

# Pimpa Texten

En etnografisk studie av gymnasieelevers  
meningsskapande i dramatext

Martin Göthberg

Licentiatuppsats 2015



**INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK,  
KOMMUNIKATION OCH LÄRANDE**



# Abstract

Title: Pimpa texten. En etnografisk studie av gymnasieelevers meningsskapande i dramatext

Author: Martin Göthberg

Language: Swedish with an English summary

Keywords: Aesthetic learning, drama text, literary didactics, semiotic resources, theatre education, text understanding and upper secondary school

This ethnographic study is located in the field of literary didactics, covering an intersection of the subjects of Swedish and theatre. It investigates construction of text understanding while its participants work with staging Molière's *The affected ladies* (*Les précieuses ridicules*, 1659). Studies of classroom interaction connected to reading drama text are rare in the Swedish field of literary didactics. The main research interest is the participants' use of interwoven semiotic resources, including spoken language, body, voice and various artifacts. Based on a general need to understand how Swedish students develop reading skills (related to decreasing results internationally) and a growing research interest in the field for embodied knowledge connected to literacy competencies the study sets out to answer the following questions: How do the participants construct text understanding using semiotic resources with a focus on: a) matching of repertoires b) in-role representation c) negotiations. The first aspect draws on theories used in literary didactics including McCormick's (1994) literary and general repertoires and Langer's (1995) envisioning literature. The second aspect draws on aesthetic learning and embodied knowledge (Molander, 1996; Saar, 2005) and theatre semiotics (Heed, 2002). The third aspect draws on sociocultural theory (Vygotskij, 1978; Säljö, 2014) and sociocultural theory applied in the field of drama and theatre (Davis, Clemson & Ferholt, 2015). Seven upper secondary school students, a teacher of Swedish and a teacher of theatre were observed over a period of seven months, starting with the students' first encounter with the drama text, lasting to the final performance of a one-hour theatre production. The researcher occasionally became participant in the creative process. Analyzed data include field notes, video and sound recordings. Major findings are that: a) Students continuously match their own repertoires with the repertoires of the drama text by references to popular culture, language and body expressions, thereby gradually constructing new understanding. b) By becoming co-creators of a fictional text in a process of aesthetic learning the students developed several perspectives on the literary text, which is one of the main goals in studies of literature in the subject of Swedish. c) The participants' negotiations involving a number of semiotic resources showed a development of text understanding on an advanced level. It

also showed knowing as something emerging out of social interaction where teachers play an essential role by providing aesthetic as well as traditional scaffolding. A central conclusion is that exploring ways of learning where various semiotic resources are given focus in the process of shaping a final product, e.g. a theatre show, has potential for students' development of text understanding. The potential for learning seems to relate to producing knowledge rather than reproducing. Verbal and physical expressions of text understanding form new understanding in an on-going spiral. A contribution of the study to the field is showing the potential of embodied knowledge in literary didactics without a master-servant relationship between school subjects. It is suggested that increased focus on embodied knowledge and aesthetic learning might help students to develop reading skills.

# Innehåll

ABSTRACT .....	3
INNEHÅLL.....	5
FÖRORD .....	9
1. INLEDNING.....	11
1.1 Forskningsrelevans.....	12
1.2 Samhällsrelevans.....	13
1.3 En professionsnära bakgrund.....	14
1.4 Ett didaktiskt gränsland mellan ämnena svenska och teater.....	15
1.5 Något om studiens genomförande.....	17
1.6 Disposition.....	20
1.7 Syfte och forskningsfrågor .....	20
2. TIDIGARE FORSKNING .....	23
2.1 Det litteraturdidaktiska fältet .....	24
2.1.1 Textteori .....	24
2.1.2 Litteratursamtal.....	25
2.1.3 Litterära föreställningsvärldar och repertoarer .....	26
2.1.4 Litteraturdidaktik och litteraturens materialitet .....	28
2.1.5 Dramatext inom litteratur- och språkdidaktik utanför Sverige.....	29
2.1.6 Transfereffekter mellan drama/teater och språkutveckling.....	31
2.2 Estetiska lärprocesser.....	32
2.2.1 Musik, dans och film.....	33
2.2.2 Estetisk dubblering.....	35
2.2.3 Drama/teater .....	35
2.3 Teatervetenskap och teaterpedagogik.....	37
2.4 Sammanfattning av kunskapsläget inom aktuella forskningsfält.....	40
3. TEORETISK RAM.....	43
3.1 Metarefleksion kring den teoretiska ramens delar .....	52
4. METOD.....	57
4.1 Studiens design .....	59

4.2 Deltagare och miljö .....	60
4.3 Skapande av materialet .....	63
4.3.1 Videoval .....	64
4.3.2 Kameraöverväganden .....	66
4.3.3 Deltagarpåverkan .....	68
4.3.4 Bortvalda metoder .....	70
4.3.5 Analysmöjligheter .....	71
4.4 Observatörsrollen .....	73
4.5 Bearbetning av materialet .....	77
4.6 Analys av materialet .....	80
4.7 Etik .....	83
4.8 Tillförlitlighet .....	87
5. REPERTOARMATCHNING – FÖRSTA RESULTATDELEN .....	89
5.1 Kapitlets analysredskap och disposition .....	89
5.2 Lexemrepertoarers matchning .....	89
5.2.1 Elev uppmärksammar icke-matchande lexemrepertoarer .....	90
5.2.2 Lärare uppmärksammar icke-matchande lexemrepertoarer .....	93
5.3 Rörelserepertoarers matchning .....	94
5.4 Repertoarmöten genom intertextuella referenser .....	97
5.4.1 Nätvärlden .....	98
5.4.2 Filmvärlden .....	100
5.4.3 Musikvärlden .....	102
5.5 Repertoarmöten genom teaterartefakter .....	103
5.6 Repertoarmöten inom metakommunikation om arbetsprocessen .....	105
5.7 Sammanfattning av resultat inom aspekten Repertoarmatchning .....	107
6. GESTALTNING – ANDRA RESULTATDELEN .....	113
6.1 Kapitlets analysredskap och disposition .....	113
6.2 Gestaltningens huvudlinjer .....	116
6.3 Replik – gestaltning genom repliker i och utanför speltext .....	117
6.3.1 Metakommunikation som beskrivning av arbetsprocessen .....	120
6.3.2 Metakommunikation som tolkning av scentexten .....	120
6.3.3 Metakommunikation som råd givna 'i roll' elever emellan .....	120
6.4 Röst – gestaltning genom röstens uttryck .....	121
6.4.1 Högläsning och litteratursamtal .....	122
6.4.2 Improvisationer .....	122

6.4.3	Repetitioner.....	123
6.4.4	Metakommunikation.....	125
6.5	Kropp – gestaltning genom mimik, gester, rörelse och placering i rummet.....	126
6.5.1	Högläsning.....	127
6.5.2	Improvisationer utan tal.....	128
6.5.3	Improvisationer med tal.....	129
6.5.4	Repetitioner och föreställningar.....	130
6.6	Teaterns artefakter – gestaltning genom extralingvistiska resurser utanför skådespelaren.....	135
6.6.1	Översikt av gestaltning genom teaterartefakter.....	135
6.6.2	Textförståelse uttryckt genom rekvisita.....	137
6.7	Summering av innehåll och arbetsformer i teaterproduktionens omläsningar.....	141
6.8	Sammanfattning av resultat inom aspekten Gestaltning.....	143
7.	FÖRHANDLING – TREDJE RESULTATDELEN.....	147
7.1	Kapitlets analysredskap och disposition.....	147
7.2	Det sociokulturella perspektivets tillämpning i analysen.....	148
7.3	Verbalspråkliga förhandlingar 'i roll' och 'ur roll'.....	151
7.3.1	Dramatextens litterära föreställningsvärldar.....	151
7.3.2	Görandet i scentexten.....	154
7.3.3	Metakommunikation 'i roll'.....	158
7.4	Förhandlingar med fokus på kroppslig mediering.....	159
7.5	Förhandlingar med fokus på mediering genom röstuttryck.....	160
7.6	Förhandlingar med fokus på mediering genom teaterartefakter.....	161
7.7	Lärarna i teaterproduktionens kollektiva ZPD.....	163
7.7.1	Svenskläraren.....	163
7.7.2	Teaterläraren.....	165
7.8	Sammanfattning av resultat inom aspekten Förhandling.....	168
8.	DISKUSSION.....	173
8.1	Resultatdiskussion.....	173
8.2	Metoddiskussion.....	177
8.3	Slutsatser.....	180
8.4	Studiens kunskapsbidrag.....	182
8.5	Didaktiska implikationer.....	184

8.6 Vidare forskning.....	186
8.7 Avslutande reflektion.....	187
SUMMARY.....	189
REFERENSER .....	193
BILAGOR.....	202
Bilaga 01: Alla observationstillfällen.....	202
Bilaga 02: Fältanteckningar, ett exempel.....	208
Bilaga 03: Informerat samtycke, elever .....	209
Bilaga 04: Informerat samtycke, lärare.....	211
Bilaga 05: Svåra lexem.....	213
Bilaga 06: Foto .....	214
Bilaga 07: Första mötet med dramatexten.....	216
Bilaga 08: Repliker i scentext ( <i>Men-kära-pappa-scenen</i> ) .....	218
Bilaga 09: Arbetsmaterial i analysarbetet .....	220



## Förord

Tid. Tid och text. Forskarutbildningen har mycket handlat om tid och text. Jag har undersökt uttryck för textförståelse och tiden för skrivande av min text har varit både lång, vindlande och till slut klagörande. En viktig tid under tre år har varit handledningstiden. Tack, huvudhandledare, professor Maj Asplund Carlsson och biträdande handledare, universitetslektor Cecilia Björck. Tack för att ni visade dörrar till vetenskaplighet och för er tålmodiga tid med min text. Maj, det har varit ett privilegium att få ta del av din generösa och utmanande klokskap. Tack för hjälpen att utveckla mitt tänkande och skrivande. Cecilia, tack för hjälpen att se på min text att så kunde man också se på min text och att våga spetsa till den.

Ni elever och båda lärare på gymnasiet som lät mig vara med i en bit av er vardag nästan ett helt läsår – jag är ytterst tacksam! Ni heter något annat än de fiktiva namn ni har fått i texten som följer, men mitt tack till er är inte fiktivt utan i högsta grad verkligt. Jag vill särskilt nämna teaterläraren och kollegan som i texten går under namnet Lisen. I etnografiska ordalag har du varit studiens viktigaste 'sponsor' genom att generöst hålla dina lektioner öppna för närgången forskning. Tack.

Möjliggörarna för min text är fler. Många av er har satsat tid på att göra arbetet med texten möjligt. Tack, skolledningarna på den aktuella skolan – den skola som i texten mist sitt namn, för att deltagarna inte omgående ska kunna identifieras. Ni öppnade forskarutbildningsmöjligheten och det fanns stöttning längs vägen. Tack också ni på skolans bibliotek och administration som skakat fram litteratur på olika sätt och fixat andra nödvändiga praktikaliteter. Tack, ni lärarkollegor som avsatt nyfiken tid för att fråga hur det går med forskningen. Det har stimulerat varje gång. Tack, skolans estetarbetslag. Tack för er support i olika skeden och för den extra tid ni fått satsa på lagets angelägenheter medan jag hållit på med text. Jag ser fram emot att vi arbetskamrater i olika roller, men tillsammans, fortsätter utveckla en skola på vetenskaplig grund och speciellt uppmärksammar elevers läsande.

Och tack, meddotorander vid forskarutbildningen, för spännande tankeutbyte om texter. Många är ni och givande har det varit. Särskilt vill jag nämna Katarina Lindahl och våra många tågande timmar till forskarutbildningen vid lärosätet långt bort och åter hemöver. Du är en god läsare och klok vän. Tack också Christine Eriksson, med ett gott öga för sociala sidor i doktorandtillvaron och för det estetiska. För hjälp med någon udda bit som saknats i textpusslet och för intressanta samtal tackar jag docent Jan Gustafsson. Hoppeligen ses vi i de skidspår som ägnats för lite tid de senaste åren. Tack också

professor Eva Österlind för litteraturtips och Sven-Erik Nilsson, en hängiven korrekturläsare!

Här hemma, om kvällarna, mätt på text, brukade jag tassa från skrivrummet mot köket. Då kunde det låta: ”Kom igen nu, farsan, du ger väl inte upp?” Var det inte något av våra barn så var det min fru som peppade och fick mig att ta ett pass till. Tack, Britti, Emil och Sara – ni är mitt hjärta närmast oavsett tid och text!

Alla möjliggörare i tacksam åtanke, ansvaret för texten är dock mitt och någon gång är tid att sätta punkt för textarbete. Den tiden är nu. Dags för själva texten – Plats på scen för *Pimpa texten: En etnografisk studie av gymnasieelevers meningsskapande i dramatext.*

Martin Göthberg

Solens ö, 1 november 2015

# 1. Inledning

All the world is not, of course, a stage,  
but the crucial ways in which it isn't  
are not easy to specify.  
(Goffman, 1959, s. 72)

Denna studie handlar om lärandets former när gymnasieelever skapar mening genom kollektivt arbete med dramatekst. Västerländsk kultur känner dramatexter sedan teaterkonstens upprinnelse i antikens Grekland. Dramatexter har använts i skolan på olika sätt genom århundranden, för läsning, diskussion, analys, iscensättning och på andra vis. Att skapa mening i läsning av dramatexter kan vara utmanande, eftersom texten vanligen är skriven i syfte att gestaltas sceniskt och präglas av tomrum utöver sina repliker. ”Det är en text full av hål”, menar Heed (2002, s. 29). Särskilt höga trösklar kan finnas att ta sig över vid enskild, tyst läsning. Sörlin (2008) hävdar att dramatexten, för att alls bli begriplig, måste transformeras till att utspelas på en teaterscen – den kan ”enbart förstås om läsaren skapar en privat scentext i sitt huvud” (s. 23)<sup>1</sup>. I detta perspektiv påbjuder dramatexten en mycket aktiv interaktion med läsaren för att kunna upplevas meningsfull. Didaktiskt sett kan arbete med dramatekst te sig svårhanterligt, särskilt om eleverna uppfattar att textens repertoar ligger långt från deras egen repertoar. Repertoarmatchning kan utebli och man kan tänka sig att enskilda läsare, utan större erfarenhet av vare sig teater eller att skapa sig en scentext inne i huvudet, avvisar sådan text. Samtidigt finns mycket att *göra* med dramatekst. Den inbjuder till social interaktion läsare emellan där textförståelse kan utvecklas. Skolans läspraktik kring dramatexter aktualiserar möten mellan texten och elevernas erfarenhetsvärld (Langer 1995; McCormick, 1994). Jag intresserar mig för uttryck för hur eleverna i min undersökning, i samspel med sina lärare, utvecklar textförståelse inom ramen för både litteratursamtal (Asplund, 2010; Tengberg, 2011) och konstnärliga arbetsmetoder inom estetiska lärprocesser (Burman, 2014; Lindstrand & Selander, 2009; Saar 2005) då de riktar sin uppmärksamhet mot en dramatekst. De konstnärliga metoderna i studien handlar om kollektiv gestaltning av dramatexten med hjälp av ett stort antal semiotiska resurser, syftande till att skapa föreställningar som spelas för publik. Studien undersöker lärande såväl i litteratursamtal som i gestaltningsarbetets förkroppsligande av litteratur.

---

<sup>1</sup> 'Scentext' betecknar den sceniska gestaltningen av dramatekst vars slutliga form äger rum i mötet med publiken vid föreställningar.

Att försöka förstå hur elever utvecklar textförståelse framstår som viktigt med tanke på den ofta omtalade negativa utvecklingen av elevers läsförmåga, vilken särskilt rör förmågan att läsa mellan och bortom raderna. När det däremot gäller förmågan till avkodning ligger svenska elevers resultat tämligen stabilt över tid (Gustafsson & Rosén, 2005; Sverige. Litteraturutredningen, 2012). Svenskämnet på gymnasiet har ett särskilt ansvar för elevers utveckling av läsförmåga, bland annat genom litteraturläsningens centrala roll inom ämnet. Även i teaterämnet arbetar man med skönlitterära texter. De används där som utgångspunkt för scenisk gestaltning (Skolverket, 2011a och b).

## 1.1 Forskningsrelevans

I svenskämnets praktik och styrdokument har elevers möten med dramatekst en självklar plats (Skolverket, 2011b, 2011c, 2011d). Den svenska litteraturdidaktiska forskningen har undersökt elevläsning av olika slags texter och skilda arbetsformer inom svenskämnet, såväl på gymnasiet (t.ex. Asplund, 2010; Bergman, 2007; Olin-Scheller, 2006) som på högstadiet (t.ex. Schmidl, 2008; Tengberg, 2011). Litteraturformen dramatekst har behandlats sparsamt. I de avhandlingar där dramatekster uppmärksammas ligger huvudintresset på andra frågor än dramatextläsningens specifika problem (Bergman, 2007; Olin-Scheller, 2006). Inom fältet estetiska läroprocesser har arbete med dramatekster och drama/teater i anslutning till svenskämnet uppmärksamats. Även om litteraturdidaktiken inte stått i centrum så har samband mellan drama/teater och svenskämnet påpekats, både till innehåll och arbetsformer (t.ex. Fredriksson, 2013; Hjort, 2011; Olsson, 2006).

Jag genomför den här undersökningen med litteraturdidaktisk utgångspunkt och dess material skapas i en konstnärlig kontext med oförutsägbart lärande (jfr. Törnquist, 2006; Sawyer, 2015). Att studiens litteraturläsning är inramad av en estetisk läroprocess innebär bland annat att uttryck och innehåll skapar och förutsätter varandra i en spiralrörelse (Selander, 2009), vilket är en del av 'det oförutsägbara' i lärandet. Genom att se teaterproduktionens gestaltande arbetsformer som olika läsningar blir det intressant att knyta an till en samtida litteraturdidaktisk efterfrågan av mer forskning kring litteraturläsningens performativa, materiella och sinnliga sidor (Elam & Widhe, 2015; Persson, 2015). Jag kommer alltså att använda begrepp och metoder från det litteraturdidaktiska fältet i ett något ovanligt sammanhang, exempelvis begreppet repertoarmatchning (McCormick, 1994). Samtidigt kan sägas att forskningsintresset knyter an till viktiga frågor i ett samhälleligt perspektiv.

## 1.2 Samhällsrelevans

Sett till behovet att vända läsförståelsekrisen är det relevant att forskningen försöker förstå elevers läsning ur en rad olika aspekter. Jag vill i anslutning till detta, liksom Tengberg (2011), hävda värdet av undersökningar som visar *hur* utveckling av textförståelse går till när elever läser skönlitteratur i skolan. Problematiken kring läsförståelse ser Elam och Widhe (2015) mot en bakgrund av utbildningsreformer där läsning alltmer instrumentaliserats ”i linje med den nyliberala utbildningspolitik[en] med inriktning på mätning” (s. 178). Även Hjort (2011) ser ett problem för litteraturläsningen med en utbildningspolitik som premierar instrumentella, mätbara färdigheter. Resultatfixerad läsning anses hindra utveckling av elevers eget meningsskapande och läslust. Också i internationell forskning framstår sådan utbildning problematisk. Ewing (2015, s. 150) menar att ”political and policy demands for overly structured transmissive learning programmes in the belief that this will improve academic success” utgör ett hot mot väsentliga former av lärande; ”Time for imagination and creativity can be squeezed out”. Sawyer (2015) understöder tanken på att effektivt lärande i mindre grad bör fokusera på det i förväg fastställda (mätbara) målet, ”the desired learning outcome” (s. 281), och i högre grad inriktas mot det kollaborativa och oförutsägbara i lärandet. Det kan vara intressant att koppla detta till en litteraturredaktisk diskussion om fiktionens roll i elevers nya medievanor. Vanligen utanför skolkontexten, i olika former av fiktion (exempelvis i dataspelvärlden, fanfiction och rollspel), bjuds deltagare in att vara med och styra fiktionen. Deltagarna uppger att tillfredsställelsen i aktiviteten ligger i att vara medskapare i den fiktiva världen, vilket ger känslomässigt engagemang (Lundström & Olin-Scheller, 2014). En del av läsförståelsekrisen förefaller handla om minskande lust att läsa och därmed mindre läsvana. I anslutning till det kan man fråga: Hur erbjuder vi i skolans läspraktik elever tillfredsställelsen att själva styra fiktionen? Hur skulle vi, som Elam och Widhe förslår, kunna utveckla läspraktiken genom att arbeta med litteraturläsningens lust och sinnlighet?

Låt mig komma in på en av skolvärldens paradoxer. Å ena sidan framhålls de estetiska ämnenas betydelse, dels i form av kunnande som elever tillägnar sig inom ämnena, dels i form av samband med ökande motivation och framgångsrikt lärande inom andra ämnen. Det omfattande forskningsfältet *embodied knowledge* visar att det kroppsligas roll för lärande är betydande (både inom och utanför skolkontexten), se exempelvis Merleau-Ponty (1999), Molander (1996), Polanyi (1967), Sawyer (2015) och Schön (2003[1995]). Inom fältet estetiska lärprocesser ses kroppen som en central resurs för lärande (Burman 2014; Davis et al., 2015; Lindstrand & Selander, 2009). I skolans styrdokument på olika nivåer och genom olika utbildningspolitiska reformer betonas estetiska värden, kreativitet och skapande med konstens metoder, ofta under senare tid insatt inom entreprenörskapets ram

(Burman, 2014; Lindgren, 2006; Saar, 2005; Hansson Stenhammar, 2015). Estetiska ämnen utvecklar eget värdefullt mediespecifikt kunnande *och* ger transfereffekter för bland annat motivation och språklig förmåga (Bamford, 2006; Lee, Patall, Cawthon & Steingut, 2015; Winner, Goldstein & Vincent-Lancrin, 2013).

Å andra sidan pågår en avestetisering av skolan där estetiska ämnen både ges mindre utrymme på schemat och reduceras till stödfunktioner för andra skolämnena (Hjort 2011; Hansson Stenhammar, 2015). För gymnasiet del kan man notera att sedan 2011 nås bara en liten andel av alla elever av estetisk verksamhet.<sup>2</sup> Dessutom har elevernas individuella val av estetisk kurs gjorts mindre attraktivt genom ett nationellt meritpoängssystem som premierar annat än det estetiska. Statusen för det estetiska sjunker. Mätbara och instrumentella kunskapsformer står högre i status. Det tidigare stora estetiska programmet märker av vikande söksiffror och flera skolhuvudmän väljer att lägga ner sina estetiska program, eller inriktningar inom dem (Skolverket, u.å. d). Därmed kan man anta att skolans kompetens att arbeta med förkroppsligat, estetiskt lärande reduceras. Detta innebär minskade möjligheter att stötta elever med att exempelvis befria Shakespeare från boksidorna och återförena hans språk med handling och kropp, som Cowl (1993) uttrycker det, ty "Shakespeare is meant to be played with, by the voice as well as the body" (xxii).

### 1.3 En professionsnära bakgrund

Jag vill dela med mig av ett personligt minne från tiden före den här undersökningen.

Ute på scengolvet i det starka strålkastarljuset pågår en kollektiv gestaltning av den litterära texten. Man hör både skådespelare och publikens reaktioner. Inne i kulissmörkret viskas det. "Har du fattat att de två var systrar? [...] Nej, inte förrän nu fattar jag det." Det handlar om ytterligare en dimension av textförståelse som elever konstruerar i samspel med den litterära texten. Mening har skapats i omläsningar av texten, i olika arbetsformer, under ett antal månader. Just i det här ögonblicket, i kulissmörkret skapas ny mening – igen. Ytterligare en gång utvecklas textförståelsen.

Sedan lärarexamen 1987 har jag som svensklärare på gymnasium och folkhögskola upplevt elevers vanligen korta resor med skilda litterära texter (korta i bemärkelsen begränsning av antal lektioner som ägnats åt samma text innan vi gått vidare med nästa). Jag har också under samma tid, som teaterlärare i skolan och regissör inom amatörteater, varit med i deltagares längre resor med litterära texter. Dessa har varit från det första mötet med en okänd dramatekst hela den omläsningsfyllda och repetitionstäta vägen fram till

---

<sup>2</sup> Före Lgy11 var ämnet estetisk verksamhet obligatoriskt och beroende på den enskilda skolans resurser kunde elever välja mellan bild, dans, musik och teater eller någon form av kombination.

scentextens möte med publik. Från positionen alldeles intill de kulissviskande eleverna ovan och från andra utkikspunkter har jag observerat olika konstruktioner av textförståelse. Jag har häpnat över hur eleverna till synes utan ände skapat ny mening. Och jag har väl också någon gång tänkt att om de hade läst dramatexten lite mer noga så skulle de förstått lite bättre, lite tidigare – vad nu detta ”bättre” stod för just då i min uppfattning. Yrkespraktikens förundran inför elevers meningsskapande i arbetet med dramatexter är en av startpunkterna för min undersökning.

En annan startpunkt kom genom att bli antagen till CUL forskarskola vid Göteborgs universitet i Ämnesdidaktik med inriktning mot svenska. CUL står för Centrum för Utbildningsvetenskap och Läraforskning. Det är en professionsnära forskarskola för examinerade lärare. Forskarutbildningen har för min del genomförts parallellt med fortsatt tjänstgöring på deltid vid det gymnasium där jag arbetat sedan 2002 och vars huvudman, kommunen, stått som externfinansiär. Inom forskarutbildningen växte möjligheten fram att genomföra en studie där en av utgångspunkterna var erfarenheten av praktiken. Det professionsnära och det ämnesdidaktiska anger en riktning för den här undersökningen, som utspelas i ett gränsland mellan skolämnena svenska och teater.

## 1.4 Ett didaktiskt gränsland mellan ämnena svenska och teater

Min egen yrkeserfarenhet bidrar alltså till ett intresse för samspel mellan skolämnena svenska och teater. Jag är inte ensam om det intresset. Ovan nämndes att Fredriksson (2013) och Olsson (2006) ser extra nära band mellan svenska och drama/teater. Hjort (2011) pläderar för ett förkroppsligande av litteraturläsningen i skolan, där växelverkan mellan estetisk gestaltning och reflektion är central. Tengberg (2015) placerar det växande svenska litteraturdidaktiska intresset för kroppslighet i relation till liknande intressen inom den internationella litteraturdidaktiska forskningen. I detta avsnitt ska jag behandla förutsättningar i styrdokumentet för den verksamhet jag undersöker. Först kommer estetiska programmet, där undersökningens elever studerar, sedan ämnena svenska och teater. Jag söker gemensamma kunskapsområden. Till sist berör jag förhållandet mellan process och produkt.

Syftet med utbildningen inom estetiska programmet är att ”utveckla elevernas kunskaper i och om de estetiska uttrycksformerna och om människan i samtiden, i historien och i världen utifrån konstnärliga, kulturella och kommunikativa perspektiv” (Skolverket u.å. b). Estetiska programmet är högskoleförberedande ”inom främst de konstnärliga, humanistiska och samhällsvetenskapliga områdena” (Skolverket, u.å. b). Det finns fem inriktningar: bild och formgivning, dans, estetik och media, musik samt teater.

Eleverna läser åtta gymnasiegemensamma ämnen (engelska, historia, idrott och hälsa, matematik, naturkunskap, religionskunskap, samhällskunskap och svenska) och två programgemensamma (estetisk kommunikation samt konst och kultur). Tillsammans med gymnasiearbete och individuellt val uppgår de ämnen och kurser som alla elever på estetiska programmet läser till 1 600 gymnasiepoäng av sammanlagt 2 500. De fem inriktningarna har var för sig 400 obligatoriska poäng. Utbudet inom resterande 500 programfördjupningspoäng ser olika ut på enskilda skolor. Det kan vara fördjupningar såväl inom estetiska ämnen som andra (Skolverket, u.å. c). Läsåret 2013/14 studerade 6,8% av landets gymnasieelever på estetiska programmet (Skolverket u.å. a).

Bland programmets gymnasiegemensamma ämnen finns svenska, med tre delkurser om 100 poäng vardera. Litteraturen har en framträdande plats i svenskämnet: ”Kärnan i ämnet svenska är språk och litteratur” (Skolverket, 2011b). Vidare säger styrdokumentet att:

Undervisningen i ämnet svenska ska [...] leda till att eleverna utvecklar förmåga att använda skönlitteratur och andra typer av texter samt film och andra medier som källa till självinsikt och förståelse av andra människors erfarenheter, livsvillkor, tankar och föreställningsvärldar. Den ska utmana eleverna till nya tankesätt och öppna för nya perspektiv. (Skolverket, 2011b)

Till litteraturen hör dramatexter. Dramatiken räknas som en av de tre skönlitterära huvudformerna (epik, lyrik och dramatik), vilket framgår av tidigare och nuvarande ämnes- och kursplaner och kommentarmaterial för ämnet svenska (Skolverket, 2000, 2011b, och 2011d). Även i svenskämnets gymnasieläromedel finns dramatiken flitigt företräd (t.ex. Ahlenius & Liebig, 2004; Jeppsson, Lindqvist, Lindqvist, & Sjöstedt, 2012). Det är rimligt att anta att svensklärare sällan utelämnar till exempel antikens teater, Shakespeare eller Brecht ur litteraturhistorien. Vidare anges från Skolverket att elevernas möte med teatern genom att se föreställningar är en naturlig och viktig del av svenskämnet (Skolverket, 2011c). Inom svenskämnet på andra program än det estetiska kan man anta att elevernas fysiska möte med teaterns uttrycksformer framförallt sker vid de tillfällen de ser teaterföreställningar där yrkesskådespelare (eller estetelever) uppträder.

Teaterämnets kurser återfinns inom estetiska programmets teaterinriktning. Denna inriktning fokuserar på konstnärligt utövande, syftande till att ”utveckla elevernas förmåga att sceniskt gestalta och kommunicera” (Skolverket u.å. b). De obligatoriska kurserna är scenisk gestaltning 1, 2 och 3 samt teaterteori. Därutöver finns åtta programfördjupningskurser, till exempel i sceniskt karaktärsarbete, regi samt scenografi, mask och kostym. Undervisningen ska ge eleverna möjlighet att utveckla förmåga att gestalta inom teaterns olika uttrycksformer och förmåga att medvetet kommunicera med sin publik. Vikten av att kollektivt arbeta fram föreställningar understryks (Skolverket,



2011a). Man kan alltså säga att teater i styrdokumentet främst handlar om gestaltning och kommunikation.

Läsning av litterära texter har, som berörts ovan, ett annat primärt syfte i teaterämnet än i svenskämnet. Det centrala innehållet i en av teaterkurserna ska exempelvis behandla: ”Sätt att bearbeta [...] skönlitterära texter för att uppnå maximalt sceniskt uttryck” (Skolverket, 2011a). Med andra ord utmynnar läsningen i scenisk gestaltning och meningsskapandet blir inte något som försiggår mellan texten och den enskilda läsaren utan en social händelse där mening skapas. Litteraturen utgör inte teaterämnets kärna på samma sätt som i svenskämnet. Utifrån egen erfarenhet menar jag att i ämnets praktik intar litteratur en viktig plats då den ofta är startpunkt för scenproduktion. Dramatext är inte den enda litteraturformen som gestaltas sceniskt, men intar en central position. Dramatexten kan vara navet kring vilket teaterproduktion snurrar, med påverkan på allt från koreografi och håruppsättningar till diktion och rekvisita. Visserligen har postmodernismen ifrågasatt dramatextens överhöghet. Under 2000-talet har postdramatisk teater utvecklats, men jag antar att det vanliga förhållningssättet hos gymnasieelever liknar vad Ahlstrand (2014) uppmärksammar då teaterlever avvisade en postdramatisk produktion och ”föredrog att arbeta med en realistisk text där de kunde förstå vad som hände i förhållande till texten” (s. 15).

Vi ser sammanfattningsvis att man kan tala om ett didaktiskt gränsland där arbetet med litteratur, särskilt dramatext, binder samman ämnena svenska och teater. Just i gränslandet anlägger min studie ett litteraturdidaktiskt perspektiv på vad som händer med elevers textförståelseutveckling när de erbjuds mångtliga semiotiska resurser att uttrycka sig med. Eleverna får möjlighet att ta steget från att begripa dramatext som ”privat scentext inne i huvudet” (Sörlin, 2008, s. 23) till att utveckla textförståelse i en process där dramatext kollektivt gestaltas till scentext. En avgränsad aspekt av lärandet i den processen står i centrum för mitt forskningsintresse – utveckling av textförståelse.

Processen som undersöks är en teaterproduktion med det tydliga slutmålet att spela föreställningar för publik. Därför kommer process och produkt att kopplas samman. Inom forskning kring konstnärliga uttrycksformer i skolan kan sägas att huvudfåran har varit processorienterad. Min studie ansluter till den smala del av fältet som betonar produktens betydelse under processen.

## 1.5 Något om studiens genomförande

Jag följer alltså en produktionsprocess. Den utspelar sig under sju månader på den skola där jag arbetar, men inte i min egen undervisning. Processen syftar till att skapa och presentera en så kallad slutproduktion i årskurs tre på den aktuella skolan. Eleverna

uppfattar slutproduktionens föreställningar som kronan på verket efter tre års studier. Studiens deltagare är sju elever med inriktning teater på det estetiska programmet, en praktikant, en svensklärare och en teaterlärare.

Produktionsprocessen inrymmer gemensam högläsning av en för eleverna okänd dramatekst, litteratursamtal kring texten och bearbetning av dramatexten till speltext (en beteckning som berörs nedan). Processen inrymmer dramaövningar av olika slag och så småningom repetitioner av enskilda scener inom speltexten. Efterhand tas fler och fler semiotiska resurser i bruk; teaterartefakter som kostym, rekvisita, ljussättning et cetera. Mot slutet av processen framförs allt längre sekvenser av speltexten sammanhängande och till sist kommer föreställningarna. Då, efter en serie omläsningar av dramatexten, fullbordas scentexten.

Deltagarna i undersökningens slutproduktion arbetar med Molières *De löjliga preciöserna* (1988[1659]). Det kan vara på sin plats att kort beskriva den. Två försmådda, friande adelsmän vill hämnas på de unga, preciösa, till Paris nyligen inflyttade damer (Madelon och Cathos) som försmådde dem. Damerna tycker att herrarna saknar den esprit och elegans som de tror utmärker aristokratin. Den ena damens far anser dock att herrarna framstår som förträffliga friare. Herrarnas betjänter (Mascarille och Jodelet) kläs ut till galanta adelsmän och sänds på friarstråt till damerna. Dessa imponeras av betjänternas tillgjorda, högravande umgängesstil som i själva verket bara erbjuder struntprat – riktigt löjligt preciöst. Till slut återvänder de äkta adelsmännen och avslöjar bedrägeriet till stor förtret för de duperade damerna, som gärna levt kvar i preciositeten.

Undersökningens titel, *Pimpa texten*, härstammar från ett elevuttryck under den senare delen av produktionsprocessen då eleverna fick en fråga om vad de hade gjort med dramatexten under ett arbetspass. Svaret blev: ”Nu har vi pimpat pantomimen” (fältanteckningar 2014-04-15). Att ’pimpa’ används av eleverna synonymt med fixa till, snygga upp, designa. Man *gör* alltså något, man utvecklar och reflekterar i handling.

Att arbeta med en teaterproduktion på estetiska programmet kan sägas utgöra en vardaglig verksamhet för deltagarna. För att så nära som möjligt och under lång tid kunna följa denna verksamhet använder jag etnografisk ansats i metodologiskt hänseende. Etnografin erbjuder en flexibilitet som synes gå väl ihop med en process där lärandet är oförutsägbart – ingen vet på förhand hur föreställningarna kommer att te sig eller mer än konturerna av vägen dit. Etnografen måste ofta fatta beslut under osäkerhet och improvisera längs vägen (Hammersley & Atkinson, 2007) – ungefär som i en teaterproduktion.

