kryper in i. Pelle avbryter henne med att säga att de borde börja öva, det är mindre än fem minuter kvar. Barnen reser sig upp och börjar genast bestämma roller. Johanna säger att hon ska vara nere i brunnen. Doreen tar tag i Sanna och säger att de ska vara barnen som går på picknick. Pelle säger: ”vi kan vara gubbar där nere i brunnen”, sedan lägger han armen om Mats och ställer sig bredvid brunnen. Nu har alla valt en roll och börjar gestalta.

Doreen och Sanna sitter på golvet och agerar att de är på picknick. Johanna står bredvid brunnen och ropar: ”hjälp mig”. Doreen och Sanna hjälper Johanna upp ur brunnen och därefter puttar Johanna ner dem i brunnen och sedan sätter hon sig på bordet och iakttar de andra.

Mats och Pelle kommer fram till Doreen och Sanna och säger: ”hejsan, vi ska döda er, följ med oss” samtidigt som de försöker dra med sig dem. Doreen och Sanna sliter sig loss och springer iväg. Johanna som sitter på bordet och ser hela händelseförloppet bryter med att säga att det måste hända något mer. Även Doreen går då ur roll och börjar prata om vad som ska hända sen. ”sen kanske det måste finnas nån dörr och så dyker du (Johanna) ner där”, ”eller jag vet, du styr dom (Mats och Pelle) som robotar och då så flyger du ovanför oss, men vi kan inte se”. Övergången till att alla börjar gestalta sker genom att Mats och Pelle börjar röra sig mekaniskt

och säga ”ha”. Doreen säger till Sanna att de ska klättra upp. De klättrar upp på bordet och börjar krypa. Efter ytterligare ett avbrott där de samtalar om vad som ska hända sen, återgår de till att gestalta. De möter Johanna som puttar dem. De kastar grus i Johannas ögon och springer sedan därifrån. Plötsligt kommer pedagogen in i rummet och bryter för att ge instruktioner om hur man gör när man puttar varandra i teater så att ingen ska göra sig illa.

När pedagogen gått ut ur rummet börjar de om och spelar scenen från början: barnen är på picknick, hjälper flickan upp ur brunnen, flickan puttar ner dem i brunnen, robotarna kommer, barnen flyr från robotarna, de klättrar upp för ventilen, möter flickan och springer ut till ett hus. De växlar mellan att vara ur roll för att samtala om vad som ska hända, och att vara i roll. Olika förslag läggs till verbalt och gestaltas om vartannat. Sedan börjar de öva från början igen. Denna gång gör de endast ett fåtal avbrott för korta instruktioner som exempelvis ”ni ska hitta en nyckel”. Pedagogen kommer in i rummet och säger att tiden är ute. De bryter direkt och går till teaterscenen för att spela upp sin miniteater.

Näranalyser av hur fiktiva händelser och roller skapas

Utifrån videoinspelningen där de fem barnen skapar den miniteater, som beskrivs ovan, har detaljerade analyser av hur fiktiva händelser och roller växer fram gjorts med stöd av multimodal interaktionsanalys. De transkriptionssymboler som används i utdragen redogörs för i bilaga 6. I utdragen finns även tidsangivelser för att ange videosekvensens längd samt var i videofilmen sekvensen är tagen.

Först ges ett exempel från planeringsfasen på planering av miniteaterns händelseförlopp och roller, där barnen samtalar om innehållet i miniteatern. Därefter följer exempel från prövandefasen där barnen under övandet iscensätter och utvecklar fiktiva händelser och roller.

Planering av miniteaterns händelseförlopp och roller

Barnen börjar med att samtala om handlingen. Vissa av förslagen består av en mening och andra av ett längre händelseförlopp. En del förslag är en återkoppling till tidigare händelser i kombination med nya förslag. Förslag ges både verbalt och genom fysisk gestaltning. I utdraget nedan sitter de fem barnen runt ett bord och samtalar om vad som ska hända i miniteatern. Doreen börjar berätta om några barn som är ute på picknick.

Utdrag 1. En roll introduceras (02.53–03.11) (Lektion nr 9).

```
1. Dor: och så hör dom ljud från brunnen och så
2.      tittar dom ner och [så sitter nån där och bara
3.                         [*vänder blicken upp*
4.      °hjälp mig upp°
5.      och sen hjälper de henne upp
6.      *vänder blicken framåt*
7.      jättegullig bara:
8.      [°hjälp mig upp°
9.      [*vänder blicken upp igen*
10.     och så hjälper dom henne upp men så ramla
11.     hon…
12.     *vänder blicken framåt*
```

Doreen talar först om scenen, sedan intar hon en fiktiv roll för att tydliggöra sin idé, därefter återgår hon till att tala om scenen. Det sker ett byte av footing (Goffman, 1981) när Doreen övergår från att berätta med sin egen röst (principal) till att citera vad den fiktiva rollen säger (animator). Diskursmarkörer som ”bara” används för att markera att det är en fiktiv roll som talar. På så sätt skapas en distans mellan Doreen som citerar och personen i brunnen som citeras. En förställd röst, i det här fallet en ljusare röst, används för att signalera att det är den fiktiva rollen som talar (jfr Olofsson, 2003, 2017; Sawyer, 1997b). För att markera övergången till att berätta används ord som ”och…” följt av att rösten inte längre är förställd. Doreen har tidigare refererat till personen i brunnen som mig när hon säger ”hjälp mig upp” (rad 8) men övergår till att använda benämningen henne ”så hjälper dom henne” (rad 10) när hon berättar.

Fiktiva händelser tar gestalt

För att ett förslag ska kunna iscensättas krävs att medspelarna accepterar förslaget. Genom repliker i kombination med fysiska handlingar, ger barnen förslag på fiktiva händelser som bejakas genom gestaltning. I utdraget nedan iscensätts att barnen i scenen hittar en ventil. Doreen och Sanna står framför bordet. Doreen pratar om och ser på sitt finger som blöder på riktigt. Jag står i ett hörn av rummet och filmar med en handkamera.

Utdrag 2. Nytt föremål i teatern introduceras (11.36–11.44) (Lektion nr 9).

Figur 7

Doreen Sanna

1.	San:	[en ventil
2.		[*riktar handen upp mot taket* ((tidigare har de pratat om att de ska hitta en ventil i scenen))
3.	San+Do:	*går mot spelplatsen*
4.	San:	o en ventil
5.	Dor:	kom vi klättar upp
6.	San+Do:	*pantomimiskt klättrar*
7.	Dor:	kom vi kryper
8.	San+Do:	*fortsätter klättra och krypa
9.		pantomimiskt*

Efter Sannas replik ”en ventil” förflyttar Doreen fokus från sitt blödande finger till fiktionen. Sanna introducerar en ventil genom att säga en replik samtidigt som hon pekar mot taket (rad 1). Doreen förflyttar sig då tillsammans med Sanna mot den tomma golvytan som de använder som spelplats. Sanna upprepar yttrandet att det är en ventil och därefter är ventilen etablerad i berättelsen, i den gemensamma dramatiska världen, vilket har betydelse för hur den utvecklas vidare.

I dialogen mellan barnen framgår att varje samtalstur leder berättelsen framåt. Barnen förhåller sig till det som sagts och bygger vidare på föregående yttrande. I rad 5 säger Doreen: ”kom vi klättrar upp”, vilket är ett förslag på en fiktiv aktivitet som introduceras. Sanna bejakar förslaget genom att fiktivt klättra. Därefter inleder Doreen en ny samtalstur med uppmaningen att de ska krypa, vilket Sanna bejakar genom att gestalta att hon kryper. Utdraget är ett exempel på hur barnen noga lyssnar till

varandras repliker och fysiska agerande. Ventilen etableras genom en dialogisk process.

I utdrag 3 illustreras hur barnen etablerar en ny fiktiv plats, – de kommer in i ett hus. Innan utdraget har Doreen och Sanna sprungit ut från rummet där de övat.

Utdrag 3. Förslag på scenbyte (12.19 –12.21) (Lektion nr 9).

```
1. Dor:   vi är ute
2. Joh:   eller ni kanske kom in i huset
3. Dor:   oj (.) vi är i nåt hus här
```

I rad 2 gör Johanna ett avsteg från att spela en fiktiv roll och ger förslag på den fortsatta handlingen. Johannas förslag på en ny plats, att de kommer in i ett hus, bekräftas av Doreen i rad 3 när hon genom en replik iscensätter att hon och Sanna är i ett hus. Doreen återanvänder Johannas yttrande (jfr Goodwin, 2013) från rad 2 och omformar den till repliken: ”vi är i nåt hus här”.

En gemensam dramatisk värld tar form genom att barnen ger förslag både i och ur roll. Barnen intar funktioner som både skådespelare och dramatiker, där de både gestaltar scenen och utformar vad som ska gestaltas (jfr Sutton-Smith, 1979).

Fiktiva roller tar gestalt

Under övandet utvecklas roller i mötet med medspelare och nya roller läggs till när det behövs.

För att analysera den interaktiva samskapande aspekten av rollkonstruktion har jag i utdrag 4 använt *membership categorisation*, MCA (Sacks, 1992) för att belysa hur barnen i roll talar om varandra, värderar varandras handlingar och positionerar sig i relation till varandra. Utdraget illustrerar hur rollen konstrueras i interaktion mellan den som gestaltar rollen och medspelarna. Innan utdraget har Johanna puttat ner Sanna och Doreen i brunnen. Det har sedan tagit sig ut genom en ventil. När de möter Johanna har hon ställt sig i en position där hon tittar rakt fram och spretar med händerna.

Utdrag 4. En roll konstrueras (11.45–12.04) (Lektion nr 9).

```
1. Dor:     det är nått[där ah <<f> >
2.                     [*nuddar med handen på Johanna*
```

3. Joh: *sträcker ut sina händer mot Doreen och
4. Sanna*

Figur 8

5. San+Do: *backar och håller handflatorna mot
6. Johanna*
7. Dor: aij <<f> > (3.0) hon
8. (2.0)
9. Dor: *sträcker fram handen och nuddar Johanna
10. och [backar sedan tillbaka*
11. Dor: [nej du!
12. *går fram till Johanna*
13. Joh: *puttar bort Doreen*
14. Dor: [nej <<f> > aiij
[*backar*
15. Dor: *springer bort från Johanna*
16. Joh: *börjar jaga Doreen*
17. San: *står still och följer händelsen med
18. blicken*

Figur 9

```
19. Joh:     *går fram till Sanna*
20. San:     °nej [jag vågar inte gå (.)läskiga varelse°
21.               [*håller händerna framför ansiktet*
```

Johannas roll är genomgående tyst och hon använder fysisk gestaltning som kommunikativ resurs, genom att röra sig stelt, sträcka fram händerna mot Doreen och Sanna samt jaga dem.

Här ser vi exempel på hur Johannas roll konstrueras i interaktion med medspelarna, genom hur de talar om och reagerar på henne. Doreen reagerar med att skrika när hon får syn på Johanna och därmed betonas att Johanna är något läskigt (rad 1). Därefter backar Doreen och Sanna medan de håller upp handflatorna som skydd mot Johanna. Doreen utbrister ”hon!” och sedan ”nej du" (rad 7 och 11) vilket indikerar att Johanna är någon de känner igen som de inte vill träffa. Johanna börjar då jaga Doreen och vänder sig sedan mot Sanna som säger att hon inte vågar gå och benämner Johanna som läskig varelse, vilket ytterligare positionerar Johanna som något skrämmande.

Barnen befinner sig inom fiktionens ram. Dialogen kan ses som ett tecken på en intersubjektiv förståelse där alla tre har en förståelse för fiktionen och att de i roll svarar på varandras framföranden. I utdraget nedan tilldelas nya roller under tiden de övar. Pelle och Mats ligger på golvet efter att de sagt ”vi dör”.

Utdrag 5(a). Roller tilldelas (12.26–12.32) (Lektion nr 9).

```
1. Pel:     *sätter sig upp*
2.          vad hände med oss då?
3. Joh:     men ni var ju, ni kan ligga kvar där nere
4. San+Do:  *börjar gå mot Pelle*
5. Pel:     ne[e <<f> >
6.            [*lägger sig ner igen*
7. San:     nej ni ska bli något annat (.) ni ska bli
8.          något annat *går mot Pelle och Mats som
9.          ligger på golvet*
10. Dor:    ja ni kanske blir få[glar --->
11.                             [*imiterar en
12.         flaxande fågel*
```

Figur 10

```
13. Pel:    [va?
14. Mat:    [va?
15. Dor:    f[åglar (.)°mekaniska fåglar°
16.          [*hoppar som en fågel*
17. Pel:    *reser sig upp till sittande och lägger
18.         sig sedan igen*
```

I rad 2 gör Pelle ett avsteg från gestaltandet när han ställer frågan ”vad hände med oss då?”. Han använder förfluten tid som markör för fiktionen (jfr Olofsson, 2003) och markerar på så sätt att han talar om scenen och inte agerar i scenen (jfr Bateson, 1976; Sawyer, 1997b). I rad 10 ger Doreen ett förslag, att de ska vara fåglar, vilket besvaras med ett ”va?” (rad 13 och 14) vilket är en självinitierad reparation. Doreen lägger då till att de blir mekaniska fåglar och imiterar en imaginär mekanisk fågel. De resurser som Doreen använder är tal, ändrat tonläge och imitation av en fågels rörelser. Här sker en hybrid form av att vara i och ur roll (jfr Göthberg, 2019a). Inte heller förslaget om mekaniska fåglar bejakas, vilket är ett exempel på att ett förslag inte kan forma en berättelse utan att medspelarna gör något av förslaget (jfr Sawyer, 2011).

Därefter (i utdrag 5b) ges ett nytt förslag på roll till Pelle och Mats som iscensätts. Rollen konstrueras i samspel mellan de som gestaltar rollen (Pelle och Mats) och medspelaren (Johanna).

Utdrag 5 (b). Roller tilldelas (12.33–12.46) (Lektion nr 9).

```
1. Joh:   nej jag reparerade er
2. Joh:   *hoppar ner från bordet mot Mats och Pelle
3.        och börjar pantomimiskt skruva*
4. Mat:   du gör så att vårat uppdrag är att
5.        eliminera dom
```

6. Pel: *reser sig upp igen och börjar röra sig och
7. låta mekaniskt*

I utdraget ovan förslår Johanna att hon ska reparera Pelle och Mats som tidigare var robotar, vilket följs av att hon gestaltar att hon reparerar dem. Pelle och Mats svarar på förslaget med att tillägga, att robotarna får i uppdrag att eliminera, och återgår sedan till sina tidigare roller genom att fysiskt agera robotar. Rollerna föreslås och utformas i det här fallet både genom verbala förslag och genom gestaltande. En intersubjektiv förståelse och en gemensam dramatisk värld har skapats att improvisera vidare utifrån.

I likhet med hur ett händelseförlopp växer fram skapas roller genom att barnen lyssnar till det medspelarna säger och gör genom olika kommunikativa resurser. Skapandet av roller kan beskrivas som det Sawyer definierar som *collaborative emergence*, där varje förslag behöver responderas av medspelarna (Sawyer, 1995, 2011).

Sammanfattning av resultatet från fältstudien

Resultatet bygger på den fältstudie där jag följt en barnteatergrupps arbete, från att de varken hade manus eller roller fram till en färdig föreställning som spelades för publik. Det huvudsakliga empiriska materialet som analyserats är producerat under processen när barnen i mindre grupper skapade miniteater, det vill säga korta scener som de visade upp för varandra i slutet av lektionen.

I teaterskapandet använder sig barnen av samma strategier som i rollek och talar om scenen medan de gestaltar (jfr Vygotsky, 1995). Barnen pendlar mellan att vara innanför och utanför *lekramen* (jfr Bateson, 1976), vilket jag benämner som att pendla mellan att vara i och utanför fiktionen. Med hjälp av *metakommunikativa signaler* i form av kroppshållning och röstläge signalerade barnen att det som sägs och görs är fiktion (jfr Bateson, 1976; Sawyer, 1997b). När barnen skapar en scen intar de funktionerna skådespelare som gestaltar, dramaturger som konstruerar berättelsen och regissörer som ger instruktioner om hur det ska gestaltas (jfr Sutton-Smith, 1979). Barnen skapar innehållet och gestaltar scenen i ständig växelverkan. Övergångarna mellan att vara i och ur roll sker ofta subtilt, vilket med Goffmans terminologi kan beskrivas som byte av *footing* (Goffman, 1981), där barnen pendlar mellan att berätta med sin

egen röst (principal) till att citera vad den fiktiva rollen säger (animator) samt att agera den fiktiva rollen.

En struktur som barnen använder sig av när de i grupp skapar en scen, är att de först samtalar om händelser och roller vilket jag benämner som planeringsfasen. I denna fas gör barnen ibland avsteg från att samtala om scenen till att gestalta scenen. Sedan prövar de idéerna genom gestaltning och improviserar även fram nya roller och händelser vilket jag benämner som (pr)övandefasen. Där gör barnen ibland avsteg, från att i huvudsak gestalta scenen till att samtala om scenen. De använder sig av olika kommunikativa resurser som tal, fysisk gestaltning av imaginära händelser och tonläge. Varje replik och handling leder berättelsen framåt beroende på hur mottagaren responderar på det som sägs och görs.

Teaterskapande kan, i enlighet med Sawyer (2011), beskrivas som en form av *collaborative emergence* - en interaktiv, improviserad, samskapande aktivitet, eller som ett barn uttryckte det: ”man blandar allas idéer”.[44] Medspelarnas acceptans är en förutsättning för att kunna genomföra en idé och varje förslag behöver bejakas av medspelarna för att kunna iscensättas.

Studien visar att barnens skapande är synkretiskt där de både spelar och skapar teater samtidigt (jfr Vygotsky, 1995), att de växlar blixtsnabbt mellan att vara i och ur roll och att de faller i varandras tal som om de talade med en röst. Utmärkande för barnens teaterskapande är att det finns en fiktiv publik närvarande, en medvetenhet hos barnen om en kommande publik, vilket väsentligt skiljer teaterskapande från lek.

För att mer specifikt utforska hur den mångfacetterade, simultana och interaktiva aktiviteten att skapa teater kan preciseras och artikuleras som ett ämneskunnande, genomfördes ytterligare en studie, LS-studien där fokus riktades mot innebörden av att kunna skapa teater.

[44] Transkription från filmad gruppintervju med hela teatergruppen, lektion 10, 2019-02-19.

III

LS-studien

Denna studie har genomförts i två teatergrupper med barn i åldrarna 9–11 år och i samverkan med två verksamma dramapedagoger.

Med stöd av variationsteori har sex lektioner designats och filmats vilket utgör studiens empiriska material som sedan analyserats fenomenografiskt.

Studien avser att besvara följande forskningsfrågor:

- Vilka aspekter av kunnande kan urskiljas i barns teaterskapande?
- Hur kan detta kunnande beskrivas?

8. Learning study

Learning study (LS) är en praktiknära och praktikutvecklande forskningsansats som används för såväl utvecklingsprojekt som forskning. Stenhouse hävdar att lärare behöver vara involverade i forskningsprocessen för att forskningen ska klassas som praktikutvecklande. Forskningen måste tillgodose praktikens behov och inte tvärtom (Stenhouse, 1981).

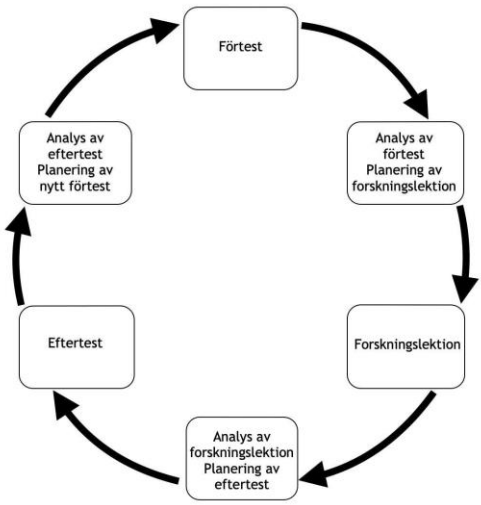
LS beskrivs som en hybrid mellan designforskning (Brown, 1992; Collins, 1992) och den japanska skol- och professionsutvecklingsmodellen *lesson study* (Stigler & Hiebert, 1999; Yoshida, 1999). Gemensamt för dessa tre forskningsansatser är att de överbryggar avståndet mellan teori och praktik, involverar lärare och utvecklar undervisningspraktiken (Carlgren, 2017). LS och lesson study skiljer sig från designforskning i det avseendet att i LS och lesson study är lärarna medforskare. Lärarnas professionskunnande, som ofta är ett tyst kunnande, bidrar till att generera ny kunskap (Carlgren, 2012a, 2018).

LS är en variant av lesson study där lärare tillsammans planerar, observerar och diskuterar undervisning (Carlgren m.fl., 2017). Något som skiljer en LS från en lesson study är att lärandeteorier, vanligtvis variationsteori, används som verktyg vid planering av lektioner och analys. I en LS är fokus, i större utsträckning än i en lesson study, riktat mot ett specifikt lärandeobjekt (Carlgren, 2018; Lo & Marton, 2012; Runesson & Gustavsson, 2012). Carlgren (2018) framhåller att i en LS betonas *vad* som ska läras och i en lesson study betonas mer *hur* det ska läras.

Från början utformades LS för att pröva variationsteori (Pang & Marton, 2003, 2005) och har senare använts för att utveckla undervisning om ett specifikt lärandeobjekt med stöd av variationsteori. LS har även använts för forskning om innebörden av ett specifikt kunnande, vilket denna studie är riktad mot. Studier i praktiska och estetiska ämnen, där learning study använts, har exempelvis visat vad det innebär att kunna urskilja taktart i musik ur den lärandes perspektiv i förskola och grundskola (Wallerstedt, 2010), vad rörelseförmåga kan innebära i ämnet idrott och hälsa på gymnasiet i termer av vad man kan när man kan röra sig på olika

sätt (Nyberg, 2014) och vad innebörden av en gestaltande förmåga består av i ämnet teater på gymnasiet (Ahlstrand, 2014).

En LS är *kollaborativ*, *intervenerande* och *iterativ* (Carlgren, 2017). Med *kollaborativ* menas att studien genomförs i samverkan med verksamma lärare. En LS utförs således alltid av ett team. Forskaren tillför sitt kunnande om teori och analysmetoder och detta kopplas ihop med lärarnas erfarenheter. *Intervenerande* innebär att det som studeras inte är den praktik som pågår som vanligt. Istället designas en lektion för att utgöra studiens empiriska underlag. Att studien är *iterativ* innebär att studien återupprepas i cykler. Detta illustreras i figur 11. När den första cykeln är slutförd revideras förtestet till nästa cykel som sedan följer samma struktur.



Figur 11 Studiens cykliska förlopp.

Denna studie har genomförts i form av förtest, forskningslektion och eftertest vilket är typiskt för en learning study (Lindberg m.fl., 2018). Nedan ges en redogörelse för vad dessa tre delar innehåller.

Förtest

Ett förtest görs för att kartlägga elevernas aktuella kunskaper i relation till lärandeobjektet (Carlgren m.fl., 2017) eller elevernas nuvarande förståelse av lärandeobjektet (Pang & Marton, 2017) och för att identifiera de kritiska aspekterna, dvs. vad eleverna behöver urskilja för att tillägna sig det specifika kunnandet (Carlgren, 2018). I vissa LS används färdiga tester. I

andra fall behöver uppgifter särskilt utformas för att undersöka elevernas förförståelse av lärandeobjektet (Carlgren, 2019).

I denna studie utformades ett förtest i form av en gestaltande uppgift, där barnen i mindre grupper fick skapa en kort scen, en miniteater.

Forskningslektion

Utifrån kartläggningen av det kunnande som kommer till uttryck och de kritiska aspekter som framkommer i analys av förtestet, designas vanligtvis en eller flera forskningslektioner gemensamt av forskare och undervisande lärare. Fokus ligger på innehållet, det vill säga det valda lärandeobjektet och hur de kritiska aspekterna ska göras tillgängliga för eleverna (Carlgren, 2018; Carlgren m.fl., 2017).

I denna studie genomfördes en forskningslektion per cykel. I bägge cyklerna har forskningslektionerna planerats utifrån de kritiska aspekter som identifierades i analysen av respektive förtest.

Eftertest

Efter forskningslektionerna görs vanligtvis det som i en LS kallas eftertest, vilket ofta är helt eller delvis identiskt med förtestet. I likhet med förtest kan benämningen eftertest vara missvisande. Det är snarare fråga om att göra en kartläggning av hur elevernas kunnande kommer till uttryck (Lindberg m.fl., 2018). Eftertest används vanligtvis för att se indikationer på om det som varit kritiskt för lärande kan bekräftas och en jämförelse görs mellan elevernas kunnande i förtestet och eftertestet (Carlgren m.fl., 2017). I flera tidigare studier som riktats mot innebörden av ett specifikt kunnande, har eftertest inte använts alls eller inte varit centralt i analysen (Ahlstrand, 2014; Nyberg, 2014; Wallerstedt, 2010).

I denna studie har innebörden av lärandeobjektet varit i fokus snarare än effekten av undervisningsinterventionerna. Eftertesterna har därför inte varit identiska med förtesterna utan riktats mot de kritiska aspekter som identifierats i förtesterna och som undervisningen sedan riktades mot i forskningslektionerna. På så sätt har kunskaper om barnens kunnande fördjupats.

9. Teoretiskt ramverk

De begrepp som används vid planering av lektioner, analys och framskrivande av resultatet har sitt ursprung i variationsteori och fenomenografi. Båda grundar sig på antagandet att vi människor uppfattar eller erfar fenomen på skilda sätt (Marton, 2015). Inom fenomenografin är intresset riktat mot att ”beskriva fenomen i världen såsom andra betraktar dem” (Marton & Booth, 2000, s. 146). Utifrån ett stort antal fenomenografiska studier, som beskriver ett begränsat antal sätt att uppfatta eller erfara ett visst fenomen, har variationsteori utvecklats till en teori om lärande och undervisning (Runesson, 2017).

I föreliggande studie används begrepp hämtade från både variationsteori och fenomenografi. Lärandeobjekt, kritiska aspekter och variationsmönster har sitt ursprung i variationsteorin (Marton, 2015). Från fenomenografi härstammar beskrivningskategorier och utfallsrum (Marton, 1981; Marton & Booth, 1997). Variationsteori har främst använts som stöd för design av lektioner och fenomenografi har använts för analys av datamaterialet.

Variationsteori

En av de grundläggande principerna inom variationsteori är att lärande alltid är ett lärande av något (fenomen, objekt, färdigheter eller vissa aspekter av verkligheten) och att lärande innebär ett kvalitativt förändrat sätt att förstå detta något (Lo & Marton, 2012). Lo och Pong skriver att: ”Learning is always the learning of something, and we cannot talk about learning without paying attention to what is being learnt” (Lo & Pong, 2005, s. 14). Detta något som ska läras benämns inom variationsteorin som lärandeobjekt (Marton m.fl., 2004), vilket jag återkommer till längre fram.