Redan nu vill jag för tydlighets skull kort redogöra för ytterligare ett antal begrepp som kommer att användas. Det omfattande begreppet *meningsskapande* förknippas med sociokulturellt perspektiv (Säljö, 2014) och ses som något som pågår mellan människor,

## INLEDNING

mening skapas och är rörlig. Inom en teaterproduktion kan deltagarna skapa mening genom att konstruera representationer av dramatexten, representationer som under processen kan omkonstrueras. Verksamhet under de observerade lektionerna där dramatexten är utgångspunkt betraktar jag som en arena för utveckling av uttryck för textförståelse. När jag använder det kortare 'utveckla textförståelse' avses fortfarande uttrycken för textförståelse. Det korta 'utveckla textförståelse' avser inte att utveckla grader av förståelse i förhållande till en överordnad, normerande förståelse av dramatexten. Textförståelsen utvecklas genom *förhandlingar*, ett begrepp som bland annat innefattar deltagarnas förslag om mening, som kan uttryckas i olika former, olika modaliteter. Kort uttryckt kan sägas att om förhandlingen slutförs i gemensam textförståelse så har deltagarna nått *intersubjektiv* förståelse av texten.

Själva textbegreppet är problematiskt, därför kommer jag att diskutera textteori, men vill redan här notera att jag använder ett antal beteckningar där 'text' ingår. När jag skriver dramatext så avser det dels studiens aktuella dramatext, Allan Bergstrands tolkning av Molières *De löjliga preciöserna* (1988[1659]), dels den vedertagna användningen av dramatext som beteckning för skriven dramatik i mer allmän betydelse, utan att specificera särskilda verk. *Speltext* avser Per Sjöstrands (1986) otryckta bearbetning av den aktuella dramatexten i deltagarnas egen bearbetning av densamma, förkortad ST. Denna bearbetning utgör det textmässiga underlaget för deltagarnas arbetsprocess fram till scentext, vars innebörd definierats ovan. Speltexten som artefakt, en ihophäftad bunt kopior som deltagarna kan hålla i och läsa ur under repetitioner, kallar jag *texthäfte*.

Elever, lärare och praktikant är studiens deltagare. Då jag skriver "deltagarna" innefattas alla. Då jag skriver "eleverna" innefattas inte lärarna och praktikanten et cetera. Jag kommer att använda begreppen *i roll* och *ur roll* i relation till dramatextens rollfigurer, eller andra fiktiva figurer. Exempelvis kan eleven Emma uppträda 'i roll' (som dramatextens Jodelet) och 'ur roll' (som Emma). Då jag använder roll-begreppet på annat sätt anger jag det, exempelvis lärarroll (som då inte avser en rollfigur i en dramatext). I texten använder jag både elevnamn och rollfigurers namn. Ofta betecknar de samma individ eftersom eleverna naturligtvis fortfarande är elever när de gestaltar rollfigurer i dramatexten. Skådespelarens transformering till rollen kommer finnas anledning att diskutera vid flera tillfällen i det kommande. Trots att den valda namngivningen i vissa stycken ter sig komplicerad har jag valt den eftersom den fångar in en poäng i gestaltungsprocesser på väg mot scentext, nämligen just rörelsen mellan 'i roll' och 'ur roll'.

Drivkrafterna för att genomföra undersökningen sammanfattas i fyra huvudpunkter: 1) En egen erfarenhet av elevers arbete med dramatexter och förundran över hur textförståelseutveckling äger rum. 2) En paradox kring estetisk verksamhet i skolan där å ena sidan betydelsen av de estetiska ämnenas lärprocesser för framgångsrikt lärande lyfts

fram och å andra sidan reduceras möjligheterna för eleverna att ta del av sådana lärprocesser genom en pågående avestetisering av skolan. 3) En samhällsmässig relevans i läsförmågans kristid att empiriskt undersöka elevers utveckling av textförståelse. 4) En forskningsmässig relevans att undersöka tämligen outforskade delar av gymnasieelevers litteraturläsning och att möta det litteraturdidaktiska fältets efterfrågan på studier kring förkroppsligande av litteraturen.

## 1.6 Disposition

Innehållet är disponerat så att i närmast följande kapitel redogör jag för tidigare forskning som berör studiens intresseområde. Ett antal olika forskningsfält möts i intresseområdet, vilket markeras av kapitlets indelning i tre avsnitt. Det första fokuserar tidigare litteraturdidaktisk forskning, det andra estetiska lärprocesser och det tredje teatervetenskap och teaterpedagogik. Studiens teoretiska ram presenteras i tredje kapitlet. Med start i frågor kring den enskilda läsarens möte med text rör det sig vidare mot teori som diskuterar läsningens sociala dimensioner, för att fortsätta med läsningens kroppslighet i form av gestaltning i drama/teater. Sist kommer en metarefleksion kring de presenterade begreppens inbördes relationer. I det fjärde kapitlet – om metod – redogör jag för studiens etnografiska ansats, dess design samt hur materialet skapats, bearbetats och analyserats. Jag tar även upp urval, legitimitet och observatörsrollen. Kapitlet avslutas med ett avsnitt vardera om forskningsetiska frågor och studiens tillförlitlighet. Därpå presenteras resultat i tre olika kapitel, indelade efter tre aspekter av hur deltagarna utvecklar textförståelse. Femte kapitlet, Repertoarmatchning, uppmärksammar textförståelse utifrån matchningsarbete i spänningsfältet mellan elevernas repertoarer och dramatextens repertoarer. Sjätte kapitlet, Gestaltning, fokuserar textförståelseutveckling betraktad som en estetisk lärprocess i en specifik scen av speltextens tretton scener. Sjunde kapitlet, Förhandling, är inriktat på lärandet sett ur sociokulturellt perspektiv. Diskussion återfinns i det åttonde och sista kapitlet. Den inrymmer kritiska reflektioner kring resultat och metod, slutsatser, kunskapsbidrag, diskussion av resultatens möjliga didaktiska implikationer samt slutligen några uppslag kring tänkbar vidare forskning. Denna disposition avser att möta studiens syfte och besvara dess forskningsfrågor.

## 1.7 Syfte och forskningsfrågor

Studien kan ge ett kunskapsbidrag kring elevers utveckling av textförståelse inom en litteraturform som i svensk litteraturdidaktisk forskning framstår som underrepresenterad i förhållande till dess plats i svenskämnet läspraktik. Den kan även ge ett bidrag gällande elevers uttryck för utveckling av textförståelse då den äger rum i en konstnärlig kontext

## INLEDNING

med kollektivt lärande utan i förväg uppsatta, mätbara mål. Vidare kan studien upplysa om olika semiotiska resursers specifika bidrag i fråga om att uttrycka utveckling av textförståelse i ett ämnesövergripande arbetssätt. Slutligen kan studien utröna möjligheten att använda några inom litteraturdidaktiken vanliga begrepp i en verksamhet där de vanligen inte används.

Studiens syfte är att förstå meningsskapande då gymnasielever arbetar med dramatext, närmare bestämt mening som skapas genom utveckling av textförståelse i en kontext där litteratursamtal och konstnärliga arbetsmetoder används. Syftet mynnar ut i följande forskningsfrågor:

Hur konstruerar deltagarna textförståelse genom användning av semiotiska resurser

- med fokus på repertoarmatchning?
- med fokus på gestaltningsarbete?
- med fokus på förhandlingar?



## 2. Tidigare forskning

If all meanings could be adequately expressed by words, the arts of painting and music would not exist.  
(Dewey, 1934, s. 74)

Min fördjupning inom tidigare forskning i anslutning till studiens intresseområde började med det svenska litteraturdidaktiska fältet och en utblick mot textteori. Det föreföll lämpligt att starta där, eftersom jag planerade en litteraturdidaktisk studie inom forskarutbildningsämnet Ämnesdidaktik med inriktning mot svenska. När jag så genomförde en pilotstudie om gymnasieelevers läsning av dramatext noterade jag att eleverna använde en rad olika resurser i konstruktionen av textförståelse. Jag uppfattade mer kropp, rörelse, röst, artefakter och görande i elevernas meningsskapande än som betonats i den litteraturdidaktiska forskning jag tagit del av. Där uppmärksammades huvudsakligen meningsskapande genom verbalspråkliga uttryck. Empiristyrkt utvidgade jag läsningen till annan forskning som kunde vägleda när huvudstudiens fältarbete skulle börja. Framst riktade jag mig mot estetiska lärprocesser. Men det var ändå med en undran över vad jag 'egentligen' undersökte som fältstudierna satte igång. Materialet växte snabbt och parallellt började jag också analysera det. Vissa mönster kunde skönjas, men jag behövde återigen backa ut från materialet och läsa annan tidigare forskning och teori som kunde hjälpa mig att se vad jag såg. Jag sökte inom teatervetenskap. Efter fältstudierna fanns många timmars videofilm att närgånget granska varigenom mönster kunde etableras. Jag anade resultat. Jag såg något intressant i lärprocessens sociala interaktion – men vad var det egentligen intressant i förhållande till? Så jag vände mig till tidigare forskning och teoriers överblickande igen. Det sociokulturella perspektivet tillförde viktiga aspekter i pendlandet mellan empiri, tidigare forskning och teori. Som etnografisk forskare har jag haft förmånen att vara en pendlare på detta sätt under några år. I viss mening speglas också pendlingen i detta kapitelns disposition.

Kapitlet är disponerat i fyra avsnitt, det första inriktat mot litteraturdidaktik, det andra mot estetiska lärprocesser, det tredje mot teatervetenskap och teaterpedagogik och det fjärde mot fältens kunskapsbehov. Inom de tre första avsnitten börjar jag tämligen brett för att efterhand fokusera på forskning som ligger närmare min studie. Det råder förstås inga klara rågångar mellan de aspekter som tas upp i respektive avsnitt, vilket innebär att placeringen av enskilda studier i vissa fall kunde varit annorlunda. I fråga om de utvalda

studierna inom fältens tidigare forskning kan noteras att det sociokulturella perspektivet finns representerat inom alla tre avsnitten, parallellt med andra teoretiska utgångspunkter för refererade studier.

## 2.1 Det litteraturdidaktiska fältet

Inom svenskämnesdidaktiken finner vi det litteraturdidaktiska forskningsfältet. Empiriska receptionsstudier är vanliga, exempelvis Asplund (2010), Bommarco (2006) och Olin-Scheller (2006). Detta förhållande framgår även i Degermans (2012) avhandling om de 13 litteraturdidaktiska avhandlingarna med inriktning mot elevers litteraturläsning som presenterades i Sverige år 2000-2009. Med ett par undantag använder dessa avhandlingar etnografisk ansats. I fråga om forskningsobjekt och metodologi så ansluter min studie till detta fält.

Ett annat område där denna studie följer det litteraturdidaktiska fältets ofta förekommande bruk gäller teoretiska utgångspunkter. Den gör så genom att relatera till Langer (1995) och McCormick (1994) (se kapitel 3). Även i fråga om den roll textteori vanligen spelar följer jag det gängse inom forskningsfältet., eftersom frågan har didaktisk betydelse inom svenskämnet (se kapitel 3).

En av de senaste utvecklingslinjerna i svensk och internationell litteraturdidaktik pekar mot ett ökat intresse för läsningens materialitet, särskilt området förkroppsligad litteraturläsning (Elam & Widhe, 2015; Persson, 2015; Tengberg, 2015). Min studie ansluter till detta intresse.

Sett till forskningsobjekt, metodologi, teoretisk utgångspunkt, textteori inom litteraturdidaktisk forskning och i fråga om en samtida utvecklingslinje följer alltså min studie en vanlig väg inom fältet. Men jag följer inte den breda vägen i ett par andra avseenden. För det första är läsning av dramatext sparsamt företrädd. För det andra undersöker jag läsningar en bit utöver traditionell klassrumsmodell inom svenskämnet. Traditionell eller icke-traditionell läsning – en relevant fråga i båda fallen är ändå hur vi kan förstå den läsakt eleverna är inblandade i.

### 2.1.1 Textteori

Genom den textteoretiska utvecklingen under 1970-talet med två perspektiv som båda utmanade den då rådande objektivistiska textsynen, men också delvis motsade varandra, kom den litteraturdidaktiska diskussionen att bli intensiv. Perspektiven *interaktion* och *transaktion* skilde sig åt i fråga om uppfattning av huruvida en text i någon bemärkelse finns före läsningen eller om texten uppstår först i mötet med läsaren. Dikotomin mellan perspektiven kan belysas på följande sätt:



Medan företrädare för det interaktionella perspektivet inte kan visa (bara anta) att texten framträder likadant för alla läsare, är företrädarna för det transaktionella perspektivet helt utelämnade åt läsaresponsen och kan inte säga något alls om vad det är en respons på. (Tengberg, 2011, s. 124)

De nya perspektiven påverkade svenskundervisningen i hög grad och innebar en konflikt med den hierarkiska läsarten, en konflikt som pågått länge – och kanske pågår. Olin-Scheller (2006) noterar åtminstone att ”1998 genomförde Skolverket en nationell granskning av läs- och skrivmiljöer i en rad ämnen. Där fann man att den flerstämmiga klassrumsmiljö som bäst lämpar sig för meningsskapande och lärande, var minst förekommande” (s. 231). I Sverige har det transaktionella perspektivet haft stor betydelse för svenskämnet, företrädesvis genom Pedagogiska Gruppens i Lund arbete för erfarenhetspedagogiken från 1980-talet och framåt (Arfwedson, 2006; Degerman, 2012).

De två perspektiven inom textteorin inspirerar litteraturdidaktiska avhandlingar att positionera sig inom det textteoretiska dilemmat. Till exempel deklarerar Tengberg (2011): ”När jag hädanefter talar om litterär text syftar jag på en öppen kategori vars egenskaper bestäms av läsningens sammanhang och av dess läsare, och att litteraturläsning är en social och kulturell praktik som ger betydelser åt texter när de läses” (s. 14). Den litteraturdidaktiska forskningen diskuterar textteorins ideala läsare, men intresserar sig emellertid främst för empiriska läsningar – inte tänkta – och vanligt är att utgå från ett sociokulturellt perspektiv. Exempel på avhandlingar av det slaget är Asplund (2010), Bergman (2007) och Olin-Scheller (2006). I analysen av 00-talets litteraturdidaktiska avhandlingar går Degerman (2012) så långt som att ”det ’dialogiska’ kommer att bli i det närmaste synonymt med begreppet ’litteraturdidaktik’, i betydelsen en medveten, reflexiv litteraturundervisning” (s. 160).

Agrell (2009) diskuterar vad som gör en text till litterär, dess litteraritet. En av litteraritetens egenskaper är textens tomrum, ett slags luckor som manar läsaren att fylla i själv. Det förefaller närmast oundvikligt att skapa mening på detta sätt, hävdar till exempel Langer (1995). Olin-Scheller (2006) framhåller att elevers förmåga att fylla texters tomrum är av stor betydelse för att uppleva läsningen meningsfull. Ett sätt att undersöka elevers tomrumsifyllnad är att studera lärarledda litteratursamtal med eleverna.

### 2.1.2 Litteratursamtal

I min studie ingår observation av litteratursamtal<sup>3</sup> kring dramatexten. Tidigare litteraturdidaktisk forskning intresserar sig för litteratursamtal i hög grad, exempelvis

---

<sup>3</sup> Jag använder begreppet litteratursamtal enligt definitionen: ”en planerad och avgränsad aktivitet som ges tid och plats i klassrummet [... Det är] lärarledda samtal som inriktas mot att tolka och analysera den lästa texten” (Tengberg, 2011, s. 12).

Molloy (2002), Tengberg (2011) och Thorson (2005). Det förefaller finnas en samsyn kring litteratursamtalens didaktiska potential inom svenskämnet.

Tengbergs (2011) empiriska material visar hur eleverna i litteratursamtalen svarar på texters responsförberedande strukturer och lärares vägvisande läsarter. Det råder rörlighet med flera läsarter som överlappar varandra och i samtalen växlar läsarna perspektiv på de texter de läst. Tengberg uppmärksammar att det kollektiva meningsskapandet möjliggör utveckling av ”textreception *från många olika positioner*, vilket innebär att elever med olika förutsättningar och livserfarenhet kan delta i och dra nytta av samma aktivitet” (s. 312, originalets kursivering). Tengberg påpekar högläsningens fördelar, som att alla deltagare blir klara samtidigt och att man måste, även om man bara lyssnar, tillämpa ”det litterära läsandets specifika strategier” (s. 53). I sådana strategier kan ingå att kliva in i Langers (1995) fiktiva föreställningsvärldar.

### 2.1.3 Litterära föreställningsvärldar och repertoarer

Ett antal litteraturdidaktiska studier kring gymnasieelevers läsning tar avstamp i Langers (1995) teori om litterära föreställningsvärldar (se kapitel 3), exempelvis Bommarco (2006). Läsares steg in i de litterära föreställningsvärldarna innefattar, enligt Bommarco, att de i skönlitteraturen betraktar ”händelserna och situationerna som på samma gång sanna och osanna” (s. 254). Bommarcos poäng om att uppfatta det fiktiva som både sant och osant *samtidigt* kan, som jag ser det, få särskild relief i läsningar av dramatext i en teaterkontext. Där arbetar deltagarna ofta med att försöka gestalta rollfigurer så ’ trovärdigt’ som möjligt. Man söker alltså en sammansmältning av fiktion och verklighet, eller, för att använda ett uttryck bland studiens elever: ”Teater är på-låtsas-på-riktigt”<sup>4</sup>.

I McCormicks (1994) teori är repertoarbegreppet centralt (se kapitel 3). Textens meningserbjudanden, dess repertoarer, och läsarens repertoarer möts i läsakten. En friktionsfri läsning karaktäriseras av hög grad av matchning mellan repertoarer, medan texter som ger läsaren motstånd i form av icke-matchning kan, om icke-matchningen tar för stor plats, avvisas av läsaren.

Just ett avvisande av litterär text observerar Asplund (2010) hos sina gymnasielever. Asplund granskar litteratursamtal ur ett sociokulturellt perspektiv och med utgångspunkt i McCormicks (1994) repertoarer. Han förklarar avvisandet med icke-matchning. Då Asplunds och min studie i vissa avseenden använder liknande teoretiska utgångspunkter och riktar intresset mot samma åldersgrupp kan det vara intressant att jämföra studiernas repertoarmatchning. Ett annat slag av samband mellan min studie och Asplunds, och för övrigt även Ullström (2002), är tillämpningen av McCormicks repertoarbegrepp. Ullström

---

<sup>4</sup> Citerat ur minnet från en lektion med studiens elever utanför ramen för undersökningen.

tillämpar begreppet för möten mellan lärares och elevers repertoarer i klassrummet. Asplund aktualiserar möten mellan enskilda elevers olika repertoarer i samtal om litteratur. Det tillhör inte vanligheterna inom fältet att använda repertoarbegreppet i gestaltande arbete med kropp, röstuttryck och teaterns artefakter. Sådant arbete med litterär text uppmärksammas däremot exempelvis av drama/teater-forskning med sociokulturellt perspektiv (t.ex. Edmiston, 2015; Clemson, 2015; Yandell, 2008). Vid arbete med teaterproduktion baserat på dramatext framträder en bild av en serie repertoarmöten: Först sker ett möte mellan skådepelarens socio-historiska erfarenheter och dramatextens 'givna omständigheter'<sup>5</sup>. Därefter kommer skådespelarnas kollektiva gestaltning av dramatexten i medvetande om en kommande publik. Här sker repertoarmöten på flera plan; mellan individer som skapar mening kollektivt, mellan dramatext och deltagare samt i relation till en uppfattning om den ännu icke närvarande publikens redskap för förståelse. I det sista steget sker så mötet mellan publiken med dess socio-historiska erfarenheter och scentextens meningserbjudanden (Davis et al., 2015).

Med etnografisk ansats tar Bergman (2007) ett helhetsgrepp på svenskämnets iscensättning i fyra gymnasieklasser. I två av dessa förekom kortare perioder av arbete med dramatext. I den ena klassen förekom inte gestaltning. Men i den andra klassen ägnades fyra veckor åt dramatisering av lärarutvalda scener ur klassiker som *Fadren* och *Hamlet*. Klassen jobbade i självstyrande grupper med svag stöttning från läraren i gestaltungsarbetet. Eleverna uppmärksammade snabbt att inramningen med kommande publikt uppspel skapar speciella förutsättningar för litteraturläsningen. Även om gestaltungsarbetet kunde gå trögt till en början prövade de flesta elever olika uttryck "för att hitta sin rollkaraktär" (s. 193). Bergman noterar att "[t]illsammans bygger de i ett intensivt socialt samspel upp en gemensam förståelse" (s. 194), men noterar också en instrumentell inställning till litteraturläsningen där det dels råder en vilshenhet kring projektets syfte, dels sker en fokusering på att lära sig repliker utantill – något som eleverna känner sig hemma i ifrån det övriga studiet arbetet med mätbart reproducerande av kunskaper.

Även om inte heller Olin-Scheller (2006) primärt undersöker gymnasieelevers arbete med dramatext, så kan avhandlingen räknas till det fåtal inom svensk litteraturdidaktisk forskning som i viss mån intresserar sig för elevers arbete med dramatext. En av grupperna hon undersöker iscensatte ett stycke egenskriven dramatext inspirerad av *Romeo & Juliet*. Efter dramatiseringen lyfte eleverna fram det inslaget inom svenskundervisningen "som ett av de moment som engagerat dem och som de tyckt varit bra" (s. 64). Vidare rapporteras om ett Dramaten-besök, "men utöver teaterbesöket skedde ingen nämnvärd bearbetning av

---

<sup>5</sup> 'Givna omständigheter' är ett uttryck hämtat från Stanislavskij-traditionen inom teater (Ferholt, 2015; Clemson, 2015).

”pjäserna i svenskundervisningen” (s. 108). Olin-Scheller finner att elevernas intresse för fiktionstexter har samband med känslomässiga upplevelser av läsningen. För några av flickorna ”hör olika teaterprojekt på fritiden till de områden där de kombinerar ett känslomässigt engagemang med upplevelser av lärande” (s. 226). För flera pojkar är istället datorspelens fiktionsvärld engagerade, speciellt ”att kunna ta kommando över fiktionen genom att till viss del få fatta egna beslut och agera ergodiskt” (s. 224). Lundström och Olin-Scheller (2010) vidareutvecklar frågan om aktiv interaktion med texten och sätter in läsaren i rollen som *prosumant*, alltså att vara både konsument och producent i förhållande till fiktionen. De undersöker fanfiction och bordsrollspel där deltagare menar att tillfredsställelsen i utövandet kommer från möjligheten att själv påverka fiktionen. Denna interaktion med nya textvärldar innebär ofta att man upptäcker och relaterar till andra deltagares perspektiv.

Med några undantag ägnar sig alltså tidigare svensk litteraturdidaktisk forskning inte åt elevers arbete med dramatext. Å andra sidan ser vi som sagt ett spirande intresse i forskningen kring litteraturläsningens kroppslighet.

#### **2.1.4 Litteraturdidaktik och litteraturens materialitet**

I svensk litteraturdidaktisk forskning och diskussion börjar läsningens kroppslighet ges större utrymme. Elam och Widhe (2015), Hjort (2011), Lundström och Olin-Scheller (2014) och Persson (2015) utgör exempel på detta. Att uppmärksamma kroppslighet sätts i samband med nya medievänor, krisdebatten kring svenska elevers läsförmåga och ett växande gap mellan sättet att läsa litteratur i skolan och fritidsläsningen. Det senare ser Elam och Widhe mot en bakgrund av utbildningsreformer där läsning alltmer instrumentaliseras ”i linje med den nyliberala utbildningspolitik[en] med inriktning på mätning” (s. 178). Även Hjort (2011) ser som sagt problem för litteraturläsningen när mätbara färdigheter premieras och pläderar för ett förkroppsligande av litteraturläsningen i skolan. Tengberg (2015) placerar det svenska litteraturdidaktiska intresset för kroppslighet inom ”en snabb förändring och utvidgning av den internationella forskningen om läsoplevelser, såsom kroppsliga, performativa och transformativa erfarenheter” (s. 11).

Centralt för Elam och Widhe (2015) är att en förkroppsligad litteraturundervisning har möjlighet att ge mening åt språket med helt annan kraft än traditionell undervisning. Utgångspunkten är att ”världen tolkas genom våra kroppar och att vi finner mening i världen genom vårt kroppsliga vara”. Att beskära läsningen från dess sinnliga sida innebär att den mänskliga erfarenheten och ”meningsskapandet reduceras till enbart ord och begrepp” (s. 178). Detta fullföljer dualismen i skolans teoretiska kunskapsstradition, tanke och kropp hålls lika åtskilda som teori och praktik. En alternativ väg ser Elam och Widhe i

”ett estetiskt förhållningssätt, där flera sinnen och hela kroppen involveras i läsutvecklingen” (s. 177). De framhåller drama som arbetssätt för att förkroppsliga läsningen, men påtalar en brist i forskningen gällande sinnligt inriktade läsningar. Det gäller utförda studiers åldersavgränsning till yngre barn, en avgränsning som för författarna ter sig ”orimlig” (s. 179).

Bristen på intresse för en mer förkroppsligad läsning bland äldre elever och vuxna fångas även upp av Persson (2015) och Lundström och Olin-Scheller (2014). Den förre menar att: ”för litteraturredaktiken tycks det vara så att i takt med att åldern på informanterna ökar minskar intresset” (s. 29). Persson riktar intresset mot bland annat fysiska artefaktens roll för meningsskapandet runt läsningen, liksom läsningens kollektiva inramning. Persson vänder sig ifrån sådan textteori där ”[l]äsakten blir ett helt och hållet mentalt fenomen utan några materiella och sociala förtöjningar” (s. 28). Det svaga intresset för läsningens sinnlighet och materialitet ses som en av litteraturredaktikens ”blinda fläckar” (s. 33). Också Lundström och Olin-Scheller (2014) riktar blicken mot kollektiva, kroppsliga och materiella sidor i en studie av rollspel bland tonåringar och unga vuxna utanför skolkontexten. De undersöker utnyttjande av en rad semiotiska resurser när deltagarna själva utvecklar fiktionsberättelser då de kollektivt genomför en remediering av en ursprunglig text. ”In this process, they use various semiotic resources such as the body and various artifacts when they actively become part of the story ” (s. 162). Deltagande med kroppen och fysiska redskap i kollektiva gestaltande former anses ha betydelse “not only as a first step in our development as a reader” (s. 162) utan rent av i livslångt läsutvecklingsperspektiv. Författarna menar att literacykompetenser av denna art borde få betydelse för hur vi arbetar med läsning inom skolkontexten.

Vi kan således se ett växande intresse inom litteraturredaktiken för kroppslighet och fysisk gestaltning parallellt med att det råder brist på svenska undersökningar av elevers arbete med dramatext. Vi vidgar nu blickfältet mot internationell forskning inom litteratur- och språkundervisning.

### 2.1.5 Dramatext inom litteratur- och språkdidaktik utanför Sverige

Både Langer (1995) och McCormick (1994) behandlar dramatext *inom* modersmålsämnet. I någon mån berörs även performativa aspekter av läsningen. Speciellt intressant i relation till min studie är McCormicks följande exempel på texters tomrum och behovet att fylla dessa. Scenen är ur *Hamlet*:

Hamlet tries to trick King Claudius into revealing his guilt by having a group of actors perform a mine [sic] and a play, both of which are fairly obvious in their meaning to an audience. The play, however, does not specify what the King is doing while Hamlet's two little plays are being acted. Does the King get the point at first? Does he understand it?

Why does he wait for the second play? The director and the actors must fill in these gaps and decide what Claudius's facial expressions will be, how he will move, where he will sit.  
(s. 84)

O'Brien (1995) beskriver ett genombrott i början av 1980-talet för undervisningsformer där elever *gjorde* något mer med dramatexter än att läsa tyst (eller kanske lyssna till lärarens mer eller mindre inlevelsefulla högläsning). Det behövde inte i första rummet handla om att producera hela föreställningar, poängen var att släppa stillasittandet och kunna kroppsligt erfara texten genom gestaltning. De nya undervisningsformerna "liberated Shakespeare from the page and reunited his language with action and gesture" (Crowl, 1993, xxii). Undervisning iscensatt på sådant vis utmanar inte bara synen på lärande som något som inträffar mellan text och den enskilda eleven (eftersom texten i denna arbetsform blir en social händelse) utan också en hierarkisk syn på texttolkning. En slående boktitel inom fältet är *You Gotta Be the Book* (Wilhelm, 1997). I ett förkroppsligande av litteraturundervisningen kan elever uppleva att de 'blir' texten ("Be the Book"). Wilhelm visar att mening konstrueras 'i roll' i elevers gestaltade fysiska handlingar som respons på läsning. Literacy-utveckling med drama som metod utgör ett omfattande fält där dramaverksamheten tar avstamp i dramatexter och andra litterära verk (t.ex. Baldwin, 2012; Franks, 2010; Goodwin 2006). En skillnad gentemot teaterproduktion märks i den kortare tid som elever i dramaverksamhet arbetar med samma text, vanligen någon eller en handfull lektioner. Från studier med sociokulturellt perspektiv understryks exempelvis dramaundervisningens möjlighet att (i linje med Vygotskijs intresse) överbrygga skolans traditionella dualism mellan kognition och emotion (t.ex. Bundy et al., 2015; Ferholt, 2015). Genom att elever går in i dramats roller skapas fiktiva världar inrymmande en kollektiv ZPD <sup>6</sup> (Ewing, 2015). ZPD kan ses som ett nyckelbegrepp hos Vygotskij gällande:

distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving through adult guidance or in collaboration with more capable peers (Vygotskij, 1978, s. 86).

Elevers språkutveckling gynnas och det blir möjligt att sinnligt erfara nya perspektiv, exempelvis utveckla empati med en litterär texts karaktärer (t.ex. Ewing, 2015; Franks, 2010; Yandell, 2008).

Gestaltande högläsning av dramatext och annat gestaltande arbete med dramatext, inklusive större teaterproduktioner där arbetet med samma text sträcker sig över flera terminer, anses som framgångsrika undervisningsformer inom EFL <sup>7</sup> (Kabilan och Kamaruddin, 2010; Lindell, 2012). Betraktat med sociokulturellt perspektiv menar Bundy

---

<sup>6</sup> Zone of Proximal Development

<sup>7</sup> English as a Foreign Language

et al. (2015) att i drama/teater "language learners' experiences were mediated by the use of process drama, especially through the adoption of role. We also suggested that role supports the introduction of new vocabulary" (s. 198). Det förefaller alltså ligga didaktisk potential i att omsätta dramatexten i fysisk handling och agera 'i roll'. EFL-studierna aktualiserar lärande av ett specifikt ämnesinnehåll genom arbetsformer som vanligen används i drama/teater – alltså transfereffekter.

### 2.1.6 Transfereffekter mellan drama/teater och språkutveckling

Jag är intresserad av relationen mellan lärprocesser inom drama/teater och utveckling av textförståelse. Detta har visst samband med forskning kring transfereffekter mellan olika områden i elevers lärande. Jacquet (2011) konstaterar att gestaltande arbete i drama gjorde avtryck både på elevers engagemang i skrivande och de skrivna texternas form och innehåll. Jacquets resultat har brett stöd i internationella studier (t.ex. Baldwin, 2012; Ewing 2015). Transfer uppmärksammas även av Winner et al., (2013) i en metastudie för OECD:s räkning, *Art for Art's Sake? The impact of arts education*. Med arts education avses undervisning där elever utövar konstnärliga uttrycksformer. En frågeställning i studien var: "Does arts education really have positive effects on non-arts skills? Does it enhance performance in academic subjects such as mathematics, science or reading, which are also seen as crucial in our knowledge-based societies?" (s. 21). Studien kommer fram till att det inte generellt går att fastställa kausalitet mellan arts education och kunskapsresultat i andra ämnen, även om man uppmätte samband mellan elevers utövande av konstnärliga uttryck i skolan och högre kunskapsresultat i andra ämnen. Samband kan fastslås, men inte kausala förhållanden, med ett undantag – drama/teater. Man fastslår transfereffekt från en arbetsform där elever gestaltar text till att elever bättre läser och tillägnar sig andra texter. I diskussionen av resultatet säger man:

In the field of classroom drama, however, transfer appears to be naturally designed into the curriculum, even if teachers are not labeling it as such. If teachers of classroom drama did more to teach explicitly for transfer, these effects might be even stronger. (s. 160)

Vid en överblick av studiens huvudresultat sägs följande: "[T]heatre education clearly improves verbal skills related to reading and text understanding – but unfortunately enacted theatre is not systematically taught in our classrooms" (s. 3). Jag vill i sammanhanget understryka OECD-rapportens *huvudslutsats*: att lärande i konstnärliga ämnen i sig motiverar deras plats i skolan – utan att snegla på eventuell transfer. Detta är viktigt att framhålla bland annat utifrån den redan berörda avestetiseringen i svensk skola (jfr. Lindgren, 2013). Jag återkommer till frågan om transfereffekter och legitimering av estetiska ämnen i skolan.

En ännu färskare amerikansk studie, Lee et al. (2015), stöder OECD-resultaten. Det går dock inte att fastlägga *vilka* arbetsformer inom det breda dramapedagogiska fältet som ger transfereffekt på elevers språkförmåga.

Både storskaliga kvantitativa studier och mindre, kvalitativa studier, pekar alltså mot samband mellan elevers utövande av konstnärliga uttrycksätt och ökad motivation och utvecklad språklig förmåga. I relation till min studie av utveckling av textförståelse inom teaterproduktion är det därför intressant att vända sig till tidigare forskning kring lärande inom skolans estetiska verksamhet.

## 2.2 Estetiska lärprocesser

Det här avsnittet kretsar kring lärande genom görande. Konstnärlig, fenomenologisk och feministisk forskning samt forskning kring praktisk kunskap har intresserat sig för kroppsligt kunnande och har utmanat en ensidigt verbalspråklig kunskapstradition. Den som studerar didaktiska situationers sociala samspel berikar sin förståelse genom att inkludera kroppen, handlingen, rummet och andra artefakter. Samspelet, inte dikotomierna är det centrala, enligt Molander (1996). Inom estetiska lärprocesser i skolan är görande genom gestaltning centralt. Man ger form åt en förståelse och medan form ges uppstår förståelse. Det handlar om ständig växelverkan. Selander (2009) utvecklar synen på den estetiska lärprocessen på följande sätt:

[D]et är i 'görandet' som man får syn på vart man är på väg. Medan man skapar formar man tecken för sin upplevelse och förståelse: först en skiss eller ett utkast som på något sätt fångar idén, sedan bearbetas denna, och under den processen kanske idén förskjuts eller förkastas och omarbetas. (s. 212)

Därmed sätts tecknen för förståelse i centrum för lärprocessen. Karaktäristiskt för estetisk verksamhet är den mångfald av semiotiska resurser som, parallellt med de verbalspråkliga, erbjuder eleverna att uttrycka sig genom, alltså att forma tecken för förståelse. Dessa tecken, för att tala med Säljö (2014), utgör re-representationer av förståelse. Wertsch (1991), liksom Edmiston (2015), lyfter fram betydelsen av flera samverkande uttryck i en medieringsprocess. Det är alltså sådana tecken jag undersöker i arbetet med dramatexten – elevernas uttryckta tecken för utveckling av textförståelse, vilket i kortform betecknas 'utveckling av textförståelse'.

Begreppet estetiska lärprocesser är omdiskuterat. Jag använder det för att beteckna lärprocesser där elever utvecklar tekniskt kunnande inom konstnärliga uttrycksformer och/eller kunnande om konstformer. Jag innefattar även lärande om något annat än själva uttrycksformen, något som uppstår genom att man gestaltar. I aktivt utövande av konstformer kan ett specifikt ämnesinnehåll medieras från ett annat område än det



estetiska, exempelvis kunskap i skolämnet historia medierad i elevers dramatisering av en historisk händelse. Estetiska lärprocesser kan även syfta till att påverka elevers beteende eller attityder, som motivation eller relationer i klassrummet. Jag inbegriper estetiskt lärande med öppet slut, där målet inte fastställts i förväg. I den bemärkelsen ses lärprocessen som oförutsägbar. Det kan också handla om lärande som utmanar det för givet tagna och att innehållet ses från olika perspektiv. Här ligger tonvikten mindre på reproduktion av någon annans förståelse och mer på produktion av egen ny förståelse (Saar, 2005; Törnquist, 2006).