Att människor ser saker på olika sätt kan förklaras med att de urskiljer olika aspekter (Carlgren & Marton, 2002; Marton m.fl., 2004). Att kunna något innebär, inom variationsteorin, att se eller erfara något på ett särskilt sätt (Marton & Booth, 1997). Att tillägna sig ny kunskap handlar inte

främst om att lära sig mer utan snarare om att man ”…utvecklar ett alltmer differentierat erfarande” (Carlgren, 2012b, s. 125).

En grundtanke inom variationsteorin är att ”…du kan inte veta vad något är utan att veta vad det inte är” (Lo, 2014, s. 7). Marton och Pang framhåller att om den lärande ska kunna urskilja en aspekt behöver den jämföras med något annat.

> To discern an aspect, the learner must experience potential alternatives, that is, variation in a dimension corresponding to that aspect, against the background of invariance in other aspects of the same object of learning. (One could not discern the color of things, for instance, if there was only one color) (Marton & Pang, 2006, s. 193).

Lo (2014) framhåller att i undervisning läggs tonvikten ofta på exempel som visar på likheter, men pedagoger behöver i en lärandesituation även visa på skillnader. Exempelvis behöver pedagogen som undervisar om vad en triangel är jämföra den med andra former (Lo, 2014) eller för att i dans utveckla att ta djupa och rymliga steg låta eleverna pröva att ta små steg (Ahlstrand, 2015).

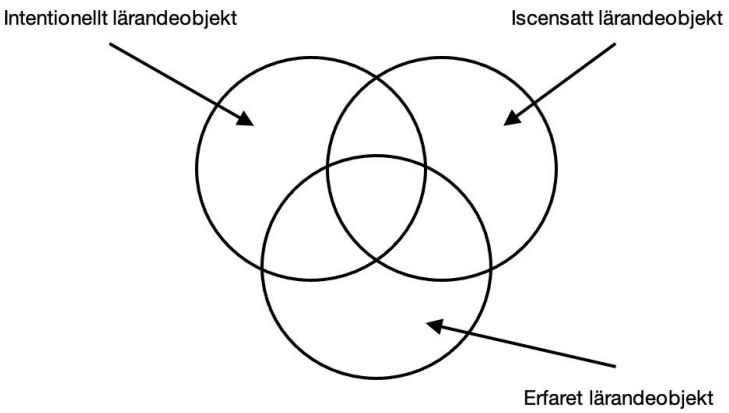
De centrala begreppen inom variationsteorin som används i studien beskrivs mer ingående i följande avsnitt.

Lärandeobjekt

För att utforma undervisning behöver det först klargöras vad det är som ska läras. Detta vad kallas inom variationsteorin för *lärandeobjekt* (Lo, 2014). Ett lärandeobjekt kan beskrivas som den specifika insikt, färdighet eller förmåga som eleverna förväntas utveckla under en lektion eller ett begränsat antal lektioner och preciseras genom detaljerade beskrivningar av ämnesinnehållet (Carlgren, 2019; Marton & Pang, 2006). Det finns två aspekter av lärandeobjektet; det direkta och det indirekta. Med det *direkta lärandeobjektet* avses det explicita innehållet, exempelvis att lösa en ekvation eller att i drama skapa en gestaltad berättelse. Med det *indirekta lärandeobjektet* avses vilka förmågor som eleverna behöver kunna tillämpa, exempelvis att kunna identifiera eller beskriva något specifikt (Marton & Pang, 2006).

> The content (the direct object) can never be the aim or the outcome of learning in itself. It is the capability of using that content (the indirect object) that is the target or result. When we use the term object of learning, both of these aspects are included (Marton & Pang, 2006, s. 197).

Lärandeobjektet som det definieras i planeringen kallas det *intentionella lärandeobjektet.* Det lärandeobjekt som eleverna sedan får möjlighet att erfara under lektionerna kallas det *iscensatta lärandeobjektet*. Det iscensatta lärandeobjektet konstitueras av lärare och elever. Det lärandeobjekt som eleverna erfarit och som kan urskiljas kallas det *erfarna lärandeobjektet* (Marton & Pang, 2006; Marton m.fl., 2004; Wernberg, 2009).



Figur 12 Lärandeobjekt (Wernberg, 2009, s. 54 efter en figur av Häggström, 2008).

I den här studien har det intentionella lärandeobjektet definierats utifrån mina och de medforskande pedagogernas erfarenheter, svar från en intervju med teatervana elever och resultatet från den etnografiska fältstudien. I möten med de aktuella barnteatergrupperna har sedan det intentionella lärandeobjektet iscensatts. I det erfarna lärandeobjektet, såsom det framträtt utifrån analys av videofilmade lektioner, har kunnandet identifierats. Dessa tre varianter av lärandeobjektet har på olika sätt bidragit till att specificera innebörden av det kunnande som utforskats i den här studien.

Kritiska aspekter

Kritiska aspekter kan beskrivas som ”aspekter av lärandeobjektet för att ett lärande (ett förändrat sätt att se eller erfara) ska komma till stånd” (Runesson, 2017, s. 48), med andra ord det som eleverna behöver urskilja för att uppnå det förväntade kunnandet (Carlgren, 2018; Marton, 2015).

Runesson poängterar att kritiska aspekter inte ska ses som liktydigt med vad eleverna har svårt att förstå utan det kan vara något de inte ser eller uppmärksammar (Runesson, 2011a, 2017). Hon ger exempel på en kritisk aspekt som en grupp lärare identifierade. För att kunna återberätta en text var det nödvändigt för eleverna att se textens helhet i termer av inledning, handling och slut. Att kunna uppfatta centrala händelser i texten av betydelse för helheten utgjorde följaktligen en kritisk aspekt av det som skulle läras (Runesson, 2011b).

Frågan om vad elever behöver kunna urskilja kan inte enbart besvaras i relation till det specifika ämnesinnehållet. Den behöver också besvaras utifrån elevernas erfarenheter (Runesson, 2011a). Det som är kritiskt för en elevgrupp att lära, är inte nödvändigtvis kritiskt för en annan elevgrupp (Carlgren, 2018; Runesson, 2011b). För att kunna identifiera vad som är kritiska aspekter för en specifik elevgrupp behöver läraren först få kunskap om elevernas förförståelse för lärandeobjektet (Marton m.fl., 2004).

I denna studie har kritiska aspekter identifierats genom att analysera vad som skiljer ett erfarande från ett annat utifrån de kategorier som formulerats genom fenomenografisk analys, vilket jag återkommer till.

Variationsmönster

Enligt variationsteorin behöver vissa aspekter variera och andra vara invarianta för att ett lärande ska möjliggöras, vilket tydliggörs genom de tre variationsmönstren *kontrast*, *generalisering* och *fusion* (Marton, 2015).[45]

Kontrast: För att urskilja vad något är behövs ett kontrasterande exempel (Marton & Pang, 2006). Exempelvis kan man inte veta vad en släckt lampa är utan att ha sett en tänd lampa (Magnusson & Manula, 2011). För att förstå vad något är behövs därför ett erfarande av något att jämföra med.

> In order to understand what ´three´ is, for instance, a person must experience something that is not three: ´two´ or ´four´, for example. This illustrates how a value (three, for instance) is experienced within a certain dimension of variation, which corresponds to an aspect (numeriosity or ´manyness´) (Marton m.fl., 2004, s. 16).

[45] I tidigare texter om variationsmönster använder Marton även variationsmönstret separation. Som jag tolkar det, är separation numera integrerat i de andra variationsmönstren och framförallt i variationsmönstret kontrast.

Generalisering: När eleverna har urskilt vad något är i relation till vad det inte är (se kontrast) är nästa steg att kunna generalisera. I exemplet med siffran tre i citatet ovan behöver siffran tre förstås i relation till föremål som varierar. Antalet tre är densamma i exemplet tre äpplen, tre apor, tre böcker osv. (Marton m.fl., 2004). Den aspekt som är i fokus är invariant medan de andra aspekterna varierar (Marton, 2005).

Fusion: Enligt variationsteorin är det först när vi har separerat aspekterna från varandra som vi kan sammanföra dem. Fusion innebär att två eller flera aspekter varierar (Marton, 2005, 2015). I det tidigare exemplet med siffror kan både siffran och föremålet variera, exempelvis kan det vara två böcker eller fyra äpplen.

I denna studie har variationsmönstren kontrast och generalisering fungerat som ett stöd för planering av studiens forskningslektioner.

Fenomenografi

Fenomenografi utvecklades av en grupp forskare under ledning av professor Ference Marton på Göteborgs universitet. Syftet var att utforska och beskriva de skilda sätt som människor förstår, upplever eller tänker om ett visst fenomen (Lo & Pong, 2005). Istället för att studera hur mycket studenterna hade lärt sig, studerade forskarna studenternas lärande i termer av hur studenterna uppfattade det de hade lärt sig (Runesson, 2017). Termen fenomenografi introducerades första gången 1981 (Marton, 1981).

Inom fenomenografi skiljer man på första och andra ordningens perspektiv. Första ordningens perspektiv innebär att beskriva aspekter av verkligheten i form av faktapåståenden medan andra ordningens perspektiv innebär att beskriva människors olika uppfattningar eller erfarande av verkligheten (Marton, 1981). Distinktionen mellan första och andra ordningens perspektiv beskrivs av Larsson (1986, s. 12) som: ”Grundläggande för vår ansats är distinktionen mellan hur något är och hur något uppfattas vara”. Det är det sistnämnda som man intresserar sig för i en fenomenografisk studie. Fenomenografiska studier har upprepade gånger visat att människor ofta utgår från att andra förstår ett visst objekt, en specifik händelse eller ett givet fenomen på exakt samma sätt som de själva gör (Lo & Pong, 2005).

En fenomenografisk analys syftar till att identifiera och beskriva variationer av uppfattningar eller erfarande. En kartläggning görs av kvalitativt olika sätt att uppfatta eller erfara ett fenomen (Marton, 1981).

Olika sätt att erfara något likställs här med olika sätt att kunna något (jfr Carlgren m.fl., 2015). En grundprincip är att ett fenomen erfars på ett begränsat antal kvalitativt skilda sätt (Marton & Booth, 2000).

Vanligtvis bygger fenomenografiska analyser på datamaterial i form av tal eller skrift som samlats in genom intervjuer (Larsson, 1986). Fenomenografiska analyser har tidigare även gjorts av videoinspelningar där det kroppsliga uttrycket analyserats (Ahlstrand, 2014; Carlgren & Nyberg, 2015; Nyberg, 2014). I min studie består det empiriska materialet av videofilmade lektioner. Det erfarande som barnen ger uttryck för, och som jag har analyserat, består av både fysiska och verbala handlingar som ofta sker unisont.

En fenomenografisk analys utmynnar i *beskrivningskategorier* av olika uppfattningar eller erfarande som presenteras i ett *utfallsrum*.

Beskrivningskategorier och utfallsrum

Beskrivningskategorier och *utfallsrum* används för att kategorisera och presentera skilda sätt att erfara ett visst lärandeobjekt. Beskrivningskategorierna bör ha en tydlig relation till studiens fenomen så att varje kategori säger något distinkt om ett särskilt sätt att erfara ett visst fenomen (Marton & Booth, 2000). De olika kategorierna bildar tillsammans ett utfallsrum som åskådliggör relationen mellan kategorierna. Kvalitativt skilda sätt att erfara ett fenomen bildar ofta, men inte alltid, ett hierarkiskt utfallsrum. En mer utförlig beskrivning av fenomenografisk analys ges i nästa kapitel.

10. Metod och genomförande

I följande kapitel redogörs först för hur jag gått tillväga för val av medverkande pedagoger och barnteatergrupper och därefter val och precisering av lärandeobjektet. I avsnitten datainsamling och analys, beskrivs studiens förlopp. Därefter går jag specifikt in på hur den fenomenografiska analysen genomfördes och hur de kritiska aspekterna identifierades. Avslutningsvis redogör jag för resultatets framväxt i de båda cyklerna.

Etiska ställningstaganden har tillämpats på samma sätt som i den etnografiska fältstudien.

Val av pedagoger och barnteatergrupper

Kriterier för val av medverkande pedagoger var att de arbetade med teatergrupper som själva skapade material till pjäser och att de var utbildade i att undervisa i drama/teater. Hösten 2018 besökte jag ett möte för dramapedagoger i en kulturskola för att presentera projektet. Två pedagoger, som hade lång erfarenhet av att arbeta med teaterskapande inom kulturskolan anmälde sitt intresse. Den ena var då redan involverad i den etnografiska fältstudien. Pedagogerna fick två timmar per vecka inom ramen för sin arbetstid för att medverka i studien.

De två pedagogerna föreslog varsin teatergrupp. Urvalskriteriet var att grupperna arbetade med att skapa en egen pjäs. Vi enades om att välja grupper där det inte pågick vardagskonflikter, exempelvis när en grupp kommer från samma fritids och en del av tiden kan behöva ägnas åt att reda ut konflikter de har med sig därifrån. Då studiens fokus var att identifiera barnens kunnande valde vi grupper som hade tidigare erfarenhet av teaterskapande i kulturskolan. Vi valde samma åldersgrupp (9–11 år) som i fältstudien för att kunna använda oss av och bygga vidare på det resultatet. Ett annat kriterium var att barnen i teatergrupperna och deras vårdnadshavare samtyckte till att barnen medverkade i studien. Samtliga gav sitt medgivande.

Val och precisering av lärandeobjektet

Teaterskapande utgjorde ramen inom vilket lärandeobjektet avgränsades och formulerades tillsammans med de medverkande pedagogerna. För att en LS ska utgöra ett bidrag till praktiken är det viktigt att frågorna i studien är angelägna för pedagogerna (Carlgren, 2017). Exempel på en sådan fråga i den här studien var: Vad är det barnen behöver kunna för att gemensamt skapa en gestaltad berättelse?

Jag och de medverkande pedagogerna träffades vid tre tillfällen för att formulera och avgränsa ett lärandeobjekt. En utgångpunkt var att det inom kulturskolan finns en tradition av och förväntan om allas delaktighet. Detta var något pedagogerna vanligtvis implementerade i undervisningen genom att betona vikten av att lyssna på varandras förslag och genomföra övningar där eleverna tränas i att lyssna på varandra.

Som inspirationsmaterial tog jag med citat från en tidigare genomförd elevintervju i en grupp med 15–16-åriga teatervana elever om innebörden av att kunna skapa teater, samt citat och beskrivningar av teaterskapande från den etnografiska fältstudien.

I formulerandet av lärandeobjektet utgick vi från frågan: ”Vad är det egentligen eleven kan när hen kan det hen ska kunna” (Carlgren, 2015, s. 26) och mer precist: Vad är det eleven kan när hen kan skapa teater? I samtalet med pedagogerna framgick att det var viktigt att eleverna kunde skapa en sammanhängande berättelse. En av pedagogerna uttryckte att ”Det är ju det vi jobbar med i teater, att kunna berätta en historia”.

Vi formulerade lärandeobjektet som: *att bygga en gestaltad, sammanhängande, kommunicerbar berättelse.*

Tecken på ett utvecklat/kvalificerat kunnande definierade vi som att:

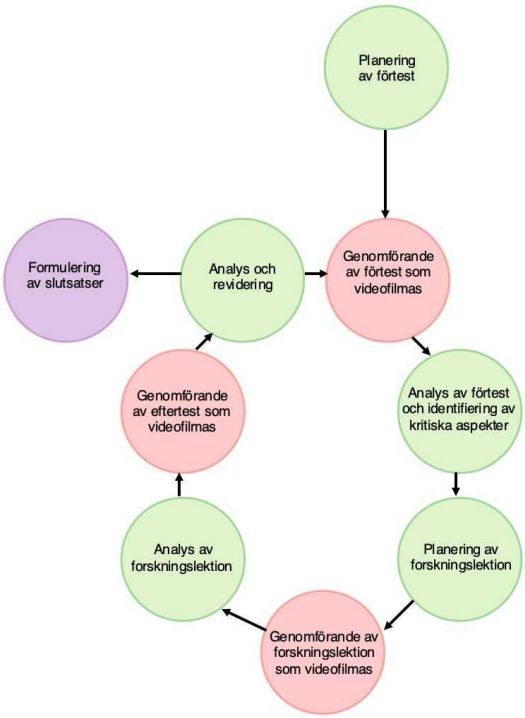
- kunna bygga vidare på varandras idéer
- kunna prioritera helheten framför detaljer (vilket innebär att kunna ta bort delar till förmån för helheten)
- kunna ha ett publikperspektiv

Dessa kan ses som tentativa kritiska aspekter för att utveckla det avsedda kunnandet.

Datainsamling och analys

Datainsamling och analys har skett i ständig växelverkan. Generering av data och i viss mån analys genomfördes i samverkan med de två pedagogerna som tillsammans med mig utgjorde forskningsteamet. Vi hade alla tre liknande utbildningsbakgrund och lång erfarenhet som dramapedagoger.

Vi träffades två timmar för planering och två timmar för analys av respektive förtest, forskningslektion och eftertest (se bilaga 5). Pedagogerna undervisade i ett förtest, en forskningslektion och ett eftertest vardera i en av sina ordinarie teatergrupper.



Figur 13 Studiens moment.

I figur 13 är de moment där pedagogerna undervisade markerade med rött. De moment där både jag och pedagogerna medverkade är markerade med grönt och det moment där endast jag medverkade är markerat med lila.

Pedagogerna och jag planerade tillsammans förtesterna, forskningslektionerna och eftertesterna med stöd av variationsteori.

Planeringen av de sammanlagt sex lektionerna, fördelade på två cykler, innebar både en precisering av lärandeobjektet och ett resonemang om hur vi kunde skapa förutsättningar för att utveckla det eftersträvade kunnandet. Efter varje förtest, forskningslektion och eftertest, såg jag på videoinspelningen upprepade gånger och valde ut relevanta avsnitt för vidare analys. Uppgiften att i grupper skapa en scen, en miniteater, har genomgående varit det centrala materialet för analys. Pedagogerna och jag har tillsammans analyserat utvalda delar från respektive videoinspelning, och samtalen har ljudinspelats. Inspelningarna har använts som stöd i den fortsatta fenomenografiska analysen av videoinspelningar från lektionerna. Analyserna har fortlöpande diskuterats med pedagogerna.

Video- och ljudinspelning samt transkription

Förtesterna, forskningslektionerna och eftertesterna genomfördes under teatergruppernas ordinarie lektionstid. Pedagogen för respektive teatergrupp undervisade och jag ansvarade för filmningen. Samtliga lektioner filmades i sin helhet. När barnen arbetade i helgrupp använde jag både en kamera på stativ och en handkamera. På samma sätt filmade jag en av grupperna när barnen arbetade i mindre grupper. I de andra grupperna ställde jag upp en kamera på stativ i respektive grupp. Som komplement för att få bättre ljudupptagning användes en diktafon. I eftertestet i cykel 1 hade jag även hjälp av en kollega som filmade en grupps arbete.

Transkriptioner av utvalda videosekvenser har gjorts fortlöpande under analysen. Transkription har varit ett verktyg för att i detalj kunna undersöka vad barnen gör och säger. Utvalda delar av de videoinspelade lektionerna där barnens kunnande kom till uttryck har transkriberats utifrån samma multimodala transkriptionssystem som användes i fältstudien (se bilaga 6). En kort ljudinspelad gruppintervju som ingick i förtestet i cykel 1 har också transkriberats till text.

Datamaterial

Datamaterialet från totalt sex lektioner i de två barnteatergrupperna har generat följande material:

- 3 timmars videoinspelning bestående av 14 inspelningar där 5–6 barn skapar miniteater. Totalt filmades 16 miniteatergrupper varav 2 inspelningar inte kunde användas (en där kameran slutade fungera och en med dålig ljudkvalité).
- 5 minuter inspelad gruppintervju från förtestet i cykel 1 där ljudinspelningen transkriberades till fem sidor text.
- videoinspelade uppvärmningsövningar och uppvisningar av miniteater.

Resultatets framväxt i de båda cyklerna

För att ge en inblick i hur resultatet växte fram beskrivs lektionsinnehållet och hur kategorierna tog form genom den fortlöpande analysen tillsammans med pedagogerna under studiens två cykler.

Förtest i cykel 1

Utifrån det formulerade lärandeobjektet *att bygga en gestaltad, sammanhängande, kommunicerbar berättelse,* planerades, genomfördes och filmades ett förtest för att få syn på barnens erfarande av lärandeobjektet.

Som uppvärmning gjordes en improvisationsövning där barnen fysiskt fick bygga vidare på varandras idéer genom att tillsammans skapa en stillbild. Ett barn ställer sig i en position och säger vad den föreställer, exempelvis ”jag är ett träd” och därefter ska nästa barn ställa sig i en position och säga vad den föreställer. När alla deltar är stillbilden klar. Därefter följde den centrala uppgiften för förtestet då barnen fick i uppgift att skapa en miniteater utifrån ett föremål. Instruktionen från pedagogen var ”den här saken hittar ni på en plats som ni kommer överens om. Saken ska vara viktig för den fortsatta scenen som ni gör”. Genom att ge barnen stort utrymme att själva skapa en berättelse önskade vi få syn på hur de förhöll sig till uppgiften och få syn på aspekter av lärandeobjektet som vi inte kunnat förutse. För att ta del av hur barnen verbalt uttryckte sina uppfattningar om lärandeobjektet genomförde jag en kort gruppintervju i slutet på lektionen.

Den ljudinspelade gruppintervjun med barnen transkriberades till text. Jag läste igenom svaren och gjorde en tematisk indelning av utmaningar som: att hantera olika idéer, att göra en berättelse av olika saker som inte

har med varandra att göra, samt att skapa en berättelse där tidigare händelser påverkar handlingen. Sammanställningen av intervjusvaren tillsammans med utvalda videosekvenser presenterades för pedagogerna under analysträffen.

Analysen av förtestet utmynnade i två parallella beskrivningskategorier om att kunna skapa meningsfulla roller samt tre hierarkiskt ordnade beskrivningskategorier om att kunna skapa logik i berättelsen. Genom att analysera vad som skilde de hierarkiskt ordnade kategorierna åt beträffande att skapa logik, identifierades kritiska aspekter som handlade om att *föra en dialog om hur händelser hakar i varandra* och *föra en dialog om hur en publik förstår berättelsen.*

Forskningslektion i cykel 1

Utifrån de två kritiska aspekterna att föra en dialog om hur händelser hakar i varandra och hur en publik förstår berättelsen, planerades en forskningslektion.

Lektionen inleddes med en berättarövning där barnen tillsammans fick skapa en berättelse genom att säga en mening var. De fick sedan resonera kring hur händelserna hängde ihop och vad som behövde lösas för att få en sammanhållen berättelse.

Därefter fick barnen i uppgift att i mindre grupper skapa en miniteater. I utformningen av uppgiften tog vi hjälp av det som barnen under intervjun i förtestet beskrev som en utmaning, att sätta ihop en berättelse av saker som inte har med varandra att göra, och att få det som hänt tidigare att påverka resten av handlingen. Varje grupp fick tre lappar med händelser. Uppgiften var att skapa en berättelse där dessa händelser fanns med. Ordningsföljden fick barnen själva bestämma. Pedagogen betonade att de skulle tänka på att den som tittar verkligen ska hänga med och förstå. Pedagogen poängterade också att de behövde prata med varandra och ställa sig frågan: Fungerar den här berättelsen?

Analysen av forskningslektionen utmynnade i att de två kritiska aspekterna om att föra dialog preciserades. De tidigare formulerade beskrivningskategorierna från förtestet utvidgades med ytterligare exempel.

Eftertest i cykel 1

De två kritiska aspekterna som behandlades under forskningslektionen, som handlade om att föra en dialog, låg också till grund för planeringen av eftertestet. Designen av förtestet reviderades till eftertestet för att mer

precist riktas mot att lägga till eller ta bort roller och händelser. I eftertestet fick barnen först i uppgift att skapa en gemensam berättelse genom att berätta en mening var. Därefter fick de i uppgift att i mindre grupper skapa en miniteater av sin berättelse där instruktionen var ”ta bort det som inte behövs och lägg till det som ni behöver för att berättelsen ska hänga ihop. Lägg till och ta bort roller om det behövs”. I eftertestet önskade vi få syn på hur barnen resonerade om hur en berättelse kan hänga ihop och vad som behövs för att en publik ska förstå.

Analysen av eftertestet utmynnade i att ytterligare sätt att erfara de kritiska aspekterna identifierades och de kategorier som tidigare formulerats utvidgades med ytterligare exempel.

Förtest i cykel 2

Cykel 2 genomfördes i den andra barnteatergruppen. I planeringen av förtestet valde vi mellan att rikta övningen mot ett specifikt kunnande som identifierats i cykel 1 eller att ge en mer öppen uppgift. Vi valde det sistnämnda för att få syn på eventuellt ytterligare aspekter av kunnandet som vi inte förutsett tidigare. Samma lektionsupplägg som i förtestet i cykel 1 användes, med några få justeringar i uppvärmningen.

Analysen av förtestet utmynnade i ytterligare beskrivningskategorier som representerade ytterligare aspekter av barnens erfarande/kunnande i relation till lärandeobjektet. Två hierarkiskt ordnade kategorier handlade om att kunna lägga till händelser. Genom att analysera vad som skilde dessa kategorier åt identifierades en kritisk aspekt, att *bejaka och driva vidare*.[46] Två andra hierarkiskt ordnade kategorier handlade om att kunna samordna och hantera olika funktioner där den kritiska aspekten, det som skiljde kategorierna åt formulerades som att *växla mellan att agera och respondera.*

Forskningslektion i cykel 2

Under forskningslektionen riktades fokus mot att barnen skulle få erfara den kritiska aspekten att *bejaka och driva vidare*. Forskningslektionen utformades för att möjliggöra för barnen att både bejaka en idé och bygga vidare på idén genom att föreslå en fortsättning på berättelsen.

Utifrån variationsmönstret *kontrast* inleddes lektionen med en improvisationsövning där barnen både fick prova att blockera och att

[46] *Bejaka och driva* vidare omformulerades efter analys av forskningslektionen till att *lyssna in och driva vidare.*

bejaka varandras idéer. Barnen fick i uppgift att ge förslag på en aktivitet. Först ska den som får förslaget konsekvent säga nej (blockera) och därefter konsekvent säga ja (bejaka) och iaktta skillnader i respons hos medspelaren. För att möjliggöra för barnen att erfara bejaka i olika sammanhang användes variationsmönstret *generalisering*. Att bejaka var invariant medan sammanhangen varierade. Barnen fick i uppgift att i par göra en improvisationsövning där den ena ger ett förslag och den andra svarar med ett ja och lägger till en fortsättning. Därefter fick de i uppgift att i grupper skapa en berättelse genom att ett barn säger en mening, nästa ska bejaka förslaget genom att säga ja och sedan berätta vidare. Slutligen fick de i uppgift att skapa en scen av den gemensamma berättelsen.

I analysen av forskningslektionen omformulerades den kritiska aspekten *bejaka och driva vidare* till att *lyssna in och driva vidare* eftersom vi upptäckte att responsen på ett förslag behövde göras efter att noga lyssnat in det tidigare förslaget vilket innefattar att antingen bejaka eller att blockera förslaget samt lägga till förslag. Under analysen framträdde fyra varianter av att lyssna in och driva vidare.

I analysen av forskningslektionen framträdde även ytterligare varianter av den kritiska aspekten växla mellan att agera och respondera. En ny kategori om att skapa meningsfulla roller formulerades och det som skilde kategorierna åt som den kritiska aspekten *ge rollen kropp och röst.*

Eftertest i cykel 2

Utifrån den kritiska aspekten *lyssna in och driva vidare* planerade vi eftertestet för att få syn på varianter av hur barnen responderade på varandras förslag i relation till att lägga till händelser.

Vi genomförde en liknande uppvärmningsövning som i forskningslektionen. Först gjordes en improvisationsövning där barnen fick ge förslag och bejaka varandras förslag. Därefter fick de i uppgift att göra en miniteater med samma instruktioner som i förtestet.

I analysen av eftertestet framträdde ytterligare en variant av den kritiska aspekten växla mellan att agera och respondera.

Fenomenografisk analys och identifiering av kritiska aspekter

Den fenomenografiska analysen påbörjades efter att förtestet i cykel 1 genomförts. Analysen har gjorts fortlöpande och delvis tillsammans med de medverkande pedagogerna. Efter att datainsamlingen och analys med pedagoger avslutats gjorde jag en fördjupad analys av materialet som helhet.

Det datamaterial som analyserats fenomenografiskt är videofilmade lektioner och transkriptioner av videosekvenser där barnen i mindre grupper skapar scener. Analysen har fokuserat på barnens uttryck för erfarande av lärandeobjektet. Som tidigare nämnts, likställs här erfarande med olika sätt att kunna något. I analysen har jag även använt mig av ljudinspelningar från möten med pedagogerna där vi planerade och analyserade lektionerna. Dessa inspelningar har använts som ett stöd för analysen, snarare än som ett datamaterial. Det är kunnandet i sig och inte enskilda barns eller gruppers kunnande som har kategoriserats. Det innebär att ett barn eller en grupp, kan finnas representerade i flera kategorier.

Analysförfarandet har kännetecknats av ständiga omtolkningar och prövande av kategorier och utfallsrum (jfr Eriksson, 1999). Analysen har varit en abduktiv process där jag i början sökte exempel på hur barnens erfarande av lärandeobjektet kom till uttryck och där jag utformade kategorier. Dessa kategorier var sedan vägledande för att söka nya exempel.

För analys och tolkning har jag använt mig av Alexanderssons (1994) arbetsordning som består av följande fyra steg: att bekanta sig med data och etablera ett helhetsintryck, att uppmärksamma likheter och skillnader i utsagorna, att kategorisera uppfattningar i beskrivningskategorier samt att studera den underliggande strukturen i kategorisystemet (Alexandersson, 1994, s. 125-128).[47] Därefter har jag lagt till ett femte steg som handlar om att identifiera kritiska aspekter.

Analysen inleddes med att jag, enligt Alexanderssons steg ett, bekantade mig med datamaterialet. Efter varje lektion såg jag på videoinspelningarna i sin helhet upprepade gånger och valde ut relevanta avsnitt för vidare analys. För att i detalj kunna se hur barnen skapade

[47] Alexanderssons arbetsordning för analys bygger på material av utskrivna intervjuer, vilket skiljer sig från denna analys som bygger på videoinspelningar som både analyserats fortlöpande och efter att den empiriska studien avslutats. Alexandersson kategoriserar uppfattningar vilket jag bytt ut mot erfarande.

miniteater transkriberade jag vissa sekvenser. Medan jag såg på videoinspelningarna och samtidigt läste transkriptionerna gjorde jag noteringar om hur historiebyggandet skedde. Tillsammans med pedagogerna valdes vissa videosekvenser ut för analys. Dessa samtal spelades in. Därefter såg jag återigen på videoinspelningarna, läste transkriptionerna och lyssnade på ljudinspelningarna från analysen med pedagogerna. Under tiden antecknade jag vad barnen gjorde och hur kunnandet kom till uttryck. Ytterligare videosekvenser som representerade olika sätt att erfara lärandeobjektet valdes ut och transkriberades. På så sätt kunde skillnader och likheter skönjas.

I nästa steg grupperades anteckningar, transkriptioner och videoklipp från videoinspelningarna när barnen skapar miniteater. Beskrivningar av skeenden som analyserats tillsammans med pedagogerna användes som underlag för att få syn på såväl likartade som olikartade exempel. Larsson (1986) beskriver arbetet med att hitta likheter och skillnader som att ”…arbetet med att gestalta varianterna i uppfattningen kräver läsning och reflektion, läsning och reflektion” (s. 31). I detta fall handlade det i stället om att se på videoinspelningarna, läsa anteckningar och transkriptioner, lyssna på de inspelade samtalen från analysen med pedagogerna, reflektera över det kunnande som kom till uttryck och sedan se på materialet igen. Detta var en omfattande process där jag pendlade mellan att se på videomaterialet i sin helhet och att närstudera korta videosekvenser samt läsa transkriptioner och noteringar.

I steg tre grupperades och jämfördes de utvalda videosekvenserna, transkripten och anteckningarna med varandra. Så småningom kunde preliminära kategorier konstrueras. Det lärandeobjekt som utforskades visade sig vara omfattande och behövde delas upp i delfenomen som beskriver olika delar av att kunna bygga en gestaltad, sammanhängande, kommunicerbar berättelse.[48] Uppdelningen gjordes under analysens gång för att motsvara beskrivningskategoriernas överordnade teman. Kategorierna sorterades in under respektive delfenomen och jämfördes för att se om de på ett distinkt sätt skilde sig från varandra och var uttryck för olika aspekter av kunnandet. Därefter sammanfattades respektive beskrivningskategori, representativa beskrivningar formulerades och transkriberade sekvenser valdes ut som exempel.

[48] Delfenomen beskrivs inte i den arbetsordning för analys som Alexandersson (1994) redogör för.

I steg fyra analyserades de olika beskrivningskategoriernas inbördes relationer. Kategorierna i respektive delfenomen placerades i ett utfallsrum. Några kategorier placerades i en hierarkisk ordning som visade en progression, medan andra kategorier placerades sida vid sida. Den hierarkiska ordningen kan beskrivas som ”…kinesiska askar – den första ryms inom den andra som ryms inom den tredje osv.” (Alexandersson, 1994, s. 127) eller med andra ord, den första kategorin utgör en förutsättning för ett mer differentierat urskiljande av delfenomenet.

Utifrån den fenomenografiska analysen, formulerades kritiska aspekter genom att precisera vad som skiljer kategorierna åt i respektive delfenomen. Några av de kritiska aspekterna användes för att designa forskningslektioner medan andra inte prövats empiriskt. Genom fortlöpande analys av forskningslektioner och eftertest har några av de kritiska aspekterna konkretiserats och specificerats ytterligare.

11. Resultat

Utifrån den fenomenografiska analysen har lärandeobjektet *att bygga en gestaltad, sammanhängande, kommunicerbar berättelse* delats upp i fyra delfenomen som presenteras i den ordning de framträdde i analysen:

- Att skapa logik i berättelsen
- Att skapa meningsfulla roller
- Att samordna och se till helheten
- Att lägga till händelser

Varje delfenomen presenteras tillsammans med kategorier i hierarkisk ordning, vilket innebär att kunnandet i de lägre kategorierna är en förutsättning för att utveckla ett mer kvalificerat kunnande. Kunnandet i de övre kategorierna innefattar det som i variationsteorin benämns som att ha urskilt fler aspekter av lärandeobjektet. Innehållet i beskrivningskategorierna exemplifieras med transkriptioner av både verbala och icke verbala uttryck. För transkriptionssymboler som använts, se bilaga 6.

Det som skiljer kategorierna åt, det vill säga det som barnen behöver urskilja för att utveckla ett mer kvalificerat kunnande, har identifierats som kritiska aspekter.

Att skapa logik i berättelsen

Ett återkommande inslag i barnens samtal handlade om huruvida händelserna i berättelsen var logiska eller inte. Barnens kunnande att skapa logik beskrivs genom följande kategorier som:

Figur 14 Utfallsrum av att skapa logik i berättelsen som visar kategoriernas inbördes ordning.

Felfinnare (identifierar ologik)

I kategorin *felfinnare* identifieras och verbaliseras att något i berättelsen är ologiskt. Barnen pekar ut att händelser är konstiga eller orimliga.

I exemplet nedan föreslår Hanna att en av karaktärerna ska vilja bli spågumma och hitta en spåkula. Lova stoppar förslaget genom att betona det osannolika i att någon som vill bli spågumma hittar en spåkula.

Utdrag 1. 00.40–00.52 (Spåkulan)

```
1.  Hanna: eller så är det någon som vill bli spågumma
2.         och hittar den-
3.  Elsa:  och sen-
4.  Lova:  nej det känns lite för (.) det är ganska
5.         konstigt om man planerat att vara en
6.         spågumma och sen helt plötsligt hittar man
7.         en kula (.)det känns ganska liksom (.)
```

Utdraget är ett exempel på hur ett förslag stoppas för att händelsen inte verkar rimlig. I rad 4–7 påpekar Lova att ”det känns…” och ”det är ganska konstigt” att först planera att vara en spågumma och sedan hitta en spåkula. Efter Lovas påpekande förkastas förslaget. Det slutar med att spågumman istället ska hitta sin spåkula efter att en sur gubbe har kastat ut den från sitt fönster.

I exemplet nedan stoppas förslaget direkt utifrån en specifik anledning, i det här fallet att man inte kan vlogga om hemligheter.

Utdrag 2. 02.17–02.22 (Hallen)

```
1.  Elsa:  eller så är det nån som vloggar bara
2.         att [°nu ska jag ta fram mitt lasersvärd°
3.             [*riktar blicken mot en fiktiv telefon
4.         i handen*
5.  Hanna: nej men det var ju en hemlighet (.) då
6.         vloggar man inte
```

Hannas påpekande att den som har ett lasersvärd inte kan vlogga belyser att det inte är rimligt att lägga ut en film på nätet där man berättar om något som är hemligt.

Detektiv (skapar gemensam inre logik)

Att peka ut att något är orimligt är inte tillräckligt i sig för att skapa logik i berättelsen, utan behöver följas av ett resonemang som leder till en gemensam förståelse, berättelsens inre logik.

Barnen ställer hur- och varför-frågor som leder till att oklarheter reds ut, till en gemensam förståelse och svar på hur händelser hänger ihop. Likt detektiver söker de ledtrådar till vad som har hänt innan och hur det påverkat det som händer nu. Utdrag 3a är ett exempel där ett barn ställer en varför-fråga.

Utdrag 3a. 08.55–09.02 (Spåkulan)

Elsa och Lova spelar två vänner. Lova har varit hos spågumman och fått spådomen att hon och Elsa ska ha ett stort bråk och sedan bli osams.

```
1.  Elsa:  vad sa hon?
2.  Lova:  hon sa att vi inte skulle vara vänner för
3.         evigt
4.  Elsa:  va?
5.  Lova:  ja exakt
6.  Elsa:  du är inte min vän längre *går bort från Lova*
7.  Mira:  ((sitter en bit bort och följer händelsen med
8.         blicken)) *skratt* varför det?
```

Barnen växlar mellan att gestalta och att prata *om* berättelsen. Miras fråga om varför vännerna blir osams är central för den fortsatta handlingen och belyser att de inte har en förklaring till osämjan.

Efter att det framgått att de inte formulerat en anledning till att vännerna blir osams ges olika förslag som leder fram till en möjlig förklaring (se utdrag 3b).

Utdrag 3b. 09.20–10.32 (Spåkulan)

```
9.  Lova:  kan vi inte göra att båda blir sura på henne?
10. Elsa:  nej vi kör att när hon säger att ni kommer
11.        att ha typ ett bråk-
12. Hanna: nej jag vet-
13. Elsa:  för hon sa ju att-
14. Lova:  nej jag vet du kan ju säga så här: va tog du
15.        typ min eh- ?
16. Mira:  va var är min telefon? har du snott den?
17. Hanna: eller så säger- när du har sagt att ni inte
18.        kommer att vara vänner för evigt så säger
19.        du: tro inte på henne tänk om det inte är
20.        sant och du ba: men tänk om det är det då
21. Lova:  mmm
22. Harry: ja så börjar dom bråka
23. Lova:  men varför- då vill man väl ändå inte bli
24.        sur på den
25. Hanna: jo för att dom tror olika (.) eller hon
26.        ((Elsa)) blir sur på dig för att du
27.        tror att ni inte kommer att vara vänner
28. Lova:  eller så kan hon ((Elsa)) tro att
29.        dom inte var vänner för (.) att jag typ hade
30.        snott hennes penna (.) alltså för länge sen
31. Elsa:  penna? *ler*
32. Lova:  för länge sen och så blir hon sur över det
33.        igen
34. Harry: ja (.) var det inte du ((Elsa))som snodde
```

```
35.         min penna?
36. Lova:   exakt
37. Harry:  jo kanske (.) vi kör igen
38.         jag har spåkulan *tar spåkulan*
            ((De börjar spela miniteatern från början))
```

Exemplen ovan illustrerar hur en fråga om berättelsens inre logik leder fram till olika förslag om orsaken till att vännerna blir osams. Ytterligare frågor ställs om vad som är rimligt att bli osams om. Likt ett detektivarbete samtalar barnen om möjliga alternativ som leder fram till en bakomliggande förklaring. Resonemanget avslutas med att Harry uppmanar att de ska börja spela miniteatern (rad 37) vilket innebär att pröva att gestalta den nya idén.

En hur- eller varför-fråga kan även besvaras med ett förslag som godtas direkt, som i utdraget nedan.

Utdrag 4. 07.44–07.49 (Spåkulan)

```
1.  Lova:   hur ska han kunna veta att det
2.          är din ((spåkula)) ?
3.  Elsa:   för att han vet att hon är en spågumma
```

Barnen lägger till händelser och repliker för att skapa en logisk följd. Det kan även beskrivas som att fylla i mellanrum och binda ihop olika händelser. I utdraget nedan för barnen ett resonemang om hur händelserna hänger ihop.

Utdrag 5. 03.25–03.43 (Dora)

```
1.  Lova:   det blir ändå ganska messed up
2.  Frida:  ja det skulle ju hänga ihop bra
3.  Mira:   ja men då är ni ute på äventyr (.) så kommer
4.          det en drake och så pruttar apan så att du-
5.          ja det hänger väl ihop
6.  Lova:   vi kan göra så och så kan vi eh-
7.  Mira:   vi kan prova en gång så får vi se hur det
8.          blir
```

I exemplet ovan ger Mira förslag på ett händelseförlopp när de är ute på äventyr (rad 3–5). För att kunna avgöra huruvida händelserna hänger ihop prövas det genom gestaltning.

I utdrag 6 för Mira ett resonemang om vad som behöver ske mellan att Dora och apan är hemma och att de kommer ut i djungeln.

Utdrag 6. 04.16–04.21 (Dora)

```
1.  Mira:  men hur ska ni komma på att ni går ut i
2.         djungeln? (.)då kan väl hon ((Lova))komma
3.         och (.) är ni redo för lite äventyr?
4.  Lova:  jaa
```

Barnen kan identifiera glapp där något behöver läggas till för att händelserna ska hänga ihop. I utdraget ovan är det repliken ”är ni redo för lite äventyr” som motiverar att de förflyttar sig till djungeln.

Berättare (skapar logik för en publik)

Förutom att fokusera på innehållet kan barnen även fokusera på hur berättelsen ska uppfattas av publiken och föra ett resonemang om det. De skapar logik för en publik genom att lägga till repliker och händelser som behöver gestaltas för att en publik ska förstå. I exemplet nedan ger Klara förslag på en replik (rad 3–5).

Utdrag 7. 07.05–07.12 (Tekannan)

Barnen har övat färdigt och ska snart visa upp sin mini-teater om barn på ett barnhem och en sträng föreståndare. Barnen rör sig runt i rummet. Agnes spelar föreståndare och de andra spelar barnhemsbarn.

```
1.  Klara: så där nu är det klart
2.  Sam:   slut!
3.  Klara: jag tycker vi ska säga i slutet: jag hatar
4.         det här barnhemmet (.) annars förstår man
5.         inte
6.  Agnes: ja
7.  Sam:   ja
8.  Agnes: och så går man iväg och säger: jag hatar det
9.         här barnhemmet
```

Repliken ”jag hatar det här barnhemmet” är betydelsefull för att publiken ska förstå det barnen vill förmedla. Barnen har redan skapat en gemensam berättelse som de nu behöver utforma så att en tänkt publik förstår. Handlingen kommuniceras genom replikerna som till stor del improviseras fram under övandet.

I utdrag 8 nämns publiken som ”dom” och att repliken behövs för att publiken ska förstå.

Utdrag 8. 08.19–08.32 (Dora)
Barnen har övat en gång och konstaterat att det blev bra och att de ska öva en gång till. De ställer sig på sina platser för att påbörja agerandet när Lova bryter för att ge en instruktion.

```
1.  Lova:  och då en sak till bara *pekar på Frida*
2.         (.)var att du måste säga- du har gjort det
3.         nu (.) men du måste säga att hennes prutt
4.         dödade mig (.)
5.         annars skulle dom inte fatta
```

Barnen inleder resonemanget om hur publiken ska förstå genom att ställa frågor till varandra vilket utdraget nedan är ett exempel på.

Utdrag 9. 01.59–02.07 (Hallen)
```
1.  Mira:  men hur ska man veta att han har ett laser
2.         svärd i frysen? jag heter Bert och jag har
3.         ett laser svärd i frysen?
4.  Hanna: nej när alla har gått och lagt sig-
5.  Lova:  vi gör en voice over ((=berättarröst))
```

De fortsätter sedan resonera om olika sätt att det ska framgå att han har ett lasersvärd i frysen.

Kritiska aspekter

Det barnen behöver urskilja för att kunna skapa en gemensam inre logik (kategorin detektiv), är att *föra en dialog om hur händelser hakar i varandra*. Det innebär att kunna kommunicera med varandra om rimliga bakomliggande förklaringar och hur det som hänt tidigare påverkar rollernas handlingar.

För att sedan skapa logik för en publik (kategorin berättare) behöver den kritiska aspekten *föra en dialog om hur en publik kan förstå berättelsen* urskiljas, vilket innebär att göra den begriplig för en tilltänkt publik.

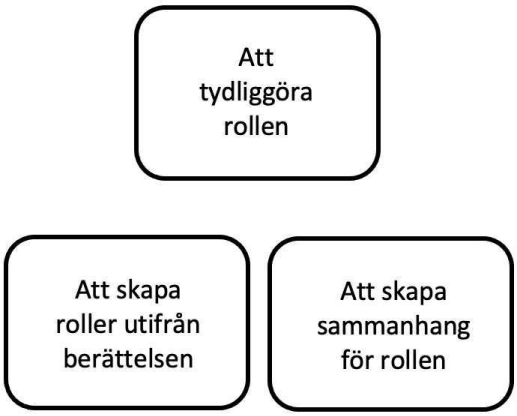
Båda de kritiska aspekterna innebär att kunna ställa hur- och varför-frågor och kommunicera förslag på lösningar. Genom att berätta verbalt och genom att använda teaterns uttrycksform gestaltande, förmedlas idéer och en gemensam förståelse skapas.

Figur 15 Utfallsrum av att skapa logik i berättelsen som visar kategoriernas inbördes ordning och dess kritiska aspekter.

Att skapa meningsfulla roller

Roller skapas för att de behövs i berättelsen och för att alla ska ha en roll. De väljs ut antingen utifrån innehåll eller utifrån vars och ens önskan om vilka roller som ska finnas med. Alla roller behöver dock ha en funktion i berättelsen för att vara meningsfulla.

Barnen fördelar roller och bestämmer delvis vad rollen ska göra innan de börjar gestalta. Under övandet tillkommer nya händelser och rollerna utvecklas. Barnens kunnande att skapa meningsfulla roller beskrivs genom följande kategorier som:



Figur 16 Utfallsrum av att skapa meningsfulla roller som visar kategoriernas inbördes ordning.

Att skapa roller utifrån berättelsen

Roller utformas utifrån berättelsens innehåll. Ett exempel ges nedan, där roller fördelas så att alla barn ska ha en roll som hör ihop med berättelsen.

Utdrag 1. 01.16–01.47 (Spåkulan)
Barnen har kommit på början på berättelsen och Hanna har just påpekat att det inte finns roller till alla.

```
1.  Lova:  en kan vara hennes katt som är jätteviktig
2.         som kan- hon kan- katten kan hitta spåkulan
3.         och så är det någon som kommer till
4.         spågumman och så kan det va- kanske den som
5.         spås lilla syster eller lillebror och så
6.         kan det vara typ (1.0)-
```

```
7.  Elsa:  - eller den som vill bli spådds l[i-
8.  Lova:                                   [ja
9.  Elsa:  - eh kompis ell[er
10. Lova:                 [ja och så kanske någon
11.        gammal sur gubbe typ
```

Barnen ger förslag på vad de själva ska spela samt föreslår roller till varandra. Förslag på vad de ska spela framförs oftast verbalt i jag-form såsom i utdraget nedan.

Utdrag 2. 02.41–02.51 (Spåkulan)

```
1.  Mira:  jag vill va en spågumma
2.  Lova:  jag är den som vill bli spådd
3.  Elsa:  okey då är jag din kompis
4.         ba: °vad sa hon?°
```

Att skapa sammanhang för rollen

När roller skapas utifrån en önskan om vad barnen vill spela, behöver berättelsen utformas så att alla roller blir meningsfulla. Genom samtal och gestaltning läggs händelser och repliker till.

Roller som tilldelas av andra har initialt i de flesta fall en otydligare funktion än när rollen är föreslagen av den som spelar. Ofta handlar det om att den som fått en roll tilldelad inte vet vad den ska göra. Då behöver rollen få ett sammanhang.

I utdraget nedan ges förslag på vad scenen ska handla om.

Utdrag 3. 03.32–03.37 (Spåkulan)

Barnen har tidigare bestämt att spågumman ska ha en katt, men inte vad katten ska göra.

```
1.  Mira:  och katten kan gå mot den sura gubben och
2.         gubben haaatar katter
3.  Harry: ja okey
```

Miras förslag i utdraget ovan bidrar till att rollerna som sur gubbe och katt får tydligare funktioner.

Även under övandet kan barnen skapa funktion till rollen genom att lägga till repliker. När det är oklart vad rollen ska göra, kan barnen avbryta gestaltandet för att ställa frågor om rollen och de som betraktar ger förslag.

I exemplet nedan ställer Hanna en fråga om sin roll som katt och får förslag av medspelarna. På så sätt skapas en funktion till rollen, som blir en del av innehållet i berättelsen.

Utdrag 4. 04.24 –04.37 (Spåkulan)
Barnen har pratat om vad som ska hända och har fördelat roller. Harry spelar arg gubbe, Hanna spelar katt, Mira spelar spågumma och Lova spelar barn som blir spådd av spågumman. De har börjat spela att barnet har kommit in till spågumman och samtalet mellan spågumman och barnet bryts av att den arga gubben kastar en boll. Då vänder Mira och Lova blicken mot Harry.

1. Harry: aj jävlar (.)vem var det?
2. Harry: tjooooo ((ljudillustration av att kulan
3. kastas genom luften))
4. *i slowmotion kastar han kulan genom att
5. hålla den i handen*
6. Hanna: *går fram till kulan och sätter sig ner*
7. vad ska jag göra då?
8. Lova: du springer dit
9. Hanna: okey
10. Lova: du kan ta spåkulan
11. Mira: vad var det som lät? Misse kom
12. Hanna: *kryper bort mot spågumman och sätter sig
13. bredvid henne*
14. Mira: o min kula

Att tydliggöra rollen

Förutom att kunna skapa roller och sammanhang för rollerna, kan barnen identifiera detaljer som behöver läggas till och justeras. När barnen övade flera gånger förfinade de successivt gestaltningen genom att lägga till repliker och fysiskt gestaltande som förtydligade vad roller gör och varför. I exemplet nedan läggs repliker och fysiska handlingar till som förtydligar varför tanten ställer ner en korg med ägg. Dessa tillägg utvecklas under repeterandet.

Utdrag 5. (Bondgården) Exemplet med att sätta ner korgen med ägg

En tant kommer till bondgården. Hon har med sig ägg som hon ställer ifrån sig. Scenen repeteras sex gånger innan uppspelet för de andra grupperna.

Katrin spelar tant första gången och sedan byter de roller så att Ingrid spelar tant.

Första repetitionen. 04.18–04.24

1. Kat (tant): åh här har jag massa ägg, gud vad gott
2. det ska bli att äta upp dom
3. *håller pantomimiskt i en skål/korg
4. med ägg*
5. jag [lägger dom här
6. [*lägger pantomimiskt ner äggen*

Andra repetitionen (Rollerna är bytta och nu spelar Ingrid tant istället). 08.07–08.14

1. Ing (tant): [åh jag skulle komma med lite ägg
2. [*går med böjd rygg och armen på
3. ryggen*
4. jag lägger dom här så länge
5. *lägger pantomimiskt ner äggen*

Tredje repetitionen. 9.44–9.50

1. Ing (tant): oh mina ägg jag måste gå och lämna dom
2. här när jag ska ta en liten paus
3. *går med böjd rygg och armen på
4. ryggen*
5. *går därifrån*

Fjärde repetitionen. 11.09–11.12

1. Ing (tant): [åh en massa ägg (1.0)
2. [*går böjd med armen på ryggen*
3. jag måste ta en paus (.)
4. jag lägger dom där

Femte repetitionen. 12.33–12.41

```
1.  Ing (tant): [åh alla mina massa ägg
2.              [*går böjd med armen på ryggen*
3.              jag ställer dom här
4.              jag måste ta lite luft
5.              *ställer ner äggen*
6.              *ställer sig bredvid och flåsar*
```

Sjätte repetitionen. 13.37–13.47

```
1.  Ing (tant): åh jag har en massa ägg
2.              *går böjd med armen på ryggen*
3.              jag måste gå och lämna dom (.)
4.              jag måste ta en paus
5.              här lägger jag dom(.)
6.              *ställer ner den fiktiva korgen*
7.              *ställer sig bredvid och flåsar*
```

Uppspel. 15.49–15.59

```
1.  Ing (tant): [åh så många ägg jag har
2.              [*går med böjd rygg och armen på
3.              ryggen*
4.              jag måste ta en paus (.) jag ställer
5.              dom här
6.              *ställer ner den fiktiva korgen*
7.              *ställer sig bredvid och flåsar*
```

Successivt läggs repliker och gestaltande till som förklarar varför tanten lägger ifrån sig äggen. Första repetitionen säger Katrin som spelar tant, att hon lägger ner äggen. Ingrid, som sedan spelar tant, använder samma replik men gör ett tillägg i sitt kroppsliga uttryck att det är lite jobbigt att gå. Andra repetitionen förtydligar Ingrid karaktären genom att gå med böjd rygg och handen på ryggen (som en gammal tant). Tredje repetitionen lägger hon till repliken att hon ska ta en liten paus vilket ger en förklaring till att hon ställer ner äggen. Under fjärde repetitionen lägger hon till att det är en massa ägg vilket ger ytterligare belägg för att hon behöver ta en paus. Under femte repetitionen förtydligar hon att hon är trött genom att lägga till ett flåsande. De justeringar som görs sker under själva gestaltandet.