Bland olika föreställningar om estetiskt lärande urskiljer Saar (2005) flera diskurser, varav en benämns *stöddiskursen*. Den handlar om att med den estetiska verksamheten främja transfer av kunskaper mellan estetisk verksamhet och andra skolämnen. Saar ser att "[e]tt problem med den stödjande estetiken är bristen på analys av kopplingen mellan kunskapsmålen [i andra ämnen] och det konstnärliga materialet" (s. 24). Relaterat till min studie skulle det kunna vara kopplingen mellan att nå mål i svenskämnet och den praktiska iscensättningen av en dramatext. *Upplevelsediskursen* handlar om "[r]eformpedagogikens och progressivismens hyllning av individens växt och fria skapande" (s. 20). Saar menar att om konst främst uppfattas som projiceringar av subjektiva känslor blir det inte meningsfullt att diskutera lärande genom konstnärlig verksamhet. Tillägnande av kunnande sker då i andra ämnen. Tanke och känsla hålls lika åtskilda som kunskap och kropp.

De gemensamma drag som berörts i avsnittet så långt kan sägas karaktärisera estetiskt lärande oavsett om det uppträder inom dans, bild, musik, teater eller annan konstform. I en avsmalning av fältets tidigare forskning tar jag nu upp tidigare forskning om lärande inom specifika konstnärliga uttrycksätt.

### 2.2.1 Musik, dans och film

Relationen mellan lek och lärande i yngre barns musikskapande undersöks av Wallerstedt och Pramling (2012). Barnen approprierade mediespecifikt kunnande i en process som pågick både på lektioner och i lek efter lektioner. En slutsats är att leken är beroende av kulturella redskap som eleverna introducerats för i undervisningen och att leken är sammanflätad med lärande, inte åtskild. Leken ger möjlighet att visa sitt kunnande. Författarna menar att vi i stället för att försöka definiera vad aktiviteterna innebär *i sig* bör uppmärksamma hur eleverna i en fortgående process approprierar <sup>8</sup> visst kunnande i olika typer av aktiviteter.

Interdisciplinärt arbete mellan konsten och andra skolämnen tas upp av Hjort (2011). Särskilt framhålls möjligheterna i samverkan mellan dans och ämnet svenska. Genom

---

<sup>8</sup> Det sociokulturella perspektivets 'appropriera' kommer jag använda parallellt med 'tillägna sig'.

begreppet interdisciplinär samverkan betonas båda ämnens kunskapsinnehåll till skillnad från den hjälpgumme-aspekt som ofta diskuteras i samband med estetiska lärprocesser i skolan. Dansens kroppsliga erfärande kan fördjupa förståelse av litterära texter samtidigt som dansens egen konstnärliga dimension bibehålls. Lärandet sätts i centrum, inte en uppdelning av ämnessfärer.

Elam (2012) berör lärande i form av metakommunikation mellan dansare *medan* dansen pågår, både i repetitioner och föreställningar. Den tar formen av att ”viska fram någon slags kod som representerar en känsla de försöker behålla” (s. 86). Mitt i det konstnärliga utövandet kommenterar alltså utövaren utövandet. Elam diskuterar sammanflätning av det verbalspråkliga och det kroppsliga. Lärarens/koreografens verbalspråkliga, vanligen metaforiska, uttryck för att beskriva en rörelse fälls medan rörelsen pågår, eller i alla fall ytterst nära i tid. Detta, påminner oss Elam om, liknar Schöns (2003[1995]) kända exempel från en arkitektskola där man verbaliserar skissen samtidigt som man skissar. ”Den här blandningen av att göra och säga är betecknande som metod för estetiska lärprocesser” (s. 65). Elam påpekar att det ena inte har företräde före det andra. Rörelsen, eller görandet, kan komma först likväl som det verbala uttrycket kan komma först. Man kan mycket väl tänka i handling, till skillnad från ”att tänka ut handling” (s. 86). Jag menar att fenomenet tänkande-i-handling är intressant i förhållande till improvisationsövningar inom teatern. Dessa går ut på att inte tänka ut handlingar i förväg, utan göra dem direkt. Sawyer (2015) visar kollektivt skissande genom improviserade handlingar inom improvisationsteater och efterfrågar forskning som studerar hur kollaborativa, kreativa processer i skolan utvecklas i detalj, studier ”that analyses the moment-to-moment contingency of classroom dialogue” (s. 281). Improvisationens skissande kan betraktas som delar i förhandlingar kring utformningen av rollfigurers gestaltning.

Även i studier av elevers filmskapande uppmärksammas förhandlingar. Hos Öhman-Gullberg (2009) nyanserar elever kunnande inom samhällsfrågor genom att göra estetiska val. I förhandlingar pendlar de fram och åter mellan form och innehåll. Eleverna upptäcker att de estetiska valen avgör vilket innehåll de förmedlar. På liknande vis finner Lindstrand (2009) att när eleverna erbjuds ytterligare en resurs att uttrycka sig med, exempelvis att göra ett bildmanus till den berättelse de planerar, så får eleverna lov att ta ställning till en rad nya innehållsliga frågor som den nya resursen öppnar porten för. Eleverna förhandlar kring aspekter av representationen av det de vill berätta. Lindstrand visar att elevernas reflektioner kring sitt lärande och skapande ändras i takt med tillgången på nya semiotiska resurser. Utifrån Vygotskijs syn att utveckling innebär omvandling av olika former av mediering så frågar Koppfeldt (2009) vad nya medieringsformer som eleverna erbjuds i ett filmprojekt (exempelvis redigeringsverktyget övertoning) medför i lärprocessen.

### 2.2.2 Estetisk dubbling

Förhandlingarna kring estetiska val är typiskt i estetiska lärprocesser: ”det vill säga [individerna] tar ställning till hur det går, om det blir vackert, låter bra, hur något känns, vad som ger en speciell effekt, om det senaste försöket är bättre än det föregående” (Saar, 2005, s. 84). Att pröva, skissa, justera, modulera, göra om och ännu en gång repetera en viss scen av en dramatekst (vilket alltid innebär visst inslag av nytt skissande, Sawyer, 2015) förutsätter en upplevelse av att det är meningsfullt att göra estetiska val. Det här kan ha att göra med *estetisk dubbling*, ett begrepp som innefattar möjligheten att befinna sig i både en verklig och en fiktiv värld samtidigt, som att en elev ’i roll’, på scenen, fortfarande förstås också är elev. Detta inträffar ofta i barns lek (Lindqvist, 1995; 2002). Lindqvists (1995) ’playworld’ (som-om-värld) visar en brygga mellan barns fantasi uttryckt i exempelvis roll-lekar och konstnärliga uttryck. I någon mån kan processerna jämföras. Som-om-världens estetiska dubbling framstår som användbart begrepp i syfte att förstå deltagarnas lärande (jfr. Ewing, 2015; Ferholt, 2015).

Mauritzson och Säljö (2003) visar hur mindre barn går in i och ut ur olika perspektiveringar när de går in i och ut ur olika roller inom roll-lekens ramar. Barns medskapande i lekens som-om-världar visar behovet av intersubjektiv förståelse för att leken ska kunna fortgå. Intertextuella referenser är betydelsefulla i meningsskapandet. Då referenserna matchar bidrar de till deltagarnas intersubjektiva förståelse av situationen. Pramling och Pramling Samuelsson (2010, s. 29) understryker ”the importance – not least in educational settings – of establishing temporarily sufficient intersubjectivity [...] to be able to go on with a joint activity.” I skapandet av intersubjektiv förståelse använder deltagarna mediering genom kulturella redskap. Därför är det centralt att appropriera en rik repertoar av redskap. En uppmaning formuleras till lärare: ”Try promoting a richer repertoire of ways of seeing phenomena – along the dimensions of ‘as is’ as well as ‘as if’”. (s. 29). Estetisk dubbling har tydlig bäring på lärande inom drama/teaterverksamhet med dess arbete ’i roll’ och ’ur roll’.

### 2.2.3 Drama/teater

När jag nu smalnar av framställningen mot det drama/teater-specifika börjar jag med en vanlig fråga. Var hör drama/teater hemma egentligen? Är det en sorts ’hjälpgrumma’ för ämnesinnehåll i andra skolämnen, exempelvis i svenskämnets litteraturundervisning? Eller en metod för motivationshöjning eller konfliktlösning i skolan? Eller är drama och teater ämnen i sin egen rätt? Drama är inte ett eget skolämne i Sverige, medan teater är det, men endast på gymnasiet. Men det är rimligt att anta att långt fler elever nås av dramaundervisning än teaterundervisning – i den mån en skiljelinje mellan drama och teater

kan upprätthållas, se nedan. I sammanhanget går att notera att dramapedagogisk forskning i Sverige är omfattande i jämförelse med mängden forskning kring skolämnet teater (Ahlstrand, 2014; Österlind, 2008)<sup>9</sup>.

Länge uppmärksammades en skiljelinje mellan drama, som något huvudsakligen processinriktat, och teater, som fokuserade på produkt (i form av föreställningar för publik), med tidvis skarp debatt kring gränsdragningar (Booth & Gallagher, 2003; Fredriksson, 2013; Rasmusson, 2000). Dramapedagogikens rötter kan förläggas till ”skärningspunkten mellan reformpedagogik och barnteater” i början av 1900-talet (Bolton, 2008, s. 7). Teaterns rötter i västerländsk kultur spårar vi som bekant åtskilligt längre tillbaka. I Boltons (2007) grundläggande redogörelse för drama som arbetsform i skolan sägs att drama vandrat ut och in i klassrum, lärarutbildningar och läroplaner i många länder.

Skiljelinjen mellan drama och teater består i vissa avseenden, men har suddats ut i andra. När teaterämnet från år 1992 blev en del av gymnasiets utbud på estetiska programmet fanns ännu ingen formell teaterlärarutbildning och flera dramapedagoger anställdes som teaterlärare. Det dröjde ända till 2011 innan formell teaterlärarutbildning etablerades i Sverige<sup>10</sup>, medan yrkesutbildningen för dramapedagoger har funnits sedan 1974 (Skolverket, 2002). För dramapedagoger anställda som teaterlärare kom produktion av föreställningar ofta att stå i centrum för verksamheten. Man kan också finna dramapedagoger vid institutionsteatrar där de i samband med skolföreställningar genomför för- och efterarbeten med elever och på så sätt stöder eleverna på vägen in i teaterns värld (Roos, 2014). Martin-Smiths (2005) beskriver förhållandet mellan drama och teater så här:

Examining the aesthetics of the complementary fields of educational drama and theatre is like looking through a kaleidoscope. If you turn it one way, you see one colorful pattern; if you turn it the other way, you see yet another. The multiplicity of approaches to drama and theatre education, each with its own aesthetic pattern, often obscures the common ground they all share. (s. 3)

Min studie rör estetiska lärprocesser på teaterlektioner som har det klara syftet att leda fram till föreställningar för publik. Teaterläraren som leder den produktionsinriktade undervisningen är dramapedagog.

Fredriksson (2013) berör drama/teater i förhållande till svenskämnets mål utifrån ett dramapedagogiskt perspektiv. Hon konstaterar att ”[s]venska är det skolämne som starkast förknippas med drama i de olika läroplanerna” (s.11) och att detta förhållande även visar

<sup>9</sup> En sökning på Google Scholar 2015-04-10 på ”teaterpedagogik” och ”dramapedagogik” genererade för övrigt 80 respektive 705 träffar.

<sup>10</sup> Örebro universitet och ett antal folkhögskolor har teaterpedagogutbildningar sedan tidigare, medan Göteborgs universitet är enda lärosäte som utbildar teaterlärare för gymnasiet, sedan 2013 även i tvåämneskombinationer.

sig i hennes material. Fredriksson visar att drama används utforskande ”för att betrakta olika händelser ur skilda perspektiv [vilket ger] eleven en vidgad syn både på sig själv och på sin omvärld” (s. 130). Även Fredriksson ser en förklaring till perspektivberikningen i de möjligheter som drama har genom den ovan nämnda estetiska dubblingen.

Inom tidigare forskning kring drama/teater och elevers läroprocesser utgör professionella teaterföreställningar för skolpublik ett område (t.ex. Gustafsson & Fritzén, 2004; Hald, 2015; Helander, 2004; Helander 2011a; Olsson, 2006). Olsson (2006) är utöver detta intressant i förhållande till min studie i metodologiskt avseende. Hon diskuterar sin breda forskningsansats att följa hela skolteaterproduktioner över två terminer. Materialmängden gjorde Olssons studie tungrodd med risk ”för ytliga analyser och förhastade generaliseringar”; dock anses den svårhanterliga ansatsen ha ”varit nödvändig för att skaffa sig överblick över ett nationellt sett relativt nytt forskningsområde” (s. 102). Ahlstrand (2014) uppmärksammar både detta metodologiska problem, då hennes egen forskning om mediespecifikt teaterkunnande på gymnasiet också hade en för bred ansats till en början, och bristen på tidigare forskning: ”Det har visat sig inte vara helt enkelt att hitta tidigare studier som undersöker det specifika i teaterkunnandet inom utbildning” (s. 48).

### 2.3 Teatervetenskap och teaterpedagogik

Teatervetenskapen är ett fält att vända sig till då det gäller tidigare forskning kring skådespelarens gestaltungsarbete och samspel mellan regissör och ensemble. Det teatervetenskapliga fältet berör i huvudsak den professionella teatern, men även ämnen med bäring på en skolkontext tas upp, exempelvis teaterpedagogiska frågor i anslutning till yrkesutbildningar på teaterområdet och yrkesskådespelares lärande (Johansson, 2012; Järleby, 2001). Begreppet *scenisk närvaro* med dess innebörd av öppenhet, kommunikation och beredskap för byte av perspektiv diskuteras av Helander (2009) och Järleby (2001). De talar om ett slags allomfattande, ytterst koncentrerad, uppmärksamhet. Skådespelaren ger akt både på sig själv, medspelarna och artefakterna runt omkring. Uppmärksamhet riktas både inåt, mot egna känslor och minnen, och utåt mot vad omgivningen uttrycker. Fischer-Lichte (2012) menar att vad stark scenisk närvaro innebär inte kan förklaras, hur än uppenbar företeelsen är i publikens ögon. Helander (2011b) tar upp att scenens verklighet för publiken kan framträda som verkligare än verkligheten utanför teatern. Trots det remarkabla i sådana närvaroupplevelser föreslår Fischer-Lichte att ”PRESENCE does not make anything extraordinary appear. Instead, it marks the emergence of something very ordinary and turns it into an event: the nature of human beings as embodied minds” (s. 116). Intressant didaktiskt sett och kopplat till den ovan nämnda dualismen inom skolans

teoretiska kunskapstradition är att Fischer-Lichte menar att ”presence is to be regarded as a phenomenon that cannot be grasped by such a dichotomy as body versus mind or consciousness. In fact, presence collapses such a dichotomy” (s. 115). Därför är det av intresse att ytterligare belysa tidigare forskning kring agerande ’i roll’ respektive ’ur roll’ inom drama/teater-verksamhet.

Helander (2011b) gör nedslag i den teaterteoretiska diskussionen om relationen mellan skådespelaren och rollen, särskilt i skådespelarens paradox att både ”vara och inte vara rollen” samtidigt (s. 110). Hur skådespelarens transformering in i rollen äger rum och i vilken utsträckning transformeringen sker har diskuterats genom århundraden. Ibland talas om kylig distans som förutsättning för att kunna gestalta rollfiguren, ibland om fullkomlig inlevelse där skådespelaren lämnar sig själv och uppgår i rollfiguren.

Även drama/teaterstudier grundade i sociokulturellt perspektiv intresserar sig för fenomenet ’i roll’ – ’ur roll’ och den lärandepotential det erbjuder. De rikliga medieringsformer som drama/teater öppnar för möjliggör att gränser mellan emotion och kognition överbryggas (Edmiston, 2015; Ferholt, 2015, Sawyer, 2015). Sociokulturellt inriktade studier anger ett behov av vidare forskning kring vad som händer i förhandlingar ’i roll’ respektive ’ur roll’ inom drama/teater:

[T]here is scope for a range of future work including mapping the negotiation of collective objects and also in analysing the relationship between learning and development that occur within the different frames of activity – such as in role and out of role – within a drama process. (Davis, 2015, s. 228)

Ferholt (2015) diskuterar en dubbel negation i skådespelares agerande ’i roll’. I rollen är ’jag’ inte rollfiguren och ’jag’ är inte heller sig själv. Ferholt riktar sig mot mellanrummet i en sådan ’not-not’-upplevelse och citerar Schechner (1985, s. 110), där skådespelaren Olivier ”is not Hamlet, but he is also not not Hamlet. The reverse is also true: [...] Hamlet is not Olivier, but he is also not not Olivier.” I ett sådant mellanrum utspelar sig, enligt Ferholt, ett meningsskapande möte mellan skådespelarens socio-historiska erfarenheter och den omgivande miljön, bland annat dramatexten som ’pivot’ och teaterrepetitionens karaktär av kollektivt meningsskapande. Där sker samspel mellan det sociala och det personliga som erbjuder möjligheter till lärande som inte erbjuds utan inramningen av möjligheten att röra sig mellan ’i roll’ och ’ur roll’. Ferholt (s. 92) knyter detta till Vygotskijs karaktärisering av konsten: ”Art is the social technique of emotion, a tool of society which brings the most intimate and personal aspects of our being into the circle of social life.”

I sammanhanget kan sägas att en utgångspunkt är att teatern föreställer något utöver sig själv. Heed (2002), liksom Helander (2011b), diskuterar den traditionella föreställande teatern i relation till 2000-talets postdramatiska teater som ”ogiltigförklarar textens

dominans, den logiskt uppbyggda berättelsen och den sammanhängande rollgestalten som ideal” (Helander 2011b, s. 112). Inom teatersemiotiken föreställer scenens tecken något utöver sig själva, eller som Heed avrundar sin framställning med: ”efter föreställningen reser sig de döda igen, som bekant” (s. 110). Det kan ju skådespelarna rimligen inte göra om det var fråga om något annat än att de föreställde döda i sina roller (se kapitel 3). Om vi också anlägger ett slags deltagarperspektiv på frågan om huruvida teaterkonsten föreställer något utöver sig själv så uppfattar jag, utifrån egen tidigare erfarenhet, att gymnasieelever vanligen menar att teaterkonsten arbetar med föreställande uttryck. En liknande teatersyn hos elever skildras, som sagt, i en av få tidigare studier som uppmärksammar gestaltningsarbete i teaterämnet på gymnasiet, Ahlstrand (2014). Ahlstrands projekt är inte att följa lärande under en hel teaterproduktions framväxt utan att försöka artikulera elevers kunnande när lärare uppfattar uttryck för kunnande inom scenisk gestaltning. Man kan säga att medan Ahlstrand granskar vari kunnande i gestaltningsarbete består så kommer jag rikta in mig på utvecklingen av gestaltningens semiotiska tecken för textförståelse.

I forskningen kring ungdomars eget teaterutövande diskuterar Chaib (1996) bildningsprocessen i tre teaterprojekt utanför skolans ram. Studien visar att gestaltningsarbetet erbjuder möjligheter att med hela sig själv erfara den andras perspektiv. Vidare konstaterar Chaib att ”[d]en mest framträdande enskilda faktorn som berör hela teaterarbetet är ledarnas egenskaper och stil” (s. 124). Även hos Törnquist (2006) fokuseras ledarens betydelse i deltagarnas interaktion. Törnquist visar att inom scenisk produktion i skolan ikläder sig lärare flera olika roller: deltagare, handledare, ledare och konstnär. En särskild dimension av lärande uppstår när slutprodukten utgör ett kollektivt skapat konstnärligt verk. Kärnan tycks ligga i att ”[t]ankeverksamheten kan på det sättet framföras och bli offentlig” (s. 59). I sådana produktioner kan man tala om lärande i en autentisk verksamhet, i bemärkelsen ”en väl etablerad kulturell företeelse i samhället utanför skolan” (s. 22). Även inom den professionella teatern skapas gestaltningar av en rollfigur kollektivt med bidrag från flera delar av den konstnärliga personalen utöver skådespelaren (Lagercrantz, 1995).

Det kommunikativa flödet mellan lärare och elever i en kollektiv, långvarig, kreativ process med tydligt publikt slutmål skapar en särskild lärmiljö inriktad på gemensam problemlösning lärare och elever emellan (Franks, 2015). I drama/teaterverksamhetens *kollektiva ZPD* ges deltagarna möjlighet att medkonstruera kunnande (Ewing, 2015). En sådan lärmiljö utmanar lärmiljöer som domineras av re-producerande av kunnande: ”[M]any case studies document the power of drama to change traditional classroom discourse to enable students to think for themselves, rather than trying to play ‘guess what’s in the teacher’s head’ (Ewing, 2015, s. 164). Bruner (2002) ser det publika målet som en *externalisering* av lärandet. Redan tidigt i processen tillämpar eleverna kunnande i ett

kollektivt sammanhang. I görandet under processen kan man tala om lärande genom handling med inriktning mot ett tydligt och meningsfullt mål för eleverna (Törnquist, 2006). En teaterproduktions publika dimension innebär en 'social facilitation' som också gynnar prestationen, för att tala med Sawyer (2015). Process och produkt framstår som ytterst sammanvävda i sceniska produktioner.

## 2.4 Sammanfattning av kunskapsläget inom aktuella forskningsfält

Sett till forskningsobjekt, metodologi och vissa teoretiska utgångspunkter inom svensk litteraturdidaktisk forskning ansluter min studie till en vanlig väg inom fältet. Studien avviker från denna breda väg genom att undersöka det sparsamt företrädda området läsning av dramatext. Studien undersöker dramatextläsning i för svenskämnet icke-traditionella former sett till den långa tidsperiod som arbete med samma dramatext pågår och sett till utrymmet för gestaltande arbetsformer för åldersgruppen gymnasieelever. Genom denna inriktning möter studien ett spirande forskningsintresse för litteraturläsningens materialitet.

Inom det breda fältet estetiska lärprocesser i skolan urskiljer jag ett antal förenande drag. Det handlar om kollektivt lärande i handling, om att ge form och om att uppnå mål både inom och utanför de estetiska ämnena. I arbetsprocesser med konstens metoder blir ofta produkt och process sammanflätade genom nödvändigheten att göra estetiska val under processen. Dessa val innefattar inte sällan förhandlingar. Teaterproduktion som långvarig, kreativ process med tydligt publikt slutmål skapar en särskild lärmiljö inriktad på gemensam problemlösning lärare och elever emellan. I en explorativt oförutsägbar lärprocess syftande till en slutlig konstnärlig produkt sker en externalisering av lärandet.

De teatervetenskapliga och teaterpedagogiska fälten diskuterar scenisk närvaro och skådespelarens transformering till den roll som gestaltas på scenen. I förlängningen av detta framträder intressanta möjligheter till perspektiveringar genom att sinnligt erfara den andras position. Vidare kan teatersemiotiken kopplas till uppfattningen av teater som föreställande konst, vilket är intressant i en gymnasiekontext där teaterundervisningen förefaller grundas på en sådan uppfattning.

Som en slutsats av presenterad tidigare forskning kan sägas att det verkar finnas ett kunskapsbehov gällande arbete med dramatext inom svenskämnet på gymnasiet. Vidare uttrycks efterfrågan på studier inom följande områden:

- Förkroppsligande och sinnligt erfara av litteratur, särskilt äldre elevers litteraturläsning av det slaget.



## TIDIGARE FORSKNING

- Interdisciplinär samverkan mellan estetiska och andra ämnen där ingendera sidan agerar 'hjälp gumma' åt den andra, det vill säga tillägnande av kunskande i olika aktiviteter där ämnesgränser inte står i vägen.
- Kopplingen mellan kunskapsmål i andra ämnen än de estetiska och det konstnärliga materialet, det vill säga hur det i detalj går till när estetiska lärprocesser gynnar lärande som leder till dessa kunskapsmål.
- Detaljerad utveckling inom explorativt lärande med kollaborativa, kreativa processer i skolan, där lärande 'i roll' respektive 'ur roll' uppmärksammas.

Det kan även sägas att den ringa omfattningen av svenska observationsstudier kring lärande genom teaterproduktion inom skolan antyder behov av metodutveckling vid observationer som följer elevers långvariga gestaltningsprocesser fram till ett publikt slutmål. Bilden av ett sådant behov får i någon mån stöd av Atkinson (2006), som påtalar att även om antropologi och etnografi internationellt sett ofta anlägger Goffmans dramaturgiska perspektiv på vardagslivets roller, så är det brist på etnografisk forskning som i långvariga observationsstudier tittar in bakom kulisserna då dramaturgi i scenisk bemärkelse skapas. Liknande uppfattning om behovet uttrycks även, som visats ovan, av Sawyer (2015) och Davis (2015).

Därmed kan överblicken av aktuella fälts tidigare forskning avslutas. Vi riktar oss nu mot studiens teoretiska ram.



### 3. Teoretisk ram

[T]he legacy of perezhivanie is a concept that is at once artistic, scientific, social and psychological, and may yet be termed educational (Clemson, 2015, s. 77)

Min undersökning handlar om textförståelse. I anslutning till begreppet textförståelse kan man fråga: Vad finns att förstå? Ett svar i det här fallet vore att det är den dramatekst eleverna arbetar med, alltså Molières *De löjlige präciöserna* (1988[1659])<sup>11</sup>. Men vad finns där? Vilken text framträder för läsaren? Frågan är om en text finns oberoende av en situerad läsning. Att texten finns som artefakt är en annan fråga. Här gäller det vad som sker när artefakten möter sin läsare. Vad sker i läsakten? Med start i dessa frågor vänder jag mig inledningsvis till det textteoretiska fältet. Därefter riktar jag mig mot läsningens sociala praktiker.

Objektivistisk textsyn menar att en text finns som ett objekt med innebörder vilka kan utläsas av en ideal läsare oberoende av lässituation. Man kan tala om texters agens. Denna textsyn iscensatt i litteraturundervisning innefattar en hierarkisk litteraturdidaktik där lärarens frågor på texten i huvudsak har förutbestämda svar. Den kompetenta läsaren kan räkna ut dessa svar och får högt betyg. Den objektivistiska textsynen, som dominerade svenskämnets praktik fram till 1970-talet, intresserar sig föga för den erfarenhetsvärld som läsaren bär med sig in i läsakten (Sørensen, 2001).

Jag nämner den objektivistiska textsynen som ett avstamp i fråga om textteori och lämnar den härmed utanför undersökningens teoretiska ram. Istället riktar vi blicken mot det interaktionella perspektivet (Iser, 1978) och det transaktionella perspektivet (Rosenblatt, 1978). Båda perspektiven, men i olika utsträckning, betonar läsarens aktiva, skapande roll i den text som urskiljs vid läsningen. En skillnad mellan perspektiven rör i vilken utsträckning man kan tala om en gemensamt urskild text för en grupp läsare som riktar sin uppmärksamhet mot samma artefaktiska text. I det transaktionella perspektivet uppstår texten i läsakten. Det går inte att fastlägga en text som alla läsare urskiljer på samma sätt. Eftersom läsarnas erfarenhetsvärldar till vilka läsningen relateras är olika framträder texten olika för varje läsare. Drastiskt uttryckt: Läsaren skapar texten. Inom det interaktionella perspektivet, å andra sidan, uppfattar man att det i texten finns en responsförberedande

---

<sup>11</sup> Som nämnts i inledningen använder jag tre nivåer för att beskriva text som eleverna arbetar med: a) dramatekst, b) speltext (som finns kopierad i elevernas texthäfte) och c) scentext.

struktur inför mötet med läsaren – om än det är omöjligt att exakt ange hur denna struktur ser ut. Men rimligen finns den där. Annars vore det till exempel omöjligt att tala om att en grupp läst en och samma text. Om inte ett slags gemensam text fanns, vad ägnade då gruppen sin uppmärksamhet åt? för att tala med Agrell (2009). Samtidigt – vilket är en central del i det interaktionella perspektivet – uppstår texten i interaktion med läsaren.

I textteoretiskt hänseende ser jag det interaktionella perspektivet som en rimlig ingångsstrategi i undersökningen av den aktuella läspraktiken. Detta perspektiv uppmärksammar texters *tomrum*<sup>12</sup> och hur den medskapande läsaren fyller i dessa. Tomrumsbegreppet kommer att bli särskilt intressant i relation till dramatext, som vanligen består av endast repliker. Tomrummen däremellan, exempelvis i fråga om hur rollfigurer ser ut och rör sig, får läsaren fylla i själv och därmed utveckla textförståelse. I och med det blir läsaktens möte mellan läsarens erfarenhetsvärld och textvärlden av intresse och jag utvidgar studiens teoretiska ram ett steg med begrepp som fångar in just sådana möten.

Langer (1995) och McCormick (1994) lägger fram varsin teori kring meningsskapande i mötet mellan textvärld och läsarens erfarenhetsvärld. Langer bidrar i min studie med begreppet *litterär föreställningsvärld*, som handlar om läsarens rörlighet i förhållande till fiktionen. Läsaren rör sig efterhand allt djupare in i föreställningsvärlden och samspelar med fiktionens villkor genom att relatera till personliga erfarenheter och upplevelser. Langer beskriver fyra nivåer som läsaren rör sig fram och tillbaka mellan medan hen läser. Genom rörelsen mellan nivåerna kan läsaren samtidigt acceptera fiktionen på dess egna villkor och distansera sig från fiktionsvärlden. Föreställningsvärlden måste upplevas både som fiktiv och verklig samtidigt, annars blir läsningen knappast meningsfull. I första steget i mötet med texten skapar läsaren ett slags tillfällig föreställningsvärld i väntan på att kunna tränga djupare. Störs fokus mot föreställningsvärlden så tappar läsaren kontakten med den och måste, efter 'störningen', återetablera kontakten, vilket förstås är mödosammare än att mer ostört kunna tränga djupare. Störningar uppträder exempelvis i form av svåra lexem. Langer betonar vikten av att arbeta med elever på sådant sätt att texten inte uppfattas som sluten, en gång för alla färdigtolkad enligt någons förutbestämda mall. Begreppet litterär föreställningsvärld ingår i min studie eftersom det berör läsares inträde i fiktiva världar varvid det uppstår ett samspel mellan den 'verkliga världen' och fiktionen, vilket kan ses som en grundförutsättning för att arbeta med dramatext.

I McCormicks (1994) *repertoarbegrepp* utgör läsakten ett gränssnitt där läsarens och textens allmänna och litterära repertoar möts. Till textens allmänna repertoar hör meningserbudanden om attityder till moral, sociala praktiker och normer. Läsarens allmänna repertoar inrymmer uppfattningar om och erfarenheter av sådant som politik,

---

<sup>12</sup> Kursivering i detta kapitel markerar begrepp som kommer användas i analys, resultat och diskussion (såvida det inte handlar om kursivering av titlar eller originalkursivering i citat).

## TEORETISK RAM

livsstil och kärlek. Textens litterära repertoar märks i form av de litterära konventioner den följer i fråga om handling, karaktärer och berättarperspektiv, eller konventioner angående form, exempelvis versmått, eller indelning i akter och scener. Läsarens litterära repertoar rör uppfattningar om vad som faller inom respektive utanför kategorin litteratur. Läsaren konstruerar en förväntan baserad på tidigare läsningar, till exempel förväntan på hur en intrig bör byggas upp. Repertoarerna styrs av grundläggande (sällan medvetandegjorda) ideologiska föreställningar, vilka liknas vid "a powerful force hovering over us as we write or read a text; as we read it reminds us what is correct, commonsensical or 'natural'" (s. 74). Repertoarbegreppet har särskild aktualitet i min studie eftersom eleverna arbetar med en 354 år gammal dramatext, varvid möten mellan textens och elevernas repertoarer i McCormicks mening rimligen kommer att ha betydelse för hur uttryck för textförståelse utvecklas. Ytterligare ett skäl att använda repertoarbegreppet är att det har visat sig fruktbart att bruka som analysverktyg i andra studier av elevläsning (t.ex. Asplund, 2010; Ullström, 2002).

På ontologisk nivå framstår de ovan diskuterade interaktionella och transaktionella perspektiven som dikotomiska, även om de förenas i att utmana den objektivistiska textsynen. Det kan hävdas att så länge dikotomin kvarstår så vilar litteraturdidaktiken på osäker teoretisk grund (Degerman, 2012; Mehrstam, 2009), åtminstone när det gäller den enskilda, ideala läsarens möte med texten. Även om dikotomin inom textteorin är besvärande på ett plan så menar empirisk läsforskning att när vi försöker förstå läsning i skolpraktiken räcker det inte att uppmärksamma den tänkta läsaren. Då min studie rör en läspraktik med gymnasieelever och deras lärare i socialt samspel utvidgar jag den teoretiska ramen med aspekter på läsningens sociala, kommunikativa, situerade praktik<sup>13</sup>.

Den litteraturdidaktiska forskningen och svenskämnetns praktik under 2000-talet intresserar sig för det flerstämmiga, dialogiska klassrummet (Degerman, 2012; Malmgren 2002-2003). Det handlar om dialog mellan deltagare med olika erfarenheter, ideologier och kunskaper, men också om dialog mellan historiska yttringar, exempelvis i form av litterära texter, och samtida läsare. Det dialogiska synsättets rötter går till socialkonstruktionismen och det sociokulturella perspektivet. I linje med socialkonstruktionismens syn på lärande antar jag att mening konstrueras i ett socialt sammanhang, eller som Sawyer (2015, s. 280) uttrycker det: "After all, the core insight of constructivism is that learning is most effective when learners creatively construct their own understandings." Det specifika sociala sammanhang som jag undersöker präglas av att dramatexten – i enlighet med interaktionell textsyn – utgör en responsförberedande struktur (Agrell, 2009, Edmiston, 2015; Clemson, 2015; Sawyer, 2015). Den interaktionella textsynen kan också länkas till Vygotskijs intresse

---

<sup>13</sup> För tydlighets skull kan sägas att redan nämnda Langer (1995) och McCormick (1994) också uppmärksammar läsningens sociala praktik – inte enbart den enskilda läsarens möte med texten.

för teaterarbete. Vygotskij, såväl som den samtida och för skådespelarkonstens utveckling internationellt betydelsefulla Stanislavskij, betonade dramatextens position som utgångspunkt för vidare konstruktion av scenens rollkaraktärer i det praktiska repetitionsarbetet (Clemson, 2015). Dramatextens funktion i detta sammanhang kan beskrivas med Vygotskijs term 'pivot', vilken jag, i likhet med Edmiston (2015) och Ferholt (2015), uppfattar som en sorts möjliggörande startpunkt.

Det sociokulturella perspektivet erbjuder begrepp för att förstå läroprocesser i en sådan praktik. Perspektivets begreppsapparat utgår till stor del från Vygotskijs skrifter på 1930-talet om människans lärande. Wallerstedt, Lagerlöf och Pramling (2014) beskriver en differentiering inom utvecklingen sedan Vygotskijs grundläggande arbeten. Jag intresserar mig huvudsakligen för den gren som fokuserar på det "aktiva tillägnet [...] av kulturella redskap" (s. 24). Hos Vygotskij (1978) och Vygotskij och Bruner (2004[1987]) står det sociala samspelet i centrum. Kunnande uppstår och lever mellan människor i samspel. Mening skapas i handling människor emellan. Säljö (2014) menar att tänkande "kan vara en kollektiv process, något som äger rum *mellan* människor likaväl som *inom* dem" (s. 108). En viktig förutsättning för meningsskapande är *mediering* genom *kulturella redskap* som vi använder oss av när vi tänker och handlar. Medieringen kan inrymma ett flertal olika uttrycksformer (Edmiston, 2015; Wertsch, 1991). Kulturella redskap kan vara intellektuella, exempelvis begrepp, formler och – mest centralt – språk. De kan även vara fysiska, exempelvis läsplattor, böcker och måttband. Redskapen erbjuder oss stöd för att tänka och handla genom det kunnande som finns invävt i dem. Poängen är att erfarenheterna och insikterna ligger utanför oss själva, men vi får tillgång till dem genom mediering.

I fråga om relationen mellan lärande och kunnande är sociokulturella perspektivet kritiskt till "överföringsmetaforen" (Säljö, 2014, s. 25). Metaforen uttrycker en syn på kunskaper som objekt, vilka kommer utifrån och ska in i människor via in-lärning. Vi ska "inhämta kunskaper, införliva kunskaper med [vårt] kunskapsförråd" (s. 24). Lärande blir då ett slags privat uppgörelse mellan den enskilda hjärnan och avgränsade enheter av kunskap som finns där ute och ska föras in via en överföring. Mot överföringsmetaforen sätter det sociokulturella perspektivet metaforen om skapande av kunskap, *kun-skapande*, i socialt samspel. Medan överföringsmetaforen uttrycker en teknifierad syn på lärande så uttrycker skapande-metaforen en dynamisk syn, där människans konstruerande av kunskap är beroende av kommunikativa situationer. Kunskap blir "knuten till *argumentation* och *handling* i sociala kontexter, och [...] resultat av aktiva försök att se, förstå och hantera världen på ett visst sätt" (s. 26). Därmed blir kunskapande förenat med handlingar och *förhandlingar* i sociala praktiker. Situerade förhandlingar kan betraktas som uttryck för kollektivt tänkande som skapar mening. Förhandlingar ses som kunskapande handlingar.

## TEORETISK RAM

Centrala begrepp i det sociokulturella perspektivet (utöver redan nämnda mediering och kulturella redskap) är *stöttning* (scaffolding) samt ZPD. Lärande gestaltas i förhållande till vilka redskap som finns tillgängliga i den aktuella situationen. Den som tillägnar sig redskapen approprierar kunnande. Den lärandes väg dit fordrar stöttning som den mer erfarna kan erbjuda genom att exempelvis rikta uppmärksamheten mot vissa problem. Ett grundläggande antagande inom sociokulturellt perspektiv är att kunskaper finns i våra diskurser om objekt och händelser ”[o]ch de är inte så lätta att upptäcka på egen hand” (Säljö, 2014, s. 63); den erfarna behöver ge de lärande stöd. Inom ZPD uppnår eleven med hjälp av den mer erfarnas stöttning vad eleven inte kunnat uppnå på egen hand. I skolkontexten har vanligen läraren den rollen och riktar elevens uppmärksamhet mot specifika delar av en helhet. Edmiston (2015) noterar en tendens inom det sociokulturella perspektivet i riktning från betoning av skillnader mellan den erfarnas och den mindre erfarnas kunnande mot ett kollaborativt lärande där elever och lärare gemensamt löser problem, en *kollektiv ZPD*.

Elevernas läsningar av den aktuella dramatexten inom teaterämnets ram innebär att eleverna involveras i arbetsformer som de sällan erbjuds i andra skolämnen. På teaterlektionerna kommer textförståelse att kunna utvecklas med hjälp av ett antal andra *semiotiska resurser* utöver de som verbalspråket erbjuder, exempelvis kroppen, rummet och fysiska artefakter<sup>14</sup> som rekvisita och teaterkostym. Eleverna får möjlighet att erfara dramatexten på andra sätt än de som erbjuds vid stillasittande, huvudsakligen verbalspråkliga arbetsformer. Detta motiverar att ytterligare ett steg utvidga studiens teoretiska ram. Jag vänder mig nu till fälten estetiska lärprocesser och teatervetenskap. Vi närmar oss således litteraturläsningens sinnlighet och materialitet och de litteraturdidaktikens ”blinda fläckar” (Person, 2015, s. 33) som nämndes i kapitel 2. Jag intresserar mig för lärande genom vad eleverna gör med dramatexten och lyfter in den litteraturdidaktiska frågan om hur textförståelse utvecklas i en teaterproduktionsprocess.

Jag ser det som en estetisk lärprocess att arbetet med dramatexten sker genom *gestaltning*. På så sätt urskiljs en annan, mer sinnlig, lärprocess än den som erbjuds i ensidigt verbalspråklig bearbetning av dramatexten (Fredriksson, 2013; Lindstrand & Selander, 2009; Saar, 2005). Detta andra meningsskapande genom gestaltning står inte i motsättning till det verbalspråkliga. Att låta något ta gestalt är en kunskapande handling som också utmärkt låter sig omväxla med verbalspråklig reflektion kring gestaltningen (Ahlstrand, 2014; Edmiston, 2015; Molander, 1996; Saar, 2005; Selander 2009). Naturligtvis kan verbalspråket användas gestaltande, men jag gör en distinktion mellan verbalspråk och gestaltning för att längre fram kunna diskutera didaktiska implikationer av studiens resultat.

---

<sup>14</sup> Språk räknas i vissa sammanhang som en artefakt. Försättningsvis låter jag ’artefakter’ stå för fysiska artefakter. När jag behandlar verbalspråk använder jag beteckningen ’verbalspråk’.

Lindström (2012) föreslår en systematisering av funktionen för estetiskt lärande i skolan genom fyra kategorier: lärande *i – om – med – genom* konst. Bland dessa kategorier urskiljer han sedan: A) Mediespecifikt lärande *i* och *om* konst där undervisningen inriktas mot exempelvis teknisk färdighet i skolämnet bild eller om musikens genrer – samt B) Medieneutralt lärande *med* och *genom* konst, då konstens uttrycksformer används som metod för att nå något utanför konsten. I Lindströms modell innebär lärande *med* konsten att verksamheten har konvergenta mål, exempelvis att drama som en 'hjälp-gumma' stöttar engelskämnet i fråga om Shakespearekunskap (se t.ex. Pitfield, 2006). Lärande *genom* konsten innebär ett mer explorativt lärande där målen är divergenta. Även om jag inte använder Lindströms i-om-med-genom-modell i analysen av materialet så är den behjälplig för att positionera min studie inom fältet. Jag kommer att undersöka elevernas lärande under teaterlektioner inom Lindströms aspekter *med* och *genom*. Det är studiens intresseområde. Vid sidan om detta kan man anta att eleverna i sin verksamhet inom teateruppsättningen av *De löjliga präviöserna* även erbjuds lärande *i* och *om* teater. I likhet med Fredriksson (2013) menar jag att "Estetiska lärprocesser inbegriper [...] olika dimensioner av lärande och kan stödja andra lärprocesser" (s. 19). Om vi följer detta synsätt ett steg vidare så kommer vi till aspekten att elever fortgående, i olika typer av aktiviteter, såväl formella som informella, kan appropriera kunnande (Wallerstedt & Pramling, 2012). Erfarenheter från en situerad praktik transformeras in i en annan. Att lära sig utveckla textförståelse behöver alltså inte vara knutet till endast en viss typ av aktivitet, exempelvis ett visst skolämne.

Jag kommer använda ytterligare ett antal begrepp från fältet estetiska lärprocesser: *estetisk dubblering*, *estetiska val*, *multipla subjektiviteter* och *uppmärksamhet* (Lindquist, 1995; 2002; Molander, 1996; Saar, 2005). Eftersom dessa begrepp i min studie sätts in i en specifik estetisk uttrycksform, teater, vill jag först vidareutveckla frågan om teater som föreställande konst (Heed, 2002), uttryckt som att "A represents X while S looks on" (Fischer-Lichte, 1992, s. 257). Den scentext som teaterkonstnärer låter en publik möta föreställer vanligen något utöver sig självt, och detta något förmedlas av teatersemiotiska tecken som tolkas av publiken. De teatersemiotiska tecknen kan vara både visuella, som teaterkostym och ljussättning, och auditiva, som musik eller röster som levererar repliker (Heed, 2002; Fischer-Lichte, 1992). Barthes betonar, enligt Heed, samtidigheten i de många tecken som föreställningen sänder ut till sina åskådare. Det är tecken både av bestående och flyktig karaktär. Till de bestående räknas scenografi och kostym, vilka, även om de kan skifta under en och samma föreställning, är mer bestående än gester, mimik och ord. Poängen är samtidigheten och tecknens förbundenhet med varandra, oavsett om de är bestående eller flyktiga. "Vi står inför en fullkomlig informationspolyfoni, och det är just det som är själva teatraliteten: *en väv av tecken*" (Barthes i intervju 1963, citerad i Heed, 2002, s. 24). Man kan



## TEORETISK RAM

säga att mina observationer av elevernas teaterproduktion kommer att följa hur eleverna konstruerar en väv av tecken, eller med andra ord hur dramatext utvecklas till den scentext som publiken möter. Med ett teatersemiotiskt perspektiv kommer jag alltså att undersöka elevernas utveckling av textförståelse.

Jag kommer analysera textförståelseutveckling bland annat genom att undersöka hur gestaltningen av en rollfigur arbetas fram till dess form i scentexten. Att gestalta en roll innebär möjligheten att uppfatta rollen som både verklig och fiktiv på samma gång (Helander, 2011b; Saar, 2005). Det sker en *estetisk dubbling*, som innebär att elever (och publik) träder in i en som-om-värld. Lindqvists (1995) 'playworld' (som-om-värld) ser barns fantasi uttryckt i exempelvis roll-lekar och konstnärliga uttryck som jämförbara processer. Inom drama/teater, där litterär text ofta materialiseras genom gestaltningar av skilda slag, framstår som-om-världens estetiska dubbling som användbar i syfte att förstå deltagarnas lärande (Ewing, 2015). För elever som arbetar med rollgestaltning uppstår möjligheter att upptäcka nya perspektiv genom att 'på-låtsas-på-riktigt' uppgå i ett nytt 'jag', alltså sätts *multipla subjektiviteter* i spel. Saar (2005) uttrycker denna möjlighet som att vi kan "både vandra in i fantasin, vare sig det är lek eller teater, och samtidigt skapa olika redskap för distans" (s. 74). Eller som Coelho-Ahndoril (2005) uttrycker dubbelheten och dess möjlighet att öppna nya perspektiv:

[S]ituationens fikcionalitet blandas med den mänskliga kroppens autenticitet. Någoting är alltså både lögn och sanning i framställningen. I grunden handlar det om att kunna föreställa sig en situation ur många vinklar. (s. 37)

Vidare kommer jag använda begreppet *estetiska val* för att beskriva de val som görs i gestaltningsprocessen på väg fram till scentextens form. De estetiska valen behöver inte ske enligt den verbalspråkligt-logiska traditionen där man först tänker ut, sedan gör, utan kan ske i omvänd ordning. Först gör man, sedan vet man (Selander, 2009). Eller – som ännu en möjlighet – medan man gör kommer man till insikt. Själva görande-ögonblicket föder kunskapen. Schön (2003[1995]) anför ett ofta refererat exempel på samtidigt görande och reflekterande. Arkitektstudenter och lärare skissar form med papper och penna samtidigt som de verbalspråkligt reflekterar kring den framväxande skissen. Delens samspel med helheten blir då tydligt i en lärprocess utan förutbestämt mål. Man kan säga att målet växer fram i den insikt som skissandet ger. Detta är ett exempel på kunskap-i-handling och reflektion-i-handling<sup>15</sup> (Molander, 1996). Överfört till teaterförhållanden handlar skissandet exempelvis om improvisationer 'i roll' på scengolvet (Sawyer, 2015). I kroppens skissande nås insikt i rollfigurens möjliga karaktärsdrag och relation till andra rollfigurer. Annorlunda

---

<sup>15</sup> Molander skriver samman kunskap-i-handling och reflektion-i-handling med bindestreck för att markera helheten, det icke-dualistiska; alltså inte å ena sidan kunskap, å andra sidan handling.

uttryckt: ”Inom till exempel det konstnärliga området lär sig människor att göra något *genom att göra det*” (Molander, 1996, s. 153).<sup>16</sup>

Ett meningsskapande genom upprepade tillfällen av skissande i kombination med verbalspråklig reflektion kring skissandet innebär att det sker en ständig omkonstruktion av det konstnärliga materialet. I varje omkonstruktion kan det röra sig om små nyanseringar av uttrycket såväl som radikala grepp. Poängen är att just dessa förskjutningar erbjuder ett sinnligt erfalande av perspektivförändring och att uppmärksamhet riktas mot formens betydelse för den innebörd som formas. Delens betydelse för hur helheten framträder tydliggörs genom upprepning med variation (Selander, 2009; Saar, 2005). Det tar tid att träna sig att växla uppmärksamhetens riktning mellan del och helhet. Det tar tid eftersom de lärande måste utföra omkonstruktionerna gång på gång för att med sinnena kunna erfara vad som händer med materialet i varje omkonstruktion. I detta tilldelas läraren (regissören) en betydelsefull roll för att stötta arbetet med omkonstruktioner, eftersom elever ”inte spontant reviderar sina konstnärliga alster” (Saar, 2005, s. 92).

Sinnenas, kroppslighetens, den praktiska handlingens och artefakternas betydelse för lärande har ofta skjutits åt sidan i skolans teoretiska kunskapstradition. En dualism har odlats i dikotomier som: teori-praktik, tanke-känsla och kunskap-handling. Vi möter dualismen i den dominerande samtida utbildningsideologins inriktning mot mätbarhet. Möjligheter till explorativt lärande genom konstnärliga metoder beskärs. För litteraturläsningens del betyder den teoretiska kunskapstraditionen en begränsning av läsakten till något som pågår mellan bokstäverna och hjärnan, kroppen förutan (Elam & Widhe, 2015; Persson, 2015). Molanders (1996) kunskapsteori kunskap-i-handling utvecklar ett alternativ och ser handlingar och kunskap som en helhet, inte åtskilda. ”Tillämpning och kunnande utgör inte här två åtskilda moment” (s. 136). Då läraren ramar in aktiviteter i undervisningen genom att rikta elevers uppmärksamhet mot specifika problem kan detta med Molanders beteckning kallas *problemgrundning*. Kunskap-i-handling ingår i studiens teoretiska ram.

Lärande inom estetisk verksamhet karaktäriseras av en särskild sorts *uppmärksamhet* riktad mot materialet och det sociala samspelet i gestaltningsprocessen. Det handlar exempelvis om att uppmärksamheten kan riktas mot val mellan olika alternativ. Därigenom kan utövaren ställa frågor om rimligheten i den utförda handlingen jämfört med avsikten (Molander, 1996). Sett i teaterperspektiv kan det röra vilken av alternativa möjligheter (inom den scentext som håller på att skissas fram) utövarna uppfattar rimligen kommer fungera bäst i mötet med publiken. Men begreppet uppmärksamhet rör också en djupt upplevd intensitet som skapar mening för deltagaren. Det kan betecknas scenisk närvaro

---

<sup>16</sup> Originallets kursivering.

## TEORETISK RAM

(Helander, 2009). Att spela teater innefattar, enligt Saar (2005), ”offentlig intensitet” och ”kollektiv intensitet” som gör ”upplevelsen och kunskapen tydlig” (s. 77).

Drama/teater erbjuder mediering genom ett stort antal modaliteter då intersubjektiv förståelse förhandlas, vilket betonas inom en samtida del av drama/teater-forskning med utgångspunkt i sociokulturellt perspektiv (Clemson, 2015; Ewing, 2015; Ferholt, 2015; Sawyer 2015). Lärande inom kollektiv ZPD innefattar kontinuerliga omförhandlingar av intersubjektiv förståelse av den fiktiva världen (Franks, 2015; Sawyer, 2015; Yandell, 2008). I sådant meningsskapande är det av Vygotskij och Stanislavskij etablerade begreppet *perezhivanie* av intresse.

Perezhivanie emanerar ur vardagsspråket och började användas parallellt av Vygotskij och Stanislavskij inom bådas intresse för skådespelares arbete med gestaltning av dramatexter. Begreppet beskriver ett meningsskapande mellanrum mellan subjekt och den sociala omgivningen där dikotomin mellan kognition och emotion överbryggas (Clemson, 2015). Perezhivanie är svåröversatt till västerländska språk som saknar motsvarighet till det ryska lexemets sammanbindande av tanke och känsla (Davis et al., 2015). Det något sena uppmärksammandet av perezhivanie sätts i samband med att de skrifter där Vygotskij använder det översattes till engelska först under 1990-talet (Ewing, 2015). Stanislavskij brukade begreppet rörande skådespelares återskapande av egna livserfarenheter i relation till dramatextens ’givna omständigheter’ (Ferholt, 2015) och Vygotskij såg begreppet i relation till lärande och psykologiska processer. ”A conceptual belief in the external influences on internal thought that subsequently resulted in external physical action is clear in the work of both of them” (Clemson, 2015, s. 67). Vygotskij menar att ”the portrayal of a character is dependent on the socio-historical experience of the actor” (citerad i Davis et al., 2015, s. 28) och att lärande utvecklas inom perezhivanie-begreppets mellanrum i möten mellan dramatext, socio-historiska erfarenheter och teaterrepetitionens pågående sociala interaktion. Perezhivanie-begreppet kan hjälpa oss att förstå exempelvis hur dramatextens tomrum fylls i under den situerade drama/teater-verksamheten (Ferholt, 2015). Perezhivanie kan även ses som en del i intersubjektiv förståelse mellan den som inträder i en fiktiv värld och denna värld, vilket möjliggör ett vidareberättande av den fiktiva världens berättelse (Ferholt, 2015). En sådan vinkling av begreppet intersubjektiv förståelse blir intressant didaktiskt sett i en undersökning av drama/teaterverksamhet. Det kan bidra till hur vi kan förstå gymnasielevs vidarekonstruktion av rollkaraktärer, efter elevernas möte med dramatexten som ’pivot’. Sammantaget ser vi att flera aspekter av perezhivanie-begreppet är av intresse när vi försöker förstå elevens lärande i kollektiv gestaltning av dramatext.

### 3.1 Metarefleksion kring den teoretiska ramens delar

Etnografiska studier skapar, bearbetar och analyserar sällan sitt material i relation till en enda 'stor' styrande teori, även om exempelvis Foucault eller Vygotskij kan ge väsentliga bidrag (Charmaz & Mitchell, 2001; Hammersley & Atkinson, 2007). Drastiskt formulerat kan förhållandet uttryckas så här: "[I]t is almost always a mistake to try to make a whole ethnography conform to just one theoretical framework" (Hammersley & Atkinson, 2007, s. 159). Den etnografiska ansatsen har i denna studie inneburit att teoretisk ram stegvis skapats i en rörelse mellan empiri, tidigare forskning och teori, så som beskrivits i kapitel 2. Ramen är bred, vilket inte är unikt ifråga om studier av den sociala interaktionen inom drama/teaterverksamhet (jfr. Franks, 2015). Avslutningsvis i detta teorikapitel redogör jag för hur jag ser på de kombinerade teoriernas inbördes relationer. I strävan att hålla en konsistent struktur med tre olika aspekter formar jag denna metarefleksion i symbios med resultatkapitlens indelning: *Repertoarmatchning*, *Gestaltning* och *Förhandling*.

Begreppet repertoarmatchning, från litteraturdidaktiken, relaterar till det interaktionella perspektivet inom textteorin genom att uppfatta den responsförberedande strukturen i litterär text som ett meningserbjudande av repertoarer. Läsarens repertoarer kan matchas med textens, vilket kan sägas intresserade både Vygotskij och Stanislavskij. Man kan förlägga det litteraturdidaktiska begreppet repertoarmatchning till perezhivanie-begreppet mellanrum, där dramatexten utgjorde del av 'givna omständigheter' eller "the situation as imposed by the dramatist" (Clemson, 2015, s. 65). I perezhivanie-mellanrummet aktualiserar Vygotskij skådespelarnas beroende av egna socio-historiska erfarenheter i gestaltning av dramatexters rollfigurer (Davis et al., 2015). Clemson menar att i Stanislavskij-traditionen skulle dramatexter bli "thoroughly researched and discussed before any practical work" (s. 65). Genom perezhivanie ges emotioner plats i teaterarbetets meningsskapande (Ewing, 2015), exempelvis då dramatextens tomrum fylls ut – för att återknyta till en interaktionell beteckning. Detta förhållande beskrivs av Sawyer (2015) i en jämförelse mellan en detaljerad CA-transkription av vardaglig konversation och en dramatexts repliker. Sawyer fångar tomrumsifyllnaden sålunda: "All of the unwritten aspects of the dialogue have to be improvised by the actors, and the improvisation is collaboratively managed by all actors" (s. 274). Då deltagare kollektivt skapar scentext kan fyra meningsskapande nivåer urskiljas (Davis et al., 2015), vilka exemplifierar relationen mellan repertoarbegreppet och sociokulturellt perspektiv: 1) De av dramatexten 'givna omständigheterna', 2) Perezhivanie-möte mellan skådepelaren och dramatexten, 3) Skådespelarnas kollektiva gestaltning av dramatexten i medvetande om en kommande publik, 4) Perezhivanie i publikens möte med scentextens meningserbjudanden (ett möte mellan publikrepertoar och scentextrepertoar). Vygotskij beskriver fenomenet så här:

## TEORETISK RAM

The actor creates on the stage infinite sensations, feelings, or emotions that become the emotions of the whole theatrical audience. Before they became the subject of the actor's embodiment, they were given a literary formulation (citerad i Clemson, 2015, s. 74).

I fråga om relationen mellan litteraturdidaktikens begrepp fiktiv föreställningsvärld (Langer, 1995) och sociokulturellt perspektiv kan den speciella vinkling av intersubjektiv förståelse som jag visade ovan inom perezhivanie-diskussionen lyftas fram, nämligen intersubjektiv förståelse mellan subjektet och berättelsens fiktiva värld (Ferholt, 2015). Edmiston (2015) beskriver det som att deltagarna "make meaning as if they were inside a fictional or drama world" (s. 102). Frågan om fiktiv värld relaterar till aspekten Gestaltning.

I anslutning till gestaltning i drama/teater använder jag bland annat begreppet som-om-värld, alltså Lindqvists (1995) brygga mellan barnets fantasi och konstnärliga uttryck. Relationen mellan skådespelarens uttryck 'i roll' och barnets som-om-värld kan utifrån sociokulturellt perspektiv beskrivas på följande sätt: "An appreciation of the actor's negotiation of real and imagined worlds can be paralleled with Vygotsky's investigation into the development of a child's imagination" (Clemson, 2015, s. 70). Att arbeta 'i roll' erbjuder möjligheter att erfara andras perspektiv inom kollektivt konstruerade, fiktiva världar, vilket förefaller gälla både för barn i roll-lekar (Mauritzson & Säljö, 2003) och för äldre i konstnärlig verksamhet. Utträde ur rollen innebär möjlighet att reflektera kring det man erfärit 'i roll'. De rikliga medieringsformer som drama/teater erbjuder (exempelvis växlingen mellan 'i roll' och 'ur roll') möjliggör att gränser mellan emotion och kognition överbryggas (Edmiston, 2015; Ferholt, 2015). Som togs upp i kapitel 2 uppmärksammas frågan om lärandepotential genom agerande 'i roll' respektive 'ur roll' inom sociokulturellt inriktad drama/teater-forskning. Undervisning som inramas av erbjudandet att agera 'i roll' fungerar som 'stepping stone' för effektivt lärande genom det emotionella engagemang som väcks hos deltagarna. Särskilt tydligt kan detta framstå i en lärprocess som kröns med någon form av publik uppvisning (Edmiston, 2015; Clemson, 2015). Däri kan vi notera ett band till estetiska lärprocesser och explorativt lärande med produktmål (Saar, 2005; Törnquist, 2006). Band finns även till kunskap-i-handling, med intresse för ett skissande i praktisk handling (Molander, 1996), vilket ofta är ett kännetecken för arbetet under teaterrepetitioner. Bundy et al. (2015) fångar den här beskrivna sammanlänkningen kärnfullt: "Working in role is a key dimension of ZPD" (s. 89). I denna fråga ser vi också samband mellan den i kapitel 2 beskrivna frågan inom estetiken och teatervetenskapen om skådespelarens paradox (Helander 2011b) och det sociokulturella perspektivet. Ferholt (2015) diskuterar en aspekt av begreppet perezhivanie utifrån Schechner. Där noteras, som sagt, en dubbel negation i skådespelarens rollarbete; "Elements that are 'not me' become 'me' without losing their 'not me-ness'" (Schechner, 1985, s. 111).

Inom studiens tredje lins, Förhandling, framträder relationen mellan kunskap-i-handling och sociokulturellt perspektiv. På liknande sätt som kunskap-i-handling söker överbrygga dikotomier mellan exempelvis tanke och känsla eller teori och praktik i den västerländska teoretiska kunskapstraditionen (Molander, 1996), söker sociokulturella perspektivets perezhivanie överbrygga dikotomin mellan kognition och emotion (Ferholt 2015). I ett gestaltungsarbete där deltagarna kollektivt skissar fram sina rollkaraktärer genom att med startpunkt i dramatexten ta hjälp av både fysiska handlingar och sina socio-historiska erfarenheter blir de emotionella inslagen ofta tydliga (Ferholt 2015). Själva handlingen intar en central position i lärprocessen genom att "the relationship between individual and environment is the event" (s. 94). Inom drama/teater utgör såväl repliker som rekvisita och andra teaterartefakter medierande redskap, vilka inom studien också betecknas som semiotiska resurser som kan uttrycka textförståelse. Det senare uttrycket understryker kopplingen till teatersemiotiken (Heed, 2002), vars analysverktyg är anpassade till den föreställande teaterns förhållanden och kan hjälpa oss att förstå den produktionsprocess som undersöks. Genom mitt intresse för skissandets pågående omkonstruktioner i det kollektiva gestaltungsarbetet av dramatexten kan man se det som samfällda (men särskiljbara) teoretiska bidrag från kunskap-i-handling, sociokulturellt perspektiv och teatersemiotik inom en litteraturdidaktisk studie. Att den undersökta verksamheten dessutom har ett publikt slutmål understryker möjligheterna att observera kollektiv ZPD kopplat till en externalisering av kunnandet (jfr. Edmiston, 2015; Franks, 2015; Sawyer, 2015; Törnquist, 2006).

Samtidigt som samband mellan olika delar av den teoretiska ramen kan konstateras kan vissa relationer ses som spänningsfyllda. Det kan exempelvis uppfattas som att en ingång via det interaktionella textteoretiska perspektivet antyder texters agens, kanske även att texter skulle kunna avkodas objektivistiskt. Uttryck som att dramatexten bidrar med 'givna omständigheter' i teaterrepetitionen kan också inspirera till en sådan uppfattning. Därmed kan en spänning framstå i relation till det sociokulturella perspektivets betoning av meningsskapande mellan deltagare i situerad social interaktion. Jag hanterar en sådan spänning genom att studien inriktar sig på det interaktionella perspektivets syn på litterär text som responsförberedande struktur, vilket är skilt från avkodning. Jag uppfattar denna startpunkt i fråga om dramatextens funktion i teaterverksamhetens sociala interaktion som möjlig att använda inom ett sociokulturellt perspektiv likväl som att "[b]oth Stanislavski and Vygotsky were concerned with the notion of the dramatist's construction of the characters' context" (Clemson, 2015, s. 73). Undersökningen riktas mot vad deltagarna kollektivt *gör* med dramatexten när den utvecklas till scentext. Min studie i fråga om teoretiska utgångspunkter i detta hänseende ansluter sig till vad som framstår som brukligt i ett antal samtida sociokulturella studier kring drama/teater, vilket visats ovan och i kapitel

## TEORETISK RAM

2. I förlängningen av den just berörda möjliga spänningen skulle repertoarbegreppet kunna synas tveksamt att använda inom en studie som bland andra teorier använder sociokulturell teori. I stället för 'matchning' och 'icke-matchning' av repertoarer kunde man diskutera elevens mediering av förståelser via deras uppsättning redskap. Detta hade varit möjligt ifall jag sökt en konsekvent användning av sociokulturellt perspektiv. Eftersom jag prövar tre olika (men i vissa hänseenden överlappande) linser väljer jag emellertid etablerade litteraturdidaktiska begrepp, som 'repertoarmatchning' och 'litterära föreställningsvärldar', inom den del av studien som vetter, så att säga, mest mot traditionell litteraturdidaktik. Därtill uppfattar jag att förfarandet ansluter till det svenska litteraturdidaktiska fältet, sett till det flitiga bruket av dessa begrepp i kombination med sociokulturellt perspektiv i avhandlingar under 00-talet (Degerman, 2012).

Slutligen vill jag återkomma till inledningen av detta metareflekterande avsnitt och uppmärksamma en möjlig spänning mellan etnografi och sociokulturellt perspektiv. Jag har i studien tagit fasta på ett av etnografins särdrag – den kontinuerliga dialogen mellan empiri, analys och teori – vilket lett till en bred teoretisk ram. Min avsikt är att detta ska berika förståelsen ur didaktisk synvinkel. För att tala med Trondman (2008) så innebär en abduktiv metod ett växelspel mellan empiri och teori, där man inte tar för givet att teori förklarar fullt ut det man observerat, ej heller att man helt och hållet kan bygga sin teori utifrån det observerade. Trondman använder en metafor med hjärta och blod för att beskriva det önskvärda förhållandet mellan teori och den etnografiska undersökningens olika delar. Hjärtat är undersökningen som pumpar, som pågår, som tar sig vidare. Blodet är teori som för ut syre i undersökningens olika delar. Hjärta utan blod att pumpa gör lika lite nytta som blod utan hjärta som pumpar. Båda är varandras förutsättning. Jag ser det som att ett sådant förhållningssätt öppnar för det oväntade, men ändå har forskaren med sig något som styr sökningen efter det oväntade och som aktualiserar vad som kan förväntas. Vidare kan etnografins narrativa beskrivningar av det observerade uppfattas som att analysen sveps in i narrationen jämfört med möjligheter som erbjuds i en teoristyrd studie byggd på en enda 'större' teori. Så sett skulle etnografins styrka samtidigt kunna framstå som dess svaghet. Som redan nämnts skulle materialet i min studie ha varit möjligt att konsekvent betrakta utifrån sociokulturellt perspektiv istället för att kombinera teorier. Ett tillvaratagande av den möjligheten hade genererat ett annat slags studie än den föreliggande.

Min undersökning ger sig in i ett tämligen outforskat didaktiskt gränsland mellan ämnena svenska och teater. Avsikten är att observera hur deltagare förkroppsligar litteratur samt relatera detta till en bred teoretisk ram. Det kan innebära metodologiska utmaningar.





## 4. Metod

Ethnography is the art and science  
of describing a group or culture.  
(Fetterman, 1998, s. 1)

Kännetecknande för etnografins ursprung inom den så kallade Chicago-skolan under mellankrigstiden var studier med narrativ prägel av ”face-to-face everyday interactions in specific locations. The descriptive narratives portrayed ’social worlds’ experienced in everyday life” (Deegan, 2001, s. 11). Etnografi karaktäriseras av forskarens långvariga och ofta aktivt deltagande närvaro i den sociala kontext som undersöks. Det långvariga erfandet av den grupp eller kultur som forskningsintresset riktas mot gör det möjligt att skapa ett rikt material att analysera och skapar förutsättningar att utifrån en väl känd kontext göra rimliga tolkningar i analysen. Observationer nedtecknas i fältanteckningar, som – ofta tillsammans med annan dokumentation, exempelvis videoinspelningar – utgör undersökningens material.

Field notes are the basis on which ethnographies are constructed. They are the record from which every article and book about the ethnographic research draws, and against which every ethnographer tests developing ideas and theories. (Walford, 2009b, s. 117)

Fältanteckningarnas position inom etnografen återspeglar synen att forskningen inte utgör representationer av en social verklighet i positivistisk vetenskaplig mening. Etnografen återger sin välgrundade uppfattning av ett utsnitt ur människors komplexa, sociala interagerande. Det är i själva verket komplexiteten som intresserar etnografen (Hammersley & Atkinson, 2007). Eftersom forskningsresultaten utgör en konstruktion av flera möjliga så blir en central del av en studies tillförlitlighet en transparent framskrivning av metod. Man kan säga att eftersom det inte finns något sätt att undkomma den sociala verklighet vi vill studera så måste forskarens roll i kontexten redovisas utförligt (Walford, 2009a).

Det råder ett slags spänning inom observatörsrollen mellan att å ena sidan uppleva den sociala verkligheten inifrån genom att delta i, engagera sig i, smälta in i et cetera, och å andra sidan, för att tala med Hammersley och Atkinson (2007), en sund distans där forskaren skapar sitt analytiska utrymme till skillnad från att helt identifiera sig med och uppslukas av de processer man studerar. ”There must always remain some part held back, some social and intellectual ’distance’” (s. 90). Särskilt i miljöer där forskaren känner sig hemma, exempelvis genom tidigare etablerade relationer till deltagare och alltså är en van

insider med förhållanden för givet tagna, är det viktigt, och svårt, att distansera sig. Icke desto mindre måste observatörer i sådana fall

achieve and sustain the role of 'observer' in the face of various pulls and seductions to participate more fully in unfolding events [...] even periodically 're-mind' themselves of the research goals and priorities in the face of inclusive tendencies (Pollner & Emerson, 2001, s. 129).

Den etnografiska forskningsdesignen ses som en reflexiv process med utrymme för omkonstruktioner av studiens design under observationsperioden. Man prövar nya positioner, analyserar medan materialet håller på att skapas, speglar mot olika teorier och formar sin egen teori. Typiskt påbörjas analys parallellt med att materialet håller på att skapas under observationerna. Forskaren skapar kategorier i sitt material, prövar dessa mot fortgående observation, omskapar kategorierna och tillför underkategorier, det som Glaser och Strauss kallade "the constant comparative method" (citerad i Hammersley & Atkinson, 2007, s. 165). Etnografer, skapar, bearbetar och analyserar sällan sitt material i relation till en enda styrande teori, även om exempelvis Bernstein, Bourdieu, Foucault eller Vygotskij kan ge väsentliga bidrag till studien (s. 165). Vidare, inom etnografen ingår den materiella världen i den sociala väven – den utgör ingen abstrakt kontext inom vilken socialt interagerande äger rum: "People do not act in a vacuum. Not only do they do things with words, but also they do things with things" (s. 137).

I rapportering av etnografisk forskning är narrativa drag ofta framträdande och beskrivningarna görs fylliga, gärna med omfattande excerpter. I förlängningen av denna fråga vill jag reflektera ett ögonblick kring en rapporteringsform som skulle kunna ha varit aktuell att pröva – om praktiska möjligheter funnits i anslutning till den skriftspråkliga rapportering som denna text utgör. Det handlar om *performed research* i form av *ethnodrama* (Bagley, 2009; Mienczakowski, 2001). Det bör understrykas att en scenisk framställning av forskningsresultat innebär ytterligare en tolkning genom ytterligare en representationsform. Vanskligheterna med sådan rapportering är omfattande (Atkinson, 2005; Walford, 2009a), men även om ethnodrama kan ifrågasättas, så erbjuder det också en möjlighet att exempelvis frambringa det sinnliga i studiens material, synliggöra nya perspektiv och göra forskningsresultat tillgängliga för en bredare publik än den som läser avhandlingar och vetenskapliga artiklar (Bagley, 2009; Mienczakowski, 2001). Ethnodrama (och annan konstnärligt inriktad representation av forskning) söker en utveckling av "qualitative approaches able to engage with and (re)present the sensory, emotional, and kinaesthetic realities of social and cultural phenomena" (Bagley, 2009, s. 284). Som sagt ryms inte ethnodrama som förlängning av min studie, men representationsformens potential har slagit mig när jag försökt beskriva gestaltningsprocessen, exempelvis arbete 'ur

## METOD

roll' och 'i roll'. Den sinnliga dimensionen av detta, som vi alla skulle kunna erfara som publik vid en iscensättning, framstår tämligen platt i linjär text. Kanske man kan säga att rapporteringsformen 'avförkroppsligar' gestaltningen inom en cykel med startpunkt i linjär pappersburen dramatext via observationer av förkroppsligande av texten som analyseras till resultat, vars representationsform återkommer till startpunkten; linjär text.

Inom detta kapitel kommer jag att först behandla studiens design, dess deltagare och miljön där studien äger rum. Därefter diskuterar jag hur materialet skapats, bearbetats och analyserats. Kapitlet avslutas med ett avsnitt vardera om forskningsetiska frågor och studiens tillförlitlighet.