Ett annat exempel där gestaltandet av rollerna successivt utvecklas är när två barn förfinar gestaltningen genom att pröva hur de fysiskt ska gestalta fiskar. Barnen väljer på eget initiativ ut korta sekvenser att öva extra på. Ett kunnande som barnen ger uttryck för, är att identifiera vilka

sekvenser de behöver finjustera för att utveckla gestaltandet vilket visas i exemplet nedan.

Utdrag 6. 15.38–15.58 (Tegelstenen)

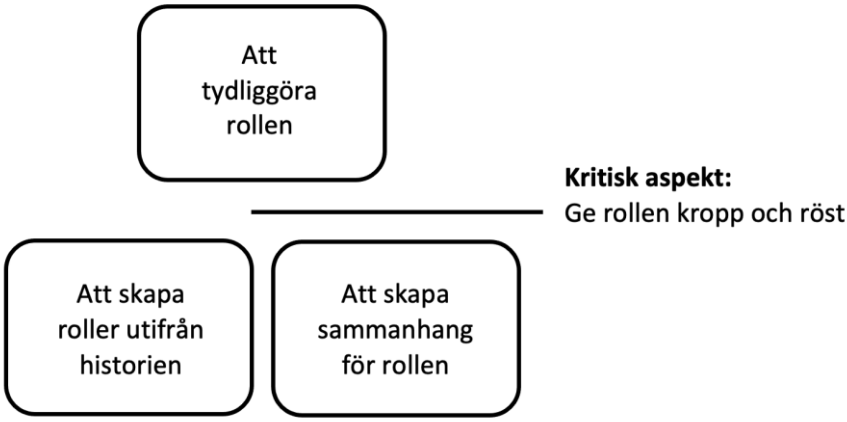
```
1.  Katrin:  hallå (.) vi måste öva oss på att vara
2.           fiskar
3.           vi ser [ju inte kloka ut
4.                  [*fladdrar med båda underarmarna*
5.  Sara:    vi kan ju ligga här och bara
6.           *Katrin och Sara lägger sig ner*
7.  Katrin:  [hallå men vi gör så har ba som fenor (.)
8.           [*ligger på golvet och gör rörelser med
9.           ben och armar*
10.          vi gör så här liksom fenan
11. Sara:    [och jag gör liksom så här
12.          [*ligger på sidan och gör rörelser med
13.          armar och ben*
```

I utdraget ovan påpekar Katrin att sekvensen där hon och Sara blir förvandlade till fiskar behöver förfinas (rad 1–4). Sara och Katrin prövar rollen som fisk och ger förslag genom gestaltning (rad 5–13).

Kritisk aspekt

Den kritiska aspekt barnen behöver urskilja för att tydliggöra rollen för sig själva och för en tilltänkt publik är att *ge rollen kropp och röst*. Det handlar om att gå från att tala om rollen till att gestalta rollen. Det innefattar att identifiera vad som behöver förtydligas. Genom att lägga till repliker och fysisk gestaltning justeras och förtydligas rollens handlingar.

Identifiering av vad som behöver förtydligas kan ske genom dialog som i exemplet där barnen spelar fiskar, där de väljer ut en sekvens att förfina. Gemensamt prövar de hur de fysiskt kan gestalta att de är fiskar. Förtydligande görs även under tiden de övar som i exemplet med tanten på bondgården där hon under repetitionen succesivt lägger till repliker och fysiska handlingar som förtydligar varför hon behöver ställa ifrån sig äggen.

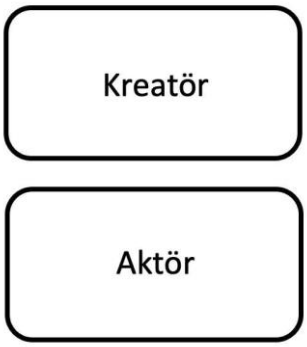


Figur 17 Utfallsrum av att skapa meningsfulla roller som visar kategoriernas inbördes ordning och dess kritiska aspekt.

Att samordna och se till helheten

När barnen skapar en scen växlar de mellan att bidra med idéer och att pröva idéerna.

Barnens kunnande att samordna och se till helheten beskrivs genom följande kategorier som:



Figur 18 Utfallsrum av att samordna och se till helheten som visar kategoriernas inbördes ordning.

Aktör

Aktör kan liknas vid att vara skådespelare som iscensätter tidigare överenskommelse och improviserar fram nya händelser. I denna kategori riktas fokus mot den egna rollens handlingar, en inifrånblick.

Utdraget nedan är ett exempel på hur händelseförlopp växer fram under gestaltande där samtliga barn agerar.

Utdrag 1. 02.45–03.08 (Hammaren)
De fem barnen har fått i uppgift att göra en scen där en hammare ska finnas med. De bestämmer att de ska vara fattiga barn och när de slår med hammaren så blir de rika. Barnen sitter runt bordet som de bestämt ska vara deras hem.

```
1.  Elin:     jag ska gå ut i skogen
2.            *går till andra sidan av rummet
3.  Vera:     [ja med
4.            [*följer efter Elin*
5.  Johanna:  jag följer med
6.            *går bort till de andra*
7.  P + A:    *springer bort till de andra*
```

```
8.  Elin:     *plockar upp hammaren*
9.  Vera:     jag vill hålla
10. Johanna: o shit vad är det där? *tar hammaren*
11. Pella:    *tar hammaren och slår den mot väggen*
12. Amy:      det kom ett magiskt pulver
```

Utifrån en grundberättelse som handlar om att barnen är fattiga och hittar en magisk hammare som gör dem rika, improviseras händelser och repliker fram under tiden barnen övar.

Kreatör

Förutom att gestalta, ger barnen förslag på vad som ska gestaltas och hur. Kreatör kan liknas vid att vara dramaturg och regissör. Det innebär att ha en utifrånblick på det som gestaltas. Förslag kan även ges på fiktiva platser i rummet, och hur de ser ut. Olika idéer prövas genom gestaltning. En gemensam imaginär scenbild konstrueras i samverkan mellan de som betraktar och de som gestaltar. På så sätt riktas fokus mot helheten snarare än mot enskilda rollers handlingar.

Nedan ges ett exempel där barn som i stunden inte gestaltar sitter vid sidan av och följer handlingen, vilket medför att de kan hjälpa till att reda ut oklarheter.

Utdrag 2. 10.32 – 10.45 (Spinnrocken)
Amy har i rollen som Törnrosa förvandlats till att bli liten efter att hon stuckit sig på en spinnrock.

```
1.  Amy:      men vänta jag var ju liten? (.)
2.  Johanna: men eftersom du är så stor- eller liten så
3.           pas[sar den här för du är typ så här
4.              [*pekar på spinnrocken*
5.           *håller handflatan 2 decimeter från golvet*
6.  Amy:      okey
```

Utdraget nedan är ett exempel på att förslag om *hur* berättelsen ska gestaltas ges av både den som gestaltar och de som betraktar. Förslag ges även på var fiktiva platser är i rummet. På så sätt skapas en gemensam fiktiv miljö.

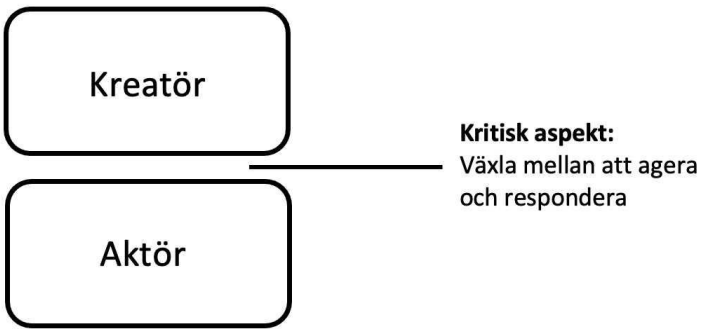
Utdrag 3. 09.12 – 09.26 (Spinnrocken)
Törnrosa, som spelas av Amy, är ute och går och hittar en spinnrock. Innan de börjar gestalta görs följande överenskommelser.

```
1.  Amy:   jag går upp härifrån ((golvet är sluttande))
2.  Joh:   här är hu[set
3.                   [*ritar i luften var huset är*
4.  Var:   glöm inte att du måste säga lite också
5.  Amy:   okey *ställer sig på sin plats*
6.         okey å här *börjar gå som rollen*
7.         ((Amy börjar gå upp för det sluttande golvet))
```

Amy, som gestaltar Törnrosa ger förslag på var hon ska placera sig i rummet. Johanna som betraktar föreslår var i rummet Amys hem ska vara och Veronica som betraktar påpekar att Amy ska säga något. Därefter börjar Amy iscensätta förslagen.

Kritisk aspekt

Den kritiska aspekten barnen behöver urskilja för att kunna fungera som kreatör, är att *växla mellan att agera och respondera*, vilket innebär att växla mellan att gå i och ur roll för få en bild av helheten.



Figur 19 Utfallsrum av att samordna och se till helheten som visar kategoriernas inbördes ordning och dess kritiska aspekt.

Under den fortlöpande analysen av hur den kritiska aspekten kom till uttryck, framträdde fyra varianter av att *växla mellan att agera och respondera*.

Några agerar medan andra betraktar

Efter att en scen spelats upp pausar barnen. De som har betraktat ger instruktioner och för en dialog om fortsättningen med de som har agerat.

I bilden nedan spelar Amy Törnrosa som hittar en spinnrock. Hon är ensam skådespelare och övriga barn sitter på bänken och betraktar. De ger respons genom att skratta, ställa fram rekvisita, ge förslag på vad som ska hända och hur det ska gestaltas samt reda ut oklarheter som Amy önskar få hjälp med.

Figur 20 Barn som agerar och betraktar.

Betrakta och agera synkroniserat

Samtidigt som barnen gestaltar ger de förslag på vad som ska gestaltas och hur. Detta sker genom att någon eller några ett kort ögonblick går ur roll och ger ett verbalt förslag.

I utdraget nedan illustreras hur Ingrid och Sara går ur roll, ger en instruktion och sedan återvänder till att agera.

Utdrag 4: 04.58–05.13 (Tegelstenen)
Det är första gången de övar. Katrin, Sara och Ingrid agerar barn som spelar tärning. Sara och Ingrid hånar Katrin som förlorat. Olof som spelar Jesus går upp för en trappa och ska strax säga sin replik.

```
1.  Ingrid:  nu är vi tysta nu är vi tysta
2.  Sara:    °nu [ska du ((Olof)) kasta°
3.  Olof:        [men vad göör ni? (.)
4.           man ska inte va[ra dum
5.  Sara:                   [vänta o bara-
6.  Olof:    mot sina med [människor
7.  Katrin:               [nej det är din tur ((Ingrid))
8.  Ingrid:  *slår mot Katrin som ramlar baklänges*
9.  Olof:    nu så ska ni straffaaas
10.          *slänger ner tegelstenen*
```

I exemplet påpekar Ingrid att de andra barnen ska vara tysta för att Olofs replik ska höras. Ingrid gör en snabb växling från att gestalta till att ge instruktioner om hur de ska gestalta och återgår därefter tillbaka till rollen som barn som spelar tärning och bråkar.

Gemensamt pendla mellan att agera och betrakta

Barnen pausar och alla går ur roll för att gemensamt reda ut vad som ska gestaltas och hur det ska gestaltas. De skiftar mellan att gestalta och att prata om berättelsen.

Ett exempel på detta är när Olof gjort entré som Jesus, sagt sina repliker och avslutat med att kasta en tegelsten mot barnen i scenen och Ingrid bryter för att säga till Olof att han behöver öva på att pricka lite. Olof svarar då att ”ja jag måsta öva”. Gestaltandet är därmed pausat och de tre som spelar barn börjar diskutera hur de ska gestalta att de spelar tärning och blir osams. Ingrid betonar igen att de ska vara tysta när Olof säger sin replik, så att de inte pratar i munnen på varandra. Sara visar då hur de kan mima när de bråkar. Justeringen handlar om hur gestaltningen kan förfinas så att replikerna ska höras. Samtalet övergår till gestaltande när Katrin säger ”vi kör!”. Därefter spelar de återigen scenen där barnen spelar tärning och nu bråkar pantomimiskt, så att Olofs replik hörs.

Pausa och ta ett åskådarperspektiv mellan repetitionerna

En strategi som barnen använder är att alla spelar hela scenen från början till slut, och sedan samtalar om vad som kan förändras som i exemplet nedan.

Utdrag 5. 07.09–07.20 (Bondgården)

Barnen har spelat att en tant kommer till bondgården. Hon ställer ifrån sig en korg med ägg. Flickan och djuren på bondgården äter upp äggen. Flickan får ont i magen och tanten blir ledsen.

```
1.  Katrin:  åh slut
2.           (.)
3.  Katrin:  *går bort till de andra som sitter i en
4.           ring* fast det blev inte så bra slut
5.           eftersom jag blev ledsen och hon
6.           ((Ingrid)) fick magknip
```

((de kommer fram till att det ska sluta med att tanten ska få mjölk av flickan och därefter spelar de den nya versionen))

Exemplet är från en grupp som uteslutande använde sig av strategin att först spela hela scenen och sedan samtala om justeringar. De spelade flera gånger och mellan varje gång samtalade de om händelserna och hur de skulle gestaltas.

Att lägga till händelser

Att bygga en gemensam berättelse innebär att bidra med och sätta samman olika idéer. Barnens kunnande att lägga till händelser beskrivs genom följande kategorier som:

Figur 21 Utfallsrum av att lägga till händelser som visar kategoriernas inbördes ordning.

Lösryckta händelser

Barnen föreslår olika händelseförlopp genom att berätta och gestalta. Olika förslag utvecklas var för sig så att det skapas parallella berättelser.

Exemplen i denna kategori består av förslag som genererar början på ett nytt händelseförlopp. Nya förslag börjar ofta med ”nej” och ”vänta”. Ett representativt exempel ges i utdraget nedan:

Utdrag 1. 02.48–03.35 (Nyckeln)
De sex barnen sitter i en ring.

1. Ingrid: kan vi inte göra så här att vi var på en
2. picknick och så skulle vi hämta våran eh-
3. Olof: vänta jag kom på en rolig idé (.)kanske
4. nyckeln var en helt vanlig nyckel och man
5. behöver den för att bekämpa picknick-korgen
6. Flera: ja! ja!
7. Mimmi: ja man bekämpar korgen och så är det ingen
8. ting
9. Katrin: nej det är bara ett tomt papper typ-

```
10. Mimmi:   nej vi gick ner i källaren och så i
11.          källaren så är det tomt
12. Ingrid:  vänta (.) jag kom på att (.)lyssna (.) det
13.          kan var så här att- jag har en idé (.)
14.          det kan vara så att vi typ har picknick
15.          och så skulle jag ta upp ett äpple och
16.          så kom den med o ja ba: oh my god! det är
17.          nyckeln (.) jag har aldrig sett den förut
```

I exemplet ovan inleder Ingrid med ett förslag (rad 1–2) som bryts av att Olof ger ett nytt förslag om en nyckel, men behåller idén om picknick (rad 3–5). Mimmi ger förslag på en ny händelse, en fortsättning på ordet tomt och att de istället går ner i källaren där det är tomt (rad 10–11).

Senare under planeringen av pjäsen tillkommer nya förslag. Efterhand blir berättelserna/förslagen långa med många och komplicerade händelser som kastas in huller om buller. Detta illustreras i utdraget nedan.

Utdrag 2. 06.12–08.34 (Nyckeln)
De sex barnen pratar om vad som ska hända i scenen. Olika förslag läggs fram och de skrattar. Alla förslag handlar på olika sätt om nyckeln. Katrin har just gett ett förslag.

```
1.  Olof:    nej nej nej-
2.  Mimmi:   -nej
3.  Olof:    nej jag kom  [på
4.  Mimmi:                [jag kom på (.)
5.           ni vet när man är i sitt rum och
6.           precis har flyttat dit. Och sen så hittar
7.           man en nyckel på golvet om man ba vad är
8.           det här för nyckel och jaa! De är en
9.           nyckel till nått av rummen och inget av
10.          rummen är låst eller har ett lås förutom
11.          ytterrummet och toaletten (.) toaletten har
12.          ju sånt där lås och ytterdörren har en sånt
13.          där triangelformat jättekonstigt
14.          jätteroligt lås där- så man
15.          bara- och så va det inget lås där(.)och så
16.          hittar man i skogen ett hus med ett lås-
17. Ingrid:  och tänker det måste vara där
18. Mimmi:   ja så öppnar man och därinne finns en
19.          nyckel(.) man tar upp den går ut hittar ett
20.          till hus jättelångt inne i skogen öppnar
21.          och därinne finns en lapp: hej gå tillbaka
22.          (.) men man kan inte gå tillbaka (.) för
```

```
23.           man har tappat bort sig
24. Olof:     nej alltså jag vet inte (.) alltså om det
25.           där om vi går på picknick och föräldrarna
26.           har fixat och innan det så har vi- kanske
27.           en dem- deras- förälder och då så kanske
28.           dom har blivit jätteuppretade av dens
29.           kompisar så då så talar dom om att göra så
30.           här: här får ni den men vi har också fixat
31.           en liten skattkarta som kommer att ge er en
32.           skatt som kommer att hjälpa er med att
33.           öppna den här och den här picknicken alltså
34.           vi har lagt vårt- allt vårt blod och svett
35.           för den här
```

Olof utvecklar Katrins tidigare förslag om att de går på picknick och att föräldrarna har fixat en picknickkorg. Vissa idéer knyter an till något som föreslagits tidigare men det blir inte en fortsättning på händelseförloppet utan snarare en omstart. Ett nytt förslag innebär då en ny berättelse.

Även under själva övandet improviseras nya händelser fram. Exemplet nedan är från när barnen börjat öva.

Utdrag 3. 15.47–16.34 (Nyckeln)

```
De har spelat att en mamma sagt åt sina fyra barn att de
ska gå ut på picknick.

Läraren: Ni har en väldigt liten minut på er

1.  Katrin:  men vi kommer inte att hinna
2.  Mimmi:   jag vet (.) jag är morsan som typ kommer
3.           in och stör
4.  Ingrid:  *sätter sig på golvet* okey nu äter vi
5.           ((de andra sätter sig ner i ringen
6.           bredvid henne))
7.           jag ska bara ta upp ett äpple
8.           *tar en tugga i äpplet*
9.           oj det är en nyckel
10. Mimmi:   *går fram till barnen som sitter i ring
11.          på golvet* vad gör ni med nyckeln
12.          sa jaag (.) slarva inte bort den igen
13. Ingrid:  *viskar något till de andra barnen i
14.          ringen*
15. Mimmi:   nä det är det inte (.) jag hörde
16.          vad ni sa (.) det är samma nyckel
17. Ingrid:  *sätter sig upp på knä* mamma ska du
```

```
18.          inte jobba lite på din laptop nu va?
19. Mimmi:   okey, alltså jag måste bara berätta
20.          här: det är verkligen inte- det är bara
21.          en kopia av den förra nyckeln som är
22.          gjord av plast (.) så hej då hörrni
```

Trots att det var kort om tid kvar att öva, lades en ny händelse till, att mamman skulle störa picknicken. Berättelsen om barnen som var ute på picknick och mammans information att nyckeln var en kopia i plast blev parallella berättelser.

En händelsekedja

Ett återkommande sätt att respondera på en idé är att säga ”ja och …”, ”och så…”, ”och sen så…”, vilket bidrar till en sammanhållen berättelse, det vill säga en händelsekedja.

Utdrag 4. 02.40–03.22 (Spinnrocken)
De fem barnen sitter runt ett bord med spinnrocken i mitten. Barnen benämns som Veronica, Amy, Pella, Johanna och Alva.

```
1.  Ver:   jag vet Törnrosa kan vara ute i skogen på en
2.         promenad
3.  Amy:   ja och så hittar hon den och så är den jätte
4.         vasst här och så gör det så hon blir mycket
5.         större (.) och så hade hon trådar med sig (.)
6.  Pel:   *skratt*
7.  Amy:   och så började hon sy så det blev så här- (.)
8.         och hon var jättedålig på det (.)
9.         och så råkade hon sticka sig på den här
10.        *böjer sig fram och pekar på en del av spinn-
11.        rocken på bordet*
12. Pel:   ja
13. Amy:   och så svimmade hon
14. Ver:   och så finns det magiska hjälpmedel som
15.        räddade henne eller nåt
16. Joh:   ja-
17. Amy:   eller nån sa så här: hon kanske stack sig på
18.        sig så hon blev jätteliten nånting
19. Ver:   ja-
20. Joh:   ja
21. Ver:   hon kan sticka sig på sig och så får hon
22.        magiska krafter eller nåt
```

```
23. Joh:   ja som kan liten
24. Ver:   och gigantisk stor (1.0) och normal typ
```

Utdraget ovan illustrerar hur barnen i samtal bygger vidare på de tidigare förslagen, tills de har en berättelse med en händelsekedja.

Utdraget nedan är ett exempel där barnen bygger vidare på varandras förslag medan de gestaltar.

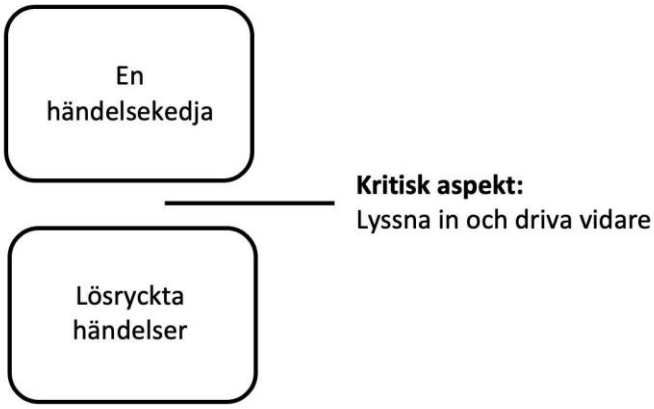
Utdrag 5. 11.30–12.08 (Spinnrocken)
Amy spelar Törnrosa och Johanna spelar brevduva. De som inte gestaltar står vid sidan av och iakttar.

```
1.  Joh:   *flyger fram till Amy* jag är en duva och
2.         du har fått magiska krafter och du är i
3.         Fara (.) du har fått magiska krafter (.) läs
4.         det här brevet (.) hej då *flyger iväg*
5.  Amy:   men vänta (.) vad stod det i brevet nu igen?
6.         *riktar blicken mot de som står vid sidan
7.         som publik*.
8.  Ver:   eh du har fått magiska krafter (.) du
9.         måste gå in i en portal (.) du har fått
10.        några dåliga och jättemånga bra (.) du
11.        måste gå in i en portal.
12. Amy:   *läser brevet* du har många bra men en
13.        dålig *vänder sig mot Veronica* men vad
14.        ska den dåliga va?
15. Joh:   den dåliga kan vara att du blir-
16. Ver:   att du blir arg hela tiden
```

Exemplet visar hur barnen spinner vidare på temat om magiska krafter och iscensätter de förslag som ges så att de skapar händelser som bygger på varandra.

Kritisk aspekt

Den kritiska aspekt barnen behöver urskilja för att skapa en händelsekedja är att *lyssna in och driva vidare*, vilket innebär att efter att ha beaktat ett förslag driva berättelsen vidare genom att antingen bejaka eller blockera förslaget viket även kan följas av ett nytt förslag.



Figur 22 Utfallsrum av att lägga till händelser som visar kategoriernas inbördes ordning och dess kritiska aspekt.

Under den fortlöpande analysen av hur den kritiska aspekten kom till uttryck, framträdde fyra varianter av att *lyssna in och driva vidare*.

Att bejaka ett förslag (säga ja)

Förslag bejakas både verbalt och genom gestaltning. Verbalt bejakas förslag med att säga ja. Genom gestaltning bejakas förslag genom att omedelbart iscensätta det. Dessa två sätt att respondera kombineras ofta. Exemplet nedan visar hur förslag bejakas både verbalt och genom gestaltning.

Utdrag 6. 11.36–12.00 (Bondgården)

```
1.  Ka:     slut
2.  Fr:     och du ba: det var en helt vanlig dag på
3.          den helt vanliga bondgården och vi ba:
4.          [uhhhhhhhh
5.  Djuren:[stångar Katrin
6.  Ka:     *ställer sig riktat mot publikplatserna*
7.          å det var en helt vanlig dag
8.          på den helt vanliga bondgården
9.  Djuren:*stångar Katrin*
10. Ing:    okey ska vi testa? ska vi försöka göra en gång
11.         till?
12. Ka:     ja vi kör det där på slutet
```

Katrin bejakar förslaget att hon ska agera berättare genom att ställa sig riktad mot publikplatserna och säga den replik som Freja föreslagit. Även

Ingrid bejakar idén och föreslår att de ska pröva det en gång till. Katrin svarar då med ett bekräftande ja.

Att bejaka och lägga till förslag (säga ja och…)

Bejakande kan även följas av ett förslag på fortsättning.

Exemplet nedan visar hur barnen verbalt lägger till en detalj till det föregående förslaget.

Utdrag 7. 01.15–01.23 (Gurkor)

Barnen har skapat en gemensam berättelse genom att säga en mening var. De har sedan pratat om vilka roller som ska vara med och bestämt att det ska finnas två människor och två gurkor i pjäsen. Detta samtal inleder planeringen om hur berättelsen ska gestaltas.

```
1.  Sar:   dom såg två gur- dom såg två gurkor i ett
2.         fönster (.) slog sönder fönstret (.) tog dom
3.         och-
4.  Amy:   åt u[pp-
5.  Sar:       [åt upp dom på vägen hem
```

Amy lägger till ”åt upp” i rad 4 och Sara lägger till ”på vägen hem” i rad 5.

Att säga *ja och…* görs även i flera led. En person ger ett förslag som bejakas. Ett nytt förslag läggs sedan till som i sin tur bejakas och följs av ett ytterligare förslag som bygger vidare på de tidigare förslagen.

Att blockera ett förslag (säga nej)

Att blockera ett förslag kan bidra till att bygga vidare på berättelsen när det handlar om en begränsad del och när det görs för att bevara en tidigare överenskommelse. När blockering sker sparsamt fyller det en konstruktiv funktion.

I exemplet i utdrag 8 blockeras förslaget att berättelsen slutar med att flickan i pjäsen dör. Katrin svarar med ett nej, vilket är en blockering av idén. I det här fallet innebär blockeringen av förslaget att inte överge en tidigare överenskommelse om ett bra slut.

Utdrag 8. 10.19–10.22 (Bondgården)

```
6.  Ka:    *ramlar till marken efter magknip*
7.  Pe:    hon dog!
8.  Mi:    *går på fyra ben fram till Katrin* muuuu
9.         jag vet det slutar med att du dör
10. Ka:    nej
```

Att ge ett motförslag

Att ge ett motförslag som inte innehåller helt nya idéer utan endast mindre korrigeringar kan bidra till att utveckla berättelsen.

I exemplet nedan ger Katrin förslag att hon i roll som flickan som bor på bondgården inleder pjäsen och pratar med publiken. Ingrid och Mimmi ger motförslag utifrån att Katrin strax efter ska bli jagad av djuren i bakgrunden och därför inte kan stå längst fram på scenen.