### 4.1 Studiens design

Jag har observerat en process på den egna skolan med sju gymnasieelever, två lärare och en praktikant som samverkat kring en teaterproduktion. Produktionsprocessen inrymde ett stort antal omläsningar av texten. Undersökningens material skapades i andra lärares undervisning under en sju månader lång period läsåret 2013-2014, då gruppen estetelever i åk 3 på den aktuella skolan arbetade med sin slutproduktion i teaterämnet. Slutproduktionens omfattning och arbetsformer har inte arrangerats i forskningssyfte. Observationerna följde en verksamhet som hade pågått med samma deltagare, under samma tid och på samma plats studien förutan. På skolan är det brukligt att eleverna ägnar större delen av läsåret i sista årskursen åt att arbeta fram en tämligen omfattande teateruppsättning som spelas ett antal föreställningar för allmänhet och andra elever på skolan. Elever i de lägre årskurserna ser ofta fram emot slutproduktionens föreställningar som kronan på verket i tre års studier. Samverkan med andra ämnen inom estetprogrammet eller med andra program på skolan under någon del av slutproduktionen är inte ovanligt, men har inga fasta former utan varierar beroende på produktionens art och tillfälliga samarbetsmöjligheter. Det kan vara allt från byggprogrammets elever som dras in i scenografitillverkning till att estetiklärare i undervisningen arbetar med den aktuella dramatexten. Slutproduktionen utgår från färdigskrivna dramatext, och det är vanligt att eleverna, bland ett antal dramatexter som teaterläraren lägger fram, väljer ut den de önskar arbeta med.

Observationerna tog sin början 7 oktober 2013, då den första erbjudna dramatexten lästes, och pågick fram till 12 maj 2014, ett par dagar efter att sista föreställningen spelats. Processen började med gemensam högläsning av pappersburna linjära dramatexter och samtal om vilken av dessa eleverna skulle välja för sin slutproduktion. Samtalen rörde praktiska möjligheter och hinder för en iscensättning, om man "ställer upp på budskapet" och om man "har lust att spela den sortens pjäs" (fältanteckningar 2013-10-07; 2013-10-

14). När gruppen bestämt vilken dramatext slutproduktionen skulle iscensätta följde en arbetsperiod tillsammans med svenskläraren, Lydia. Dramatexten lästes högt med fördelade roller ännu en gång och Lydia höll i litteratursamtal. Efter dessa leddes verksamheten enbart av Lisen och två parallella spår följdes. Det ena innebar bearbetning av dramatexten till speltext. Det andra spåret handlade om att utforska dramatextens möjligheter genom gestaltande teaterövningar kring rollfigurer, relationer, tematik, intrig, miljö och historisk kontext. Innan eleverna gick på jullov presenterades rollfördelningen. Eleverna hade fått lämna in önskemål på de roller man ville spela själv och på hur hela rollbesättningen kunde se ut. Efter det beslutade Lisen fördelningen. För eleverna handlade det sedan om att memorera repliker samtidigt som repetitionsarbetet började.

Repetitionsperioden var den tidsmässigt mest omfattande delen av observationerna. Den pågick från januari till början av maj och innefattade utökad schematid med arbete vissa helger och kvällar. Ett typiskt lektionspass kunde se ut så här: Lisen har en kort genomgång av dagens planering, därefter är det uppvärmning av kropp och röst, ofta genom att rollfigurerna placeras in i tänkta situationer och där agerar samtidigt i improvisation. Sedan arbetar man med någon eller några av speltextens tretton scener. Efterhand i repetitionsperioden spelades längre och längre sekvenser utan avbrott. Under lektionerna vävde Lisen in samtal både om frågor på detaljnivå, exempelvis tekniskt utförande av en övergång mellan två scenavsnitt, och om frågor på mer övergripande nivå, bland annat hur dramatexten kunde relateras till elevernas erfarenhetsvärld. Successivt tillfördes produktionen allt fler semiotiska resurser, exempelvis rekvisita, teaterkostym, peruk och ljussättning. Ibland gästade provpublik repetitionerna. I början av maj 2014 spelade eleverna fyra föreställningar, varav en för allmänheten.

Det är denna produktionsprocess jag har observerat och delvis aktivt deltagit i. Jag har observerat de allra flesta arbetspassen, men inte alla. Sammanlagt har jag varit med 41 observationstillfällen omfattande ca 80 timmar. Vid alla tillfällen har jag fört fältanteckningar. 30 gånger har jag videofilmade, med en sammanlagd filmtid närmare 49 timmar<sup>17</sup>. Ljudinspelningar finns från 13 tillfällen, omfattande något mer än 18 timmar. Bilaga 01 visar en sammanställning av observationstillfällena samt dokumentationens olika delar och dessas omfattning. Den skriftliga dokumentationen begränsas till dramatext, speltext, repetitionsschema samt körschema för ljus och ljud.

## 4.2 Deltagare och miljö

Eftersom mitt forskningsintresse rör arbete med dramatexter måste jag helt enkelt söka mig till en skola där jag kunde få tillträde till sådan verksamhet. Jag antog att en rad aspekter av

---

<sup>17</sup> Filmtiden hade kunnat bli längre tekniska missöden förutan, se bilaga 01.

## METOD

tillträde och legitimitet skulle underlättas om undersökningen genomfördes i en miljö som redan känner forskaren väl, även om det också skulle kunna medföra vissa spänningar och etiska dilemman (Barbour, 2010; Cohen, Manion & Morrison, 2011). Den aktuella skolan har haft ett estetprogram med teaterinriktning sedan 1995. Sedan år 2002 har jag arbetat där, vilket skulle kunna utgöra en grund för tillträde, åtminstone i det första avgörande skedet, även om jag också räknade med att "access is ordinarily an ongoing concern" (Heath, Hindmarsh & Luff, 2010, s. 16). Jag utgick också från att en rad praktiska aspekter kring en tämligen långvarig etnografiskt inriktad närvaro skulle underlättas om jag kände praktiken väl i förväg. Då min egen undervisning inte var aktuell att undersöka vände jag mig till teaterläraren Lisen. Vi har varit kollegor länge och jag antog att hon skulle ge tillträde till verksamheten. Det gjorde hon. Därmed var den första delen av urvalet klar. Det vidare urvalet styrdes av Lisen till åk 3 på estetprogrammet, teaterinriktningen, och deras slutproduktion. Min tidigare erfarenhet av Lisens arbete, då vi i ett antal uppsättningar samregisserat, gjorde att jag förmodligen kunde se fram emot stor bredd i arbetsformerna.

I elevgruppen fanns från början sex deltagare, vilka alla getts fiktiva namn börjande på E: Ebba, Elle, Elin, Elvira, Emma och Evelina. Lärarna har tilldelats namn på L: Lisen och Lydia. Eleverna ingick i en estetklass tillsammans med elever som valt musikinriktning. Estetklassen läser alla ämnen tillsammans utom inriktningsämnena, musik respektive teater, varför musikeleverna inte ingår i studien. En sjunde elev, Erik, anslöt till gruppen strax innan observationerna började. Han hade avslutat estetprogrammets teaterinriktning ett halvår tidigare och kompletterade nu sina gymnasiestudier med ett fjärde år på deltid. En åttonde deltagare anslöt mitt i observationsperioden, en praktikant, Petra, som hade gått ut estetprogrammet med inriktning teater två år tidigare.

Eftersom jag önskade undersöka textförståelseutveckling inom olika arbetsformer, så frågade jag också klassens ordinarie svensklärare om några lektioner kunde ägnas åt arbete med den dramatekst som eleverna skulle välja för slutproduktionen och i så fall om tillträde kunde ges till undervisningen. Min tanke var att om eleverna arbetade med samma dramatekst hos både svenskläraren och teaterläraren så skulle designen nå en sådan bredd i arbetsformer som jag eftersträvade. Detta blev möjligt i modifierad tappning, genom att en annan svensklärare på skolan, Lydia, samtyckte till att komma till gruppen och leda litteratursamtal några lektioner. Lydia har arbetat på skolan sedan år 2 000. Jag erbjöd mig att vid tillfälle göra en undervisningsgentjänst i någon av Lydias grupper, vilket kom att bli en Shakespeare-workshop i en klass på samhällsprogrammet.

Lisen har arbetat med teaterinriktningen sedan 1997. Ett kännemärke för utbildningen har varit att ge eleverna möjlighet att delta i många produktioner under de tre år de är på skolan. Exempelvis har eleverna fått delta i mindre produktioner och möta publik redan i

årskurs 1. Årskurs 2 har innefattat ett kollage av monologer och en större barnteaterproduktion där förskolor och lågstadiet i närområdet kommit till skolan för att bjudas på föreställningar. I årskurs 3 är slutproduktionen en viktig del. I tillägg har teaterinriktningen ofta arbetat fram mindre föreställningar som del i marknadsföringen av skolan och vid temadagar av olika slag. Ofta har elever också valt att arbeta med ytterligare teaterproduktioner som projektarbete/gymnasiearbete. Samarbetet med kulturlivet i närområdet har varit rikt, till exempel med länsteater, amatörteater och kommunens kulturförvaltning. Teaterinriktningen har förfogat över två teaterlokaler för övning och föreställningar, med tillhörande förrådsutrymmen och grupprum. Den tekniska utrustningen för ljud och ljus har gett tillräckliga möjligheter för elevers fördjupningar inom dessa områden.

Observationerna har till allra största del ägt rum i den nyaste av skolans två teatersalar. Scengolvet mäter 5 m på djupet och 10,3 m på bredden. Såväl sidoväggar som fondvägg är täckta av svarta, tunga scentextilier, ridåstycken av 'teatersammet' som hänger i glidskenor och är skjutbara. På så sätt kan hela väggarna framstå som enhetligt täckta av svart plisserad ridå, men det går också att skjuta ihop textilierna så öppningar av olika storlek och placering skapas. Vid scengolvets ramp tar gradiner med publikens sittplatser vid. Det ryms 70 sittande besökare på fyra publikrader. Golv, väggar, gradiner, stolsdynor och tak är svarta och teatersalen kallas Black Box. Bakom och ovanför den sista publikraden är en ljusstross monterad med ett tjugotal strålkastare. Plats för ljus- och ljudbord är inbyggt i ena ytterkanten av den sista publikraden. Det finns möjlighet att koppla in digitalt ljusbord med 24 kanaler, men oftast används ett mindre, manuellt, ljusbord om 6 kanaler. Alla elever kan hantera det enkla ljusbordet. För ljudet finns förstärkare som de flesta ljudkällor kan kopplas till. Det finns tre takmonterade högtalare i fond-delen av scenen, hängda mot publiken, och två bashögtalare monterade under gradinen. Besökare som kommer in i lokalen första gången kan säga: "Oj, en riktig teater."

Intill Black Box finns ett arbetsrum för smågruppsövningar och kostymförvaring. Rummet används också som samtalsrum och sminkloge. Här har några av studiens informella samtal med eleverna ägt rum. Vid några tillfällen förlade Lisen lektioner till skolans äldre teatersal där teknisk utrustning är enklare, publikplatserna färre, sidoväggarna vita, fondväggen svart och golvet rött. Intill denna teatersal finns kostym- och rekvisitaförråd samt ett samtalsrum. Enstaka observationer har även ägt rum här.

Teatersalarna och det beskrivna programmet återfinns på en gymnasieskola med kommunal huvudman. Skolan samlar närmare 1 000 elever fördelade på sex yrkesprogram, fem högskoleförberedande program och gymnasiesärskola. Skolan kännetecknas bland annat av en omfattande idrottsgymnasiedel med elever från hela landet, en sedan två år inrättad friskvårdsprofil och en tämligen synlig kulturverksamhet.

## METOD

Det estetiska programmet hade vid observationsperiodens början fyra inriktningar: bild- och form, dans, musik och teater och så har det varit de senaste tiotalet år, även om enskilda inriktningar periodvis varit hotade av nedläggning, grundat på låga sökta. Programmet har särskilt genom de förändringar som Lgy11 innebar (se inledningskapitlet) minskat på liknande sätt som antalet elever på estetprogrammen överlag i Sverige minskat sedan den gymnasieredformen (Skolverket, u.å. a). Skolans ES-arbetslag kan beskrivas som engagerat och profilerat. Programmets produktioner har bidragit till en levande skola och har exponerats i media. Ofta har inriktningsövergripande projekt genomförts, bland annat två större musikalsatsningar med femtiotalet medverkande elever 2010 och 2013. Estetprogrammet har varit ett av länets två enda estetprogram med fyra inriktningar, bild-dans-musik-teater. Skolan kämpar för att elever från ett stort närområde ska söka sig dit och inte flytta till andra orter.

I en strävan att komma tillrätta med vikande elevunderlag och negativt ekonomiskt resultat tillsatte gymnasienämnden en utomstående utredare senhösten 2013. Utredarens förslag ledde bland annat till att skolans programutbud bantades och att profileringsarbetet intensifierades. Ett av nämndens beslut i maj 2014 var att lägga ner halva estetprogrammet, inriktningarna dans och teater. Beslutet kom oväntat och min observatörsroll i samband med detta påverkades, vilket diskuteras nedan.

Den helt grundläggande möjligheten att genomföra studien ordnades som sagt genom att Lisen öppnade tillträde till verksamheten. Men även gymnasiechefer och rektorer har stöttat tillträdets formella sidor. Liksom Lisen har de i Hammersleys & Atkinsons (2007) mening utgjort studiens 'sponsorer'. De har sanktionerat lån av teknisk utrustning, resor, inköp av både litteratur och teknisk utrustning. På ett ännu mer konkret plan, när det gäller den tekniska utrustningen, har medialärare lånat ut videokamera, stativ och mikrofon, bild- och musiklektörer lånat ut andra stativ och mikrofonsladdar. It-tekniker har hjälpt till med krånglande videokameror och skaffat såväl nytt minneskort som filmkonverteringsprogram. Bibliotekarie och inköpare har hjälpt till med det praktiska i litteraturanskaffning och resor. Kort sagt, det har funnits en rad studiens möjliggörare på det praktiska planet.

### 4.3 Skapande av materialet

Jag har använt tre videokameror, men bara en i taget. Bytena berodde på lånemöjligheterna på skolan och på krånglande minneskort. Den ena kameratypen (kamera 1), en Sony Handycam, HDD, DCR-SR30, användes i pilotstudien och under de sju sista observationstillfällena med videoinspelning. Den andra typen (kamera 2), en Sony Handycam, HDR-PJ650 har använts i två olika exemplar på grund av problemet med

minneskort. Problemet påverkade i någon utsträckning möjligheterna att spela vad jag ville spela in. Det hände vid vissa tillfällen att kamerans minneskapacitet tog slut innan lektionen gjorde det. Ett par inspelningar har som sagt också gått om intet då videofilerna kraschat, se bilaga 01. Kamera 2 använde jag vid 16 inspelningstillfällen under huvudstudien. Till den kameran anslöt jag extern, runtomkringupptagande mikrofon, men sådan möjlighet fanns inte på kamera 1, varför jag fick lita till den inbyggda mikrofonen. Under de första observationstillfällena använde jag som reserv även videoinspelning genom programmet Photo Booth i min MacBookPro lap top. När inspelningarna med handkameran visade sig fungera slutade jag med datorns inspelningar och dessa har heller inte använts i analysen. Ljudinspelningarna gjordes med diktafon, Olympus digital voice recorder VN-6800PC. Inspelningsmode sattes på ”hall” för att täcka hela rummet. Kamerorna var fästa vid ett trefotsstativ där fästansordningen var olika på de båda kamerorna, och båda tycktes ständigt krångla. Därför bytte jag stativ flera gånger under observationsperioden.

Både videoinspelningar och ljudinspelningar tankades över till dator. Ljudinspelningarna kunde användas i originalformat, medan videofilerna fick lov att konverteras med MacX dvd video converter pro pack, version 3.9.5, för att bli spelbara i transkriberingsprogrammet. Transkribering av inspelat material har skett i programmet InqScribe, version 2.2.1.

Så såg de tekniska förutsättningarna ut. Jag går nu över till att diskutera hur jag utnyttjade dessa, vilka val som gjordes och hur dessa kan ha påverkat resultatet. Först tar jag upp en övergripande fråga om val av dokumentationsformer, för att sedan snäva in mot det konkreta handhavandet av utrustningen.

### 4.3.1 Videoval

Utifrån undersökningens syfte, att studera elevers utveckling av textförståelse då de successivt får tillgång till alltfler semiotiska resurser, liksom i samklang med studiens teoretiska ram där gestaltning och förkroppsligad litteratur är centrala begrepp, valde jag att arbeta med videoinspelning av verksamheten. Därtill hade jag gjort ett försök med videoinspelning av elevers högläsning av och reflektion kring dramatext i en pilotstudie och funnit fördelar med att i både ljud och bild kunna följa en grupp elevers förhandlingar. En styrka hos videoobservationer är de många kategorier materialet erbjuder för analys,

for example, the presentation of an idea by a student; the response by another indicating acceptance, confusion, disagreement or even disengagement; periods of negotiation through which joint understanding emerges; and so on. These subevents might be further analyzed as coordination of even smaller events on smaller timescales: gestures, speech, tool use [...] and so on. (Derry et al., 2010, s. 7)



## METOD

En fördel i analysarbetet är självklart att inspelningar av ljud och bild gör det möjligt att om och om igen spela samma sekvens. Detta har en särskild betydelse i min studie. I vanliga fall är social interaktion unik i den meningen att deltagarna inte upprepar samma situation de nyss interagerat i. Under en del av arbetsprocessen med en teaterproduktion gör deltagarna tvärtom. De upprepar. Det är poängen med teaterrepetition – med tillägget att man samtidigt explicit prövar nyanser av variation i upprepningen. Ljud- och bildinspelningarna ger möjlighet att följa förändringarna av det jag söker förstå. Inspelningsmaterialet går även att i efterhand manipulera i fråga om uppspelningshastighet (för att höra och se tydligare) eller för att i olika former av representationer avidentifiera deltagare (exempelvis genom animationer). På mikronivå kan sekvenser av tal transkriberas i detalj och analyseras i fråga om till exempel överlappningar, volym, tempo, betoningar, pauseringar, och andra röstuttryck. Även på den visuella mikronivån kan representationer skapas av blickriktning, mimik, gestik, kroppsorientering, kroppspositionering, kroppsrörelse samt orientering mot och användning av artefakter.

Samtidigt som videospelning erbjuder analysmöjligheter på mikronivå så gör den det också i fråga om en annan nivå; deltagares samspel. Beroende på kamerans position och inställning kan bilden granskas angående flera personers samtidiga agerande liksom deras förhållningssätt till omgivande artefakter. På ytterligare en annan nivå ger videon dessutom möjlighet att analysera hela sammanhang av en rad olika uttryck: ”Videoobservationer [...] giver mulighed for at ’se’ sammenhænge mellem handlinger, bevægelse og udtryk, som ellers er skjult for det blotte øje” (Rønholt et al., 2003, s.15). Slutligen kan sägas att videospelningar möjliggör en transparent forskning eftersom materialet som analysen bygger på kan göras tillgängligt för andra forskare (Heath et al., 2010).

Det finns ett antal aspekter av metoden att förhålla sig till. Videoupptagningar skulle kunna uppfattas som en kopia av ’verkligheten’, eller inge förhoppningen att det utifrån videon går att återge helheten i social interaktion (Heath et al., 2010). Men så lätt låter sig inte verkligheten fångas. ”Video captures a *version* of an event as it happens” (s. 5)<sup>18</sup>. Annorlunda uttryckt: ”[A] video record of an event represents not the event in its complexity, but rather it is an inscription of how the ethnographer chose to focus the camera” (Baker, Green & Sukauskaitė, 2008, s. 82). Hur etnografens version konstrueras beror till stor del på egna beslut (Ball & Smith, 2001; Häikklä & Sahlström, 2003). Två väsentliga steg i konstruktionen kan noteras. Det första handlar om arrangemangen vid inspelningen, det andra om bearbetningen och rapporteringen av det inspelade materialet.

---

<sup>18</sup> Min kursivering.

### 4.3.2 Kameraöverväganden

Var placeras kamera och mikrofoner? Vems upplevelse av situationen filmas? Vilken eller vilka deltagare hamnar i centrum? Vad upptar bildrutan; helbild/halvbild/närbild? för att nämna några av en mängd frågor vilka leder fram till huvudfrågan om vad forskaren egentligen kan uttala sig om utifrån videomaterialet. Före och i inspelningssituationen måste forskaren fatta kamera- och mikrofonbeslut som ligger i samklang med studiens avsikt för att i analysen kunna bearbeta forskningsfrågorna. ”[V]ilken betydelse får de beslut som fattas för de anspråk man kan göra i sina analyser?” frågar Häikklä och Sahlström (2003), s. 24.

Under inspelningarna skulle jag följa en tämligen liten grupp, som mest sju elever och två lärare samtidigt, oftast färre. Jag bedömde att en kamera och en mikrofon skulle räcka för att spela in hela gruppen utan att enskilda deltagare försvann. Jag kunde förutse, utifrån pilotstudien och egen erfarenhet, att de typiska samtalsituationerna inte innefattade att flera personer talade samtidigt, i varje fall inte särskilt ofta. Om överlappande tal skulle uppstå, så skulle ändå bilden finnas att ta stöd mot för att förstå meningsskapandet. Dessutom, och inte minst, balanserade jag en sådan nackdel mot ”möjligheterna att på ett etnografiskt acceptabelt sätt hantera utrustningen” (Häikklä & Sahlström, 2003, s. 38). Mer teknisk utrustning, till exempel i form av flera kameror i olika positioner i rummet och mikrofoner fästa på deltagarna, riskerar att påverka deltagarna att än mer uppträda på annat sätt än som i det vardagliga agerande som forskaren intresserar sig för. Redan en enda kamera och en observatör innebär ett stort avsteg från det vardagliga. Dessutom skulle min relation till deltagarna distanseras än mer genom den ytterligare teknifiering av hela situationen som fler kameror medför (Rønholt et al., 2003).

De två kameratypernas inspelningskvalitet skiljer sig. Färgåtergivningen är något sämre på kamera 1, liksom ljudet, som dock är transkriptionsbart om än skrapigt. Jag bedömer att studiens resultat inte påverkats av den lilla skillnaden i inspelningskvalitet. Marginellt förvrängda färger spelar heller inte någon roll, eftersom teaterns artefakter var desamma före och efter kamerabytet. Däremot har skillnaden i vidvinkelskapacitet haft någon betydelse. I det gestaltande arbetet rörde sig eleverna över hela bredden av scengolvet och för att få med ytan i bild måste jag placera kameran längst bak i teaterlokalen, i ett litet utrymme mellan gradinernas fjärde rad och rummets vägg. Jag strävade efter att få med hela scenen i bild under gestaltande arbete. På så sätt kunde jag skapa material för analys av interaktion inom både förflyttningar och positionering varsomhelst på golvet, men även mindre rörelser, som gester. Elevernas mimik framträder väl vid scenens ramp, medan placering närmare fonden kräver zoomning för att visa mimik. När sceneriet var någorlunda etablerat, så jag visste ungefär hur länge eleverna skulle befinna sig på en viss

## METOD

plats, använde jag ibland zoomning. Under stillasittande högläsning och litteratursamtal var deltagarna samlade i halvcirkel mitt på scengolvet. Eftersom ingen storskalig rörelse var att vänta behövde inte bildstorleken anpassas till hela rummet och kameran kunde placeras närmare deltagarna, mellan andra och tredje publikraden. Med begränsad vidvinkel i kamera 1 under de sista observationstillfällena var det nödvändigt att panorera om skeenden i scenens ytterkanter skulle filmas. Panoreringen begränsade möjligheterna att skriva fältanteckningar.

Valet av fast kamera motiveras dels av att när en rörlig kamera följer agerandet uppstår en eftersläpning innan kameraskötaren hinner reagera på ett initierat agerande, dels styrs deltagarnas uppmärksamhet mot kameran mer om den är rörlig än om den är fast (Heath, 2011). Avståndet till scenens ramp var 3,6 m, med en höjdskillnad på 1,6 m. Kameran uppe på sista publikrad fick alltså tiltas ner mot scengolvet. Ett lätt fågelperspektiv märks i bilden av att kameran tiltas i samma vinkel som publiken på sista rad lätt vinklar sin kroppsposition och/eller blick ner mot scengolvet. För att få med hela golvytan där eleverna rörde sig var dock denna kameraplacering längst bort från scenen – och därmed högst upp – alltså den enda möjliga. I någon mån balanseras nackdelen av att eleverna i sitt agerande 'i roll' riktade sig mot hela publiken, det vill säga syns väl från kamerapositionen. Dessutom befann sig regissören merparten av tiden på publikplats, varför kommunikation med henne även utanför roll riktades mot kamerans placering. Fågelperspektivet i kombination med helbild innebar också fördelar för att studera positioner och rörelser i rummet då deltagarna inte skymmer varandra lika mycket som när kameran är placerad i normalperspektiv. I uppvärmningar och improvisationer där alla elever agerar samtidigt kunde det uppstå problem med att några skymmer varandra eftersom rörelsemönstret då inte koordineras för att anpassa till en publik.

Det helsvarta rummet, belyst av teaterstrålkastare placerade rakt ovanför kameran, riktade mot scengolvet, i kombination med ett svagt fast takljus enbart över scenen, reducerade kamerans visuella betydelse i rummet för deltagarna. Den stod helt enkelt uppe i publikmörkret. Sett till bildkvalitet var den fasta teaterbelysningen en fördel under större delen av observationsperioden. I föreställningar och genomdrag strax före föreställningar används dock teaterljuset gestaltande med växlingar i styrka, färg och belysta områden. Det försämrade bildkvaliteten något.

De inbyggda mikrofonerna i båda de använda kameratyperna gav tillräckliga transkriptionsmöjligheter. Med extern mikrofon förbättrades ljudkvaliteten och det blev ett behagligare lyssnade med det ljudet i hörlurarna under transkriptionstimmarna. Transkriptens markeringar av "ohörbart" beror inte på inspelningskvalitet utan på att flera deltagare pratade samtidigt eller att annat störande ljud fanns i lokalen. Jag placerade den externa mikrofonen i ett stativ i rampens mitt med en kabel över publikraderna upp till

kameran. Vid föreställningar med publik användes som sagt kameran med enbart inbyggd mikrofon. Det hade för övrigt inte varit möjligt att ha mikrofonen placerad som under repetitionsperioden, det hade stört publiken. Diktafonen för enbart ljudinspelning låg mestadels på en 50 cm hög kub som annars användes som scenografiement i teaterövningar. Kuben placerades vid rampens mitt och dess vaddering hindrade att stötar från golvet togs upp av diktafonen. Vid ett par tillfällen när alla eleverna improviserade i par samtidigt och använde verbalspråk tog jag diktafonen i handen och placerade mig så pass nära att jag kunde spela in en specifik konversation medan andra par pratade intill. Då jag rörde mig mellan paren påverkade jag naturligtvis situationen, men eleverna fortsatte att improvisera 'i roll' både när jag anslöt och när jag gick vidare till nästa par. Eftersom de inte gick 'ur roll' när jag kom nära dem har jag bedömt att inspelningsförhållandena inte påverkat improvisationerna i så hög grad att de inte kan användas på samma sätt som inspelningar från improvisationer när jag befunnit mig längre bort.

### 4.3.3 Deltagarpåverkan

Deltagarnas förhållningssätt till observationsmetoderna är intressant. Som i annan forskning med inspelning upplevde jag att deltagarnas uppmärksamhet mot teknisk utrustning (och mig som inspelningstekniker) snabbt avtog (Heath et al., 2010). Jag gjorde mitt bästa för att deltagarna skulle känna sig trygga med den förändrade situationen att vara observerade. Vi hade diskuterat studiens syfte och observationsmetoder i förväg. Jag involverade eleverna i riggningen av tekniken från början och fortlöpande. Eleverna har exempelvis dragit mikrofonkabel, justerat strålkastarljus så det fungerar bra mot kamerans vitbalans, försökt lösa stativproblem, bytt batteri på kameran och villigt gjort rösttest på scengolvet. Det blev snart en standardfråga i början av lektionerna från Lisen om kamera- och ljudriggningen var klar så de kunde börja. Kommentarer från deltagarna om pågående inspelning har förekommit enstaka gånger långt in i observationsperioden, men mest frekvent de första tillfällena. Det har handlat om att göra sig snygg för att det är filmning på gång, eller att i någon mening vårda ordvalet. Efter en lektion med mycket skratt riktade sig en av eleverna direkt mot mig medan jag höll på att packa ihop utrustningen och konstaterade: "Nu kommer dina forskarkompisar att sitta och skratta åt det här i Göteborg också" (fältanteckningar 2014-02-10). Deltagarnas förhållande till inspelningssituationen skulle jag vilja karaktärisera som tryggt. Inte ens i ganska utlämnande övningar med starka uttryck i kropp och röst har jag märkt blygsel inför kameran. Jag jämför med hur eleverna uppträtt i andra teatersituationer där jag sett dem utan att de filmats och utan att jag haft rollen av 'forskaren'. Jag antar att tryggheten kan ha att göra med min legitimitet på platsen. Jag är helt enkelt en av teaterlärarna. Det är inte ovanligt att både Lisen och jag befinner

## METOD

oss i lokalerna samtidigt och samarbetar i produktionerna, exempelvis den musikal som alla eleverna medverkade i under årskurs 2.

Deltagarnas förhållningssätt till mitt fältantecknande kan betecknas som ointresserat jämfört med intresset mot inspelningarna. På samma sätt som med inspelningstekniken hade jag i förväg berättat att jag skulle anteckna under lektionerna och varför. Vid förhandsdiskussionen frågades det vad jag skulle skriva upp och eleverna ville få det klargjort att jag inte förde anteckningar som kunde relateras till betygssättning. I övrigt har jag inte fått frågor om vad jag antecknat. Att jag suttit med anteckningsboken uppe i publikmörkret har förmodligen bidragit till att inte uppmärksamma antecknandet. Emerson, Fretz och Shaw (2001) menar att observatören bör hålla anteckningarna deskriptiva under observationens gång och försöka få med så många iakttagelser som möjligt och minimera reflekterande anteckningar. Detta leder ofta till att anteckningarna ser slarviga ut med förkortningar, oavslutade meningar, pilar och andra symboler. Processade anteckningar, gjorda efter själva observationen (men så nära i tid som möjligt), kan inrymma betydligt mer av reflekterande karaktär (Cohen et al. 2011). I mina fältanteckningar kunde jag inte låta bli reflekterande inslag. Jag litade på inspelningarna för visuella och auditiva detaljer. ”The video ethnographer is at an advantage; she can concentrate fully on the person and on the subtleties of the conversation without having to worry about remembering every detail” (Baker et al., 2008, s. 82). Mina anteckningar inrymmer en blandning av det fragmentariska, snabbantecknade och några längre, sammanhängande sekvenser. I de processade anteckningarna valde jag att hålla en vänsterspalt med det renskrivna från handanteckningarna och en högerspalt med reflektioner. Jag indexerade de processade anteckningarna för att underlätta kategorisering och sökbarhet. Exempel på fältanteckningar finns i bilaga 02.

Eftersom observatörsrollen skiftade (se avsnitt 4.4) så skiftade också möjligheten att föra fältanteckningar. När jag i repetitioner vikarierade för en frånvarande elev (för att en viss scen skulle kunna repeteras med rätt antal personer på plats ute på scengolvet) så kunde jag självklart inte anteckna förrän repetitionen var slut. Samma sak hände när jag vikarierade för Lisen ett tillfälle och när jag hjälpte till att hänga och rikta teaterljuset – det var praktiskt omöjligt att anteckna samtidigt.

30 av de 41 observationstillfällena har som sagt helt eller till större delen spelats in med kamera och/eller diktafon. Jag har således valt att generera inspelat material till en del av processen men inte hela. Dessa val påverkar, för att tala med Häikklä och Sahlström (2003), vilka anspråk jag kan ställa i analysen. Min plan inför observationsperioden var att välja inspelningstillfällen utifrån var i processen eleverna befann sig. Jag utgick från min egen erfarenhet av teaterproduktionsprocesser, vilken sa mig att när arbetsformen ändrades så inträffade förändringar i meningsskapandet. Jag utgick alltså exempelvis ifrån att när det i

undervisningsplaneringen var dags för de första teaterimprovisationerna så kan man anta att videoinspelning är viktigare än att flera gånger filma stillasittande högläsning. Video skulle framförallt användas för att försöka se hur förändringar i mångfalden av semiotiska resurser påverkade utvecklingen av textförståelse. Empirin och tekniska praktikaliteter justerade den planen. Visserligen har jag spelat in tillfällen när nya arbetsformer inträtt i processen och försökt styra inspelningarna till när nya semiotiska resurser planerats tillföras processen, men jag märkte snart att typiska och kritiska ögonblick inträffade oftare än så. Jag hade inte heller tagit med i beräkningen det gradvisa införandet av nya semiotiska resurser under flera olika lektionspass. Det var exempelvis inte så att vid samma tillfälle fanns all rekvisita att tillgå, eller att all teaterkostym var klar samtidigt, och även om planen var att scenografin skulle vara klar ett visst datum så övades det länge i en kombination av slutgiltiga scenografi-element och tillfälliga övningsattiraljer. Dessutom så noterade jag när jag processade fältanteckningar att tydlig utveckling av textförståelse kunde inträffa även i ett tragglande övande, utan vare sig nya arbetssätt eller nya semiotiska resurser. För att följa studiens syfte ökade jag alltså antalet inspelningstillfällen jämfört med planen.

Valet av tillfällen då jag spelade in ljud och inte använde video utgick från planerat lektionsinnehåll. Då Lisen exempelvis aviserade att man skulle ha designdiskussion, eller vid ett av litteratursamtalen, valde jag att spela in ljud enbart, eftersom jag räknade med att verbalspråket skulle vara centralt för analysen. I början av observationsperioden använde jag också ljudinspelning som ett slags back-up ifall videoinspelningen inte skulle fungera. Att observera genom enbart inspelningar och fältanteckningar innebar att jag valde bort andra metoder att skapa material.

#### **4.3.4 Bortvalda metoder**

Intervjuer eller enkäter skulle ha kunnat komplettera de ovan diskuterade metoderna. En till intervjun angränsande metod, det informella samtalet, har dock använts. Jag har inte organiserat samtal vid speciella tillfällen utan lyssnat in situationen och deltagit i samtalen så vardagligt som möjligt. Ett exempel: Det faller sig så att jag och en elev står och borrar i och målar ett podium som ska användas i produktionen. Då samtalar vi informellt om produktionen. Ett annat exempel: jag fikar med eleverna i en paus under repetitionerna. Då samtalar vi informellt om teaterproduktionen. I bearbetningen av materialet har, precis som Hammersley & Atkinson (2007) menar, de informella samtalen bidragit till att belysa deltagarnas perspektiv.

Men den förberedda intervjun som metod valde jag alltså bort. Det viktigaste skälet för det var att jag intresserar mig för uttrycken för utveckling av textförståelse när uttrycken uppkommer i undervisningen och vardagliga situationer i anslutning till denna, inte vad

## METOD

elever i efterhand i en intervju säger att de gjorde eller avsåg att göra eller vad de tänkte. Jag räknade även med att det stora antalet observationstillfällen, med stor materialmängd som följd, skulle skapa både tillräckligt underlag för analys i förhållande till undersökningens syfte och nog så svåra urvalsproblem utan tillskott genom andra metoder. Enkätformen valdes bort av samma skäl.

Planen var ursprungligen att i materialet också ta med skriftlig dokumentation med elevperspektiv i form av fiktionstexter skrivna under produktionen. Eleverna skulle skriva exempelvis en rollfigurs blogg, eller sms från rollfigurer till fiktiva personer utanför dramatexten. På så sätt tänkte jag ytterligare kunna granska uttryck för utveckling av textförståelse. Fiktionsformen skulle i någon mening samspela med fiktionsformen dramatext och gestaltning av dramatext. Planen kunde inte genomföras och de fragment som ändå skapades har inte tagits med i analysen.

### 4.3.5 Analysmöjligheter

Mängder av val och icke-valda praktiska omständigheter skapade alltså undersökningens specifika material. Ett antal andra material hade således kunnat skapas utifrån den verksamhet jag observerat, men mitt material är konstruerat enligt ovanstående redogörelse. Som en slutsats av redogörelsen sammanställer jag i det följande vilka analysmöjligheter som öppnar sig. Jag anpassar en liknande sammanställning hos Häikklä och Sahlström (2003) till den här studiens förutsättningar och syfte. De undersökte vilka analyser som möjliggjordes genom olika kamera- och mikrofonarrangemang i tretton avhandlingar.

Min kameraposition visar deltagarnas perspektiv på det som händer i den sociala interaktionen på annat sätt än om det hade funnits kameror nere på scengolvet i olika positioner. Den enda kameran rakt framifrån kan sägas främst visa betraktarens/publikens/regissörens/observatörens perspektiv. Men den visar även elevers perspektiv i den meningen att elever som inte hade roller i den scen som repeterades ofta satt i gradinerna och betraktade det som ägde rum på scengolvet, alltså näst intill från kamerans position. Dessutom visas deltagarens Lisens perspektiv då hon vanligen satt nedanför kameran orienterad mot scengolvet. Inspelningarna visar alltså i dessa delar deltagarperspektiv. Min mikrofon har fångat upp allt offentligt tal, men missat elevers viskande och förhandlande ute i kulisserna (dit inte heller kameran nådde). Den sortens samtal avlyssnade jag, och deltog i, då jag vikarierade för någon frånvarande och stod i kulisserna väntande på entré tillsammans med elever. Man kan anta att det förekom sådana samtal även när jag var mindre deltagande observatör och satt en bit från scenen. Men dessa samtal är alltså inte dokumenterade. Tabell 1 visar inom vilka kategorier av uttryck

som inspelningarna ger möjlighet att analysera utveckling av textförståelse. Dessutom värderar jag i tabellen hur pass god möjligheten är inom respektive kategori, givet de omständigheter som beskrivits ovan.

Analys av	Goda analysmöjligheter	Vissa analysmöjligheter
Tal	X	
Övrigt ljud	X	
Blickriktning		X
Mimik		X
Gestik	X	
Kroppsorientering	X	
Kroppspositionering	X	
Kroppsrörelse i rummet	X	
Orientering mot artefakter	X	
Användning av artefakter	X	

**Tabell 1.** Aspekter av uttryck för textförståelse möjliga att analysera i studiens inspelade material

Av tabellen framgår att det inspelade materialet ser ut att kunna bidra till analysen av hur mångtliga semiotiska resurser används i textförståelseutvecklingen.

De analysmöjligheter fältanteckningarna medger beror på deras mängd och art i förhållande till studiens syfte och teoretiska ram (Cohen et al., 2011; Walford, 2009b). Jag vill också ta upp observatörens egen utveckling i fråga om att föra fältanteckningar, då detta är en del av hur materialet konstrueras. När jag granskar mina anteckningar märker jag en initial frustration över att inte tycka mig se något av värde för forskningen syfte. Första observationstillfället står som elfte notering: "Det slår mig att jag antecknar väldigt lite" och i den fjortonde noteringen: "Hur intressant är detta?" (fältanteckningar 2013-10-07). Ganska snart utvecklades dock observationsförmågan och anteckningarna förändrades. Det fjärde observationstillfället samspelar anteckningarna med videoinspelningen på ett sätt som blir typiskt framöver: "8.40 Guldgruva ordförklaringar inom gruppen kolla video" (fältanteckningar 2013-10-21). Jag har upptäckt ett tema inom utvecklingen av textförståelse, elevens förklaringar för varandra av svåra lexem och hänvisar till videon, varvid klockslaget kan vara till hjälp när sekvensen ska återsökas. Vid ett tillfälle i februari skrev jag: "9.47 [elevnamns initialer] 'jag älskar den repliken' Cathos 'you bitch' med snyting, avbrott i spelet i förbifarten, ett repertoarmöte, ett meningsskapande [elevnamns initialer] replik" (fältanteckningar 2013-02-18)<sup>19</sup>. Efter klockslaget använder jag elevnamns initialer, senare i samma anteckning finns rollnamn – det går förmodligen fort i skrivandet så jag skiljer inte på typerna av personnamn. Jag noterar i vilken kategori händelsen

19 I fältanteckningarna skrev jag "snyting". Så uppfattade jag den utförda gesten. I videon syns att innebörden av gesten kan vara en fiktiv "snyting", men den utförs med att hastigt knäppa fingrarna nära den andras huvud (video 2014-02-18), se avsnitt 5.4.



## METOD

förmodligen ska sorteras: ”ett repertoarmöte”, därpå följer reflektionen att denna korta dialog utvecklar meningsskapandet. I april dyker det upp en notering om sådan (något bekväm) observationströtthet som Hammersley och Atkinson (2007) nämner ofta uppkommer mot slutet av etnografens långvariga vistelse i samma miljö där saker och ting ter sig så välbekanta att man inte längre antecknar lika noga. I fältanteckningarna 8 april, med 34 observationstillfällen bakom mig, skriver jag: ”Mått på att se samma scen om och om igen utan att vara med och arbeta med den”. Man kan tolka det som en lust att vara med och regissera istället för att observera just då. Annorlunda uttryckt; en spänning mellan praktikerrollen och forskarrollen.

Noteringarna i fältanteckningarna är av mångahanda slag. Typiska är rekommendationer att senare söka ett visst ställe i inspelningarna eftersom där verkar finnas något intressant; någon förändring, ett oväntat provande av ett uttryck, något som uppträder rutinmässigt och sådant som verkar ’passa in’ i någon av de preliminära kategorier jag använde. Typiskt, men överraskande för mig då, var också att jag noterade lärarnas handlingar och interaktionen mellan lärare och elever ofta. Planen var att inte fokusera på lärarens arbete, men det jag observerade styrde undersökningen i en delvis annan riktning är planerat (jfr. Cohen et al., 2011; Hammersley & Atkinson, 2007). Ett tredje typiskt drag i anteckningarna är ett slags sökande. Jag kan notera att uttrycket jag skrivit om är svårplacerat i preliminära kategorier, eller att det vore bra att titta på den inspelade sekvensen tillsammans med handledare. I korthet: fältanteckningarna gav någorlunda goda möjligheter att i bearbetningen kategorisera observationerna i förhållande till studiens syfte.

Sammanfattningsvis kan alltså sägas att i det första steget av min konstruktion av materialet handlar det om vilken sorts berättelse som blir möjlig att analysera beroende på kamera- och mikrofonarrangemang samt fältanteckningarnas form och innehåll. Observationstillfällena, dokumentationsformerna och elevernas verksamhet respektive tillfälle finns förtecknade i bilaga 01. Till det första steget inom konstruktion av materialet hör även frågor om hur observatörsrollen påverkat konstruktionen.

### 4.4 Observatörsrollen

Jag kom alltså till observationsperioden som en lärare som deltagarna redan kände men som nu dessutom iklädde sig en forskarroll. Det var en ny situation för båda parter. Det uppstod spänningar omgående. Jag kommer här att diskutera sådana spänningar utifrån en beskrivning av mina olika observatörsroller, liksom jag kommer diskutera observatörsrollernas möjliga påverkan på studiens resultat.

Schematiskt sett kan en observatör inta fyra olika positioner: 1) Integrerad deltagare (som ej ger sig tillkänna för deltagarna). 2) Observerande deltagare (där deltagandet i gruppens praktik sker så fullständigt som möjligt på deltagarnas villkor och övriga deltagare är införstådda med att observation pågår). 3) Deltagande observatör (där deltagandet i praktiken sker i viss utsträckning, vars intensitet kan variera och hänger på relationen mellan observatör och deltagare). 4) Observatören som uteslutande observatör, då observatören inte aktivt griper in i skeendet (förutom närvaron i sig påverkar skeendet, men ofta finns en strävan efter att försöka vara ’flugan-på-väggen’). Man kan också tala om att positionerna befinner sig på en skala mellan fullständig insider till komplett outsider (Hammersley & Atkinson, 2007).

Studien har utförts inom ramen för externfinansierad forskarutbildning, innebärande att min tjänst hos arbetsgivaren bestått av en del undervisning på gymnasiet och en del forskarutbildning. Jag undervisade studiens elever läsåret före observationerna och jag undervisade dem i kursen teaterteori under hela observationsperioden. Schemat var lagt så att en förmiddag i veckan hade eleverna först teaterteori med mig, sedan språkval, alternativt håltimme, därpå scenisk gestaltning med Lisen där slutproduktionen arbetades fram. Under mellanrummet mellan teaterteori och scenisk gestaltning brukade jag förbereda observationerna och elever som inte hade språkval dröjde sig kvar i salen. Gränserna mellan lärarrollen och forskarrollen var diffusa, samtidigt som just detta bidrog till ett vardagligt deltagande i den kultur jag studerade. Till bilden hör också att Lisen och jag brukar byta lektioner med varandra vid behov. Om det behövs extra mycket repetitionstid inför föreställningar lånar vi varandras schemapositioner och får tillbaka lektionstid efter föreställningsperioden. Det inträffade även under arbetet med *De löjliga preciosa* och kan i någon mån ha bidragit till skiftande observatörsroll. Dessutom har Lisen och jag, som sagt, samregisserat ett antal elevproduktioner och då blivit vana att reflektera och lösa problem tillsammans med eleverna både närvarande och indragna. Nu skulle jag plötsligt hålla mer distans men ändå vara med i rummet. Jag hade före observationsperioden försökt klargöra att jag skulle komma ha en annan roll än vanligt. Men det var svårt för oss alla att förändra invanda rutiner.

Initialt förvånades jag över hur ofta jag, trots föresatserna, drogs in i processen genom frågor från eleverna eller Lisen, men också genom att jag spontant hoppade in som deltagare i processen (och alltså återgick till rollen av kollega och elevernas lärare). Det märktes till exempel vid läsningarna av de andra dramatexterna före elevernas val av vilken de skulle arbeta med i slutproduktionen, genom att jag presenterade en historisk inramning till en läst dramatext (ljudinspelning 2013-10-14). Hammersley och Atkinson (2007) beskriver forskning i välkänd miljö som en extra utmaning att främmandegöra det självklara och ”it may be necessary to ’fight familiarity’” (s. 81). Ganska snart stramade jag emellertid

## METOD

upp mitt eget invanda handlingsmönster och vi kom även överens om att jag (naturligtvis) skulle svara om jag fick frågor, men på ett annat sätt än vad jag brukat göra i praktikerrollen. Jag skulle sträva efter att svara stödjande, men så icke-styrande av elevernas gestaltningsprocess som möjligt. Studiens syfte var att undersöka elevernas utveckling av textförståelse i undervisningssituationen så som den så vardagligt som möjligt uppträdde förutan mina synpunkter på exempelvis regi eller skådespelaruttryck. Jag skulle alltså vara tydligt närvarande i rummet, kommunicerbar, och inte en fluga på väggen som obemärkt observerade. Jag uppfattar överenskommelsen som att jag fick tillträde till etnografiskt sett väsentlig öppenhet och jag bjöd tillbaka när så efterfrågades. Jag strävade efter att hålla distans till verksamheten utan att skada relationerna under observationsperioden, ej heller de troligen fortsatta arbetsrelationerna till Lisen och Lydia. Det blev en balansgång.

Eleverna tacklade den här roll-frågan genom att ändra tilltalsform när de från scengolvet adresserade mig uppe i gradinerna. Det kunde exempelvis bli: ”Öh, forskarn vad betyder [...]” (fältanteckningar 2014-01-13). Elevernas frågor till mig rörde vanligen svåra lexem. Lisen och Lydia var mer sparsamma med att adressera mig under lektionerna än som jag antar hade varit fallet om jag inte vore iklädd forskarrollen. När det ändå skedde så var det typiska att det pågick en stunds diskussion på scengolvet och sen riktade sig läraren till mig: ”Eller vad säger du, Martin?”. I slutet av repetitionsperioden, när flera scener i rad spelades utan avbrott, brukade Lisen samla eleverna för diskussion efter genomdraget. Man gick vanligen laget runt, inklusive praktikanten Petra, i en ordet-fritt-atmosfär. Sist ombads även jag att säga något om det jag iakttagit. Jag kunde alltså delta med möjligheter att uppleva deltagarnas perspektiv och ändå behålla viss distans.

En aspekt på observatörsrollen är ålderskillnaden mellan mig och eleverna. I informella samtal ställde jag frågor utifrån rollen av en äldre som inte riktigt hängde med i elevernas kulturella kontext. Jag kunde be om förklaring till något jag antog var en intertextuell referens. Eleverna förklarade gärna för mig, den oinvigde. På så sätt lärde jag mig exempelvis beteckningen ’fist bump’ även om jag begripit innebörden i fist-bump-handlingen tidigare (se kapitel 5). Men jag fick också lite extra insikt i elevernas textförståelse ’på köpet’ genom att använda den här rollen.

Även om initiala vagheter hade övergått i en fungerande överenskommelse om kommunikationen under observationerna så kom observatörsrollen att bli än mer komplex. De praktiska omständigheterna ledde till att jag utöver att observera från publikplats iklädde mig en rad andra roller:

- uttalstränare (som med elever, som inte studerat franska språket, en och en tränade franska uttryck i replikerna – efter elevers och Lisens önskan)
- vikarierande teaterlev (som fyllde en lucka på scengolvet för att underlätta repetitioner då en elev var frånvarande – efter Lisens önskan)

- vikarierande lärare (som vikarierade ett lektionspass i Lisens frånvaro, eftersom jag efter alla observationer förmodades kunna produktionen lika bra som hon – efter Lisens önskan)

- scenografisnickare (som på så sätt friställde elever från scenografiarbete så de kunde 'repa ikapp' frånvarotid – efter Lisens önskan)

- sufflör (som biträdde med sufflering när vare sig Petra eller någon elev var tillgänglig – genom mitt eget initiativ när jag märkt hur Lisens regimöjligheter begränsades av att försöka följa både texthäftets repliker och gestaltningsarbetet på scengolvet samtidigt)

- ljus tekniker (som i sista veckornas tidsnöd hängde och riktade teaterljuset med lite assistans från en elev – genom mitt eget initiativ)

Det utvecklades alltså till en observatörsroll med olika positioner längs insider-outsider-skalan. Flera positioner kan vara en tillgång eftersom de olika rollerna kan bringa fler perspektiv in i analysen (Bjørndal, 2005; Pollner & Emerson, 2001). Ett av perspektiven som jag vill lyfta fram har bäring på studiens teoretiska ram och den lärprocess som studeras. Vid ett av de tillfällen jag vikarierade som elev skulle slutscenen repeteras. Den innefattar att de äkta friarna, adelsmännen, avslöjar de falska friarna, deras betjänter, och läxar upp dem för bedrägeriet genom att slå dem med sina promenadkäppar. Slagen skulle synkroniseras i bestämda turer. Jag vikarierade för en av adelsmännen och skulle alltså slå med käppen. Jag hade sett scenen tiotals gånger, och markerat i texthäftet var i replikflödet slagen skulle komma, men var ohjälpligt borta när det gällde att utföra slagen på regisserat sätt. Det var en stor skillnad på förstå genom att läsa och se och att förstå genom att göra. Jag hade inte sinnligt erfårat dramaten, jag hade inte nått kunskap-i-handling. Genom vikarierandet kunde jag tillföra perspektivet av eget erfårande av förkroppsligad litteratur.

Slutligen, under perioden kring det ovan nämnda beslutet av gymnasienämnden att lägga ner halva estetprogrammet på skolan, engagerade jag mig som deltagare i den kultur jag skulle studera, åtminstone i den lokala skolpolitiska kontext som var förutsättningen för teaterverksamheten. Beslutet om nedläggning fattades oväntat. Väntat var beslut om någon form av åtstramning. Dagen före elevernas premiär meddelas nedläggningsbeslutet, ett beslut som följdes av protester från nuvarande och före detta elever, från blivande elever som tvingades göra nytt gymnasieval – och deras föräldrar. En aktionsgrupp bildades. Dessutom engagerade sig kulturlivet lokalt och regionalt mot beslutet genom namninsamling och uttalanden. Det blev massmedial uppmärksamhet. Händelserna har betydelse för studien på så sätt att eleverna engagerade sig och både Lisen och jag engagerade oss samtidigt som slutproduktionen stod på tröskeln till föreställningar. Att fältanteckningarna är knapphändiga från slutet av observationsperioden hänger samman med rollförändringen. Dock var både jag och kameran på våra platser och videoobservationerna pågick. Möjligen har studiens kvalitet skadats genom att jag

## METOD

fokuserade så pass mycket på händelserna runt nedläggningen. Samtidigt bör sägas att förändringarna i uttryckt textförståelse under den aktuella perioden (med genrep och föreställningar) är marginella. Den för studiens syfte intressanta utvecklingen har inträffat dessförinnan. Föreställningsinspelningarna kan emellertid fylla en viktig funktion som ett slags referenspunkt, den slutliga versionen av gestaltungsarbetet, dithän utvecklingen ledde. För elevernas del tolkar jag det som att nedläggningsbeslutet och aktionsgruppen å ena sidan triggade dem att spela extra bra för att visa att teaterinriktningen behövs, å andra sidan störde uppladdningen.

Sammanfattningsvis kan sägas att observatörsrollen har varierat längs skalan insider-outsider, med enstaka tillfällen tämligen långt ut i båda ändarna. Jag har lärt känna verksamheten ur flera perspektiv. Det har varit en utmaning att hålla en forskningsmässigt sund distans till människor och verksamhet som jag känner väl. Kort sagt, även de olika observatörsrollerna jag intagit och tilldelats har betydelse för vilken sorts berättelse som blir möjlig att analysera. I det andra konstruktionssteget i min studie handlar det om bearbetningen av inspelat och handskrivet material.

### 4.5 Bearbetning av materialet

Vägledande vid organiserandet, bearbetningen, analysen och tolkningen av mitt material har varit LeCompte (2000), vars modell jag anpassat till min studies förutsättningar. Således har vägen från bearbetning till tolkning haft det följande som modell:

1. *Städning och etikettering*, vilket innebar att namnge filer och andra dokument, ordna mappar (digitala såväl som fysiska), tillverka kopior, datummärka, göra materialet sökbart och sätta ut nyckelord.

2. *Återläsning*, vilket innebar att om och om igen läsa materialet (inklusive se och lyssna på inspelningar). Man kan använda en sil som metafor för återläsningarna. Jag silade fram såväl det frekventa som det utstickande och det som utelämnats (i förhållande till vad jag förväntade mig). Jag sökte också deltagares egna förklaringar till dokumenterade händelser.

3. *Kategoriskapande*, vilket innebar att jag grupperade material som samlats in kronologiskt på tematiskt vis i förhållande till forskningsfrågor och teoretisk ram. Jag tog hjälp av Spradleys semantiska kategorier (LeCompte, 2000, s. 149). Alltså grupperade jag observationerna i kategorier genom att kontrastera och söka likheter. Kategoriskapandet producerade en taxonomi varigenom hela materialet silades än en gång.

4. *Analys*, vilket innebar att skapa mönster. Flera kategorier blev färre genom att jag samlade grupper av kategorier i mönster som föreföll ge en enhetlig beskrivning av specifika delar av det. Likheter, analogier, samtidigheter och delar som dyker upp i serier

bidrog till att urskilja mönstren, liksom vad som jag antog rimligen borde uppträda som mönster utifrån min tidigare erfarenhet eller tidigare forskning.

5. *Helhetsbild*, vilket innebar att genom flera mönster skapa en struktur av det som observerats. Helhetsbilden visar hur jag förstår det studien syftade till att förstå. Det sista steget innebar åtskilligt plockande fram och tillbaka med kategorier och mönster. Jag försökte kontrollera rimligheter i tolkningarna mot tidigare forskning och teori.

Ovanstående numrerade punkter är en *ideal modell* där allt sker i följd med ett nytt moment efter ett avslutat. I det faktiska arbetet med materialet har jag rört mig mellan nivåerna, ofta. Förloppet har varit reflexivt och spiralformigt så som det i litteraturen beskrivs vanligen vara i etnografisk forskning (Cohen et al., 2011; Hammersley & Atkinson, 2007; Pollner & Emerson, 2001). Poängen med modellen för min del har varit att kunna relatera det jag hållit på med på olika nivåer till ett system. Jag har fått perspektiv på min hantering av materialet.

Jag har redan behandlat den första bearbetningen av fältanteckningarna (processa och indexera dem) och går därför till inspelningarna, vilka jag i första steget tankade över till datorn från kameran, kollade att både ljud och bild höll någorlunda kvalitet, lade in datum i filnamnet och ordnade filerna i mappar månadsvis, samt kopierade från datorn till två externa hårddiskar. Bara dessa procedurer att katalogisera och säkerhetskopiera tillsammans med processandet av fältanteckningar tog så pass mycket tid att jag dröjde med transkriberingen. Det var olyckligt för transkriberingen hade förmodligen gått smidigare ju närmare observationen den skett.

Informationsrikedomen i även korta inspelningar är så stor att forskaren måste välja vad som ska tas med till analysen (Derry, et al., 2010; Heath, 2011). Man gör ett slags primäranalys som handlar om att urskilja teman och kritiska ögonblick, valda utifrån en bedömning av att något för forskningsfrågan relevant sker. Det var uppenbart att jag inte kunde transkribera allt i mitt inspelade material, som totalt omfattade cirka 67 timmar speltid (video och ljud sammanräknade). Dels skulle transkription av enbart verbalspråklig aktivitet sluka för mycket tid, dels rörde mitt forskningsintresse både verbalspråkliga uttryck och ett antal andra resurser. Att inkludera denna bredd av olikartade uttrycksformer i en transkriptionsform för alla närmare 49 timmar videoinspelning tedde sig helt enkelt inte möjligt. Lägg därtill att, så att säga ovanpå 'vanlig' transkription av social interaktion, jag hade att ta hänsyn till huruvida kroppens och röstens alla transkriberade uttryck framfördes 'i roll' eller 'ur roll'. Med andra ord, jag behövde bearbeta mitt material på så sätt att jag kunde välja ut vilka delar av inspelningarna som skulle transkriberas på ett sådant sätt att flera samtidigt uttryckta semiotiska resurser synliggjordes.

Det som LeCompte (2000) beskriver som återläsning blev för mig framförallt att återläsa fältanteckningarna i ett sökande efter möjligheter att konstruera kategorier som skulle

## METOD

göra fortsatt analys hanterlig. Jag spelade alltså inte upp *hela* inspelningsmaterialet flera gånger för detta ändamål. När något för forskningsfrågorna intressant dök upp, så skrev jag fältanteckningens index i de kategorier som höll på att växa fram. Jag arbetade som sagt även med Spradleys semantiska relationsmodell (LeCompte, 2000, s. 149) och kunde på så sätt ordna materialet i likheter, samband och karaktäristika som formade en taxonomi. Samtidigt tittade jag på videoavsnitt då sådana fanns som korresponderade med den aktuella fältanteckningen för att igen se det som fångat min uppmärksamhet i själva observationsstunden. Några gånger kunde jag inte inse vad anteckningen syftade på – förmodligen hade det samband med avståndet i tid mellan observation och bearbetning av inspelat material. Men vanligen upptäckte jag både vad anteckningen syftade på och mer därtill. I den här granskningen av videomaterialet arbetade jag med generösa tidsgränser före och efter den händelse som fanns upptagen i anteckningarna. På så sätt kunde jag ofta göra tillägg till fältanteckningarna. Jag arbetade igenom fältanteckningarna kronologiskt kopplat till videotittande. Jag såg alltså videomaterialet i sekvenser med mellanliggande reflektion och komplettering av fältanteckningarna. På så sätt lärde jag känna materialet tämligen väl, även om jag ännu inte transkriberade. Medan jag tog mig genom materialet växte också mitt system av olika kategorier till att slutligen omfatta 12 huvudkategorier med totalt 36 underkategorier. Videon berikade alltså påtagligt bilden av det fältanteckningen uppmärksammat och jag vill understryka att taxonomin gradvis växte fram genom samspelet mellan fältanteckningar och videogranskning och, i viss utsträckning, ljudfilsgranskning. Arbetssättet påminner om Derrys et al. (2010) beskrivning av bearbetning av videomaterial:

Inductive approaches apply when a minimally edited video corpus is collected and/or investigated with broad questions in mind but without a strong orienting theory. One generally begins by considering the corpus (or as much of it as possible) in its entirety, then considering it in progressively greater depth. (s. 9)

Även om induktiva inslag i tillvägagångssättet är identifierbara och även om jag inte har haft en ”strong orienting” teori som styrat studien så är det rimligare att beteckna tillvägagångssättet som abduktivt, vilket tagits upp i kapitel 3. Ett sätt att röra sig mot Derrys ”progressively greater depth” var att språkliggöra utvalda delar av videomaterialet genom att transkribera det. Jag transkriberade ett antal avsnitt i en förenklad version av CA-traditionen och granskade transkriptionerna tillsammans med andra forskare. Det stod klart att jag måste komma fram till en representationsform som förmådde re-presentera samspelet av mångfaldiga semiotiska resurser ’i roll’ och ’ur roll’. Materialmängden gjorde det samtidigt nödvändigt att komma vidare i fråga om urvalet av vad jag skulle transkribera

(Rønholt, 2003; Heath, 2011). Genom att transkribera utvecklades analysen och vice versa. Analysen kom alltså att ske vid en mängd tillfällen under studiens gång.

## 4.6 Analys av materialet

Jag lärde alltså känna mitt material ganska väl och hade indexerade fältanteckningar i kategorier. Det var inte ovanligt att jag hade placerat samma anteckning i fler än en kategori utifrån olika perspektiv att betrakta samma händelse. Men ännu framträdde inte den typ av mönster LeCompte (2000) talar om som nästa steg i den analytiska processen. Kategorierna spretade och behövde sammanföras i tematiska aspekter för att jag skulle kunna gå vidare med analysen. Därför lade jag närstudiet av anteckningar, kategorier och inspelningar åt sidan och frågade mig vilket slags handlingar som framstod som mest betydelsefulla för utvecklingen av textförståelse (således utan att handlingarna hänfördes till någon specifik av mina kategorier). Jag försökte kondensera bilden av hur jag förstått elevernas lärprocess så långt i undersökningen. Jag inspirerades av Derry et al., 2010, s. 11: ”There is no pretense of objectivity because one main tool is his or her [d.v.s. forskarens] ability to learn and represent the culture.”

I det jag lärt mig under studiens gång fram till dess framstod tre aspekter som mest betydelsefulla för att förstå utveckling av textförståelse. En aspekt var elevernas aktiva relaterande av dramatextens karaktärer, relationer och livsfrågor till den egna kulturella kontexten. De många handlingar i materialet som liknade varandra i fråga om sådana möten mellan två olika tiders kontexter gav jag beteckningen *repertoarmatchning*. En annan viktig aspekt var den utveckling av en stor mängd olika perspektiv som estetisk dubbling erbjuder. Handlingar i och i anslutning till materialets som-om-världar betecknade jag *gestaltning*. I den tredje aspekten låg tonvikten på det sociala samspelets meningsskapande, inkluderande både elever och lärare. Beteckningen för den aspekten blev *förhandling*. Vägen till att nå en uppfattning om vilka inslag i verksamheten som var mest betydelsefulla för den lärprocess jag ville förstå gick som sagt bland annat via transkriberingsarbetet. Medan jag transkriberade förde jag reflekterande anteckningar kring elevernas meningsskapande. När de tre aspekterna repertoarmatchning, gestaltning och förhandling hade utkristalliserat sig infann sig de nödvändiga glasögonen för att ta analysen ett steg djupare. Aspekterna överlappar varandra delvis, till exempel genom att gestaltungs försök i repetitioner kan ses som förhandlingar där mening skapas och att repertoarmatchning kunde ske i gestaltande former. Men de tre aspekterna hjälpte till att skapa viss reda i analysarbetet och rapporteringen. Jag upplevde det som att ha tre olika linser att betrakta samma material igenom.



## METOD

Inom repertoarmatchningsaspekten valde jag ut sekvenser i materialet vilka särskilt väl visade olika kontexters möten uttryckta med specifika semiotiska resurser inom ett antal teman. För att fördjupa gestaltungsaspekten skannade jag av materialet med målet att finna ett scenavsnitt som så väl som möjligt gick att följa genom hela processen från första läsning till sista föreställning och där exempel på mönster i hela materialet fanns representerade. Eftersom video inte använts vid alla observationstillfällen och ingen av scenerna repeterades vid varje enskilt observationstillfälle gällde det att hitta en scen som gick att följa genom så många inspelningar som möjligt. Dessutom ville jag ha en scen där så många som möjligt av resurserna i mitt teatersemiotiska analysverktyg var företrädda (se kapitel 6). Scenavsnittet som valdes har jag observerat vid 21 tillfällen, varav 20 videofilmats. I färdig scentext tog avsnittet fem minuter och tio sekunder att framföra. Under lektionerna arbetade man med scenavsnittet betydligt längre, och olika länge varje tillfälle. Förhandlingsaspekten skapades genom att ur sociokulturellt perspektiv analysera ett antal förhandlingssituationer. Dessa var spridda över observationsperioden och rörde flera olika delar i dramatexten. Jag valde att undersöka fyra olika medieringsformer inom förhandlingarna: verbalspråk, kroppsliga uttryck, röstuttryck och artefakter.

Inom var och en av dessa tre aspekter har jag transkriberat ett antal sekvenser. Transkription innebär en omkonstruktion av materialet, inte enbart transponering av innehåll från ett teckensystem till ett annat, från bild och ljud till linjärt skriftspråk. Transkriptionen har inslag både av tolkning och av analys, vilket blir tydligt exempelvis genom att om man låter flera olika personer transkribera samma sekvens så blir sällan resultaten identiska (Bjørndal, 2005; Rønholt, 2003).

Det finns ett antal konventioner för transkription. Skillnaden dem emellan är i korthet vilken detaljnivå man väljer utifrån studiens syfte (Cohen et al., 2011; Heath et al. 2010). Pilotstudien transkriberades enligt Jefferson-konventionen, inom CA-traditionen, med bland annat tvekpausers längd, tonhöjningar och sänkningar, betoningar och noggrant registrerat överlappande tal. I huvudstudien visade sig den nivån vara alltför detaljerad i något avseende och otillräckligt detaljerad i andra. Eftersom jag ville undersöka samverkan av mångtaliga semiotiska resurser i meningsskapandet och utvecklingen över tid snarare än detaljrikedomen i en eller några få resurs(er) sökte jag andra representationsformer. Jag behövde en mer detaljerad transkription i fråga om kroppsligt meningsskapande och kopplingen mellan artefakter och fysisk handling. Jag prövade idén med grafisk representation i någon form, till exempel linjeteckningar, animation eller stillbilder. Emellertid sökte jag något annat än vad dessa erbjöd. För det första kan svårigen för studiens syfte betydelsefulla rörelser i rummet eller flera deltagares samverkande gester representeras, även om man använder exempelvis en serie stillbilder och tillfogar förklarande pilar och liknande. För det andra hade jag behov av att genom

representationsformen kunna visa den del av elevernas meningsskapande process som innehöll en pendling mellan att uppträda 'i roll' och 'ur roll' under lektionerna. Jag valde att gå den verbalspråkliga vägen och landade i en narrativ modell.

Den 'narrativa transkriptionsformen' växte fram redan under bearbetningen av materialet. I det preliminära urvalet av typiska och kritiska ögonblick utifrån fältanteckningarna, transkriberade jag verbalspråket med vissa av Jefferson-konventionens symboler utifrån vad jag fann väsentligt i uttrycken för utveckling av textförståelse, men inte fullt ut som i pilotstudien. Samtidigt tillfogade jag deskriptiva redogörelser för aktuella visuella och auditiva teatersemiotiska uttryck. Om jag exempelvis arbetade med aspekten gestaltning av maktkamp mellan rollfigurer uttryckt genom positioner i relation till rumsliga revir så kom den narrativa, deskriptiva delen i transkriptionen att särskilt uppmärksamma var på scengolvet eleverna placerade sig och hur de rörde sig dit och därifrån. Detta sätt att bearbeta och samtidigt analysera materialet är också förklaring till att excerpterna inte är enhetligt transkriberade. Formen kan alltså ses som ett uttryck för syftet med analysen av den aktuella sekvensen. Den något differentierade transkriptionen är också en följd av att jag inkluderar ett stort antal semiotiska resursers samspel för utveckling av textförståelse. Excerpternas tillgänglighet skulle förmodligen begränsas avsevärt om jag hade försökt inkludera *alla* de 21 teatersemiotiska uttrycken i analysformat (se kapitel 6) i samma excerpt. Jag har nu inkluderat de resurser jag funnit kritiska eller typiska för respektive exemplars utveckling av textförståelse. Vi måste alltid välja vilket utsnitt ur en social situation vi granskar (Derry et al., 2010; Heath, 2011).

I det fortsatta analysarbetet trängde jag djupare i en i taget av de tre bärande aspekterna. McCormicks repertoar-begrepp var utgångspunkt i första aspekten (se kapitel 3). Tidigare forskning visade anpassningar av repertoarbegreppet som analytiskt verktyg för skilda syften i olika studier (se kapitel 2). Jag använde en uppdelning av repertoarmatchningsaspekten i fem separata repertoarer för att särskilja olika tekniker eleverna använde i sitt meningsskapande genom repertoarmatchning.

Gestaltungsaspekten var svår att komma tillrätta med. Initialt tog jag ett för brett grepp, likt det Ahlstrand (2014) och Ohlsson (2006) försökt sig på – och varnat för – nämligen att försöka följa teaterproduktionsprocessen kronologiskt från början till slut, utan att avgränsa tillräckligt. Jag hade visserligen, som redan nämnts, valt ut en scen av speltextens tretton att följa, så i den bemärkelsen hade jag gjort en viss avgränsning, men föll för frestelsen att försöka skapa en helhetsbild av gestaltungsarbetet. Alla uttrycken uppträdde naturligtvis inte varje observationstillfälle, men så snart eleverna uttalat började arbeta gestaltande sattes ett stort antal resurser i spel samtidigt och min initiala strävan var att när jag noterade ett uttryck skulle jag försöka se dess utveckling från föregående tillfälle jag observerat det. På så sätt tänkte jag ta mig igenom lektion för lektion där man arbetat

## METOD

med den aktuella scenen. Det tog stopp efter att ha arbetat igenom en handfull lektioner. Det då skapade materialet utgjorde mer en deskriptiv koloss än en analys som hjälpte till att besvara forskningsfrågorna. En del av lösningen blev att arbeta tematiskt och leta efter det typiska och de kritiska ögonblicken, alltså inte utvecklingen steg för steg utan händelser som särskilt tydligt exemplifierar en viss företeelse. En annan del av lösningen blev att korta av den valda scenen till ett mindre avsnitt. I scentexten uppgick det nerkortade avsnittet till 3 minuter och 30 sekunder. Inom detta valde jag ut två olika berättelser att följa i analysen.

Inom förhandlingsaspekten uppmärksammade jag med vilka semiotiska resurser förhandling initieras, besvaras och slutförs. Inom förhandlingsaspekten fäste jag även stor vikt vid lärarnas betydelse i meningsskapandet. Här låg fokus mer på lärarnas diskurser och interaktionen med eleverna mer än på analys av olika semiotiska resursers samspel.

Sammanfattningsvis har transkriberingsarbetet i sig varit viktigt på vägen att förstå den lärprocess jag undersökt. Transkription innebär en omkonstruktion av materialet, inte enbart transponering av innehåll från ett teckensystem till ett annat, från bild och ljud till linjärt skriftspråk. Studiens något differentierade transkriptionsform kan ses som ett uttryck för syftet med analysen av det aktuella avsnittet. Jag har inkluderat de resurser jag funnit kritiska eller typiska för respektive exemplars utveckling av textförståelse. När de tre aspekterna repertoarmatchning, gestaltning och förhandling hade utkristalliserat sig infann sig de nödvändiga glasögonen för att ta analysen ett steg djupare.

Den som studerar människor i vardaglig social interaktion kommer att göra flera etiska ställningstaganden. Så även i min undersökning.

### 4.7 Etik

När en studies deltagare släpper in forskaren i sin egen vardag och generöst öppnar en del av sina liv, så krävs i gengäld följsamhet av forskaren. Den närhet till deltagarna som är förutsättningen för en etnografisk studie medför också förpliktelser och sannolikt etiska dilemman. Dessa kan accentueras då forskaren har tidigare yrkesmässiga eller personliga band till deltagarna (Barbour, 2010).