Utdrag 9. 11.58 – 12.08 (Bondgården)

```
1.  Ka:    kan inte jag va den där som säger i början?
2.  In:    men du ska ju va med och springa sen
3.  Mi:    du ska va i bakgrunden
4.         och så jagar vi dej i bakgrunden
5.  Ka:    ja okey *springer till sin plats*
           ((de börjar spela))
```

Sammanfattning av resultat från LS-studien

I analysen har lärandeobjektet *att bygga en gestaltad, sammanhängande, kommunicerbar berättelse* delats in i fyra delfenomen:

- Att skapa logik i berättelsen
- Att skapa meningsfulla roller
- Att samordna och se till helheten
- Att lägga till händelser

Varje delfenomen presenteras i form av beskrivningskategorier och kritiska aspekter.

Att skapa logik i berättelsen

Ett återkommande inslag i barnens samtal handlade om huruvida händelserna i berättelsen var logiska eller inte. Barnens kunnande beskrivs genom tre hierarkiskt ordnade kategorier.

I kategorin *felfinnare* identifieras och verbaliseras att något i berättelsen är ologiskt. Barnen pekar ut att händelser är konstiga eller orimliga. I kategorin *detektiv* reds oklarheter ut och förslag ges om hur olika händelser kan hänga ihop. I dessa två kategorier beskrivs ett kunnande som innefattar att barnen skapar en intersubjektiv förståelse, berättelsens inre logik. I kategorin *berättare* läggs händelser och repliker till så att en publik ska förstå.

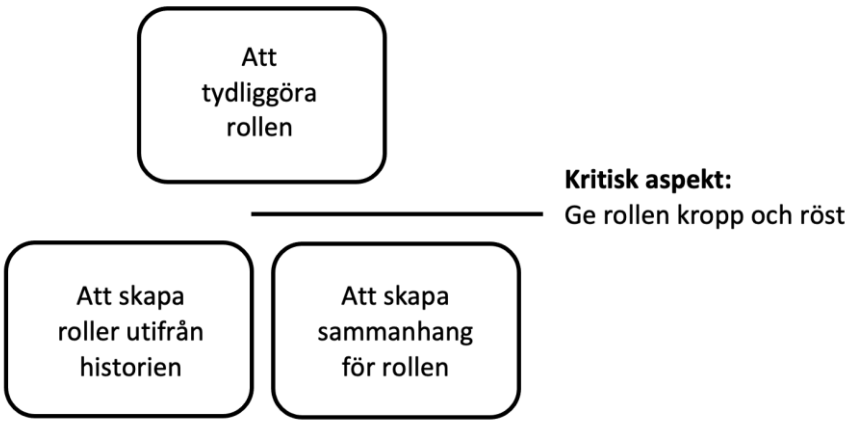
Två kritiska aspekter skiljer kategorierna åt. Det barnen behöver urskilja för att kunna skapa en gemensam inre logik (kategorin detektiv), är att *föra en dialog om hur händelser hakar i varandra.* För att sedan skapa logik för en publik (kategorin berättare) behöver den kritiska aspekten *föra en dialog om hur en publik kan förstå berättelsen* urskiljas.

Att skapa meningsfulla roller

Roller skapas för att de behövs i berättelsen och för att alla ska ha en roll. De utkristalliseras antingen utifrån berättelsens innehåll eller utifrån vars och ens önskan om vilka roller som ska finnas med. Alla roller behöver dock ha en funktion för att de ska vara meningsfulla. Barnens kunnande beskrivs genom tre kategorier varav två är parallella och en är överordnad.

I kategorin *att skapa roller utifrån berättelsen* styr berättelsen vilka roller som skapas. I kategorin *att skapa sammanhang för rollen* anpassas berättelsen så att rollerna blir meningsfulla. Rollerna och berättelsen knyter i båda fallen an till varandra. I den överordnade kategorin *att tydliggöra rollen* utformas hur rollen ska gestaltas. Genom gestaltning förtydligas vad rollen gör och varför.

Den kritiska aspekt barnen behöver urskilja för att tydliggöra rollen för sig själva och för en tilltänkt publik är att *ge rollen kropp och röst*. Det handlar om att gå från att tala om rollen till att gestalta rollen. Genom att lägga till repliker och fysisk gestaltning justeras och förtydligas rollens handlingar både för de som agerar och för en tilltänkt publik.

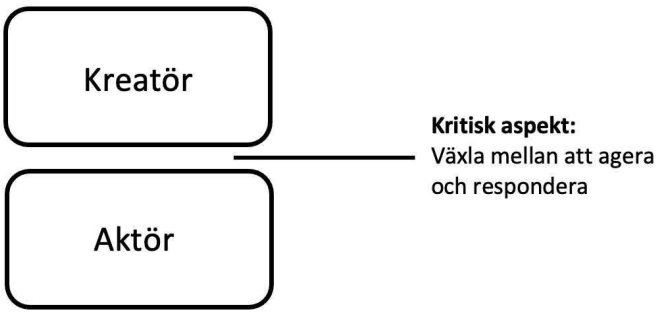


Att samordna och se till helheten

När barnen skapar en scen växlar de mellan att bidra med idéer och att pröva idéerna. Barnens kunnande beskrivs genom två hierarkiskt ordnade kategorier.

Aktör kan liknas vid att vara skådespelare som iscensätter tidigare överenskommelser och improviserar fram nya händelser. Fokus är riktat mot den egna rollens handlingar. *Kreatör* kan liknas vid att vara dramaturg och regissör som förutom att gestalta ger förslag på vad som ska gestaltas och hur. Det innebär att ha en utifrånblick på det som gestaltas.

Den kritiska aspekt barnen behöver urskilja för att kunna fungera som kreatör, är att *växla mellan att agera och respondera,* vilket innebär att växla mellan att gå i och ur roll för att få en bild av helheten.



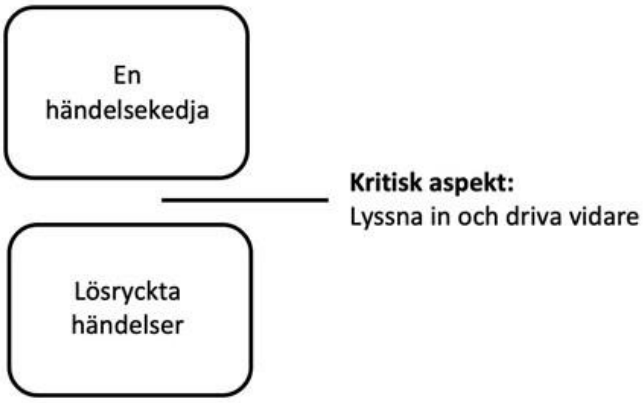
Fyra varianter av att växla mellan att agera och bidra med respons framträdde under analysen. *Några agerar medan andra betraktar* innebär att efter att en scen gestaltats förs en dialog om fortsättningen mellan de som har betraktat och de som har gestaltat. *Betrakta och agera synkroniserat* innebär att gestalta och att ge förslag sker parallellt. För ett kort ögonblick går någon eller några ur roll och ger ett verbalt förslag. *Gemensamt pendla mellan att agera och betrakta* innebär att alla agerar i scenen och sedan bryter för att tala om scenen. *Pausa och ta ett åskådarperspektiv* mellan repetitionerna innebär en liknande strategi, men samtalen om justeringar sker först efter att hela scenen spelats utan avbrott.

Att lägga till händelser

Att bygga en gemensam berättelse innebär att bidra med och sätta samman olika idéer. Barnens kunnande beskrivs genom två hierarkiskt ordnade kategorier.

I kategorin *lösryckta händelser* skapas parallella händelseförlopp. I kategorin *en händelsekedja* bygger förslagen vidare på tidigare förslag och bildar en sammanhållen berättelse.

Den kritiska aspekt barnen behöver urskilja för att skapa en händelsekedja är att *lyssna in och driva vidare,* vilket innebär att efter att ha beaktat ett förslag antingen bejaka eller blockera förslaget.



Fyra varianter av att lyssna in och driva vidare framträdde under analysen. Detta görs både verbalt och genom gestaltning. Att *bejaka ett förslag* samt *bejaka och lägga till förslag* innebär att säga ja. Att *blockera ett förslag* samt *ge ett motförslag* kanske vid en första anblick inte ses som att driva berättelsen vidare. Men att säga nej till ett förslag kan bidra till att hålla fast vid en tidigare överenskommelse och att ge ett motförslag med mindre korrigeringar kan bidra till att utveckla berättelsen.

IV

12. Sammanfattning och diskussion

Barns teaterskapande, som det definierats i avhandlingen, innebär att skapa scener utan att utgå från ett manus eller en färdig ramberättelse. Utifrån det övergripande syftet att utforska och beskriva barns teaterskapande i termer av ämnesinnehåll och ämneskunnande sammanfattas och diskuteras resultaten från avhandlingens två studier.

Sammanfattning av resultaten

Den första studien visar att barnens teaterskapande sker genom en mångfacetterad, simultan och interaktiv process där barnen kollektivt skapar händelseförlopp och roller. Fiktiva händelser och roller tar gestalt genom att barnen både spelar och skapar teater synkretiskt, de växlar blixtsnabbt mellan att vara i och ur roll. I den andra studien beskrivs detta i termer av ett ämneskunnande, det vill säga innebörden av att kunna skapa teater och specifikt innebörden av *att bygga en gestaltad, sammanhängande, kommunicerbar berättelse*. Resultatet åskådliggör barnens kunnande genom fyra delfenomen: att skapa logik i berättelsen, att skapa meningsfulla roller, att samordna och se till helheten samt att lägga till händelser.

Genomgående för den teaterskapande processen som den framträtt i båda studierna, är att barnen kollektivt skapar händelseförlopp och roller. Detta samskapande sker både genom samtal och gestaltning. Vanligtvis samtalar barnen först om innehållet och sedan övar de, vilket innebär att idéerna prövas genom att gestaltas.

Händelseförloppen växer fram genom att barnen bidrar med idéer, lyssnar till varandra, och samordnar olika förslag till en gemensam berättelse. I ett annat sammanhang skulle det kanske uppfattas som att barnen ständigt avbryter varandra men här är det som att de pratar i ett gemensamt flöde och alla är införstådda med det, nästan som om de talar med *en* röst. När någon ger ett förslag, krävs både inlyssnande och respons för att berättelsen ska utvecklas vidare. För att ett förslag ska kunna

genomföras krävs medspelarnas acceptans. Ett förslag kan även förändras eller utvecklas vidare beroende på medspelarnas respons.

Barnen skapar roller dels för att de behövs i berättelsen, dels för att alla i gruppen ska ha en roll. Både berättelsens innehåll och vars och ens önskan om vad de vill spela påverkar vilka roller som konstrueras. Varje roll tar sedan gestalt och utformas vidare i mötet med medspelare, utifrån hur andra talar om, talar till och reagerar på den. Under övandet förfinas gestaltningen successivt genom att barnen både utvecklar replikerna och lägger till detaljer i det fysiska agerandet som förtydligar vad rollen gör och varför det görs.

I teaterskapandet interagerar och kommunicerar barnen med varandra både i och utanför fiktionen. De använder sig av samma strategier som barn ofta gör när de leker rollekar; de talar om det som gestaltas medan de gestaltar. Barnen växlar mellan att inta funktioner som dramaturg som utformar scenen, regissör som ger instruktioner om hur den ska gestaltas och skådespelare som gestaltar händelseförloppen. Kollektivt skapar de berättelsens inre logik där de har en gemensam förståelse för hur olika händelser hänger ihop. En väsentlig skillnad mellan lek och teaterskapande är dock att i teaterskapande utformas berättelsen så att även en tänkt publik ska förstå.

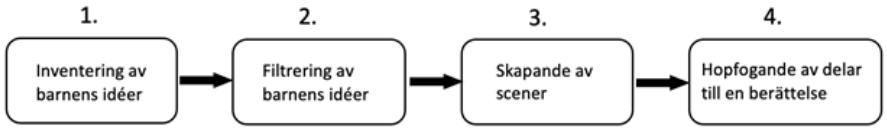
Ett koncentrat av det kunnande som behövs för att skapa teater är att kunna improvisera och samarbeta kollektivt, lyhört och inkännande, att kunna använda sin fantasi och föreställningsförmåga, att kunna skilja på och snabbt växla mellan fiktion och icke fiktion, att kunna gå i och ur roll och att kunna ta ett utifrånperspektiv för att utforma en berättelse så att den blir begriplig för publiken.

Diskussion

Utifrån studiernas resultat diskuteras inledningsvis den teaterskapande processen, dels i termer av hur barnen organiserar teaterskapande, dels som ett ämneskunnande. Därefter diskuteras resultaten mer specifikt i relation till kulturskolan, följt av ett resonemang om varför ett tyst kunnande behöver verbaliseras och sedan diskuteras studiens design och metodval. Avslutningsvis ges förslag till fortsatt forskning följt av en epilog.

Den teaterskapande processen

Resultatet från fältstudien visar att skapandeprocessen under ett läsår, från inventering av idéer till den färdiga föreställningen, består av fyra steg.



I de tre första stegen är miniteater ett återkommande arbetssätt. När barnen får i uppgift att skapa en scen, en miniteater, förväntas att de själva utformar tillvägagångsätt och gemensamt bestämmer innehållet. Barnens förberedelse kan med Goffmans terminologi beskrivas som att det sker backstage (Goffman, 1959), vilket vi som står utanför inte vet så mycket om. Genom att följa barnen när de skapar en scen har jag fått inblick i den skapandeprocess som föregår det som pedagoger och senare även en publik får ta del av. Avsnittet är tematiserat i tre delar. Först diskuteras de faser i teaterskapande som identifierats. Därefter diskuteras teaterskapande i termer av ett kollektivt kunnande. Avslutningsvis diskuteras hur växlingen mellan fiktion och icke fiktion kan beskrivas i termer av estetisk fördubbling, dramatisk intelligens och det jag benämer som estetisk triangulering.

Faser i teaterskapandeprocessen

Ett tillvägagångsätt som barnen använder sig av är att de först samtalar om händelser och roller, vilket jag benämner *planeringsfasen.* Därefter prövar de förslagen genom gestaltning vilket jag benämner *(pr)övandefasen*. Arbetet i prövandefasen sker på olika sätt beroende på hur pass färdig berättelse de har att utgå från.

Dunn (2006, 2008) har istället för två faser identifierat fem faser i barns skapande av gestaltade berättelser: förberedelsefasen, agerandefasen, nyskapandefasen, haverifasen och den avslutade fasen. Det jag benämner planeringsfasen stämmer väl in på det Dunn kallar förberedelsefasen, där en grundberättelse skapas gemensamt av deltagarna. Det jag benämner prövandefasen kan liknas vid Dunns fyra andra faser där händelser improviseras fram utifrån det som bestämts i förberedelsefasen. Jag har valt att använda två faser för att betona ett tydligt återkommande mönster av att i planeringsfasen samtala om scenens innehåll och sedan gestalta detta i prövandefasen. Men redan i planeringsfasen använde sig barnen

ibland av gestaltning för att förmedla och pröva idéer, och i prövandefasen lades ofta nya roller och händelser till, både genom improvisation och samtal. Detta överensstämmer med hur Sawyer (2021) beskriver en skapandeprocess som ett icke linjärt sicksackmönster. Processen i de barnteatergrupper som jag följt kan liknas vid att barnen först gör en skiss som de sedan prövar genom att gestalta, diskutera, revidera och gestalta igen.

Dunn beskriver att övergången mellan förberedelsefasen och agerandefasen är subtil och sker genom att några barn börjar gestalta. I mina studier finns exempel på att övergången mellan att tala om det som gestaltas och att gestalta skedde implicit, men också exempel på att barnen tydligt signalerade att de övergick till att gestalta genom att säga ”nu övar vi” eller ”vi kör”.

Dunn (2008) poängterar att om inte tillräckligt med tid spenderats i förberedelsefasen och det saknas en trovärdig berättelse så uppstår det problem. Hon framhåller vikten av att barnen behöver ha skapat en gemensam grundberättelse innan de börjar öva. I LS-studien finns exempel på det jag kallar *lösryckta händelser*, det vill säga hur avsaknad av en gemensam grundberättelse leder till parallella händelseförlopp som inte riktigt hör ihop. Resultatet från min studie visar dock även på exempel då detta innebar utvecklande utmaningar för barnen när de började öva. Snarare än att vara ett problem i hämmande mening behövde de än mer lyssna till varandra, invänta de andras repliker och gestaltningar, och på så sätt improvisera fram en sammanhängande berättelse. Detta är en form av samarbete som är nödvändigt i teaterskapande, ett ämneskunnande.

Dunns fem faser överensstämmer i hög grad med det som i fältstudiens resultat beskrivs som två faser. Faserna är en konstruktion som behövs för att teoretisera processen, men i praktiken pendlar barnen fram och tillbaka mellan de olika faserna. I min studie finns exempel på att i övergången till att gestalta, vilket Dunn beskriver som subtil, signalerade barnen tydligt att de övergick till att öva. Avsaknad av att ha en gemensam grundberättelse framhåller Dunn som ett problem, vilket även min studie visar. Som nämnts ovan finns dock även exempel där avsaknaden av en gemensam grundberättelse snarare stimulerade barnen att samskapa en gemensam berättelse under tiden de övade.

Ett kollektivt kunnande

Teaterskapande är en gruppaktivitet som innefattar att tillsammans skapa och gestalta olika händelseförlopp. Barns teaterskapande, som det beskrivs

i denna avhandling, drivs av och utvecklar ett *kollektivt kunnande* där samarbete är centralt, en kollaborativ process (jfr Wenger, 1998). Samarbete i barnens teaterskapande innefattar att kunna lyssna till varandra, bidra med idéer och samordna olika förslag till en gemensam berättelse. Detta överensstämmer med studier om improvisation. Som Lobman (2005) och Sawyer (2003) framhåller leder en bra gruppimprovisation till något mer än vad varje person skulle kunna åstadkomma individuellt. Det är ett gemensamt historiebyggande som kan jämföras med hur musiker i jazzimprovisation tillsammans fokuserar på helheten snarare än på de enskilda idéerna (Sawyer, 2000). Medspelarnas acceptans är en förutsättning för att kunna genomföra en idé. Varje förslag behöver bejakas av de andra medspelarna för att kunna iscensättas. Förslagen kan även förändras beroende på medspelarnas respons – en process som Sawyer (2011) identifierat och benämnt som *collaborative emergence*. Hallgren (2018) har myntat begreppet *expectagency*, en form av förväntans- och förhoppningsagens. Båda begreppen inbegriper en förmåga att hantera det som är oförutsägbart och att ha beredskap för att förslag som ges kan förändras, vilket beskriver ett centralt kunnande i att kollektivt skapa teater. I LS-studien identifierade pedagogerna och jag initialt att barnen behövde bejaka och driva vidare varandras förslag för att kunna skapa ett förlopp med händelser som bygger på varandra. I analysen visade det sig dock att det centrala inte nödvändigtvis var att bejaka utan att lyssna in de andras förslag och därefter antingen bejaka eller blockera förslaget. Att blockera kan vid en första anblick ses som att inte driva berättelsen vidare. Men att säga nej till ett förslag kan tvärtemot bidra till att hålla fast vid en tidigare överenskommelse, och att ge ett motförslag med mindre korrigeringar kan vara ett konstruktivt bidrag till att utveckla berättelsen i en ny riktning. Detta överraskade oss (pedagogerna och mig) som i planeringen av forskningslektionen utgick från att det i teaterimprovisation är viktigt är att kunna bejaka någon annans idé. I stället visade barnen hur de lyhört och inkännande även kunde säga nej till förslag vilket ledde till att berättelsen utvecklades.

Att växla mellan fiktion och icke fiktion

En central förmåga som visade sig när barnen skapade teater var att de kunde skilja på och växla mellan fiktion och icke fiktion, på att vara i och ur roll. I drama används begreppet *estetisk fördubbling* för att benämna upplevelsen av en situation både ur en fiktiv rolls perspektiv och ur sitt eget perspektiv (Østern m.fl., 2005; Østern & Heikkinen, 2001). Förutom att

inta den fiktiva rollens perspektiv och sitt eget perspektiv betraktade barnen i min studie även situationen utifrån en tänkt publiks perspektiv, vilket innefattar att utforma roller och händelser så att en publik ska förstå, en estetisk tripplering. Ett förslag är att beskriva detta trefaldiga perspektivtagande som *estetisk triangulering.*

I enlighet med Warners taxonomi gällande engagemang i drama, kan engagemanget förutom att uttryckas fysiskt och verbalt även visas genom att barnen lyssnar och begrundar innan de gestaltar (Warner, 1997). Trots att Warners studie rör processdrama finner jag att de engagemang hon identifierat är relevanta för att beskriva barns deltagande i teaterskapande. Även i min studie framgick det att barnen som satt vid sidan och betraktade använde sig av sina iakttagelser när de sedan började gestalta. Iakttagelserna visade sig fylla en viktig funktion för att få ett helhetsperspektiv och inta en tänkt publiks perspektiv. Händelseförloppet växte ibland fram genom dialog mellan de som gestaltade (i roll) och de som betraktade (ur roll). Under själva gestaltandet gjorde barnen avsteg för att tala om det som gestaltades. De kunde till exempel gå ur sin roll för att ställa fram rekvisita eller klargöra något i den fiktiva miljön. Växlingen mellan att vara i och ur roll stämmer väl in på Vygotskys idé om barns skapande som synkretiskt (Vygotsky, 1995), ett kunnande som enligt Guss (2005) innebär att samordna och växla mellan flera konstnärliga förmågor, vilket hon benämner som *dramatisk intelligens*.[49]

För att kommunicera att något sägs och görs inom fiktionens ram använder barnen metakommunikativa signaler (jfr Bateson, 1976). Mitt material visar att barnen pendlar mellan att tala med sin egen röst och att citera vad en fiktiv roll säger. De använder sig av röst och kroppshållning för att visa om det som sägs är i eller ur roll, exempelvis genom att växla mellan att tala med sin egen röst och citera den fiktiva rollen i ett annat röstläge. I likhet med nämnda exempel visar studier av lek och teaterrepetitioner att deltagarna använder röstförställning för att markera att det är den fiktiva rollens röst (Aronsson & Thorell, 2002; Göthberg, 2019b) vilket Sawyer (1997b) framhåller som en avancerad nivå av barns rollekar. Teaterskapande kan därmed förstås i termer av lekkompetenser men med den ytterligare dimensionen att kunna inta en tänkt publiks perspektiv, en förmåga jag benämner som estetisk triangulering.

[49] Guss utgår från Howard Gardners nio multipla intelligenser viket innefattar att intelligens inte är begränsat till kognition.

Teaterskapande i kulturskolan

Barns teaterskapande har i denna avhandling utforskats i kulturskolans specifika kontext. Följande avsnitt är tematiskt indelat i tre delar: teaterskapande i kulturskolan som en praktikgemenskap, teaterskapande i relation till creative dramatics och slutligen teaterskapande som ett demokratiskt arbetssätt där alla förväntas vara delaktiga.

Teaterskapande i kulturskolan – en praktikgemenskap

En praktikgemenskap definieras av att det finns en g*emensam målsättning*, ett *ömsesidigt engagemang*, samt en *gemensam repertoar* (Wenger, 1998).

I de barnteatergrupper jag följt fanns det en tydlig *gemensam målsättning*, att varje lektions arbete med miniteater skulle leda fram till en gestaltad berättelse att visa upp i slutet av lektionen samt att arbetet så småningom skulle leda fram till en föreställning i slutet av terminen. Det fanns också en uttalad förväntan hos barnen och pedagogerna om ett *ömsesidigt engagemang*, vilket innebar att alla skulle vara delaktiga i att utforma den gemensamma berättelsen. En *gemensam repertoar* visade sig genom att pedagogen och barnen använde gemensamma begrepp exempelvis att ”sila teman”, ”filtrera idéer”, ”fylla i mellanrum” och ”bygga historier”. Teaterskapande i kulturskolan kan därmed beskrivas som en specifik praktikgemenskap (jfr Wenger, 1998).

Teaterskapande i kulturskolan är närbesläktat med lek – men det är inte lek. Det är en undervisningssituation – men inte grundskola. Barnen får feedback av olika slag – men utan formell bedömning eller betygssättning. Det finns en lång tradition av att kollektivt improvisera fram scener för att gestalta en berättelse (Hägglund, 2002; Lindvåg, 1988), något som både barnen och pedagogen har erfarenheter av och är förtrogna med. Resultaten behöver förstås i relation till en särskild praktikgemenskap där även barnens lekerfarenhet och det faktum att de var vana att skapa teater har betydelse. En av mina första fältanteckningar under den etnografiska fältstudien var att ”det ser ut som om de leker” vilket senare återkom som ”barnen använder sin rollek-kompetens” och ”det verkar som om de tar med och använder sig av sina lekerfarenheter”. Resultatet visar att barnen i hög grad använder sig av samma strategier som barn ofta gör i rollek, de växlar mellan att gestalta och att tala om det som gestaltas. De använder sig av metakommunikativa signaler för att kommunicera att det som sägs och görs är i fiktion. Frågan uppstår om, och i vilken mån, det kunnande som resultatet visar är knutet till teaterskapande just på kulturskolan med dess specifika historia och ideologi? Är det av avgörande betydelse att

kulturskolans verksamhet bygger på frivilligt deltagande eller kan detta arbetssättet tillämpas i andra kontexter som exempelvis grundskolan? Om detta arbetssätt ska vara fruktbart behöver det finnas förutsättningar att etablera en gemensam målsättning att skapa en föreställning samt ambitionen att alla ska vara delaktiga. Det krävs förutsättningar att utveckla en praktikgemenskap vilket innefattar att interaktionen sker regelbundet och över tid (jfr Wenger-Trayner, 2015).

Teaterskapande i kulturskolan – med rötter i creative dramatics

I de grupper jag följt finns tydliga spår av arbetssättet *creative dramatics*. Historiskt sett präglades arbetssättet på Vår Teater, numera Kulturskolan, av creative dramatics där barn fick improvisera utifrån sagor och berättelser hämtade från barnlitteraturen. Det innebar inte att de improviserade fram en hel pjäs utan att improvisation var ett viktigt inslag (Hägglund, 2002; Lindvåg, 1988). I de lektioner som genomfördes under mitt avhandlingsprojekt fick barnen i uppgift att skapa egna berättelser utifrån exempelvis ett föremål eller ett tema. De vävde sedan in händelser från egna erfarenheter, sagor och spel som de själva valde ut och skapade något nytt av. I LS-studien finns ett exempel där barnen valde att ta hjälp av en saga, när de fick i uppgift att skapa en scen där en spinnrock skulle finnas med. Barnen använde delar av den klassiska sagan om Törnrosa och lade till nya händelser och roller. Ett annat exempel är när barnen fick i uppgift att sätta ihop en berättelse av tre olika händelser och valde att använda sig av karaktärer från filmen *Dora* som några i gruppen nyss hade sett på bio. I likhet med Anderssons (2014) och Jacquets (2011) studier, där barnen använde sig av stoff från sin vardag blandat med sagor, filmer och dataspel för att skapa bilder och berättelser, använde sig barnen i mina studier delvis av befintliga berättelser blandat med egna upplevelser och fantasier.