Den formella sidan av etiska frågeställningar handlar om att följa forskningsetisk kodex, till exempel Vetenskapsrådets *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* (u.å.), så att grundläggande etiska krav uppfylls. En annan sida av etiska frågeställningar är de som uppträder ute på fältet. Varje plats och grupps sociala interaktion är unik och etnografen på fältet är en del av denna. Därför går det knappast att fastställa allmängiltiga etiska regler eller förhållningssätt för all etnografisk forskning (Murphy & Dingwall, 2001; Pink, 2001). Ute på fältet uppstår nya etiska frågeställningar och

”[c]ontinual deliberation is at the heart of an ethnographer’s ethical practice” (Dennis, 2010, s. 124). Ofta involveras deltagare i etiska överväganden genom att diskutera konkreta etiska frågor under fältperioden (Beach & Andersson, 2010; Dennis, 2010). I detta avsnitt kommer jag först att ta upp de mer formella forskningsetiska sidorna av min studie och därefter inrikta mig på kontextuella överväganden.

Deltagarnas informerade samtycke att delta är en förutsättning för att göra en etnografisk studie. För elevernas del började jag med muntlig information kring studiens syfte, vad det skulle innebära att delta och om möjligheten att närsomhelst avbryta sitt deltagande. Vi talade även en del om studiens publicering och aidentifiering genom fingerade personnamn. Jag förklarade att studien handlade om hur *gruppen* skulle arbeta med slutproduktionen, *vad* som görs och *hur* det görs långt mer än vem som gör vad. I den skriftliga rapporten skulle jag använda både de fingerade personnamnen och använda uttryck som ’en elev’ och liknande. Detta resonemang kan jämföras med Walford (2009a):

The identity of the individuals involved does not usually matter. What matters is a greater understanding of how this particular culture works – how it maintains it self and adapts to changing circumstances. (s. 4)

Anonymitet kunde däremot inte lovas, bland annat eftersom det ganska lätt skulle gå att identifiera den aktuella skolan, gruppen och lärarna. Vi hade gott om tid och det fanns goda möjligheter att ställa frågor. Eleverna gjorde snabbt reflektionen att även om deras riktiga namn inte användes så skulle det gå lätt att identifiera gruppen. Publik som sett föreställningarna, eller den som har tillgång till ett programblad skulle även kunna identifiera enskilda elever. Det rådde öppenhet kring detta och jag berättade att jag inte skulle publicera information som potentiellt kunde skada någon av deltagarna. Ett etiskt övervägande i anslutning till detta ledde till att jag inte uppmärksammar slitningar mellan elever inom gruppen. Vidare fanns även möjlighet att välja olika nivåer av videoinspelningarnas tillgänglighet för grupper utanför deltagarna själva.

Jag bad eleverna tänka en vecka på om de ville medverka i studien under dessa förutsättningar. När vi träffades igen hade jag med mig skriftlig information och formulär för skriftligt informerat samtycke (bilaga 03). Vi läste igenom informationen och formuläret högt och diskuterade en stund. Den som ville ta hem materialet och tänka ytterligare någon dag hade möjlighet att göra det, men alla skrev under vid detta andra informationstillfälle. Elevers skriftliga information och blankett för samtycke finns i bilaga 03. Min information och förfrågan om medverkan till de båda lärarna skedde individuellt. Informerat samtycke gavs muntligt och det var först när observationerna skulle börja som vi kom ihåg den skriftliga delen. I bilaga 04 finns formuläret för lärares informerade samtycke. Den sjunde eleven och praktikanten som anslöt till gruppen lite senare samtalande jag med om

## METOD

forskningen första tillfällena de dök upp. Eleven fick samma skriftliga information och blankett för informerat samtycke som övriga elever fått tidigare medan praktikanten fick lärarnas version. Dagen efter muntlig information fick jag tillbaka blanketterna underskrivna. Ett förbiseende från min sida angående informerat samtycke från eleverna gällande foto fordrade en komplettering vid senare tillfälle, se bilaga 03. Jag menar att förfaringssättet tillgodoser Vetenskapsrådets krav i fråga om information, samtycke, konfidentialitet och kommande nyttjande av materialet.

Till specifika etiska överväganden hör en fråga som uppstod genom studiens anpassning till förhållanden vid den aktuella skolan. Lisen hade alltså gett tillträde till verksamheten och stått för urvalet av grupp att observera. I den grupp hon valde ingick min dotter. Så nära band till en av deltagarna kräver speciella etiska överväganden. Förutom observatörsrollerna som diskuterats ovan tillkom alltså papparollen. I familjevardagen bland allehanda samtalsämnen under observationsperioden kunde forskarstudierna dyka upp. Det är alltså möjligt att min dotter kom till de lektioner som observerats med en särskild förförståelse som övriga deltagare inte hade, även om min strävan var att minimera diskussionerna med henne om själva studien. Samtidigt som jag iklädde mig rollen som forskare så avklädde jag mig naturligtvis inte rollen som pappa. Under observationsperioden pratade vi som vi brukade om hennes skolvardag. I den ingick slutproduktionen. På så sätt fick jag ibland ta del av en av deltagarnas perspektiv som jag inte hade fått om inte deltagaren varit min dotter. På vilket sätt detta perspektiv färgat av sig i min analys och tolkning är inte lätt att säga, men jag utgår från att det har det i någon mån. Ett sätt att reducera möjlig påverkan var att i samtalen med henne försöka stå emot frestelsen att ställa forskningsrelevanta frågor. Jag har inte antecknat något från dessa samtal utan enbart genererat material genom att observera verksamheten medan den pågick (vilket som sagt inte motsäger möjligheten att samtalen påverkat analysen). Dessutom pratade vi med varandra om vad det innebar att jag hade flera roller i förhållande till henne. Just den aspekten har för övrigt en särskild dimension genom att vi, utöver familjebanden, sedan tidigare hade etablerat ett slags 'arbetsrelation' inom teatern i form av mig som regissör för produktioner där hon medverkat. Jag antar att detta bidrog till ett, som jag uppfattar det, avspänt förhållande under observationerna. Jag antar att hon uppträdde på lektionerna i allt väsentligt som hon skulle ha gjort även om det hade varit någon annan än hennes pappa som observerade. Uppfattningen att vår far-dotter relation inte var särskilt tydlig i den vardagliga verksamheten styrks av att svenskläraren Lydia blev förvånad när hon flera veckor efter sin medverkan i studien fick veta av Lisen att en av eleverna var min dotter. Det hade hon inte kunnat gissa. Till sist; att försöka så transparent som möjligt reflektera kring nära relationer till deltagare kan vara ett sätt att balansera påverkan.

Lisen och jag har vid några tillfällen under studiens gång pratat om forskningsetiska frågor utifrån att vi har en nära arbetsrelation och räknar med en sådan även i framtiden. Det var viktigt att upprätthålla den goda relationen till henne. Det försökte jag göra bland annat genom att vid lämpliga tillfällen informera henne, men även Lydia, hur studien fortskred. Det har inte varit fråga om deltagarvalidering, men jag har uppfattat det som en del av ett socialt kontrakt att informera på samma sätt som att kamerapositionen också var en del av ett socialt kontrakt om att minimera störningarna av undervisningen (Baker et al., 2008). Vidare har jag som en del av 'kontraktet' biträtt henne i själva teaterproduktionen när hon önskat (se avsnitt 4.4). En annan fråga är i vad mån och på vilket sätt Lisen uppträtt som 'grindvakt' och skyddat verksamheten från insyn. Vid två tillfällen fanns bara en enda elev närvarande. Då fick jag en diskret vink om att den dagen kunde jag nog göra annat än observera verksamheten. När jag informerat om hur studien fortskrider har jag inte märkt några försök att justera det jag berättat. Den explicita överenskommelsen om vår kommunikation vid observationstillfällena (se avsnitt 4.4) följdes av en tyst överenskommelse i så motto att Lisen i våra kontakter utanför lektionerna sällan tog upp elevernas arbete med mig. Det skiljer sig mot det brukliga när vi deltagit i samma elevproduktion.

Att skriva om observationer av mina arbetskamraters insatser är obekvämt. Det kan ha att göra med att empirin styrt studien i en något annan riktning än som var utgångspunkten; att hålla ett elevperspektiv. Lärarna har kommit att få en större plats än vad någon av oss räknade med från början. Vi har pratat om detta under skrivandets gång, så det kanske inte framförallt är på det området som det 'obekväma' ligger. Det kanske snarare handlar om en i den etnografiska litteraturen beskriven känsla av slitning mellan lojalitet gentemot både deltagaren, som förtroendefullt öppnat sin verksamhet, och forskningens krav på redovisning av iakttagelser. Denna lojalitetskonflikt kan skärpas om det, som i det här fallet, finns band mellan deltagaren och forskaren sedan tidigare. (Hammersley & Atkinson, 2007; Murphy & Dingwall, 2001)

Ett annat slags etiskt dilemma rör observatörens påverkan på elevernas gestaltningsprocess. Jag tänker på de tillfällen jag vikarierade för frånvarande elev. Även om vikarierandet, som sagt, gjorde mig delaktig i deltagarperspektivet så var forskningens inriktning elevernas utveckling av textförståelse – mina aktiva gestaltningsinsatser förutan. Så fort jag klev upp på scengolvet och deltog i repetitionerna så bidrog jag till det kollektiva förkroppsligandet av dramatexten. Det hade knappast blivit en meningsfull lektion för eleverna om jag inte deltagit i gestaltningen på ett sätt som uppfattades som någorlunda jämbördigt och därmed medskapande. Genom anpassning till praktikens förutsättningar kan det alltså inte uteslutas att min uttryckta textförståelse är en del av studiens resultat, även om jag strävade efter att hålla en låg profil under vikariatet. Men strävan är en sak, att

## METOD

stå mitt uppe i elevernas smittande energi i kombination med en upplevd förväntan att vara fullt ut deltagare eftersom jag ändå var uppe på golvet, ja, det är en annan sak. Min insider-upplevelse är att eleverna såg det som positivt att jag deltog. I den bemärkelsen kan förtroendet oss emellan ha gynnats av vikarierandet.

Sammanfattat så förenklades tillträdet avsevärt genom att jag inte var någon främmande forskare som sökte tillträde. Jag har balanserat det förtroende jag fått att vara etnografiskt nära verksamheten genom att i största möjliga utsträckning skydda och aidentifiera deltagarna, men också genom att biträda på lämpligt sätt i teaterproduktionen. Därvid har jag försökt att minimera min påverkan på elevernas gestaltning av dramatexten. Nära relationer med ett par av deltagarna har vållat vissa etiska dilemman. På den formella etiska sidan menar jag att förfarandet tillgodoser aktuella krav från Vetenskapsrådet.

### 4.8 Tillförlitlighet

En etnografisk studies tillförlitlighet vilar till stor del på transparens i beskrivningarna av hur forskaren gått till väga. Det är en orsak till att metodkapitlet skrivits tämligen omfattande. Jag har försökt redovisa vilka överväganden som gjorts och underlaget för olika val i forskningsprocessen. Jag menar att detta ger en tillförlitlig metodologisk inblick i fråga om de områden som diskuterats i metodkapitlet. Jag har påtalat möjliga brister i tillförlitligheten och kommer att beröra den frågan ytterligare i en metoddiskussion i kapitel 8. Det är alltså de metodologiska överväganden och tillämpningar av metoder som diskuterats i detta kapitel som varit verksamma i skapandet undersökningens resultat.





## 5. Repertoarmatchning – första resultatdelen

Till skillnad från utbildningen har bildningen och konsten en kontinuitet i historien. Klassiker tvingas förhandla med vår tid och vi med dem.  
(Coelho Ahndoril, 2005, s. 39).

McCormicks (1994) repertoarbegrepp är teoretisk utgångspunkt och analytiskt verktyg i detta kapitel. Repertoarmatchning mellan textens och läsarens repertoarer är intressant då McCormick hävdar det är i spänningsfältet mellan matchning och icke-matchning som ”the most productive pedagogies develop” (s. 88). Jag rör mig huvudsakligen inom McCormicks allmänna repertoarer, med några enstaka utflykter i de litterära repertoarerna. Kapitlet beskriver och analyserar ett antal teman inom repertoarmatchningen. Resultaten leder fram till svar på frågan hur deltagarna konstruerar textförståelse genom användning av semiotiska resurser när vi fokuserar på repertoarmatchning.

### 5.1 Kapitlets analysredskap och disposition

Kapitlets analysredskap har utvecklats genom en modifiering av McCormicks (1994) repertoarbegrepp. Jag urskiljer olika delrepertoarer inom de aktuella läsarnas och den aktuella dramatextens allmänna repertoarer. På så sätt har jag kunnat skapa kategorier i materialet. Kategorierna formar kapitlets disposition<sup>20</sup>. Det empiriska materialets sceniska gestaltning av dramatexten medför att jag tar med McCormicks repertoarmatchning ut i ett annat landskap än den stillasittande läsningens där den föddes. I detta landskap har jag upptäckt flera meningsskapande spänningsfält, det första inom kategorin lexemrepertoarer.

Kapitlet är ordnat så att först kommer ett avsnitt om lexemrepertoarer, därefter i turordning ett avsnitt vardera om rörelserepertoarer, intertextualitetens repertoarer, teaterartefaktens repertoarer och slutligen metaspråkliga repertoarer. Inom dessa huvudkategorier återfinns underkategorier. I kapitlets avslutande avsnitt finns sammanfattning och redogörelse för en möjlig didaktisk förståelse av resultaten.

### 5.2 Lexemrepertoarers matchning

Ett par dagar efter sista föreställningen samtalar jag informellt med eleverna om arbetet med *De löjlige preciöserna*. Det handlar bland annat om föreställningarna och publikens reaktioner. Flera elever säger att publiken kommenterat det svåra språket, men att det gått

---

<sup>20</sup> Dessa kategorier utgör en kondensering av de kategorier jag berört i kapitel 4.

väldigt bra för publiken att hänga med trots det. En elev uttrycker det så här: ”Mamma gav upp med alla svåra ord. Tur att ni hade så mycket mimik, sa hon” (fältanteckningar 2014-05-12).

Publiken utvecklar sin textförståelse under den timmes tid föreställningen varar på ett sätt som liknar elevernas sju månader långa meningsskapande i dramatexten. Det började för båda grupperna med en icke-matchning av repertoarer i fråga om lexemnivån i texten. Icke-matchningen var dock inte så stark att någondera parten helt avvisade texten. Istället tycktes uppstå ett sådant spänningsfält som är centralt för lärande, enligt McCormick (1994). I det följande analyserar jag hur eleverna arbetar sig fram genom lexikala spänningsfält. Jag inkluderar såväl kortare lexem som längre uttryck, ofta med inslag från franskan och/eller av metaforisk karaktär, till exempel ”à la mode” (ST, s. 7) eller ”gracernas rådgivare” (ST, s. 13)<sup>21</sup>. Fältanteckningarna visar sammanlagt ett 90-tal olika lexem ur dramatexten som elever och lärare uppmärksammat som icke-matchande (bilaga 05).

Analysen av spänningsfältet mellan lexemrepertoarer innehåller två delar. Den första tar avstamp i på vilket sätt arbetet med en icke-matchning initieras av elever. Den andra rör lärares uppmärksammande av icke-matchningen.

### 5.2.1 Elev uppmärksammar icke-matchande lexemrepertoarer

I det allra första mötet med dramatexten sitter teaterläraren Lisen och eleverna i halvcirkel, med texthäftan i hand och läser högt ur *De löjlige precjöserna*. Platsen är skolans teaterstudio, Black Box (bilaga 06: foto nr 05). Arbetsklimatet kan beskrivas som öppet och nyfiket. Syftet med läsningen är att jämföra den här dramatexten med andra för att sedan välja vilken man ska jobba med i klassens slutproduktion. Mötet med dramatextens lexemnivå framstår som svårbemästrat. Elevernas menar att det är alldeles för mycket franska och att språket är ålderdomligt, exempelvis: ”Asså den är jättejobbig för att det är så jättesvåra ord i den å franska å NEEJ” (video 2013-10-14). Eleverna stoppar då och då högläsningen genom att fråga efter lexikala betydelser, exempelvis: ”Vad betyder galanteri?”. Omedelbart efter repliken: ”Man får sannerligen punga ut” (ST, s. 3) frågar den som läst repliken: ”Står det så?”. Frågor kan även vara av mer indirekt art, exempelvis ”Konkubinat ... vad nu det är” (video 2013-10-14). Av respons från Lisen eller andra elever på sådana indirekta formuleringar framgår att de uppfattas som en fråga.

Svaren på elevernas frågor levereras både verbalspråkligt och icke-verbalt, både från andra elever, från lärare och några gånger från mig. Jag är oftast positionerad bredvid

---

<sup>21</sup> 'Gracernas rådgivare' är precjösernas namn för spegel.

kamera och anteckningsblock ett stycke ifrån deltagarna, men då och då tillfrågas jag av elever eller lärare. Därmed glider observatörsrollen över mot mer deltagande, se kapitel 4.

Bland elevers verbalspråkliga svar på varandras lexemfrågor märks att de använder sin allmänna repertoar av ungdomsspråklig sociolekt, exempelvis blir dramatextens ”Jag måste medge att jag aldrig har sett en ekiperingselegans av en sådan nivå” förklarad med ”Vilken outfit han har!” (ljudinspelning 2013-11-04). ”Preciös” förklaras med att antonymen är ”bonnigt” eller ”De är bönder” (video 2013-11-12). När Mascarille som reaktion på en utsaga av Madelon om att hon bara köper understrumpor från den bästa leverantören säger att det är ”mot folkrätten” och att flickorna ”anfälla från både höger och vänster” (ST s. 27), så frågar en elev: ”Varför dampa han lös?”<sup>22</sup>. Deltagarna enas om att det antagligen var upprörande att prata om så intima saker som understrumpor på den tiden (ljudinspelning 2013-11-04).

Elevers icke-verbala svar på lexemfrågor inleds vanligen verbalspråkligt och utvecklas ibland genom att förkroppsliga dramatexten, till exempel: ”en garde, du vet så här” varpå eleven intar en garde-position med fiktiv värja i handen (video 2013-10-14). ’En garde’ tillämpat i som-om-världen blir alltså resurs för lärande. Man kan även uttrycka det som att den kroppsliga medieringen av ’en garde’ är en del av approprieringen av vedertagen förståelse av lexemet. Ett annat exempel är när deltagarna diskuterar sitt-stil i olika sociala klasser. I samband med ett textavsnitt om rollfigurers klassbyte påtalar Ebba klasskillnad, genom att samtidigt uttrycka sig verbalspråkligt och visa kroppsligt: ”Då blir det vi sitter inte så här [stramar upp kroppen] vi sitter [breder ut sig, sjunker ihop, sitter bredare mellan benen – flera personer skrattar] så här” (ljudinspelning och fältanteckningar 2013-11-04). Intressant är det framåtriktade ”blir”. Eleven verkar presentera ett förslag till sceniskt uttryck där bristen på galanteri kommer att förkroppsligas.

Elevers verbalspråkliga frågande om lexikala betydelser förekommer under nästan hela perioden de arbetar med dramatexten, exempelvis i februari: ”Vad är pregnant?” (fältanteckning 2014-02-10), och i mars: ”Jag förstår mig inte på den. Vad är det jag menar?”, syftande på metaforiken i en replik där rollfiguren Madelon beklagar sig över att ha levt i en ”fasta från förströelser” (video 2014-03-19). Frågorna är mest frekventa i högläsningssperioden, sedan klingar antalet frågor av. Jag ser ett mönster där elever tydligt efterfrågar matchning mellan den egna och textens lexemrepertoarer. De lexikala repertoarmatchningarna kan ses som att möjligheter att göra andra saker med dramatexten frigörs. Eftersom de till övervägande del föregår annat görande med dramatexten så kan det antas att eleverna i viss mån uppfattar repertoarmatchningen som ett slags frigörare för

---

<sup>22</sup> Inom elevernas sociolekt innebär ”dampa lös” ungefär ’tappa fattningen’, ’få ett utbrott’.

andra möjligheter. Efterfrågan på matchning behöver dock inte uttryckas enbart verbalspråkligt för att uppmärksammas.

Vid de första högläsningarna händer det flera gånger att elever hjälper varandra med matchning utan att någon direkt fråga ställs. Spänningsfältets lärandepotential utnyttjas alltså ändå. Ett exempel är från det ställe i speltexten där Mascarille skryter för Madelon och Cathos om hur duktig han är som diktare, som att vara ”infernalskt styv i att göra impromptun” (ST s. 20).

- 01 Elin: [läser ur texthäftet] Ni ska veta jag är infe...ran...listk  
 02 Elle: Infernalsk  
 03 Elin: Infer...nalsk styv i att göra inpro... inpromptu. [rullar ihop texthäftet, sänker det mot golvet, riktar blicken mot läraren] Gud jag kan så...  
 04 Elle: [klappar Elin]  
 05 Elin: GUD va svåra ord det är!  
 06 EE <sup>23</sup>: [instämmer överlappande] jaa / mmm / precis  
 07 Lisen: Alltså [cirklande handrörelse] det är precis det här det handlar om, deras ordbajseri.  
 08 Elin: Men det är skitsvårt alltså. NEEJ! [tar upp texthäfte igen till läsposition]  
 09 Lisen: Ja... det är det man får jobba med  
 (video 2014-10-14)

I tur 1 vållar ’infernalskt’ besvär för Elin, vars bryderi uppmärksammas av Elle som i tur 2 hjälper till med hur det kan läsas. Elin gör dock en ny tvekande insats i läsningen i tur 3. Elles stöd verkar inte ha löst problemet. När Elin så avbryter läsningen både genom att sänka texthäftet till en position där det inte längre går att läsa och med en kommentar om sitt eget kunnande, så stöder Elle henne på nytt, i tur 04, den här gången med en klapp. Därpå, i tur 5, förskjuter Elin problematiken från den egna förmågan till en mer allmän egenskap hos dramatextens ord; de är svåra. Detta påstående stämmer flera elever in i samtidigt. I inspelningen är det omöjligt att urskilja vem som säger något, vilket jag, tillsammans med indignationen i tonfallet, ser som ett uttryck för angelägenhet att påpeka att texten känns svår. Läraren stöttar genom att sätta in de svåra ordens problematik i en vidare kontext, nämligen vad dramatexten handlar om, och använder uttrycket ”ordbajseri”. Elin skärper dock sitt avvisande av dramatexten verbalt med beskrivningen ”skitsvårt” och utropet ”NEEJ!”. Hon utför samtidigt en icke-verbal handling i att ta upp texthäftet till läsposition igen, vilket kan tolkas som motstridigt. Hon avvisar texten verbalt och samtidigt kommer en fysisk handling där hon gör sig beredd att läsa vidare, att ge texten ytterligare en chans. Sekvensen slutar med lärarens framåtblickande i

---

<sup>23</sup> EE betecknar flera elever samtidigt.

lärandeprocessen, nämligen att man kommer få jobba med svåra ord, underförstått om eleverna väljer den här pjäsen för sin slutproduktion.

Ett annat exempel på hur elever uppmärksammar varandras icke-matchning är när Mascarille hånar vicomte Jodelet för att se blek ut. Jodelet förklarar orsaken till sitt tillstånd med att ”[d]et är frukterna av nattvak vid hovet och strapatser i kriget” (ST s. 31). Det här exemplet utspelar sig i en repetition och eleven som har Jodelets roll säger repliken med tydlig tvekan – dock utan att ställa någon verbalspråklig fråga om replikens innebörd. Detta följs av att motspelaren tar sig an att förklara på följande vis: ”Jag säger att du är en klen blekfis liksom [...] och nu måste du upp status”<sup>24</sup> (video 2014-03-04). Jag tolkar det som att det var den ena elevens tvekande röstuttryck som initierade den andra elevens lexemförklaring.

### 5.2.2 Lärare uppmärksammar icke-matchande lexemrepertoarer

De två lärarna uppmärksammar både elevers uttryckta lexemsvårigheter och sådana som eleverna inte uttrycker. Det senare kan uppfattas som stöttning genom att föregripa eventuellt kommande svårigheter. Först ser vi på de uttryckta svårigheterna. De visar sig som elevers osäkerhet inför vissa lexem under högläsningen, med exempelvis märkbar tvekpaus före, som vid ”...en...leveringar” eller stakande uttal som vid ”malträ...trä...terande” (video 2013-10-21). Svenskläraren, Lydia, fångar upp tveksamheten med att bekräfta svårighetsgraden: ”Nu fick du lite jobbiga ord.” Lärarnas föregripande sker genom att stoppa högläsning eller repetitioner och fråga eleverna om de vet vad specifika lexem betyder, exempelvis ”konkubinät” och ”kalkborgerligt” (ljudinspelning 2013-10-21). Vid ”bel-espri” stoppar svenskläraren Lydia läsningen och säger att ”det ordet måste vi klara ut” (video 2013-10-21). Elever hänvisar då till första läsningens samtal om just bel-espri, varpå följande sekvens utspelar sig:

- 01 Lydia: Kan inte ni tala om hur en bel-espri är då?  
 02 Elle: Det är en sån som är väldigt kulturkunnig på toppen, väldigt fin, finkulturtoppen  
 03 Lydia: Jaa, mycket intellektuell  
 (video 2013-10-21)

Här ser vi att Lydia bekräftar elevens lexikala förståelse. Båda lärarna gör sådana bekräftelser och legitimerar bland annat på så sätt vikten av att arbeta med lexemkunnande. Vi har redan sett Lisen göra det genom att blicka framåt i lärprocessen och förutskicka att man får jobba med svåra ord om man väljer den här dramatexten för sin slutproduktion.

---

<sup>24</sup> ’Upp status’ innebär i elevernas sociolekt att någon klättrar eller borde klättra i status.

Lydia å sin sida säger: ”Det är därför vi ska bearbeta texten, för att det är så svårt” när eleverna uttrycker icke-matchning med dramatextens lexemrepertoar (ljudinspelning 2013-11-04). Dramatexten sätts in i ett sammanhang av kommande görande.

Lydia stoppar högläsningen och diskuterar enskilda lexem betydligt oftare än Lisen. Svenskläraren föregriper alltså lexemsvårigheter oftare än teaterläraren. Bägge lärarna stöttar elevernas lärande genom att uppträda aktivt i meningsskapandet både genom att själva, framförallt verbalspråkligt, ange sin uppfattning av vad enskilda lexem har för funktion i det specifika sammanhanget och genom att initiera elevdiskussion kring lexem. Många lexems funktion i sammanhanget ges på så sätt mening, vilket kan ses som att deltagarnas perspektiv koordineras inom ramen för ett större meningsskapande inom teaterproduktionen. Samtidigt finns tillfällen då elever på olika sätt markerar icke-matchning med dramatextens lexemrepertoar, men ingen respons på den markeringen kommer (fältanteckningar 2013-10-07; 2013-10-14). Lärarnas arbetssätt diskuteras utförligare då det kommunikativa flödet lärare och elever emellan står i fokus (avsnitt 7.7).

### 5.3 Rörelserepertoarers matchning

Detta avsnitt handlar om repertoarmatchning genom kroppens rörelser. Rörelserepertoarerna ses som verktyg i elevernas utveckling av textförståelse.

I slutet av januari och i början av februari arbetar eleverna med en scen hemma hos flickorna Madelon och Cathos. Den till adelsman förklädde Mascarille har varit där en stund då hans kumpan, Jodelet, anländer. Två falska friare är då på plats. Eleverna har arbetat med scenen tidigare och de kan sina repliker någorlunda utan att använda texthäftet. En ny, och tydligen oväntad, fysisk handling uppträder i anslutning till Mascarilles replik enligt speltextern, s. 30: ”Mina damer, tillåt mig presentera denne ädling”. Elle (i Mascarille-rollen) viftar i cirkel med armarna och har båda händerna öppna. Rörelsen slutar med att båda underarmarna, med 90° vinkel i armvecket, pekar ut från kroppen i riktning mot den nyanlända ’ädlingen’ (alltså den andre falske friaren, Jodelet). Elle fladdrar med händerna, påminnande om så kallade ’jazz hands’. Det ser ut som om det vore en nutida showbiz-konferenciärs presentation på en stor scen av en stor stjärna. Övriga elever skrattar. Elvira säger: ”Snälla, gör så sen också!” (fältanteckningar 2014-01-31; video 2014-02-09).

Kroppen föder här fram en ny nyans i textförståelsen genom att eleverna matchar sin egen rörelserepertoar med dramatexten. I dramatexten finns presentationsrepliken (”Mina damer [...]”) och eleverna har diskuterat temat med betjänarna som radikalt skiftar klasstillhörighet samt deras inbördes relation med Mascarilles högre status och Jodelets mer blygsamma framtoning. Nu bygger eleverna vidare genom en nutida gest som vanligen höjer någons status i publikens ögon, en gest som eleverna ser som ändamålsenlig. En

## REPERTOARMATCHNING

önskan uttalas om att använda den även i föreställningarna (vilket rimligen är innebörden i ”sen också”). Gestens plötsliga introduktion kan ses som en förhandlingsinuit, vilken accepteras. Hädanefter används ’sowbiz-gesten’ i repetitioner och i föreställningar. Eleverna kan ses som medskapare i fiktionen genom att förkroppsliga den. Gestiken utvecklar textförståelsen på så sätt att den i flickornas ögon närmast demoniskt förförande ’bel-esprin’ Mascarille strör en del av sin högstatusglans över Jodelet, vilket kan stärka flickornas intresse för den nyanlända.

Ett annat exempel på repertoarmatchning genom rörelse sker inom den scen i dramatexten där flickorna och de falska friarna dansar med varandra (ST, s. 36). Det är kulmen på förförelseturerna. Dramatexten säger inget om de falska friarnas inbördes agerande under dansen. Här kan den som är intresserad av att vidareutveckla något om de falska friarnas förhållningssätt till varandra fylla tomrummet. Eleverna tar vara på möjligheten i en kort paus i dansen där flickorna och de falska friarna, var för sig, drar sig åt sidan ett par steg. Friarna ler mot varandra och gör en fist bump (video 2014-04-07). Jag ser denna fist bump som ett uttryck för matchning mellan elevernas rörelserepertoar och dramatextens repertoar där dansen som sagt utgör kulmen på de falska friarnas framgångsrika gemensamma förförelseprojekt. Dramatextens tomrum i fråga om hur detta manifesteras fyller eleverna med en fist bump. Detta tolkar jag som att kroppens uttryck föder fram nyansering i textförståelsen. Innan eleverna skapade mening med en fist bump så var regiinstruktionen att herrarna i den korta danspausen skulle dunka varandra i ryggen och på så sätt bekräfta sin framgång. Eleverna ändrade alltså detta och använde gestik som låg närmare deras egen repertoar. I mitt sista samtal med eleverna inom ramen för studien bekräftades min tolkning att det rör sig om matchning mellan repertoarer: ”Det var kul att göra några moderna grejer med en så gammal text. Man hörde ju hur publiken skrattade när markin och vicomten gjorde fist bump” (fältanteckningar 2014-05-12)<sup>25</sup>.

Ett tredje exempel på repertoarmatchning genom rörelse ser man i pantomimen som inleder hela scentexten. Där spelar två betjänter sten-sax-påse om vem som ska ta hand om adelsmännens hästar. Översittarbetjänten förlorar och ger därpå den andre stryk. Den andre får trots sten-sax-påse-segern givetvis ta hand om hästarna och statusordningen betjänterna emellan är återställd (video 2014-04-15). Betjänternas inbördes status har eleverna etablerat redan under litteratursamtalen. Här matchas dramatextens repertoar ytterligare med elevernas gestik och plastik ur deras egen rörelserepertoar.

De tre exemplen beskriver en pendling från elevernas repertoar in mot texten. Eleverna skapar även mening genom en pendling ut från texten, nämligen genom att ut ur textens

---

<sup>25</sup> En ’fist bump’ innebär att två personer i en lätt boxningsrörelse låter sina knutna nävar krocka med varandra. Innebörden i rörelsen liknar den i ett handslag eller en ’high five’, d.v.s. visande av uppskattning, gemenskap eller respekt.

repertoar hämta gestik och plastik som eleverna verkar uppfatta hemmahörande i dramatextens tid. De dansar menuettinspirerat, de kysser på hand, de bugar och viftar upphetsat med solfjädrar på sätt som de själva – och så småningom också publiken – verkar uppfatta hör hemma i 1600-talet (video 2014-05-08), eller åtminstone i en tid för ett antal hundra år sedan. Tolkningen att riktningen går från textens repertoar mot samtiden finner stöd i informella samtal där en elev säger: ”Det är så kul att spela på gammalt sätt för då vågar man överdriva” (fältanteckningar 2014-05-12) och en annan säger: ”Vi vet ju inte säkert om de kysste på hand på Molières tid, men jag tror i alla fall att de gjorde det” (fältanteckningar 2014-01-21). Exempelen på elevernas rörelse ut från dramatextens repertoar kan sägas vara uttryck för det interaktionella perspektivet textteoretisk. Texten utgör en responsförberedande struktur som eleverna använder i sina fysiska handlingar.

Det finns även exempel på en sorts icke-matchning mellan elevens rörelserepertoar och dramatextens repertoar, eller åtminstone icke-matchning med lärarens repertoar. I dramatexten erbjuds Mascarille att sitta på en för honom framställd stol genom Cathos replik: ”Men jag bönfäller er, marki, var inte så obeveklig mot denna fåtölj som har sträckt armarna mot er en hel kvart. Tillfredsställ då dess längtan att få omfamna er” (ST, s. 16). De båda elever som spelar flickorna prövar att rörelsemässigt matcha dramatextens sexuella anspelning. De framhäver bröstet och vickar på bröst och axlar. Lisen, som regissör, menar att det ter sig vulgärt, vilket inte var avsikten. Regissören har instruerat: ”Ni är smäktande, ni tindrar” (video 2014-03-24), vilket alltså verkar anses bättre motsvara dramatextens flickors uppförande i denna situation.

Genom dessa matchningar uppstår ett meningsskapande möte mellan olika repertoarer, en sorts textförståelsenanserande krock. Sådana nyanserade krockar har litteraturdidaktiskt intresse eftersom vi sett ett behov av forskning kring förkroppsligande av litteraturen. Här utvecklas textförståelsen då möjlighet ges att erfara texten i kroppen. Dessutom uppskattar publiken krockarna i föreställningarna – kropparna och krockarna verkar uttrycka vad de svåra lexemen inte når fram med. En annan punkt av didaktiskt intresse är att för att eleverna ska kunna utföra dessa nyanseringar genom gestik och plastik, som alltså matchar dramatextens repertoar, så måste de först tillägna sig de svåra lexemens innebörd. Eller kanske tvärtom – det kan vara i rörelsen de tillägnar sig en vedertagen förståelse. Med Selanders ord: ”genom uttrycket kommer man till insikt” (2009, s. 211). Ytterligare en didaktiskt intressant företeelse uppträder i längre och kortare samtal där eleverna utvecklar textförståelse genom intertextuella referenser till sin egen allmänna repertoar.



## 5.4 Repertoarmöten genom intertextuella referenser

Madelon och Cathos är rivaler om Mascarille (åtminstone så länge Jodelet inte gjort entré). Båda flickorna upplever sig lyfta ur materiens bojor när bel-esprin Mascarille sprider sina verstrader i deras hem. Bland allt Mascarille säger sig förmå ingår att sätta hela den romerska historien på vers. Dessutom kan han till vilken vers han än skriver även komponera musik. Cathos förutsätter att han måste ha studerat mycket för att nå så omfattande kunskaper. Men det förnekar han, ty börd onödiggör självfallet utbildning. Då detta blivit utsagt passar Madelon på att vinna poäng genom att säga till sin rival att detta förhållande mellan börd och utbildning borde rivalen ha förstått (ST, s. 23). I en repetition, med preliminär teaterkostym på, utspelar sig scenen så här:

- 01 Elle: [i roll, som Mascarille med fransk brytning] ”Folk av börd kan allt utan att behöva studera”<sup>26</sup>.
- 02 Ebba: [i roll, som Madelon, vänd mot Cathos, tillrättavisande] ”Det förstår du väl ma chère?”  
[paus, Ebba går ur roll, fnissar]
- 03 Ebba: [vänd rakt fram mot åskådande elever] Jag älskar den repliken!
- 04 Elin: [går ur roll sin roll som Cathos, irriterad min] You bitch! [knäpper till med fingrarna  
invid Ebbas axel]
- 05 [alla går åter i roll, spelet fortsätter]
- (video 2014-02-18)

Ebba och Elin bryter alltså fiktionen och det pågående arbetet. Ebba säger i tur tre att hon älskar sin replik då Madelon i andra turen mildt men samtidigt bitskt vinner poäng på sin rival. Elin delar uppenbarligen den uppfattningen om replikens innebörd och reagerar, i fjärde turen, utanför roll, på Cathos vägnar – eller kanske sina egna – med ett angrepp: ”You bitch” plus ett fiktivt slag mot Ebba (fingerknäppandet). I speltexten har Cathos ingen replik här utan Mascarille prövar direkt den melodi han säger sig ha skapat till romerska historien på vers.