Dramapionjären Ward poängterar redan 1942 i en artikel om creative dramatics att ingen kan skapa något i ett tomrum. I allt skapande, inklusive teaterskapande, förekommer både produktion och reproduktion då barn använder tidigare erfarenheter som omvandlas till något nytt (Vygotsky, 1995, 2004). Som Corsaro (2012, 2016) och Lobman (2003) framhåller lägger barn ofta till något nytt till sina upplevelser och iakttagelser när de leker, vilket även denna studie visar. Enligt Vygotsky (1995, 2004) kan teaterskapande, i likhet med lek, ses som ett eko av vad barn varit med om men det är ändå inte en reproduktion av tidigare händelser.

Det jag benämner som barns teaterskapande kan ses som en utvidgning och en friare variant av *creative dramatics*. Istället för att pedagogen utgår från en befintlig ramberättelse får barnen i uppgift att skapa en egen grundberättelse att improvisera utifrån vilket stämmer in på arbetssättet *devising* som enligt Aune (2013) är motsatsen till textbaserad och registyrd teater.

När barnen får i uppgift att själva skapa en grundberättelse behöver de lyssna till varandra och bidra med idéer. Att skapa en egen föreställning är ett avancerat kunnande, vilket kan ses som en vidareutveckling av att kunna skapa teater genom att utgå från och dramatisera befintliga sagor och berättelser. Som resultatet från LS-studien visar kan avsaknad av en gemensam grundberättelse leda till parallella händelseförlopp som inte riktigt hör ihop, vilket skapar problem för att få en sammanhängande berättelse. Men, som resultatet även visar, kan barnen också på ett konstruktivt sätt improvisera fram en sammanhängande berättelse genom att i hög grad lyssna till varandra och bygga vidare på varandras förslag. På så sätt skapar barnen en gemensam dramatisk värld, en kollektiv lekvärld, vilket skiljer sig från den ursprungliga betydelsen av lekvärld där barn och vuxna tillsammans skapar en fiktion (jfr Lindqvist, 1995).

Teaterskapande i kulturskolan - ett demokratiskt arbetssätt

Det fanns en förväntan bland barnen att alla i gruppen skulle vara delaktiga, vilket var framträdande både när de i intervjuer berättade vad de gjorde när de skapade teater och hur de gick tillväga när de fick i uppgift att tillsammans skapa en kort scen. Barnen talade till exempel om teaterskapande som att ”man blandar allas idéer” och ”vi brukar bygga på varandras idéer, som byggstenar”. Under den teaterskapande processen som jag följt, var barnen delaktiga i allt från att välja tema och improvisera fram händelser och roller till att sätta ihop scener till en färdig föreställning.

I enkätstudier genomförda med pedagoger inom kulturskolan framhålls att en viktig målsättning för ämnet drama/teater är att eleverna ska få möjlighet att utvecklas som demokratiska medborgare (Eriksen, 2017; Grip m.fl., 2019). I den norska ämnesplanen för teater i kulturskolan är demokrati dessutom tydligt framskrivet som ett mål (Eriksen, 2017).

I samtalen med pedagogerna i LS-studien diskuterades inte teaterskapande som en demokratifrämjande aktivitet som sådan, däremot talade vi om att det i kulturskolan finns en stark tradition av att alla barn ska vara delaktiga i ett gemensamt skapande. Pedagogerna hänvisade till att det var något de vanligtvis implementerade i undervisningen genom att

betona vikten av att lyssna på andras förslag och genomföra övningar där barnen tränas i att lyssna på varandra. Även om vi inte explicit talade om ett demokratiskt arbetssätt kan det konstateras att barn, genom teaterskapande aktiviteter inom kulturskolan, ges möjlighet att vara delaktiga i att bestämma, att få pröva sina idéer och att lyssna på varandra. Dessa erfarenheter av att gemensamt ingå i ett kollektivt projekt som är beroende av allas delaktighet torde vara värdefulla även i andra sammanhang.

Varför verbalisera tyst kunnande?

Kunnande som kommer till uttryck i handling är inte alltid beroende av att vi kan verbalisera det (jfr Polanyi, 2013; Ryle, 2009). En drivkraft för det här arbetet har dock varit att söka kunskap om vad det innebär att kunna skapa teater genom att identifiera och konkretisera kunnandet. För att göra det har jag behövt utforska barnens kunnande. Till stöd har jag även tagit del av pedagogers kunskap om det kunnande som undervisningen avser att utveckla. I samtalen med pedagogerna, när vi planerade lektionerna i LS-studien, framkom det att valet av undervisningsinnehåll tidigare skett mer intuitivt och att vi var ovana att samtala om det specifika innehållet. Det kan ses som uttryck för pedagogernas tysta och handlingsburna kunnande som kan överföras i handling utan att verbaliseras (jfr Molander, 1996; Polanyi, 2013; Ryle, 2009; Schön, 2003). I likhet med Lagercrantz beskrivning av skådespelarhantverket, som överförs genom att betrakta och ta efter, kan barn utveckla färdigheter i teaterskapande utan att varken barn eller pedagoger kan verbalisera det (jfr Lagercrantz, 1995). För pedagogerna kan ett tyst kunnande ha utvecklats genom att de har erfarit liknande händelser (jfr Josefsson, 1991). Varför behöver då detta tysta kunnande verbaliseras?

Inom läroplansstyrda skolformer ställs krav på bedömning och betygssättning där det förväntade kunnandet behöver verbaliseras (jfr Ahlstrand, 2021; Carlgren m.fl., 2015). Genom detaljerade beskrivningar av hur barn går tillväga när de skapar teater, och genom att utforska innebörden av det formulerade lärandeobjektet: *att bygga en gestaltad, sammanhängande, kommunicerbar berättelse*, har kunnandet artikulerats. För att konstruktivt och gemensamt kunna utveckla och samtala om undervisningens innehåll i bemärkelsen vad som ska undervisas, är det viktigt att det specifika ämneskunnandet identifieras och verbaliseras. Min förhoppning är att de detaljerade beskrivningarna av kunskapsinnehållet i

teaterskapande även ska kunna fungera som vägledning för att konkretisera kurs- och ämnesplaner i drama/teater i såväl läroplansstyrda skolformer som i frivilliga verksamheter.

Reflektion över design och metodval

Avhandlingen baseras på två praktiknära studier av barns teaterskapande i kulturskolan; en etnografisk fältstudie och en learning study. Här följer en reflektion över valet att genomföra två studier med olika teoretiska och metodiska ingångar.

Två praktiknära studier

Avhandlingen kan liknas vid en mosaik av metoder och teorier som använts för att besvara forskningsfrågorna. Kombinationen av de två studierna har möjliggjort att både studera en pågående verksamhet och att intervenera genom planerade lektioner för att identifiera ett specifikt kunnande, vilket jag ser som en styrka. Samtidigt hade en begränsning till endast en av studierna sannolikt möjliggjort en mer fördjupad analys.

I den första studien, fältstudien, har jag dels följt en barngrupps teaterskapande under ett läsår fram till en färdig föreställning, dels sett hur barnen går tillväga när de i mindre grupper skapar en scen. Därigenom har jag fått en fördjupad förståelse för processens olika moment och komplexiteten i barns teaterskapande. Iakttagelser från fältstudien användes i den andra studien, LS-studien, när pedagogerna och jag formulerade det lärandeobjekt vi önskade utforska samt vid designen av de lektioner som utgjorde studiens empiri. Den andra studien har i sin tur möjliggjort att mer precist rikta fokus mot att identifiera innebörden av ett ämneskunnande.

Varje studie har sin egen teoretiska ram, för att på olika sätt belysa barns teaterskapande. Vygotskys tankar om barns skapande har bidragit till att i fältstudien benämna växlingen mellan att tala om det som gestaltas och att gestalta som synkretiskt. För att åskådliggöra detta har *footing, lekram* och *metakommunikativa signaler* begreppsliggjort subtila växlingar mellan att vara i och ur roll. *Collaborative emergence* har begreppsliggjort den kollektiva interaktiva processen. I planeringen av lektioner i LS-studien har pedagogerna och jag tagit stöd av variationsteori för att rikta fokus mot ett specifikt kunnande. Genom framförallt variationsmönstret *kontrast* har vi i undervisningen belyst skillnader med hjälp av kontrasterande exempel.

Användande av video, multimodal interaktionsanalys och MCA

Barns teaterskapande är en mångfacetterad samarbetsprocess. Det snabba tempot verkade inte vara ett problem för de barn jag observerade, snarare var det en utmaning för mig. För att kunna göra detaljerade analyser var videofilmning nödvändig. Även om videokameran inte fångar allt som händer så bidrog videoinspelningarna till att jag kunde göra iakttagelser som inte var möjliga genom att endast observera och föra fältanteckningar.

För att så objektivt som möjligt kunna se vad barnen de facto gjorde och inte vad jag, utifrån min förförståelse uppfattade att de gjorde, behövde jag ett analytiskt verktyg - ett multimodalt transkriptionssystem. Multimodal interaktionsanalys erbjuder många möjligheter och visade sig vara värdefullt för att noggrant analysera samtalen mellan barnen som visuella, verbala och förkroppsligade. Jag valde ut ett fåtal analytiska begrepp från en rik verktygslåda för att göra detaljerade analyser av hur en berättelse växer fram och hur fiktiva roller konstrueras genom barnens gemensamma handlingar.

För att specifikt utforska hur roller tog gestalt i interaktion med medspelare har jag använt mig av membership categorisation (MCA) på enstaka videosekvenser. I likhet med multimodal interaktionsanalys rymmer MCA många möjligheter. Till skillnad från tidigare studier där MCA tillämpats för att analysera hur barn positionerar varandra i olika sociala roller (se t.ex. Evaldsson & Svan, 2017) har jag med stöd av MCA kartlagt hur barnen gemensamt utformar fiktiva roller genom att jag analysera hur de talar om och till varandra samt hur de reagerar på varandras handlingar i gestaltandet. MCA har fungerat som en analytisk lins för att se hur en fiktiv roll skapas i samspelet mellan den som gestaltar rollen och medspelarna. Det kan dock diskuteras om denna analys ska betecknas som MCA. I likhet med hur jag använt mig av interaktionsanalys har jag använt MCA för att så ’mikroskopiskt’ som möjligt kunna studera barnens rollskapande.

Samverkan med pedagoger

Jag vill lyfta fram värdet av medforskare. I den första studien, fältstudien, fungerade teatergruppens pedagog som samtalspartner för reflektion av det jag observerat. Pedagogen var även delaktig i att observera och kommentera en videoinspelning där en grupp barn skapar en scen. Detta var till värdefull hjälp att förtydliga mina tankar om det jag sett och upplevt (jfr Dunn, 2012). I den andra studien var de två medforskande pedagogerna delaktiga i både planering, genomförande och analys av videoinspelade

lektioner. Som Derry m.fl. (2010) understryker är det användbart att flera personer tar del av videoklippen för att få fler tolkningar. Under studiens gång har det varit viktigt att diskutera med pedagogerna och ta del av deras iakttagelser. Tillsammans planerade vi lektionerna minutiöst i syfte att möjliggöra utveckling av ett specifikt kunnande hos barnen. Det var ett nytt tillvägagångsätt för såväl pedagogerna som för mig att tillsammans identifiera ett kunnande som vi tidigare undervisat om mer intuitivt men inte artikulerat. Den modell vi använt oss av kan användas för att utveckla undervisningen även i andra sammanhang, exempelvis genom forskningscirklar.

Tankar om framtida forskning

Avhandlingsarbetet har avgränsats till att utforska processen när barn skapar en egen pjäs. Repetitionsarbetet och mötet med en publik är också en del av barns teaterskapande, som inte berörts här men som kan utforskas vidare.

Genom att redogöra för övningar vi använt oss av i LS-studiens lektioner, har jag endast flyktigt berört hur undervisning kan utformas för att möjliggöra utveckling av ett specifikt kunnande. Utifrån det kunnande som beskrivs i denna avhandling, kan en framtida studie, förslagsvis med stöd i variationsteori, mer fördjupat utforska hur undervisning kan designas för att utveckla ett specifikt kunnande.

Det lärandeobjekt som initialt formulerades som *att bygga en gestaltad, logisk, kommunicerbar berättelse* visade sig vara mycket omfattande och komplext. Under analysen delades det därför upp i fyra delfenomen:

- Att kunna skapa logik i berättelsen
- Att kunna skapa meningsfulla roller
- Att kunna inta olika funktioner
- Att kunna lägga till händelser

Var och ett av dessa delfenomen kan utgöra ett eget lärandeobjekt för att vidare utforska innebörden av ämneskunnande i drama/teater inom kulturskolan och i andra sammanhang.

Resultatet visar att barns teaterskapande i den mening det utforskats i denna avhandling är en samskapande aktivitet där det är nödvändigt att kunna samarbeta. Jag vill påstå att samarbete knutet till teaterskapande är ett ämnesspecifikt kunnande. Avhandlingen öppnar för frågor om i vilken

grad barn kan använda sig av detta kunnande i andra situationer och sammanhang.

Epilog

I den inledande prologen beskriver jag en situation där en elev uttryckligen bad om ett manus. Arbetet avstannade och jag lyckades inte identifiera vad eleverna behövde utveckla för att skapa en gemensam föreställning. I den situationen hade troligtvis det arbetssätt som Ward (1942) förespråkade, där eleverna fick improvisera utifrån en befintlig berättelse, varit mer fruktbart och kreativt. Utifrån de upptäckter jag gjort under detta avhandlingsprojekt hade jag kunnat möta elevernas önskan på ett annat sätt nu. När eleven bad om att få ett manus hade jag idag sett det som ett uttryck för ett behov av att ha en gemensam ramberättelse att utgå från. Som Vygotsky (1995) framhåller innebär allt skapande att lägga till något till det vi redan vet. För att bidra med idéer – lägga till något – hade de här eleverna först behövt vägledning i att skapa en gemensam dramatisk värld, en gemensam lekvärld (jfr Lindqvist, 1995). Utifrån resultatet från LS-studien uppfattar jag det som att eleverna skapade *lösryckta händelser* som inte ledde någonstans. Undervisningen hade behövt utformas för att ge eleverna möjlighet att utveckla kunnandet *lyssna in och driva vidare,* det vill säga jag hade behövt utforma undervisningen utifrån en medvetenhet om denna kritiska aspekt.

English summary

This doctoral thesis is based on two studies of children's theatre making process in The School of Arts in Sweden (*Kulturskolan*) – one ethnographic field study and one learning study. The theatre making process in this context refers to children creating scenes without relying on a script or a prepared story. The thesis is divided into four parts. The first part constitutes the starting points of both studies, the second part concerns the field study, while the third part deals with the learning study. In the fourth part, the results of the two studies are summarised and discussed.

The Swedish School of Arts (*Kulturskolan*)

The School of Arts in Sweden is a voluntary, spare-time activity for children and adolescents, mainly financed by the local municipality (SOU 2016: 69). The activities are generally designed as subject courses where the participants meet once a week and the most common subject is music, followed by dance, and then drama/theatre (Kulturskolerådet, 2019). There is no national curriculum, syllabus, or other form of national document that governs. The School of Arts in Sweden, and the activities are mostly regulated by local syllabuses (Österlind et al., 2016).

Previous research

Historically, drama at The School of Arts in Sweden has its origins in *creative dramatics*, a practice where children can improvise, based on fairy tales and stories (Hägglund, 2002; Lindvåg, 1988). Teachers in The School of Arts emphasise the importance of students being co-determinants and co-creators and their ambition is to nurture students to become democratic citizens (Eriksen, 2017; Grip et al., 2019).

Despite the fact that The School of Arts is an established and extensive cultural activity, research in this area is extremely limited and in particular on drama/theatre. Previous research is dominated by retrospective accounts

(Hägglund, 2002; Lindvåg, 1988) and teachers' reflections on their work (Eriksen, 2017; Grip et al., 2019).

Studies relating to substantive issues of children's theatre making in general (outside The School of Art) emphasise that it is a collective, interactive, and improvised activity in which collaboration is essential (Dunn, 2011; Guss, 2005; Lobman, 2003, 2005; Sawyer, 2003). This includes listening to each other, paying attention to what others are doing, and contributing ideas. As children create imagined stories, they often alternate between being in and out of character. They use meta-communicative cues to talk about the story while gesturing (Dunn, 2006, 2008; Sawyer, 2011). To collectively create and perform a story, an understanding of fiction is needed – being able to switch between fiction and reality and being able to create a shared dramatic world (Heikkinen, 2016; Pellegrini & Galda, 1982; Sawyer, 2011).

Several studies on how children create fictional performance stories are about children's role-play where there is no intended audience and where the children have a dialogue about the plot while acting (Buchbinder, 2008; Griswold, 2007). Other studies deal with improvisational theatre where the story is created in the moment of acting before an audience without the actors talking about the plot (Sawyer 1995, 2000). These studies describe how performing events and roles emerge through interaction between participants.

In light of previous research, I have found a lack of studies on children's participation in drama and theatre within The School of Arts. Nor has the process of children's theatre making – from preparation to performance before an audience – been explored to any great extent. My intention is to fill this research gap with a detailed analysis of children's theatre making process from a participatory perspective. Based on what previous research highlights as central to collective theatre making, my ambition with this thesis is to contribute to further knowledge about the specific subject-matter knowledge, i.e., to identify and make concrete what is to be taught.

The thesis project was conducted within the context of voluntary activities in The School of Arts and through this I intend to contribute to The School of Art research, an area that has been proven to be neglected.

Purpose and issues

The overall aim is to explore and describe aspects of subject content and subject knowledge in children's theatre making within The School of Art.

In this thesis, theatre making refers to children's collective process of designing roles and events without starting from a text or a script. A specific purpose is to describe and analyse what the children do when they are put together in small groups to make theatre on their own. This led to the following research questions:

- How is a story created and staged through the children's actions?
- How do the children construct fictional roles?

The second specific purpose is to articulate and concretise different aspects of the knowing in theatre making, which led to the following research questions:

- What aspects of knowing can be identified in children's theatre making?
- How can this know-how be described?

Epistemological starting points

The notion of *tacit knowledge* implies that knowledge can be expressed in action without verbalisation. It provides an expanded view of knowledge that is not limited to propositional knowledge. The concept *Communities of Practice (CoP)* is used to understand and describe theatre making as a collective activity within the tradition of a certain institutional context.

Tacit knowledge

Theatre making, as discussed in the thesis, emerges from a partly tacit, action-based knowledge that can be exercised without being articulated. Starting from Polanyi's (2013) philosophical position that it is possible to describe aspects of tacit knowledge, the goal is to verbalise parts of the know-how in children's theatre making. Schön (2003) talks about knowing in action, which means that knowledge exists implicitly within the plot. Polanyi's brief description of tacit knowledge is that "…*we can know more than we can tell*" (Polanyi, 1967, p. 4). For example, we can speak our native language without being able to formulate the rules that control the language (Johannessen, 2002). Drawing on Polanyi's tacit knowledge and Schön's knowing in action the thesis focuses on practical knowledge.

By analysing actions that are practised in a particular activity, it´s possible to comprehend the children's know-how.

Communities of Practice (*CoP)*
CoP is based on Lave and Wenger's theory of situated learning (Lave & Wenger, 1991), which in turn is based on Vygotsky's ideas that learning takes place in interactions with others. Lave and Wenger declare learning to be a social process situated in a cultural and historical context. A community of practice is defined by the existence of a *joint enterprise*, which includes joint negotiations; *a mutual engagement*, which includes doing things together and creating relationships within a group; and a *shared repertoire*, which includes common activities, routines, tools, and symbols which have become part of the practice (Wenger, 1998).

The thesis explores theatre making within The School of Arts as a community of practice, partly constituted by the children themselves in action and partly by the children and the pedagogical leadership in a specific context.

The ethnographic field study

Over the course of eight months, for one hour a week, I followed a drama group of children aged nine to eleven during the process of creating their own play. The study explores what children do when they are set free to make scenes in small groups.

Theoretical framework

Each study has its own theoretical framework due to the nature of method and analysis but should be considered in relation to the epistemological notions of tacit knowledge and communities of practice. Fundamental to the field study are theories about children's creative process and connections between play and drama/theatre. Vygotsky claims that all creativity has its origins in play and that the original form of children's creativity is syncretic. Children perform theatre at the same time as they create the course of events (Vygotsky, 1995). With Vygotsky's theory as a point of departure I have applied futher theoretical concepts relevant for the analysis of how children create fictional events and roles. These are *meta-communicative cues* (Bateson, 1976), *playframe* (Bateson, 1976;

Goffman, 1974), *footing* (Goffman, 1981), and *collaborative emergence* (Sawyer, 1999, 2000, 2011).

Ethnography and multimodal interaction analysis

Ethnography, which has its roots in anthropology and sociology, involves investigating and describing different cultures through field studies. I have used an ethnographic approach to explore how children, together, in an institutional context, create theatre based on a task given to them by their teacher. The study can thus be classified as educational ethnography (Wallford, 2008). Multimodal interaction analysis is a version of the broader concept of Conversation Analysis, CA (Broth & Keevallik, 2020), which means that the analysis of interaction focuses on the multitude of resources used in parallel, such as speech, gestures, glances, posture, movements, and the use of artefacts (Mondada, 2014, 2018).

Method

The data material has been produced by observing drama lessons, taking field notes, and videorecording. I also had spontaneous conversations and conducted planned interviews with the children.

The analysis began during the fieldwork. Once I had completed the data collection, I conducted an in-depth analysis. Discoveries from the empirical material I continuously analysed through the lens of theories and concepts and related these to previous research.

To explore in detail how the children, in interaction with each other, jointly created events and shaped fictional roles, I applied multimodal interaction analysis to a selection of video clips of the children creating short scenes.

Results from the field study

The results show that children, during the process of making theatre, use the same strategies as in role-play and talk about the scene while acting (cf. Vygotsky, 1995). When role-playing, children oscillate between being inside and outside the play frame (cf. Bateson, 1976); in theatre making this can be described as oscillating between being in and out of fiction. The joint activity of theatre making could be described as being structured in phases where the children first discuss events and roles, which I refer to as the planning phase. In this phase, the children sometimes deviate from discussing the scene to perform the scene. Then they try it out and add new roles and events through

improvisation, which I refer to as the testing phase. They use various communicative resources such as speech, physical portrayal of imaginary events, and different voice modes. Theatre making is an interactive, improvised, co-creative activity, or as one child put it: "you pick something from everyone's ideas". The acceptance of co-actors is a prerequisite for being able to implement an idea. Each proposal needs to be endorsed by the other co-players in order to be staged – the scenes emerge collaboratively (Sawyer, 2011) and the children's input seems to be based on a practice-specific 'tacit agreement'. To conclude, though there is much in theatre making reminiscent of ordinary role-playing, the results reveal children's specific ability to co-operate towards a common goal, by responsibly taking part in a particular interactive process, within a specific community of practice, determined to produce theatre. What significantly distinguishes this specific theatrical activity from role-play is that the children, throughout the process, relate to an imagined audience with an awareness of making the performance comprehensible to the spectators.

The learning study

To elaborate the findings of the field study, a subsequent intervention study was conducted with two drama groups consisting of children aged nine to eleven. The goal was to make a detailed analysis of the subject knowledge in children's theatre making.

Theoretical framework

The present study uses concepts from variation theory as well as from phenomenography. From variation theory, the terms *learning objects*, *critical aspects*, and *patterns of variation* are derived (Marton, 2015). From phenomenography the terms *description categories* and *outcome spaces* are derived (Marton, 1981; Marton & Booth, 1997). Variation theory has mainly been used for the design of lessons while phenomenography has been applied to the analysis of data and the presentation of the result.

Learning study

Learning study (LS) is a practice-based model and research approach for developing and qualifying teaching, and for research. An LS is characterised by being *collaborative*, *intervening*, and *iterative* (Carlgren, 2017). *Collaborative* in this sense means that the study was carried out by

the researcher in co-operation with teachers. *Intervening* refers to an intervention in ordinary practice where a certain lesson or assignment is specifically designed to form the empirical basis of the study. The study was *iterative* in the sense that it was repeated in cycles. A learning study is usually conducted in the form of pre-tests, research lessons, and post-tests.

Method

The study was conducted in collaboration with two drama teachers where data collection and analysis proceeded in tandem. The knowledge that we wanted to explore was formulated as a particular object of learning: *to build a coherent, communicable story*. Six lessons, divided into two cycles, were designed and video recorded, after which the teachers and me then selected and analysed parts of each recording using phenomenography. Based on how the knowledge was expressed by the children, we formulated a range of categories which we hierarchically arranged in so-called outcome spaces. The critical aspects that must be discerned in order to develop the knowing were formulated by specifying what distinguished the categories.

Results from the learning study

The object of learning – *to build a coherent, communicable story* – has been divided into four subthemes:

- Making the story logical.
- Creating meaningful roles.
- Coordinating the big picture.
- Adding relevant events.

Each subtheme includes description of categories and critical aspects.

Making the story logical

A recurring feature of the children's conversations concerned whether the events in the story were logical or not. The children's skills are described in the three hierarchically ordered categories.

The category *fault-finder* describes children's identification and verbalisation of things which make the story illogical. The children point out that events are strange or unreasonable. The category *detective*

describes the clarification of ambiguities and the presentation of suggestions on how different events can be connected. These two categories are descriptions of abilities that refer to an intersubjective understanding of the internal logic of the story. Finally, the category *storyteller* describes events and lines that are added to make the story comprehensible to an audience.

Two critical aspects separate the categories: 1) To create a common inner logic (the category detective), the children need to *have a dialogue about how events hook into each other.* 2) To create logic for an audience (the category storyteller), the children need to *have a dialogue about how an audience can understand the story*.

Creating meaningful roles

The children create roles to make the story meaningful and for everyone to have a function. They make them up based either on the content of the story or on each child's desire. The children's skills have been divided into three categories, two parallel and one overarching category.

The category *creating roles based on the story*, is self-explanatory. In the category *contextualising the role*, the story is adapted so that the roles become meaningful. The roles and the story are both linked to each other. In the top category *clarifying the role*, the children design the role to fit the story and how it should be performed. The design clarifies what the role does and why.

The critical aspect that children need to discern to clarify the role for themselves and for an intended audience is to *give the role body and voice*. It is about moving from talking about the role to performing the role. By adding lines and physical design, the actions of the role are adjusted and clarified both for those who act and for an intended audience.

Coordinating the big picture

When the children create a scene, they alternate between contributing ideas and trying them out. The children's skills have been divided into two hierarchically ordered categories.

The category *actors* refers to staging what the children already have agreed on and the improvisation of new events. The focus is on the actions of one's own role. *Creators*, in addition to performing, give suggestions on what should be performed and how. This means having an outside view of what is being performed.

The critical aspect that children need to discern to function as creators, is being able to *switch between acting and responding*, which means switching between going in and out of role to encompass the big picture.

Adding relevant events

Building a common story means contributing to and putting together different ideas. The children's skills have been divided into two hierarchically ordered categories.

In the category *detached events*, parallel sequences of events are created. In the category *chain of events*, the proposals build on previous proposals to form a cohesive story.

The critical aspect that children need to discern to create a chain of events is to *listen to each other and push on* which means that after considering a proposal, they either affirm or block the proposal.

Discussion

The results of the ethnographic field study show children's theatre making as a multifaceted, simultaneous, and interactive process in which children collectively create events and roles. Fictional events and roles take shape as the children act and create theatre syncretical, swiftly switching between being in and out of role. The results of the LS study are described in terms of subject knowledge. The core skills needed to create theatre are the ability to improvise, to collaborate, to use imagination, to switch between fiction and non-fiction, to move in and out of character, and to take an outside perspective, i.e., be able to shape a story comprehensible to an intended audience.

A recurring approach in the creation process was that the children first talked and made proposals about events and roles, after which they tried them out through acting. The transition to acting was either implicit or clearly signalled by a child, saying, for example, "now we are practising". Dunn (2008) stresses the importance of the children's need to agree on a common basic story before they start practising. However, the results of the LS study show that the lack of a distinct basic story, previously constructed in conversation, became a challenging task in a positive sense when they started practising. They were forced to listen to each other even more, they had to wait and be receptive to the other's unexpected lines, and perform and improvise a coherent story. Children's theatre making, as it is

explored in this thesis, is a voluntary, collective activity similar to role-playing. However, the common process towards a certain goal is based on tacit knowledge and agreements according to the traditions within the community of practice. I argue that theatre making in this sense supports knowledge development that 'works both ways' – on the one hand it is the result of a collective know-how dependent on the children's ability to cooperate, and on the other hand it is the way of making theatre within this particular community that stimulates collaboration and the making of a collective know-how. It is a collective storytelling that can be compared to how jazz musicians' improvisation focuses on the whole rather than on the individual ideas (Sawyer, 2000). Each suggestion needs to be affirmed by the other players in order to be staged. But each suggestion can also lead to something entirely new depending on the response of the fellow players – something Sawyer (2011) refers to as *collaborative emergence*.

Previous studies on The School of Art have pointed out that an important aim of the drama/theatre subject is to enable students to develop as democratic citizens (Eriksen, 2017; Grip et al., 2019). An expectation of everyone's participation was prominent when the children talked about what they were doing when they created theatre. For example, the children talked about theatre making as "mixing everyone's ideas" and "we usually build on each other's ideas, as building blocks".

In the children's theatre making there are clear traces of the creative dramatics approach. Historically, the working method at *Vår Teater*, now The School of Art, was characterised by creative dramatics where children were allowed to improvise based on stories and narratives taken from children's literature (Hägglund, 2002; Lindvåg, 1988). What I refer to as children's theatre making can be seen as an extension and a freer variant of creative dramatics where the teacher does not start from an existing story. Instead, the children are given the task of creating a story themselves to improvise from.

Referenser

Ahlstrand, P. (2014). *Att kunna lyssna med kroppen: En studie av gestaltande förmåga inom gymnasieskolans estetiska program, inriktning teater* [Doktorsavhandling, Stockholms universitet]. http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-106147

Ahlstrand, P. (2015). Learning study i dans. *Venue*, *4*(1), 1–5. https://doi.org/10.3384/venue.2001-788X.1545

Ahlstrand, P. (2021). Förmågan att kunna samspela: En studie gällande teaterkunnande på gymnasiet. *Forskning om undervisning och lärande*, *9*(1), 50–69.

Alexandersson, M. (1994). Forskningsansatsens fokus. I B. Starrin & P-G. Svensson (Red.), *Kvalitativ metod och vetenskapsteori* (s. 111–136). Studentlitteratur.

Allern, T-H. (2002). Myth and Metaxy, and the Myth of Metaxis. I B. Rasmussen & A-L. Østern (Red.), *Playing Betwixt and Between* (s. 77–85). IDEA Publications and IDEA 2001 World Congress - Bergen.

Andersson, M. (2014). *Berättandets möjligheter: Multimodala berättelser och estetiska lärprocesser* [Doktorsavhandling, Luleå tekniska universitet]. http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:ltu:diva-25733

Aronsson, K. & Thorell, M. (2002). Voice and collusion in adult-child talk: Towards an architecture of intersubjectivity. I S. Blum-Kulka & C. Snow (Red.), *Talking to adults: The contribution of multiparty discourse to language acquisition* (s. 277–293). Lawrence Erlbaum Associates.

Aune, V. (2013). *Teater med barn og unge: En studie av barne- och ungdomsteatret ved Rogaland Teater*. Akademika.

Barnteaterakademin (2013). *Samtal om devising: En antologi från Barnteaterakademin.* Barnteaterakademin, Angereds teater.

Bateson, G. (1955/1976). A theory of play and fantasy. I J. S. Bruner (Red.), *Play: Its role in development and evolution* (s. 119–129). Penguin.

Bergman Blix, S. (2010). *Rehearsing emotions: The process of creating a role for the stage* [Doktorsavhandling, Stockholms universitet]. http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-41021

Boal, A., & Epstein, S. (1990). The Cop in the Head: Three Hypotheses. *TDR*, *34*(3), 35–42. https://doi.org/10.2307/1146067

Bolton, G. (2008). *Drama för lärande och insikt: Om dramapedagogik i teori och praktik*. Daidalos.

Braanaas, N. (2008). *Dramapedagogisk historie og teori* (5. utg.). Tapir Akademisk Forlag.

Bronäs, A., & Runebou, N. (2016). *Ämnesdidaktik: En undervisningskonst* (2. uppl.). Studentlitteratur.

Broth, M. & Keevallik, L. (2020). Multimodal interaktionsanalys – Att studera mänskligt samspel. I M. Broth & L. Keevallik (Red.), *Multimodal interaktionsanalys* (s. 19–40). Studentlitteratur.

Brown, A. L. (1992). Design experiment: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *The Journal of the Learning Sciences, 2*(2), 141–178. https://doi.org/10.1207/s15327809jls0202_2

Buchbinder, M. H. (2008). "You're still sick!" Framing, footing, and participation in children's medical play. *Discourse Studies, 10*(2), 139–159. https://doi.org/10.1177/1461445607087018

Bundy, P., Dunn, J. & Stinson, M. (2015). Exploring emotion in participatory drama about social justice: A case study of Creon's decree. I K. Freebody & M. Finneran (Red.), *Drama and Social Justice: Theory, research and practice in international contexts*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315755977

Busby, S. (2021). *Applied Theatre: A Pedagogy of Utopia.* Methuen Drama.

Carlgren, I. (2012a). The learning study as an approach for "clinical" subject matter didactic research. *International Journal for Lesson and Learning Studies, 1*(2), 126–139. https://doi.org/10.1108/20468251211224172

Carlgren, I. (2012b). Kunskap för bildning. I T. Englund, E. Forsberg & D. Sundberg (Red.), *Vad räknas som kunskap? Läroplansteoretiska utsikter och inblickar i lärarutbildning och skola* (s. 118–139). Liber.

Carlgren, I. (2013) Kunnande – kunskap – kunnighet. I L. Lindström, V. Lindberg & A. Pettersson (Red.), *Pedagogisk bedömning: Att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap* (3., [oförändrade] uppl., s. 43–58). Liber.

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

Carlgren, I. (2017). Forskning som utvecklar undervisningen. I I. Carlgren (Red.), *Undervisningsutvecklande forskningsansatser – exemplet Learning study* (s. 175–189). Gleerups.

Carlgren, I. (2018). Lesson and learning study. I I. Eriksson & K. M. O-Saki (Red.), *School development through teacher research: Lesson and learning studies in Sweden and Tanzania* (s. 7–22). Mkuki na Nyota Publishers Ltd.

Carlgren, I. (2019). The knowledge machinery and claims in learning study as paedeutical research. *International Journal for Lesson and Learning Studies, 9*(1), 18–30. https://doi.org/10.1108/IJLLS-02-2019-0010

Carlgren, I., Ahlstrand, P., Björkholm, E., & Nyberg, G. (2015). The meaning of knowing what is to be known. *Education et Didactique, 9*(1), 193–220. https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2204

Carlgren, I., Eriksson, I. & Runesson, U. (2017). Learning study. I I. Carlgren (Red.), *Undervisningsutvecklande forskningsansatser – exemplet Learning study* (s. 17–30). Gleerups.

Carlgren, I., & Marton, F. (2002). *Lärare av i morgon* ([Ny utg.]). Lärarförbundet.

Carlgren, I., & Nyberg, G. (2015). Från ord till rörelser och dans – en analys av rörelsekunnandet i en dansuppgift. *Forskning om undervisning och lärande, 14,* 24–40.

Chaib, C. (1996). *Ungdomsteater och personlig utveckling: En pedagogisk analys av ungdomars teaterskapande* [Doktorsavhandling]. Lunds universitet.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (7. uppl.). Routledge.

Collins, A. (1992). Toward a design science of education. I E. Scandlon & T. D. Shea (Red.), *New directions in educational technology* (s. 15–22). Springer Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-642-77750-9_2

Corsaro, W. A. (1982). Something old something new: The importance of prior ethnography in the collection and analysis of audiovisual data. *Sociological methods and research*, *11*(2), 145–166. https://doi.org/10.1177/0049124182011002003

Corsaro, W. A. (1997). Foreword. I R. K. Sawyer. *Pretend play as improvisation: Conversation in the preschool classroom* (s. xi–xiv). Lawrence Erlbaum Associates.

Corsaro, W. A. (2012). Interpretive Reproduction in Children's Play. *American Journal of Play*, *4*(4), 488–504.

Corsaro, W. A. (2016). *Interpretive Reproduction in Children's Peer Cultures: A Reflection on My Career in Childhood Studies.* Honorary Doctoral Lecture, Faculty of Educational Sciencies, Uppsala University.

Corsaro, W. A. & Molinari, L. (2017). Entering and observing in children's world. I P. Christensen & A. James (Red.), *Research with children: Perspectives and practices* (3. uppl., s. 11–30). Routledge.

Datainspektionen. (u.å.). *Dataskyddsförordningen – GDPR*, Hämtad 2017-05-25 på https://www.datainspektionen.se/

Davies, C. A. (2008). *Reflexive ethnography: A guide to researching selves and others* (2. uppl.). Routledge.

Derry, S. J., Pea, R. D., Barron, B., Engle, R. A., Erickson, F., Goldman, R., Hall, R., Koschmann, T., Lemke, J. L., Sherin, M. G., & Sherin, B. L. (2010). Conducting video research in the learning sciences: Guidance on selection, analysis, technology, and ethics. *The Journal of the Learning Sciences*, *19*(1), 3–53. https://doi.org/10.1080/10508400903452884

Douglas, H. (2016). Values in Science. I P. Humphreys (Red.), *The Oxford Handbook of Philosophy of Science.* Oxford University Press.

Dunn, J. (1998). 'This Time I'll be the Golden Bird': A call for more child-structured dramatic play. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, *3*(1), 55–66. https://doi.org/10.1080/1356978980030106

Dunn, J. (2006). Reflecting Anew on "Dramatic Worlds in Play: A Study of The Dramatic Play of Preadolescent Girls". *Youth Theatre Journal*, *20*(1), 42–57. https://doi.org/10.1080/08929092.2006.10012586

Dunn, J. (2008). Playing around with improvisation: An analysis of the text creation processes used within preadolescent dramatic play. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, *13*(1), 55–70. https://doi.org/10.1080/13569780701825286

Dunn, J. (2010). Video in Drama Research: Formalising the Role of Collaborative Conversations within the Analysis Phase. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, *15*(2), 193–208. https://doi.org/10.1080/13569781003700086

Dunn, J. (2011). Analysing Dramatic Structures within Improvised Forms – the Extended Playwright Function Framework. *NJ: Drama Australia Journal*, *34*(1), 21–34.

https://doi.org/10.1080/14452294.2011.11649528
Dunn, J. (2012). Three roles, one researcher and a 'respectful forgery': Confronting the challenges of working alone as a dramatic play researcher. *International Journal of Play, 1*(1), 16–29. https://doi.org/10.1080/21594937.2012.658646
Eder, D., & Corsaro, W. (1999). Ethnographic studies of children and youth: Theoretical and ethical issues. *Journal of contemporary ethnography, 28*(5), 520–531. https://doi.org/10.1177/089124199129023640
Einarsson, A. (2019). *Drama och teater i kulturskolan ur pedagogernas perspektiv: Intervjuundersökningen*. Stockholms universitet.
Einarsson, A. (2020). *Drama as an ecotone in the ecosystem of primary education* [opublicerad doktorsavhandling]. University of Chester. http://hdl.handle.net/10034/624299
Emerson, R. M., Fretz, R. I., & Shaw, L. L. (2011). *Writing ethnographic fieldnotes* (2. uppl.). Chicago University Press.
Enström, A. (2016). *Känsla för skådespelarkonst: Mot en förståelse av tysta kunskaper och görandets fenomenologi* [Doktorsavhandling, Umeå universitet]. http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:umu:diva-120380
Erberth, B. (1993). *Hela da'n ett pedagogiskt drama - pedagogiskt drama i lärarutbildningen* [Licentiatuppsats]. Lärarhögskolan, Lunds universitet.
Eriksen, A. (2017) Teater i kulturskolen – en arena for demokratiutdanning? I A, Sæbø, S. A. Eriksson. & T-H. Allern (Red.), *Drama, teater og demokrati Antologi I: I barnehage, skole, museum og høyere utdanning* (s. 271–286). Fagbokforlaget.
Eriksson, I. (1999). *Lärares pedagogiska handlingar: En studie av lärares uppfattningar av att vara pedagogisk i klassrumsarbetet* [Doktorsavhandling, Uppsala universitet]. http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-1201
Eriksson, S. (1990). Teater Lek Drama. I N. Braanaas (Red.), *Dramafaget i barnehagen og småskolen: En antologi* (s. 15–18). Landslaget Drama i skolen.
Evaldsson, A-C. (2002). Boys gossip telling: Staging identities and indexing (unacceptable) masculine behavior. *Text & Talk - Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse, 22*(2), 199–225. https://doi.org/10.1515/text.2002.008
Evaldsson, A-C., & Corsaro, W. A. (1998). Play and Games in the Peer Cultures of Preschool and Preadolescent Children: An Interpretative Approach. *Childhood, 5*(4), 377–402. https://doi.org/10.1177/0907568298005004003
Evaldsson, A-C., & Svahn, J. (2017). Staging social aggression: Affective stances and moral character work in girls gossip telling. *Research on Children and Social Interaction, 1*(1), 77–104. https://doi.org/10.1558/rcsi.32351
Fetterman, D. M. (2020). *Ethnography: step-by-step* (3. uppl.). SAGE.
Fleer, M. (2020). A tapestry of playworlds: a study into the reach of Lindqvist's legacy in testing times. *Mind, Culture, and Activity, 27*(1), 36–49.
Fleming, M. (2017). *Starting drama teaching*. Routledge.
Frostenson, C. (2003). *Lust och glädje: Hur uppfattar och värderar eleverna Kulturskolans undervisning? – Rapport från en undersökning av Kulturskolan i Stockholms stad*. Kulturförvaltningen.

Gallagher, K., & Jacobson, K. (2018). Beyond mimesis to an assemblage of reals in the drama classroom: Which reals? Which representational aesthetics? What theatre-building practices? Whose truths? *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, *23*(1), 40–55. https://doi.org/10.1080/13569783.2017.1396209

Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life.* Doubleday.

Goffman, E. (1974). *Frame analysis: An essay on the organization of experience*. Harper & Row.

Goffman, E. (1981). *Forms of talk*. Univ. of Pennsylvania, Philadelphia.

Goodwin, C. (1981). *Conversational organization: Interaction between speakers and hearers.* Academic Press

Goodwin, C. (2013). The co-operative, transformative organization of human action and knowledge. *Journal of Pragmatics, 46*, 8–23. https://doi.org/10.1016/j.pragma.2012.09.003.

Grip. K., Cedervall. S., & Österlind, E. (2019). *Drama och teater i kulturskolan ur pedagogernas perspektiv: Enkätundersökningen*. Stockholms universitet. http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:1371607

Griswold, O. (2007). Achieving Authority: Discursive Practices in Russian Girls' Pretend Play. *Research on Language and Social Interaction, 40*(4), 291–319. https://doi.org/10.1080/08351810701471286

Grünbaum, A. (2009). *Lika och unika: Dramapedagogik om minoriteter*. Daidalos.

Guss, F. G. (2005). Dramatic playing beyond the theory of multiple intelligences. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance, 10*(1) 43–54. https://doi.org/10.1080/13569780500053155

Göthberg, M. (2015). *Pimpa Texten: En etnografisk studie av gymnasieelevers meningsskapande i dramatext* [Licentiatuppsats, Göteborgs universitet]. http://hdl.handle.net/2077/41363

Göthberg, M. (2019a). *Interacting: Coordinating text understanding in a student theatre production* [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. http://hdl.handle.net/2077/58482

Göthberg, M. (2019b). Cultivation of a deceiver – The emergence of a stage character in a student theatre production. *Learning, Culture and Social Interaction, 22*. https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.02.005

Haagensen, C. (2014). *Lived Experience and Devised Theatre Practice: A study of Australian and Norwegian Theatre Students' Devised Theatrical Practice* [Doktorsavhandling]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Habib, S., & Hinojosa, R. (2015). Doing Grounded Theory with Video-Based Research. *Journal of Ethnographic & Qualitative Research, 10*(1), 42–52.

Hagnell, V. (1983). *Barnteater: Myter och meningar*. Liber Förlag.

Hallgren, E. (2018). *Ledtrådar till estetiskt engagemang i processdrama: Samspel i roll i en fiktiv verksamhet* [Doktorsavhandling, Stockholms universitet]. http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-153424

Hammersley, M., & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: Principles in practice* (3. uppl.). Routledge.

Heath, C., Hindmarsh, J., & Luff, P. (2010). *Video in qualitative research: Analysing social interaction in everyday life*. SAGE.

Heggstad, K. M. (2014). *7 vägar till drama: Grundbok i dramapedagogik för förskollärare och lärare*. Studentlitteratur.

Heikkinen, H. (2005). Allvarlig lekfullhet i dramapedagogiska genrer. I A-L. Østern., L. Risan., M. Strandberg & S. A. Eriksson (Red.), *Drama, dramaturgi och kulturell läsfärdighet.* Åbo Akademi.

Heikkinen, H. (2016). Drama and Citizenship - Devised Drama for Education. *Journal Of Social Science Education*, *15*(4), 32–39. https://doi.org/10.4119/jsse-812

Heimonen, M. (2004). Music and arts schools: Extra-curricular music education in Sweden: A comparative study. *Action, Criticism, & Theory for Music Education*, *3*(2), 1–35.

Heller, V. (2017). Managing knowledge claims in classroom discourse: the public construction of a homogeneous epistemic status. *Classroom Discourse*, *8*(2), 156–174. https://doi-org.ezp.sub.su.se/10.1080/19463014.2017.1328699

Hepburn, A. & Bolden, G. A. (2013). The conversation analytic approach to transcription. I J. Sidnell & T. Stivers (Red.), *The Handbook of Conversation Analysis* (s. 57–76). Blackwell Publishing Ltd.

Holmberg, K. (2010). *Musik- och kulturskolan i senmoderniteten: Reservat eller marknad?* [Doktorsavhandling. Lunds universitet]. http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:lnu:diva-72715

Hornbrook, D. (1998). Crafting dramas. I D. Hornbrook (Red.), *On the subject of drama* (s. 51–67). Routledge.

Hudson, B. & Meyer M. A. (2011). Introduction: Finding Common Ground beyond Fragmentation. I B, Hudson & M. A. Meyer (Red.), *Beyond fragmentation: Didactics, learning and teaching in Europe* (s. 9–28). Budrich, Barbara.

Hägglund, K. (2002). *Vår teater: De första 60 åren.* Kulturskolan Stockholm, Stockholms kulturförvaltning.

Jacquet, E. (2011). *Att ta avstamp i gestaltande: Pedagogiskt drama som resurs för skrivande*. [Licentiatuppsats, Stockholms universitet]. http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-55376</div

Janik, A. (2002). Tyst kunskap, regelföljande och inlärning. I P. Tillberg (Red.), *Dialoger: Om yrkeskunnande och teknologi* (s. 273–284). Dialoger i samarbete med Försvarshögskolan.

Jeffrey, B., & Troman, G. (2004). Time for ethnography. *British Educational Research Journal*, *30*(4), 535–548. https://doi.org/10.1080/0141192042000237220

Jeppsson, C. (2020). *"Rörlig och stabil, bred och spetsig": Kulturell reproduktion och strategier för breddat deltagande i den svenska kulturskolan* [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. http://hdl.handle.net/2077/63291

Johannessen K. S. (1988). Rule following and tacit knowledge. *AI & Society: The Journal of Human-Centred Systems*, *2*(4) 287–301. https://doi.org/10.1007/BF01891363

Johannessen, K. S. (2002). Tankar om tyst kunskap. I P. Tillberg (Red.), *Dialoger: Om yrkeskunnande och teknologi* (s. 257–272). Dialoger i samarbete med Försvarshögskolan.

Johansson, A. (2022). On the Unseen Scene: Experimenting with Methods to Analyse Children's Creative Processes in Drama. I MusicoGuia (Red.), *Conference Proceedings CIVAE 2022*. MusicoGuia.

Johansson, M. (2012). *Skådespelarens praktiska kunskap* [Doktorsavhandling]. Premiss. http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uniarts:diva-217
Johnstone, K. (2015). *Impro: Improvisation och teater* ([Ny utg.]). Improvisationsstudion.
Josefson, I. (1991). *Kunskapens former: Det reflekterade yrkeskunnandet.* Carlsson.
Järleby, A. (2012). *Spela roll: Kreativt lärande med teater och drama* (2., rev. uppl.). Pegasus.
Kansanen, P. (2009). Subject-matter didactics as a central knowledge base for teachers, or should it be called pedagogical content knowledge?, *Pedagogy, Culture & Society*, *17*(1), 29–39. https://doi.org/10.1080/14681360902742845
Kelle, U. (2007). The Development of categories: Different approaches in grounded theory. I A. Bryant & K.C. Charmaz (Red.), *Handbook of grounded theory* (s. 191–213). SAGE Publications.
Kjølner, T. (2001). Devised theatre – experimental drama. I B. Rasmussen., T. Kjølner., V. Rasmusson & H. Heikkinen (Red.), *Nordic voices in drama, theatre and education* (s. 73–90). IDEA 2001.
Klafki, W. (1997). Kritisk-konstruktiv didaktik. I M. Uljens (Red.): Didaktik – teori, reflektion och praktik, (s. 215-228). Lund: Studentlitteratur.
Kullberg, B. (2014). *Etnografi i klassrummet* (3. [rev.] uppl.). Studentlitteratur.
Lagercrantz, M. V. (1995). *Den andra rollen: Ett fältarbete bland skådespelare, regissörer och roller* [Doktorsavhandling]. Stockholms universitet.
Lagerström, C. (2003). *Former för liv och teater: Institutet för scenkonst och tyst kunnande* [Doktorsavhandling]. Stockholms universitet. Gidlunds förlag.
Larsson, S. (1986). *Kvalitativ analys - exemplet fenomenografi.* Studentlitteratur.
Larsson, S. (2005). Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk Pedagogik*, *25*(1), 16–35. https://www.idunn.no/doi/abs/10.18261/ISSN1891-5949-2005-01-03
Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge Univ. Press.
Lindberg, A., Hirsh, Å. & Binde, A. (2018). Exploirng students´ knowing by pre- and post-tests in lesson and learning studies. I I. Eriksson & K.M. O-Saki (Red.), *School development through teacher research: Lesson and learning studies in Sweden and Tanzania* (s. 23–38). Mkuki na Nyota Publishers Ltd.
Lindgren, S. (2014). *Forskning om kulturskolan.* SMOK/Kulturskolerådet. https://www.kulturskoleradet.se/wp-content/uploads/2020/11/forskningsoversikt_kulturskola_27_nov.pdf
Lindström, L. (2012). Aesthetic Learning About, In, With and Through the Arts: A Curriculum Study. *International Journal of Art & Design Education 31*(2), 166–179. https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2012.01737.x
Lindqvist, G. (1995). *The aesthetics of play: A didactic study of play and culture in preschools* [Doktorsavhandling]. Uppsala universitet.
Svensk version: Lindqvist, G. (1995). *Lekens estetik: En didaktisk studie om lek och kultur i förskolan*. Högskolan i Karlstad.
Lindqvist, G. (2002). Lekens estetik. *Psyke & Logos*, *23*(2), 437–450.
Lindvåg, A. (1978). *Roller och relationer: Handbok i pedagogiskt drama.* Skolförlaget.

Lindvåg, A. (1988). *Elsa Olenius och Vår teater* [Doktorsavhandling]. Lunds universitet.
Linell, P. (2011). *Samtalskulturer: Kommunikativa verksamhetstyper i samhället. Vol. 1*. Institutionen för kultur och kommunikation, Linköpings universitet.
Lo, M. L. (2014). *Variationsteori: För bättre undervisning och lärande*. Studentlitteratur.
Lo, M. L., & Marton, F. (2012). Towards a science of the art of teaching. *International Journal for Lesson and Learning Studies, 1*(1), 7–22. https://doi.org/10.1108/20468251211179678
Lo, M. L. & Pong, W. Y. (2005). Catering for individual differences. I M. L. Lo, W. Y. Pong & P. M. P. Chik (Red.), *For each and everyone: Catering for individual differences through learning studies* (s. 9–26). Hong Kong University Press.
Lobman, C. (2003). What Should We Create Today? Improvisational teaching in play-based classrooms. *Early Years: An International Journal of Research and Development, 23*(2), 131–142. https://doi.org/10.1080/09575140303104
Lobman, C. (2005). "Yes and": The Uses of Improvisation for Early Childhood Professional Development. *Journal of Early Childhood Teacher Education, 26*(3), 305–320. https://doi.org/10.1080/10901020500371353
Löfdahl, A. (2005). `The funeral': A study of children's shared meaning-making and its developmental significance. *Early Years, 25*(1), 5–16. https://doi.org/10.1080/09575140500042775
Magnusson, J. & Maunula, T. (2011). Variationsteorin ur ett undervisningsperspektiv. I T. Maunula, J. Magnusson & C. Echevarría (Red.), *Learning study: Undervisning gör skillnad* (s. 35–50). Studentlitteratur.
Marjanovic-Shane, A., Ferholt, B., Miyazaki, K., Nilsson, M., Rainio, A. P., Hakkarainen, P., Pešic, M., & Beljanski-Ristic, L. (2011). Playworlds – An art of development. In C. Lobman, & B. E. O'Neill (Eds.), *Play and Performance: Play & Culture Studies, Volume 11* (s. 3-32). University press of America.
Marner, A., & Örtegren, H. (2003). *En kulturskola för alla: Estetiska ämnen och läroprocesser i ett mediespecifikt och medieneutralt perspektiv*. Myndigheten för skolutveckling.
Marton, F. (1981). Phenomenography – describing conceptions of the world around us. *Instructional Science, 10*(2), 177–200. https://doi.org/10.1007/BF00132516
Marton, F. (2005). Om praxisnära grundforskning. I Vetenskapsrådets rapportserie: *Forskning av denna världen II – om teorins roll i praxisnära forskning* (s. 105–122). Vetenskapsrådet.
Marton, F. (2015). *Necessary conditions of learning*. Routledge.
Marton, F., & Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. Taylor & Francis Group.
Marton, F., & Booth, S. (2000). *Om lärande*. Studentlitteratur.
Marton, F., & Pang, M.F. (2006). On Some Necessary Conditions of Learning. *The Journal of the Learning Sciences, 15*(2), 193–220. https://doi.org/10.1207/s15327809jls1502_2
Marton, F., Runesson, U. & Tsui, A. (2004). The space of learning. I F. Marton & A. Tsui (Red.), *Classroom discourse and the space of learning* (s. 3–40). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781410609762-7
Molander, B. (1996). *Kunskap i handling* (2., omarb. uppl.) Daidalos.

Mondada, L. (2014). The local constitution of multimodal resources for social interaction. *Journal of Pragmatics*, *65*, 137–156. https://doi.org/10.1016/j.pragma.2014.04.004

Mondada, L. (2018). Multiple temporalities of language and body in interaction: Challenges for transcribing multimodality. *Research on Language and Social Interaction*, *51*(1), 85–106. https://doi.org/10.1080/08351813.2018.1413878

Montuschi, E. (2014). Scientific Objectivity. I N, Cartwright & E, Montuschi (Red.), *Philosophy of Social Science: A New Introduction* (s. 123–144). Oxford University Press.

Morgan, N., & Saxton, J. (1987). *Teaching drama: A mind of many wonders*. Thornes.

Nationalencyklopedin, NE (u.å). Ordböcker. https://www-ne-se.se/ordbocker

Nicholson, H. (2011). Applied drama/theatre/performance. I S. Schonman (Red.), *Key concepts in theatre/drama education* (s. 241–245). Sense Publishers.

Nicholson, H. (2014). *Applied drama: The gift of theatre* (2. uppl.). Palgrave Macmillan.

Nilsson, M. (2010). Creative Pedagogy of Play—The Work of Gunilla Lindqvist. *MIND CULTURE AND ACTIVITY*, *17*(1), 14–22.

Nyberg, G. (2014). *Ways of knowing in ways of moving: a study of the meaning of capability to move* [Doktorsavhandling, Stockholms universitet]. http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-102527

Oddey, A. (1996). *Devising theatre: A practical and theoretical handbook*. Routledge.

Olofsson, B. (1987). *Lek för livet: En litteraturgenomgång av forskning om förskolebarns lek*. HLS, Högskolan för lärarutbildning i Stockholm.

Olofsson, B. (2003). *I lekens värld* (2. uppl.). Liber.

Olofsson, B. (2017). *Den fria lekens pedagogik: Teori och praktik om fantasileken.* Liber.

Olsson, E. (2006). *Att vara någon annan: Teater som estetisk läroprocess vid tre 6–9-skolor* [Licentiatuppsats, Växjö universitet]. http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:vxu:diva-889

O'Neill, C. (1995). *Drama worlds a framework for process drama.* Heinemann.

Ongstad, S. (2017). Pedagogisk + fagdidaktisk forskning = utdanningsforskning? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, *01*, 68–79. https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2017-01-07

Pang, M. F., & Marton, F. (2003). Beyond "lesson studies". Comparing two ways of facilitating the grasp of economic concepts. *Instructional Science*, *31*(3), 175–194. https://doi.org/10.1023/A:1023280619632

Pang, M. F., & Marton, F. (2005). Learning theory as teaching resource: Enhancing students' understanding of economic concept. *Instructional Science*, *33*(2), 159 – 191. https://doi.org/10.1007/s11251-005-2811-0

Pang, M. F., & Marton, F. (2017). Chinese lesson study, Learning study and keys to learning. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, *6*(4), 336–347. https://doi.org/10.1108/IJLLS-01-2017-0005

Pellegrini, A. D., & Galda, L. D. (1982). The Effects of Thematic-Fantasy Play Training on the Development of Children's Story Comprehension. *American Educational Research Journal*, *19*(3), 443–452. https://doi.org/10.3102/00028312019003443
Polanyi, M. (1966/2013). *Den tysta dimensionen*. Daidalos.
Polanyi, M. (1967). *The tacit dimension*. Routledge.
Pusztai, I. (2000). *Stanislavskij-variationer: Skådespelarövningar som didaktiska instrument i pedagogiskt drama* [Doktorsavhandling]. Stockholms universitet.
Runesson, U. (2011a). Lärares kunskapsarbete – exemplet learning study. I *Lärare som praktiker och forskare: Om praxisnära forskningmodeller*, *7–17.*
Runesson, U. (2011b). Learning study ger kollektiv kunskap. *Pedagogiska Magasinet*, *2*, 38–42.
Runesson, U. (2017). Variationsteori som redskap för att analysera lärande och designa undervisning. I I. Carlgren (Red.), *Undervisningsutvecklande forskningsansatser – exemplet Learning study* (s. 45–60). Gleerups.
Runesson, U., & Gustafsson, G. (2012). Sharing and developing knowledge products from Learning Study. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, *1*(3), 245–260. https://doi.org/10.1108/20468251211256447
Ryle, G. (1949/2009). *The concept of mind*. Routledge.
Rønningen, A., Jeppsson, C., Di Lorenzo Tillborg, A., Johnsen, H. B., & Holst, F. (2019). *Kulturskolerelatert forskning i Norden – en översikt.* Norsk kulturskoleråd (Norge) och Statens kulturråd (Sverige).
Sacks, H. (1992). *Lectures on conversation. Vol. 1*. Blackwell.
Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974). A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. *Language*, *50*(4), 696–735. https://doi.org/10.2307/412243
Sandh, H. (2015). *Kulturskolorna: Lika och unika* (2. uppl.) Mandatus.
Sawyer, R. K. (1995). Creativity as mediated action: A comparison of improvisational performance and product creativity. *Mind, Culture & Activity*, *2*(3), 172–191. https://doi.org/10.1080/10749039509524698
Sawyer, R. K. (1996). The semiotics of improvisation: The pragmatics of musical and verbal performance. *Semiotica*, *108*(34), 269–306. https://doi.org/10.1515/semi.1996.108.3-4.269
Sawyer, R. K. (1997a). Improvisational theater: An ethnotheory of conversational practice. I R. K. Sawyer (Red.), *Creativity in performance* (s. 171–191). Ablex.
Sawyer, R. K. (1997b). *Pretend play as improvisation: Conversation in the preschool classroom.* Lawrence Erlbaum Associates.
Sawyer, R. K. (1999). The emergence of creativity. *Philosophical Psychology*, *12*(4), 447–470. https://doi.org/10.1080/095150899105684
Sawyer. R. K. (2000). Improvisational Cultures: Collaborative Emergence and Creativity in Improvisation. *Mind, Culture, and Activity*, *7*(3), 180–185. https://doi.org/10.1207/S15327884MCA0703_05
Sawyer, R. K. (2003). *Group creativity: Music, theater, collaboration*. Erlbaum.
Sawyer, R. K. (2011). Improvisation and narrative. I D. Faulkner & E. Coates (Red.), *Exploring Children's Creative Narratives* (s. 11–38). Routledge.

Sawyer, R. K. (2021). The iterative and improvisational nature of the creative process. *Journal of Creativity*, *31*. https://doi.org/10.1016/j.yjoc.2021.100002
Schegloff, E., & Sacks, H (1973). *Opening up Closings. Semiotica*, *8*(4), 289-327. https://doi.org/10.1515/semi.1973.8.4.289
Schön, D. A. (1995/2003). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Ashgate.
Sen. A. (1966/2013). Förord. I M. Polanyi. *Den tysta dimensionen* (s. 9–19). Daidalos.
Sidnell, J. (2010). *Conversation analysis: An introduction.* John Wiley & Sons, Ltd.
Sidnell, J. (2013). Basic conversation analytic methods. I J. Sidnell & T. Stivers (Red.), *The handbook of conversation analysis* (s. 77–99). Blackwell.
Sjöholm, K., Kansanen, P., Hansén, S.-E., & Kroksmark, T. (2017). Ämnesdidaktik – en integrerad del av allmändidaktik. I S - E. Hansén & L. Forsman. *Allmändidaktik: Vetenskap för lära*re (s. 49–66). Studentlitteratur.
Sjöström, K. (2007). *Skådespelaren i handling: Strategier för tanke och kropp* [Doktorsavhandling]. Teaterhögskolan, Stockholm: Karlsson.
Slade, P. (1954). *Child drama*. University of London Press.
SOU 2016:69. Kulturskoleutredningen (2016). *En inkluderande kulturskola på egen grund: Betänkande.* Wolters Kluwer.
Sparrman, A. (2005). Video recording as interaction: Participant observation of children's everyday life. *Qualitatitve Research in Psychology, 2*(3), 241–255. https://doi.org/10.1191/1478088705qp041oa
Spolin, V. (1963/2000). *Improvisation for the theater: A handbook of teaching and directing techniques*. Lightning Source.
Statens kulturråd (2019). *Kulturskolan i siffror: Sammanfattning av tillgänglig statistik 1997–2018*. Kulturrådet.
Stenhouse, L. (1981). What counts as research? *British Journal of Educational Studies, 29*(2), 103–114. https://doi.org/10.1080/00071005.1981.9973589
Sternudd, M. M. F. (2000). *Dramapedagogik som demokratisk fostran?: Fyra dramepedagogiska perspektiv - dramapedagogik i fyra läroplaner* [Doktorsavhandling, Uppsala universitet]. http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-472
Stigler, J. W., & Hiebert, J. (1999). *The teaching gap: Best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom*. Free Press.
Stokoe, E. (2012). Moving forward with membership categorization analysis: Methods for systematic analysis. *Discourse Studies*, *14*(3), 277–303. https://doi.org/10.1177/1461445612441534
Sutton-Smith, B. (1979). Epilogue: Play as performance. I B. Sutton-Smith (Red.), *Play and Learning* (295–322). Gardner.
Sutton-Smith, B. (1985). *The Denial of Play*. Paper presented at the "Hot housing of children "symposium (PA, October 25-26, 1985).
Sutton-Smith, B. (1997). *The ambiguity of play*. Harvard University Press.
Svedmark, E. (2016). *Becoming together and apart: Technoemotions and other posthuman entanglements* [Doktorsavhandling, Umeå universitet]. http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:umu:diva-120195

Svensk författningssamling SFS 2003:460. *Lag om etikprövning av forskning som avser människor*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Hämtad 2018-04-29 på https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/lag-2003460-om-etikprovning-av-forskning-som_sfs-2003-460

Thorgersen, K. (2019). Den kulturskoledidaktiska bron [The Art-School Didactic Bridge]. *Nofa7 Abstracts*, *212*.

Thorgersen, K. (under utgivning). Den kulturskoledidaktiska bron – Relationell pedagogik i frivillig konstpedagogik. A. Rønningen, K. Boeskov, B. Christensen Scheel, & Y. Hofvander Trulsson (Red.), *Kulturskolen som inkluderende kraft – Perspektiver fra forskning til forandring*. Cappelen.

Thornberg, R. (2012). Informed grounded theory. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *56*(3), 243–259. https://doi.org/10.1080/00313831.2011.581686

Trondman, M. (2008). Bypass surgery: Rerouting theory to ethnographic study. I G, Walford (Red.), *How to do educational ethnography* (s. 115–140). Tufnell Press.

Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet.

Vetenskapsrådet & Uppsala universitet. (u.å.). *CODEX - regler och riktlinjer för forskning.* Vetenskapsrådet. Hämtad 2018-04-29 på http://www.codex.vr.se

Vygotsky, L. S. (1930/1995). *Fantasi och Kreativitet i barndomen.* Bokförlaget Daidalos.

Vygotsky, L. S. (2004). Imagination and creativity in childhood. *Journal of Russian & East European Psychology*, *42*(1), 7–97. https://doi.org/10.1080/10610405.2004.11059210

Walford. G. (2008). The nature of education ethnography. I G. Walford (Red.), *How to do Educational Ethnography* (s. 1–15). Tufnell press.

Wallerstedt, C. (2010). *Att peka ut det osynliga i rörelse: En didaktisk studie av taktart i musik* [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. http://hdl.handle.net/2077/23562

Ward, W. (1937). Creative Versus Formal Dramatics. *Southern Speech Bulletin*, *2*(2), 4–6. https://doi.org/10.1080/10417943709370646

Ward, W. (1942). Creative dramatics in the elementary school. *Quarterly Journal of Speech*, *28*(4), 445–449. https://doi.org/10.1080/00335634209380811

Warner, C. (1997). The Edging in of Engagement: exploring the nature of engagement in drama. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, *2*(1), 21–42. https://doi.org/10.1080/1356978970020103

Way, B. (1971). *Utveckling genom drama: Dramatisk improvisation som pedagogiskt hjälpmedel* (1. uppl.). Wahlström & Widstrand.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

Wenger, E. (2010). Conceptual Tools for CoPs as Social Learning Systems: Boundaries, Identity, Trajectories and Participation. I C. Blackmore (Red.), *Social Learning Systems and Communities of Practice* (s. 125–143). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-84996-133-2

Wenger-Trayner, E. & Wenger-Trayner, B. (2015). *Introduction to communities of practice*. https://wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice/

Wernberg, A. (2009). *Lärandets objekt: Vad elever förväntas lära sig, vad görs möjligt för dem att lära och vad de faktiskt lär sig under lektionerna* (Umeå universitet: Doktorsavhandlingar inom den nationella forskarskolan i pedagogiskt arbete, no. 20) [Doktorsavhandling]. Umeå universitet.

Willis, P. & Trondman, M. (2000). Manifesto for ethnography. *Ethnography, 1*(1), 5–16.

Wittgenstein, L. (1953/1992). *Filosofiska undersökningar*. Thales.

von Schantz, U. (2018). Drama på afveje?: Om dramafagets omflakken og tillbagevenden. I M. Blok Johansen (Red.), *Æstetik Og Pædagogik* (s. 165–191). Akademisk Forlag.

Yoshida, M. (1999). *Lesson study: A case study of a Japanese approach to improving instruction through school-based teacher development* [Doktorsavhandling]. The University of Chicago.

Österlind, E., Østern, A.-L., & Thorkelsdóttir, R. B. (2016). Drama and theatre in a Nordic curriculum perspective – a challenged arts subject used as a learning medium in compulsory education. *Research in Drama Education, 21*(1), 42–56. https://doi.org/10.1080/13569783.2015.1126174

Østern. A-L., Strandberg. M., Snickars von Wright. B., Knip-Häggqvist. E., Dahl. N., Sandström. A. & Ahlberg. E-H. (2005). Läroplansgrund för drama i Finland – ett förslag. I A-L. Østern., L. Risan., M. Strandberg & S. A. Eriksson (Red.), *Drama, dramaturgi och kulturell läsfärdighet* (s. 61–80). Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi.

Østern, A-L. (2011). Transformation. I S. Schonmann (Red.), *Key Concepts in Theatre/Drama Education* (s. 59–63). Brill. http://dx.doi.org/10.1007/978-94-6091-332-7

Østern, A-L., & Heikkinen, H. (2001). The Aesthetic Doubling. I B. Rasmussen, T. Kjolner, V. Rasmusson & H. Heikkinen (Red.), *Nordic Voices: In Drama, Theatre and Education* (s. 110–123). IDEA 2001.

Bilagor

Bilaga 1. Intervjuguide för gruppintervjuer i delstudie 1

Vad har ni gjort så här långt? Vad har ni ägnat er åt?

Hur långt har ni kommit med er pjäs…?

Vad har ni hittat på?

Hur kom ni fram till det?

Hur hittade ni på?
(Hur gjorde ni när ni hittade på? Hur gick det till?)

Följdfråga: Vad gör man när man gör…

Frågor om det jag observerat innan

Bilaga 2. Samtyckesbrev delstudie 1

Stockholms universitet

Till vårdnadshavare till barn på kulturskolan i teatergruppen DAG OCH TID

Jag, Anna Johansson, är dramapedagog och doktorand på Stockholms universitet. I mitt avhandlingsprojekt om teaterskapande planerar jag att följa ditt barns teatergrupp på kulturskolan under några månader. Syftet är att beskriva hur en barnteatergrupp skapar teater tillsammans. Forskningshuvudman för projektet är Stockholms universitet.

Studien är en etnografisk studie vilket innebär att material samlas in på flera olika sätt. Jag planerar att närvara under teaterlektionerna, observera och anteckna. Vissa teaterlektioner kommer även att videofilmas. I samråd med pedagogen och eleverna planerar jag att vid några tillfällen ställa frågor under lektionens gång. Eleverna kommer även att bjudas in att delta i gruppintervjuer och enskilda intervjuer. Intervjuerna spelas in och skrivs sedan ut av mig.

Jag kommer undvika att störa lektionerna och uppmärksamma om någon elev signalerar att den inte vill bli filmat och i så fall inte rikta kameran mot den eleven.

Ingen obehörig kommer att kunna ta del av materialet. Inga namn på enskilda elever kommer att nämnas i avhandlingen eller i andra sammanhang. Uttalanden som direkt kan kopplas till någon enskild person avidentifieras.

Deltagande i studien är frivilligt, vilket innebär att eleven har rätt att när som helst avbryta sin medverkan även under pågående intervju, filmning eller observation. Även du som vårdnadshavare kan under forskningsprojektets gång avbryta ditt barns medverkan i studien, vilket innebär att ingen ytterligare datainsamling som inkluderar ditt barn kommer att ske. Avbrott meddelas muntligt eller skriftligt till mig.

Utöver avhandlingen kommer troligen artiklar att skrivas utifrån samma material. Resultatet kommer även att redovisas vid föreläsningar och konferenser.

Enligt EU:s dataskyddsförordning har du rätt att kostnadsfritt ta del av samtliga uppgifter som hanteras om ditt barn och vid behov få eventuella fel rättade. Du kan också begära att uppgifter om ditt barn raderas eller att behandlingen av personuppgifter begränsas. Stockholms universitet är personuppgiftsansvarig. Dataskyddsombud är Benita Falenius, e-post: dso@su.se, telefon: 08-16 41 91. Om du är missnöjd med hur ditt barns personuppgifter behandlas har du rätt att lämna klagomål till Datainspektionen, som är tillsynsmyndighet. Efter avslutad studie

Stockholms universitet

kommer insamlat material att arkiveras i 10 år i ett kassaskåp på Institutionen för de humanistiska och samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik (HSD), Stockholms universitet.

Om du har funderingar eller frågor är du varmt välkommen att kontakta doktorand Anna Johansson eller någon av handledarna. Om du eller barnet inte önskar delta i undersökningen respekterar vi naturligtvis det. Behåll denna information, fyll i nedanstående talong och lämna den till Anna Johansson eller NAMN PÅ LÄRAREN senast DATUM

Med vänliga hälsningar

Anna Johansson, doktorand
Eva Österlind, handledare
Ulrika von Schantz, handledare

Anna Johansson, doktorand, Stockholms universitet, HSD

Mail: anna.johansson@hsd.su.se

Telefon: ---

Eva Österlind, huvudhandledare och professor, Stockholms universitet, HSD

Mail: eva.osterlind@hsd.su.se

Telefon: ---

Ulrika von Schantz, handledare, lektor och ställföreträdande prefekt, Stockholms universitet, HSD

Mail: ulrika.vonschantz@hsd.su.se

Telefon: ---

Stockholms universitet

Jag har tagit del av ovanstående information och godkänner att:

mitt barn blir intervjuat och att intervjun spelas in och skrivs ut ☐

mitt barn blir filmat under teaterlektioner och filmerna analyseras ☐

mitt barn observeras under teaterlektioner och anteckningar görs ☐

Barnets namn:_____

Vårdnadshavare 1	**Vårdnadshavare 2**
Ort och datum	Ort och datum
Namnteckning	Namnteckning
Namnförtydligande	Namnförtydligande

Bilaga 3. Samtyckesbrev delstudie 2

Stockholms universitet

Till vårdnadshavare till barn på kulturskolan i teatergruppen DAG OCH TID

Jag, Anna Johansson är dramapedagog och doktorand i drama på Stockholms universitet. I mitt avhandlingsprojekt om teaterskapande, *Att hitta på teater tillsammans*, planerar jag att under TERMIN OCH ÅR genomföra en studie i ditt barns teatergrupp på Kulturskolan. Fokus är riktat mot ämneskunnandet och inte mot enskilda elever. Forskningshuvudman för projektet är Stockholms universitet.

Den forskningsansats som används heter learning study och är en praktiknära och praktikutvecklande forskningsansats. Studien genomförs i samarbete med två verksamma teaterlärare på kulturskolan. 3-5 lektioner i ditt barns teatergrupp kommer att videofilmas och analyseras tillsammans med teaterlärarna som medverkar i studien. Under lektionen planerar jag även att ställa frågor till eleverna. Intervjuerna spelas in och skrivs ut av mig.

Vi kommer att undvika att störa lektionerna och vi kommer att uppmärksamma om någon elev signalerar att den inte vill bli filmad och i så fall inte rikta kameran mot den eleven.

Ingen obehörig kommer att kunna ta del av materialet. Inga namn på enskilda elever kommer att nämnas i avhandlingen eller i andra sammanhang. Uttalanden som direkt kan kopplas till en enskild person avidentifieras.

Deltagande i studien är frivilligt, vilket innebär att eleven har rätt att när som helst avbryta sin medverkan även under pågående intervju och filmning. Även du som vårdnadshavare kan under forskningsprojektets gång avbryta ditt barns medverkan i studien, vilket innebär att ingen ytterligare datainsamling som inkluderar ditt barn kommer att ske. Avbrott meddelas muntligt eller skriftligt till mig (Anna Johansson).

Utöver avhandlingen kommer artiklar troligtvis att skrivas utifrån samma material. Resultatet kommer även att redovisas vid föreläsningar och konferenser.

Enligt EU:s dataskyddsförordning har du rätt att kostnadsfritt ta del av samtliga uppgifter som behandlas om ditt barn och vid behov få eventuella fel rättade. Du kan också begära att uppgifter om ditt barn raderas eller att behandlingen av personuppgifter begränsas. Stockholms universitet är personuppgiftsansvarig. Dataskyddsombud är Benita Falenius, e-post: dso@su.se, telefon: 08-16 41 91. Om du är missnöjd med hur ditt barns personuppgifter behandlas har du rätt att lämna

Stockholms universitet

klagomål till Datainspektionen, som är tillsynsmyndighet. Efter avslutad studie kommer insamlat material att arkiveras i 10 år i ett kassaskåp på Institutionen för de humanistiska och samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik (HSD), Stockholms universitet.

Om du har funderingar eller frågor är du varmt välkommen att kontakta Anna Johansson eller någon av handledarna. Om du eller barnet inte önskar delta i undersökningen respekterar vi naturligtvis det.

Behåll denna information, fyll i nedanstående talong och lämna den till Anna Johansson eller NAMN PÅ LÄRAREN senast den DATUM.

Med vänliga hälsningar

Anna Johansson, doktorand, Stockholms universitet, HSD

Mail: anna.johansson@hsd.su.se

Telefon: ----

Eva Österlind, huvudansvarig forskare, huvudhandledare och professor, Stockholms universitet, HSD

Mail: eva.osterlind@hsd.su.se

Telefon: ----

Ulrika von Schantz, handledare, lektor och prefekt, Stockholms universitet, HSD

Mail: ulrika.vonschantz@hsd.su.se

Telefon: ----

Stockholms universitet

Jag har tagit del av ovanstående information om avhandlingsprojektet *Att hitta på teater tillsammans* och godkänner mitt barns medverkan i ovanstående avhandlingsprojekt

Barnets namn:

_____

Vårdnadshavare 1	**Vårdnadshavare 2**
Ort och datum	Ort och datum
Namnteckning	Namnteckning
Namnförtydligande	Namnförtydligande

Bilaga 4. Systematisering av datamaterialet i fältstudien

Systematisering av fältanteckningar och videoinspelningar

Filmfil (F) Fältanteck-ningar (FA)	Tid	Lektionsinnehåll Övningar	Beskrivning av teaterskapande (vad jag registrerat)	Kommentarer

Systematisering av inspelade intervjuer och samtal

Intervjutillfälle	Intervjuform och sammanhang	Var finns videon/anteck-ningarna/transskript	Sammanfatt-ning av inter-vjun och kommentarer

Bilaga 5. Schema för planering, genomförande och analys av lektioner med pedagogerna i en learning study

Tid	Planering, genomförande och analys av lektioner
Träff 1 2 timmar	Forskningsteamet Planering av förtest
Ordinarie lektionstid	Pedagog 1 + Anna Genomförande av förtest som filmas
Träff 2 2 timmar	Forskningsteamet Analys av förtest
Självstudier	Text att läsa om variationsteori
Träff 3 2 timmar	Forskningsteamet Planering av forskningslektion
Ordinarie lektionstid	Pedagog 1 + Anna Genomförande av forskningslektion som filmas
Träff 4 2 timmar	Forskningsteamet Analys av forskningslektion och revidering av förtest inför eftertest
Ordinarie lektionstid	Pedagog 1 + Anna Genomförande av eftertest som filmas
Träff 5 2 timmar	Forskningsteamet Analys och revidering inför cykel 2 som följde samma struktur

Bilaga 6. Symboler som använts i videotranskription

Transkriptionstranssymboler som används är huvudsakligen hämtade från transkriptionssystem för multimodal samtalsanalys (Mondada, 2018) som utgår från Jefferssons (2004) system för transkription av verbalt tal. Transkriptionssymboler är även hämtade från Heller (2017) och Sidnell (2010).

* *	Gester och fysiska handlingar beskrivs mellan dessa
(( ))	Forskarens beskrivning av händelsen
( )	Ej hörbart
(.)	Markerar paus
(2.0)	Markerar pausen i antal sekunder
-	Markerar att den som talar blir avbruten eller avbryter sig själv
Understr	Markerar en betoning
<<f> >	Forte, snabbt och hög volym
[	Överlappande tal. Klamrarna visas på båda raderna vid
[	den tidpunkt där överlappningen påbörjas
°°	Sägs med svagare röst

Att skapa teater utan manus är en komplex process som innebär att tillsammans med andra utforma roller och händelser. Förberedelserna innan en scen visas upp kan beskrivas som att det sker ”bakom kulisserna”, vilket vi som står utanför inte vet så mycket om. Vad är det då som sker när barn skapar teater inom kulturskolans verksamhet? Vilket kunnande utvecklar och tillämpar de? Denna avhandling bygger på två studier som från olika perspektiv utforskat barns teaterskapande; en etnografisk fältstudie och en learning study. I teaterskapande använder sig barnen av samma strategier som barn ofta gör när de leker rollekar, de talar om det som gestaltas medan de gestaltar. Att skapa teater tillsammans innefattar att kunna improvisera, samarbeta, använda sin fantasi och föreställningsförmåga, växla mellan fiktion och icke fiktion och att kunna utforma en handling så att en tänkt publik kan förstå. I avhandlingen beskrivs detta mer precist som ett ämneskunnande i drama och teater.

Anna Johansson
är dramapedagog och lärare i teater.

ISBN 978-91-8014-286-1

Institutionen för ämnesdidaktik

Stockholms universitet