Ebbas och Elin avbrott utgör en kraftfull form av meningsskapande som förekommer många gånger i läsningarna av den 354 år gamla dramatexten. Genom den intertextuella referensen ”You bitch”<sup>27</sup> matchar de repertoarer. De nyanserar textförståelsen med sina personliga förhållningssätt till den. ”Jag älskar den repliken” och ”You bitch” tillsammans med en antydning om fysiskt våld uppfattar jag som uttryck för starkt känslomässigt engagemang i den kollektivt konstruerade fiktiva världen.

<sup>26</sup> Citattecken här innebär att yttrandet är en replik ur speltexten. Yttranden utan citattecken är elevers egna.

<sup>27</sup> ’You bitch’ fungerar som sociolektmarkör. Elever på den aktuella skolan använder ofta uttrycket i tillrättavisningar av varandra. Tonen kan vara såväl skämtsam som hård. Intertextuellt sett refererar ’you bitch’ till en rad olika filmer, sångtexter och scenframträdanden (t.ex. Shakur, 2007; Savage, 2011). Om ’You bitch’ i film, se t.ex. Mulhall (2002).

Även intertextuella referenser bidrar till utveckling av textförståelsen under alla skeden i processen: högläsning, litteratursamtal, improvisation och repetition. Jag har ordnat referenserna i tre underkategorier: nätvärlden, filmvärlden och musikvärlden.

### 5.4.1 Nätvärlden

Under den allra första läsningen frågar Lisen eleverna hur killar ”ska vara nuförtiden för att få napp hos tjejerna” (video 2013-10-14). Läraren tar alltså initiativ till matchning av repertoarer. Initiativet följs upp av eleverna så här:

- 01 Elin: Det är som om man kollar på alla film och teater. Den som kan poesi å skit får ju tjejerna
- 02 Lisen: Okej
- 03 EE: [skratt]
- 04 Elle: [går in i något slags gubbroll, sätter sig bredbent, lutar bakåt, mörkare röst, dialektimitation] Den som kan poesi å skit får bruden
- 05 EE: [skratt]
- 06 Lisen: Men idag då, va ska killarna kunna för å få bruden i dag då?
- 07 Ebba: Romans...
- 08 Elle: De måst ju kunna snapchatta å smsa
- 09 EE: [skratt]
- 10 Elin: De måste vara snabba på svara på sms å snabba å svara på snapchat
- 11 Ebba: Å så ska dom vara romantisk eller hur?
- 12 Elin: Ja precis
- (video 2013-10-14)

Vi ser i excerpten olika försök från elever att matcha sin egen kulturella kontext med dramatextens. I första turen ligger försöket nära dramatexten på så sätt att eleven tar upp poesikunnande som en väg till framgång.<sup>28</sup> Det verkar fungera inom elevens egna film- och teatererfarenheter. Även om förslaget i tur 03 möter andra elevers skratt, så är min tolkning att det i tur 04 avgränsas radikalt till att just den synen på poesikunnandets värde enbart omfattas av bredbent sittande dialektalande män på landsbygden. Talaren går ’i roll’<sup>29</sup> och använder temat i en inskränkande och ironisk mening, vilket eleverna i tur 05 skrattar åt. I tur 06 parafraiserar läraren sin fråga och en tredje elev drar upp möjligheten att romantik kan vara en väg (tur 07). Inte heller det vinner gehör, åtminstone inte i detta skede, och ett nytt alternativ föreslås i tur 08, nämligen att killarna ska kunna snapchatta och sms:a. Alternativet möter skratt i tur 09 och sekvensens förste talare nyanserar det, i tur 10, med

<sup>28</sup> Poesi är som sagt ett av Mascarilles främsta förförelseverktyg.

<sup>29</sup> Rolltagandet här är ett annat än det rolltagande bland dramatextens rollfigurer som dominerar rolltagandet inom studien.

## REPERTOARMATCHNING

att det krävs snabbhet i hanteringen av dessa digitala medier för att få brudarna idag. Romantikförespråkaren återupptar sitt förslag, i tur 11, men nu som tillägg till det som verkar ha vunnit allmänt gillande och får i sista turen medhåll. Således; ovanpå snabbt snapchattande verkar romantik fungera.

Sekvensen kan ses som exempel på repertoarmatchning. I dramatexten åstadkoms framgång genom skickligt agerande i dåtidens medier, som att bevista litterära salonger, gå på sceniska föreställningar, sända varandra brev och bli utgiven i den stora Antologin. I elevernas repertoar motsvaras detta av snabb hantering av digitala medier kryddat med romantik. Att det är fråga om matchning understryks av att den första eleven i sitt svar på lärarens fråga tar avstamp i dramatexten genom att välja just ”poesi”, alltså ett av Mascarilles främsta förförelseverktyg. Sen går repertoarmatchning vidare genom att eleven förlägger poesins roll till filmens värld, alltså till sin egen repertoar, inte dramatextens.

För eleverna verkar Mascarille vara en rollfigur som skulle klara sig väl om han levde i dagens nätvärld. Denna tolkning av elevernas bild av Mascarille finner stöd även i nästa exempel. Fyra månader in i teaterproduktionen har eleverna arbetat med dramatexten på ett antal olika sätt. Då och då återvänder de till högläsning, som i följande exempel, vilket utspelas inför en repetition av scenen när Mascarille är ensam med flickorna. Tre elever sitter i teaterstudion och läser i sina roller. Ibland gestaltar de rollfigurerna med rösten men förblir sittande. Läraren arbetar med andra elever i ett annat rum. De högläsande eleverna stannar då och då upp och kommenterar texten. Excerpten nedan är från ett sådant tillfälle:

Mascarille är precis som en modebloggare han vill ju bara ha alla lajks å uppmärksamhet å han säger som ba [i roll] Idag har ja ett par byxor å sen rosetten å den kostade så här mycket, å det här märket, det här [ur roll]. Å sen handlar ju allt bara om att han ska få dom här brudarna i säng liksom. Å sen brukar han hänga med greven å grevinnan [i roll] upp status, uhu [ur roll]. Han har ju dom coolaste hemma hos sig, å sen så... Jamen han är inte bara en loser med pengar han har ju verkligen eh... han har ju sin demoniska begåvning han kan ju grejer också. Han har talang liksom ... å dom här är dom som lajkar. Liksom sitter å tittar på alla hans jävla videoblogginlägg slaviskt, tänker jag. (video 2014-02-10)

Repertoarerna matchas genom en omfattande liknelse. Mascarille är ”som en modebloggare”, vilket preciseras i flera steg. Bloggreferenserna fortsätter med ”alla lajks”, ”dom som lajkar” och ”alla hans jävla videoblogginlägg”. Även dramatextens bedragna flickor placeras i blogg världens beroende utav lajkare – ”dom här” (inklusive gest) syftar på två elever som just läst flickornas roller. Dramatextens roller omskapas till nya rollfigurer som placeras i elevernas kulturella kontext, men fortfarande är de bärare av samma karaktärsdrag som i Molières text. Repertoarmatchningen märks också i hur eleven smidigt varvar eget språk och dramatextens språk inom ramen för ett enda långt yttrande. Elevens: ”säger som ba”, ”hänga med”, ”dom coolaste”, ”en loser med pengar”, integreras med

dramatextens: ”rosetten [som sitter på eleganta skor]” (ST, s. 25), ”greven och grevinnan” (ST, s. 35), ”demoniska begåvning” (ST, s. 35). Påtagligt meningsskapande är också röstens uttryck, som gestaltar rollfigurens karaktär. De snabba glidningarna in ’i roll’ och ut ’ur roll’ nyanserar textförståelsen. Jag förlägger dock diskussion kring röstgestaltningens betydelse för meningsskapandet till kapitel 6.

### 5.4.2 Filmvärlden

Artonde februari 2014 är det dags att repetera i preliminära teaterkostymer. De två äkta friarna, alltså de ’riktiga’ adelsmännen, sveper i sina stora mantlar över scengolvet före själva repetitionen. En elev sittande på publikplats säger: ”Det ser ut som ett nytt Star Wars” (fältanteckningar 2014-02-18). Denna intertextuella referens till elevernas repertoar av filmerfarenheter blir meningsskapande på ett speciellt sätt; kostymen anses *inte* leva upp till kraven på matchning med dramatextens repertoar. De äkta friarna får så småningom annan – mindre Star Wars-inspirerad – teaterkostym. Eleverna har nämligen valt att ”skissa som det tidsenliga” när de planerat för kostym (ljudinspelning 2014-01-31). Även om just den här intertextuella filmreferensen inte leder till repertoarmatchning så gör andra filmreferenser det. Dock kan den uteblivna matchningen ändå bidra till textförståelseutvecklingen eftersom deltagarna koordinerar perspektiv i fråga om gestaltning genom teaterkostym.

Ur elevernas repertoar av filmer (och tv-serier) görs också referenser till:

- tv-serien *Solsidan* (Kvensler m.fl. 2010-2013), (ljudinspelning 2013-11-04), i ett litteratursamtal om löjlig överklass då och nu. Eleverna enas om att överklassmanérens detaljer kan se olika ut då och nu, men framstår som ganska löjliga för andra samhällsklasser både då och nu.

- *Snabba Cash* (Espinosa m.fl., 2010), (ljudinspelning 2014-03-25), i en av teaterlärarens diskussioner med eleverna om vilket budskap man vill föra fram i föreställningarna av dramatexten. En elev säger:

Jag vet inte om ni sett Snabba Cash, men det är ju Stockholms undre värld å han som det handlar om han kommer inte å få... han har inga pengar liksom, men han köper fula skjortor å sen sitter han hemma å syr på knappar så att de blir rätt sorts knappar så att det ska bli rätt märke på skjortan så att det liksom ska va rätt fast egentligen har han inga pengar utan han bluffar ju bara. Å lite så är väl Mascarille fast han blir ju då lejd av de här gubbarna för han har ju ingenting. Han är ju inte nån men han spelar ju på det å får brudarnas uppmärksamhet. (ljudinspelning 2014-03-25)

Här öppnar eleven nya perspektiv på dramatexten genom att Mascarille repertoarmatches som en manschettgangsterwannabe vid Stureplan idag. Eleven gör jämförelser med bedrägligt agerande med falsk klädstatus syftande till vinster som inte nåtts utan falskspel.

## REPERTOARMATCHNING

- *Den ofrivillige golfaren* (Åberg, m.fl., 1991), (ljudinspelning 2014-03-25), i samma diskussion där Snabba Cash dök upp. Filmens Stig Helmer ses som en potentiell samtida motsvarighet till Mascarille. Vilken tönt som helst kan lyftas upp och bli en mästare under rätt omständigheter, enligt en elev. Eleverna pratar om miljöns påverkan på prestationer och personlighet. Jag ser det som att eleverna låter en nutida golftönt hälsa på hos Molière och repertoarer matchas genom intertextuell referens.

- *Lotta på Bråkmakargatan* (Lindgren, m.fl., 1992), (ljudinspelning 2014-04-15), i diskussion om hur pass olydiga Madelon och Cathos är mot dramatextens pappa. En elev prövar tanken att de är som Lotta på Bråkmakargatan, men den matchningen verkar inte hålla för: ”Neej, vet du hur mycket anarkist hon är egentligen?” (ljudfil 2014-04-15) svarar en annan elev. Dramatextens flickor uppfattas alltså olydiga på annat sätt än Lottas anarkistiska. Eleverna upplever således inte alla intertextuella referenser som matchande och det i sig är ett viktigt led i meningsskapandet. Man avvisar vissa förslag och mejslar därmed kollektivt ut en nyansering av textförståelsen.

Ett annat filmförslag som möter visst motstånd i fråga om repertoarmatchning ser vi då svenskläraren Lydia i ett litteratursamtal prövar dramatextpappan mot en filmpappa ur elevernas kulturella kontext, *Emil i Lönnebergas* (Lindgren, m.fl., 1971) pappa (ljudinspelning 2013-11-04). Eleverna nappar inte med motiveringen att Emil i Lönnebergas pappa skrattar man åt, medan dramatextens pappa skrattar man inte åt. Åtminstone förstår eleverna dramatexten på det sättet vid den andra genomläsningen, innan de prövat att göra något med den. Senare, när gestaltungsarbetet fortskridit kommer både elever och publik att skratta åt delar av pappans agerande. Då har elevernas textförståelse hunnit nyanseras genom att fler semiotiska resurser kommit i spel. Men redan vid nämnda lektion i början av november inträffar också en nyansering.

- 01 Ebba: Han är ju faktiskt väldigt snäll om man tänker på vilken tid det är. Det den tiden gör inte tjejerna som man säger så för annars blir dom slagna så de alltså sin plats.  
Medans han är väldigt snäll och bara säger åt å sen liksom går ut i sin trädgård istället
- 02 Elle: Han har liksom en trygg zon kanske när han liksom inte orkar med dom går han antagligen ut och påtar i sin jord för att liksom lugna sig [i roll med rösten] terapi
- 03 EE: [skratt]
- 04 Lydia: Han vet inte hur han ska hantera det här kanske utan...?
- 05 Ebba: Fast samtidigt så hanterar han det ganska bra på ett sätt...
- 06 Elle: Han går ju rakt på sak när han snackar med dom  
(ljudinspelning 2013-11-04)

I sekvensen ser vi elevernas aktiva arbete med att matcha repertoarerna. I första turen kommer ett antagande att flickor på ”den tiden” blir slagna om de inte gör som ”man”

säger (jag tolkar ”man” som föräldrar). Ebba säger om just den här pappan att han bryter mot den typiska pappa-bilden genom att istället för att slå sina flickor går ut i trädgården, vilket visar att han ”är ju faktiskt väldigt snäll”. I tur 02 placerar Elle pappan ännu mer i nutiden med uttryck som att befinna sig i en ”trygg zon” och att pappan i trädgårdsarbetet finner sin ”terapi”, det senare sagt med en röstförändring som jag tolkar på så sätt att eleven går in ’i roll’, en psykologroll. Rolltagandet och inplaceringen av Moliérepappan i en trygg terapeutisk zon möts i tur 03 av övriga elevers gillande skratt. I tur 04 undrar läraren om pappan kanske inte vet hur han ska hantera situationen (med flickor som inte lyder). Ebba bedömer, i tur 05, att pappan hanterar det på ett bra sätt och i tur 06 understödjer Elle detta genom att påpeka att pappan går rakt på sak (när han kritiserar flickornas agerande). I excerpten ser vi hur eleverna använder sin erfarenhetsvärld i textförståelsediskussionen kring en rollfigurs agerande i en månghundraårig dramatext. Samtidigt relateras rollfigurens agerande till elevernas uppfattning om dramatexttidens förväntade agerande.

Vi ser således att eleverna pendlar sig fram och tillbaka mellan repertoarerna flera gånger. Den täta kontakten skapar mening och flerfaldig repertoarmatchning nyanserar textförståelseutvecklingen. Rollfigurer från 1659 packas upp i den skepnad som gymnasieleverna 2013-2014 ger dem genom intertextuella referenser till film och de samtal som följer efter en filmreferens. Med tanke på musikens betydelse för eleverna kan det antas att intertextuella referenser även inom det området bidrar till meningsskapandet.

### 5.4.3 Musikvärlden

På musiksidan uppträder färre intertextuella referenser än vad jag hade väntat utifrån erfarenheten av eleverna, exempelvis att vid repetitionsfria stunder åker hörsnäckorna i och Spotify-ikonen lyser till på displayen. Fältanteckningarna tar bara upp två tillfällen av musikaliska intertextuella referenser. Det ena är en sångsnutt: ”Vem är du, vem är jag, levande charader” (video 2013-11-12) vid det första lektionstillfället då eleverna lämnar högläsning- och litteratursamtalsstolarna och prövar att göra något med dramatexten, nämligen improvisera scenen när betjänarna får sitt uppdrag att omvandlas till falska friare. Två elever sjunger textraderna mitt i en förberedande diskussion inför en improvisationsövning där spel om byte av identitet ska ske. Det andra tillfället är då eleverna väljer att spela ledmotivet i filmen *Pirates of the Caribbean: Svarta Pärlans förbannelse* (Elliot, m.fl., 2003) i samband med dramatextens peripeti, vilket diskuteras utförligare i nästa avsnitt om repertoarmatchning genom teaterartefakter. Nya semiotiska resurser som teaterkostym, rekvisita, scenografi, musik och mask ställs till elevernas förfogande.

## 5.5 Repertoarmöten genom teaterartefakter

Första delen av lektionspasset femtonde april 2014 ägnas åt att färdigställa rekvisita och scenografi. Några elever provar kostym och peruk och kommer in i teaterstudion för att visa upp sig i scenljus. Samtal förs på olika håll i lokalen. Jag är för tillfället en deltagande observatör mitt bland eleverna och snickrar på ett podium som bland annat ska fungera som trädgårdsrabatt med växter. Diktafonen är påslagen vid kostymprovningen. Där diskuteras teaterartefakter. Bland annat frågas: ”Vad hade dom för nagellack och sånt där i mitten på 1600-talet?” (ljudinspelning 2014-04-15). Det kan ses som en strävan att matcha repertoarer. Matchning i form av att lära känna textens allmänna repertoar accentueras när det bara återstår några veckor till premiär. Estetiska val i olika designfrågor måste göras eftersom produktmålet ligger nära i tid. Då kan det vara viktigt att veta om nagellack är en möjlighet inom produktionens övergripande designram. Publikomsorgen verkar driva på en särskild sorts uppmärksamhet i lärprocessen. I exemplet aktualiseras litteraturens materialitet i form av en undran kring rollfigurernas eventuella användande av nagellack.

Beslut om produktionens designram har fattats tidigare. Eleverna valde att ”spela som på den tiden” (fältanteckningar 2014-02-18) och kostymer skulle som sagt skissas ”som det tidsenliga” (ljudinspelning 2014-01-31). Någon föreslår vita peruker. Porträttmålningar från den aktuella tiden googlas fram och eleverna ser det som rimligt att använda sådana peruker som någon tänkte på. De vita perukerna kommer att bli en framträdande semiotisk resurs i publikperspektiv, eftersom alla rollfigurerna bär sådana och eftersom perukerna har en framträdande plats i produktionens affischfoto (bilaga 06: foto nr 01).

En elev drar sig till minnes att dramatexten nämner breda manschetter. Efter ännu en bildgoogling gillas breda manschetter som ett kommande tydligt drag i teaterkostymens design (fältanteckningar 2014-02-18). En annan elev hävdar vid ett annat tillfälle att det passar med guldfärgade tavelramar i scenografin: ”Guldiga tavelramar” antas att man hade på den tiden (fältanteckningar 2014-04-15). Även det förslaget antas och publiken möter så småningom en scenografi med bland annat ”guldiga tavelramar” (bilaga 06: foto nr 04).

Den typiska rörelsen i designfrågor sker ut från dramatextens repertoar. Det kan förklaras av att det går förhållandevis lätt att ta reda på hur frisyrier eller skorsetter såg ut på 1600-talet. Intressant ur didaktisk synvinkel är att när eleverna får tillfälle att göra något med texten, att styra fiktionen, så utvecklar eleverna kunskaper som ger dem verktyg att göra det man vill göra med texten. Samtidigt som det typiska i designfrågor är rörelsen ut från dramatextens repertoar så finns det även otypiska rörelser in mot dramatexten, nämligen inom ljuddesignen.

Elevernas val av musik i styckets peripeti, då de äkta friarna återvänder och avslöjar de falska friarna mitt i de båda parens omfamningar, faller som sagt på ledmotivet i *Pirates of*

*the Carabbean*. Filmen är väl förankrad i elevernas populärkulturella repertoar. Det är dessutom en samtida produktion med en berättelse förlagd till historisk tid och gestaltad med en rad semiotiska resurser som signalerar en specifik tid – liknande elevernas produktion. Betraktat ur ett textförståelseutvecklande perspektiv så tillför musikvalet en dimension av att bygga bro mellan å ena sidan en actionscen i en av den vitsminkade, perukprydda tidens komedier och å andra sidan en av samtidens action-komedier. Samtidigt är musikstilen i filmen avvikande från musikstil i andra samtida actionfilmer. Stilen för filmpubliken bakåt i tiden. Elevernas brobyggande musikval innebär alltså ett repertoarmöte med en samtida, hos eleverna väl förankrad, filmkontext, *utan* att musiken i sig klart signalerar samtid. När valet att ta med just den musiken görs, uppfattar jag att textförståelsen ändras och elevers (och den tänkta publikens) repertoarer matchas i en vidare bemärkelse än då eleverna valde äldre musik som låg betydligt närmare dramatextens tid. I övrigt omfattar musikvalet huvudsakligen sådant eleverna uppfattar höra hemma *ungefär* i dramatextens tid, Bach, Mozart och Vivaldi. Exempelvis dansas i föreställningarna till *Menuetto Allegro* i Mozarts *Jupitersymfoni* (1788). Att det ligger det 129 år emellan Molières dramatext och *Jupitersymfonin* verkar fungera inom ramen för att matcha repertoarer så att man spelar som på Molières tid ungefär.

I observationsperiodens sista informella samtal med eleverna säger en av dem: ”Om vi hade spelat i vanliga kläder hade det inte gått att överdriva så mycket i spelet” (fältanteckningar 2014-05-12). Här aktualiserar eleven en lärprocess där repertoarmötet utgör en viktig del. Den semiotiska resursen teaterkostym öppnade för en repertoarmatchning genom att kostymen mötte dramatextens allmänna repertoar i fråga om Molièretidens klädstil. Repertoarmatchningen uttryckte materiellt en aspekt av den textförståelse eleverna utvecklat – eller omvänt; förståelsen uppstod genom uttrycket, i det här fallet när kostymen kom på och, som eleven säger, skapade möjligheten ”att överdriva så mycket i spelet”. Man kan se det som en spiralformad lärprocess där repertoarmatchningen erbjuder ett sinnligt erfارande av kostym som utvecklar textförståelse samtidigt som repertoarmatchningen tog avstamp från en viss textförståelse (jfr. Selander, 2009). Min didaktiska poäng är att kasta ljus över hur repertoarmatchning kan bidra till utveckling av elevers textförståelse. Kostymexemplet kan kompletteras med andra exempel på elevernas aktiva närmande mot dramatextens allmänna repertoar. Det gäller de vitsminkade ansiktena, merparten av musikvalen, de ålderdomliga likörglasen och kärleksromaner i slitna skinnband. Sådana semiotiska resurser i form av teaterartefakter gav eleverna repertoarmatchande stöd att gestalta den berättelse i överdrivet spel som de sagt att de ville att publiken skulle möta.

Elevens uttalande ovan om att kostymvalet möjliggjorde en viss spelstil kan också betraktas som ett exempel på en metakommentar kring den egna lärandeprocessen.



## 5.6 Repertoarmöten inom metakommunikation om arbetsprocessen

Då och då arbetar eleverna för sig själva i mindre grupper medan läraren repeterar en scen med andra elever. Vid ett tillfälle med elevarbete i olika lokaler frågar jag återvändande elever vad de gjort medan de jobbat på egen hand. I fältanteckningarna 15 april skriver jag: ”Språkmöte: ’Nu har vi pimpat pantomimen’ [...] stor glädje när de andra ser ’pimpade pantomimen’ dvs [elevnamn] slår [elevnamn] i komiska omgångar”. Vad själva ’pimpningen’ ledde till sceniskt i fråga om betjänarnas statusuppgörelse har jag redan beskrivit i avsnitt 5.3. Här uppmärksammar jag repertoarmöte inom elevernas metaspråk.

Anglicismen ’pimpa’ hör hemma i en ungdomsspråklig nutidsvokabulär och används av eleverna vid flera tillfällen synonymt med fixa till, snygga upp och designa. Exempelvis ’pimpade’ eleverna flickornas stolar med rosetter, tofsar och beninklädnings i guldyg och den hårda trästolsitsen med vit, mjuk syntetull (bilaga 06: foto nr 02). I pimpa-pantomimen-exemplet ser vi ett repertoarmöte med flera dimensioner. Den första innebär att elevernas ”pimpa” sätts samman med dramatextens ”pantomim”, alltså ett språkligt repertoarmöte. Den andra dimensionen handlar om litterära repertoarer. I en dramatext hör en anvisning om en pantomim hemma, det ingår i dess litterära repertoar. Eleverna matchar den repertoaren, på så sätt att de utan tvekan integrerar en pantomim i den scentext som ska framföras. Pantomim ingår alltså även i elevernas litterära repertoar. Slutligen uttrycker lexemet *pimpa* ett förkroppsligande av dramatexten – de pimpar den med sina kroppars rörelse. Därmed tolkar jag: ”Nu har vi pimpat pantomimen” som ett meningsskapande repertoarmöte i metaspråklig dräkt. Kort sagt; eleverna ’pimpar’ texten.

Det empiriska materialet innehåller ett flertal exempel på metaspråk där repertoarer möts. Ett av de vanligare är att repetitionens fiktion bryts av en elev som uttrycker sin tolkning av vad som sker dramaturgiskt sett. Det kan även handla om att ange sin uppfattning av en viss repliks funktion i kontexten, eller att ge en annan elev råd om agerandet. Metaspråket här präglas av ungdomsspråkliga vändningar och bildspråk ur elevernas kulturella kontext. Några exempel: I Mascarilles flört med flickorna jämför han, i dramatexten, hettan mellan dem och honom med krigets hetta. Han påstår att hettan i mötet med flickorna överträffar krigets hetta. I den sceniska gestaltningen lutar sig Mascarille ytterst nära flickornas fascinerade ansikten och, som eleverna beskriver det, ”riktigt slemmigt”, melodiskt yttra dramatextens replik: ”Aj-aj-aj” (ST, s. 32). Vid ett tillfälle, i ”Aj-aj-aj”, bryter eleven som spelar Madelon fiktionen med: ”Asså, det där är SÅ-Å fult” varpå eleven som spelar Mascarille retsamt upprepar sitt ”Aj-aj-aj” och alla skrattar (video 2014-03-04). Jag tolkar situationen som att det emotionella engagemanget kring ’det fula’ är så starkt att en fiktionsbrytande metakommentar, ’ur roll’, skjuts in. Textförståelsen

nyanseras genom att en elevs sinnliga, känslomässiga upplevelse knyts samman med hur en annan elev fyller dramatextens tomrum med något ”SÅ-Å fult”. Uppenbarligen anses gestaltningen passa så väl i helheten att det kroppsliga och röstmässiga uttrycket behålls ända in i scentexten (video 2014-05-08). Vi kan se metakommentaren som ett sätt att utveckla den intersubjektiva textförståelsen; alla verkar delta med entusiasm i det ”SÅ-Å” fula.

Ett annat av betjänternas förförelsetrick är att skryta om sina blesyrer från det heta kriget. De försöker överträffa varandra med granatsplitter i vaden, ärr efter ett muskötskott i bakhuvudet och Jodelet har till och med genomborrats av en värja ”vid stormningen av Gravelines”<sup>30</sup> (ST, s. 33). När Jodelet visar sitt genomborrningsärr för flickorna vänds ryggen mot publiken och rocken öppnas mot flickorna som reagerar förfärad och skyler sina ögon med händerna (video 2014-05-08). Vid ett tillfälle då sekvensen tränas går det lite långsamt att visa genomborrningsärr. En annan elev hojtar då ’i roll’, med rollfigurens röst, men utanför dramatextens repliker: ”Kom igen nu, visa ditt bröst för fan!” Sedan fortsätter spelet som om denna metakommentar hade hört till (video 2014-03-04). Den dyker aldrig upp igen, men med sitt inslag av språk ur elevrepertoaren stöttade kommentaren den pågående lärprocessen. Jodelets uppvisning av ärrer skedde hädanefter snabbare och med stora gester och flickornas gensvar blev att reagera stort på blesyrerna från kriget.

Strax före de falska friarnas blesyrkamp har krigstematiken introducerats med en koreograferad svärdskamp. I denna reser sig Cathos upp och säger: ”För min del är jag fruktansvärt svag för män av värjan”. Madelon svarar: ”Det är jag också” (ST, s. 32). Regiinstruktionen är att flickorna ska bli upphetsade av svärdskampen. Upphetsningen har svårt att ta sig, vilket kan ses som att det är svårt att matcha repertoarer här. Den ena elevens råd till den andra, bara några dagar före premiär, angående flickornas upphetsning är en metakommentar ’ur roll’ insprängd i spelet: ”Tänk på att du har sex och inte kan prata” (fältanteckningar 2014-05-06). Eleverna gjorde ingen större affär av den inskjutna metakommentaren utan fortsatte spelet i sina roller. Eftersom den pågående aktiviteten fortsatte ser jag det som ett exempel på en del i det vardagliga arbetet; eleverna metakommunicerar fram en intersubjektiv förståelse av egen repertoar och kan därigenom matcha textens repertoar. De båda flickorna flämtade sedan påtagligt under svärdskampen resterande repetitioner och när publiken såg den aktuella sekvensen. Repertoarmatchande metakommunikation öppnade för en önskad gestaltning, vilket är en av ingångarna till en möjlig didaktisk förståelse av resultaten i detta kapitel.

---

<sup>30</sup> Gravelines är en liten stad i nordligaste Frankrike.

## 5.7 Sammanfattning av resultat inom aspekten Repertoarmatchning

I följande avsnitt ges svar på forskningsfrågan om hur deltagarna konstruerar textförståelse genom användning av semiotiska resurser när vi fokuserar på repertoarmatchning. Jag sammanfattar först resultaten. Sedan utvidgar jag svaret genom att diskutera en möjlig didaktisk förståelse av resultaten.

Det kan antas att då gymnasieelever läser en 354 år gammal fransk dramatekst, där inslagen av arkaiserande och preciöst språk är påfallande, så uppstår ett antal icke-matchningar med elevernas repertoarer. Jag har använt McCormicks (1994) repertoarbegrepp i analysen av elevernas läsningar. Den sociala interaktionen under läsningarna har undersökts i situationer som gemensam högläsning, litteratursamtal och i flera gestaltande arbetsformer. Resultaten har visat att eleverna utför flera slags matchningsförsök inom olika nivåer i texten. Det har handlat om svårigheter med lexikal betydelse såväl som litteraturens materialitet uttryckt genom exempelvis historieautenticitet i teaterkostym och peruk. Det uppstår ett spänningsfält mellan dramatextens repertoar på lexemnivå och elevernas. Initialt avvisas texten, men avvisandet vänder till engagerat lärande. Eleverna uppmärksammar ofta skillnader mellan textens repertoar och sin egen och skapar mening genom att kontinuerligt, i olika uttrycksformer, försöka matcha dramatexten och sina egna repertoarer. Resultaten visar matchningar genom elevernas rörelse både in mot och ut från dramatexten. Båda rörelserna avspeglas i den textförståelseutveckling som sker i deltagarnas kollektiva skapande av scentext. Intersubjektiva förståelser som möjliggör processens utveckling upprättas i matchningssamspel mellan olika semiotiska resurser. Man kan se det som att förslag initieras via en modalitet (eller i kombination av ett antal) och besvaras i en annan (eller ett antal andra) för att etableras som förståelse i en tredje (som också kan vara en kombination av ett antal). Repertoarmatchningen utförs alltså genom samverkan av en rad olika uttrycksformer. Textförståelseutvecklingen förefaller gynnas när eleverna erbjuds att använda ett brett utbud av semiotiska resurser i gestaltande arbetsformer. Metakommunikation (ofta 'i roll'), intertextuella referenser (ofta till populärkulturen), användning av teaterartefakter och kroppsligt uttryckta förståelser framstår som viktiga i repertoarmatchningen. Sammantaget har vi sett repertoarmatchning som bidragit till att nyansera textförståelse och skapa nya perspektiv på dramatexten. Det didaktiska verktyget som användes var en kombination av litteratursamtal och gestaltning.

*En möjlig didaktisk förståelse* av resultaten tar avstamp i en annan studie. Asplunds (2010) gymnasieelever avvisar flera romaner som erbjuds dem i undervisningen. Asplund granskar också läsningen med hjälp av McCormicks (1994) repertoarbegrepp och förklarar

avvisandet med icke-matchning. Elevernas läsning i min studie utgör en kontrast. De genomför ett engagerat och aktivt meningsskapande genom att med olika semiotiska resurser i flera uttrycksformer försöka matcha dramatexten och sina egna repertoarer. Ändå börjar läsningarna också i min studie med att eleverna avvisar texten – dock parallellt med att de själva väljer att för flera månader framåt arbeta med just den i vissa avseenden avvisade dramatext. Hur kan vi förstå detta?

För eleverna i min studie har läsningen klara syften. I det första skedet ska de välja dramatext att arbeta med under merparten av teatertiden på schemat sitt sista år på gymnasiet. Eleverna är rimligen motiverade att komma tillrätta med icke-matchningen i fråga om exempelvis lexemrepertoarer. Därigenom kan de ta ställning till dramatextens andra nivåer som i sin tur skulle kunna motivera ett val av just den här dramatexten. I det andra skedet har elevernas eget val fallit på att arbeta med *De löjlige prästöerna*. I litteratursamtal arbetar eleverna aktivt med att utveckla textförståelse på lexemnivå även om enstaka avvisanden fortfarande förekommer. Ett slags publikt incitament för lärandet, eller med Bruners (2002) begrepp; en *externalisering* av lärandet sker och kunnandet fördjupas. I det tredje skedet, med gestaltungsarbete och teaterrepetitioner, sker repertoarmatchningen i en lång rad modaliteter. Den konstnärligt inramade lärmiljön ökar antalet semiotiska resurser som görs tillgängliga för eleverna. Kropp såväl som teaterartefakter och verbalspråk samverkar och eleverna växlar mellan kommunikation 'i roll' respektive 'ur roll'. Kombinationen av rolltagningsredskapet (med det emotionella engagemang som väcks därigenom) och en mot den publika uppvisningen framåtriktad läroprocess förefaller tillföra repertoarmatchningen en rad möjligheter (jfr. Edmiston, 2015; Clemson, 2015). Och i sådan repertoarmatchning – rik på semiotiska resurser – utvecklar eleverna en mycket nyanserad textförståelse.

Repertoarmatchningen i kapitlet har främst handlat om den typ av matchning som McCormick (1996) diskuterar i form av möten mellan läsare och skriven text, dock inte den enskilda individens läsning utan kollektiva läsningar. Den skrivna dramatexten (den semiotiska resursen verbalspråk) har varit en central utgångspunkt för deltagarna genom hela produktionsprocessen. Vi kan förstå den visade repertoarmatchningen textteoretiskt genom det interaktionella perspektivets syn på texten som en responsförberedande struktur. Deltagarna skapar mening genom att försöka avvinna texten innebörder samtidigt som de kollektivt formar innebörder via en mångfald semiotiska resurser. Interaktionen mellan läsarna och texten och läsarna emellan utvecklar textförståelse. Betraktat genom det sociokulturella perspektivet kan repertoarmatchning förstås med hjälp av begreppet *perezhivanie*. Låt oss återvända till 'You bitch-exemplet' i avsnitt 5.4. Dramatexten har utgjort 'pivot' inom deltagarnas kollektiva ZPD där en viss textförståelse utvecklats. I exemplet bygger deltagarna vidare genom att Ebba bryter fiktionen och medierar en

## REPERTOARMATCHNING

textförståelse med starka emotionella inslag. Sedan fortsätter Elin koordinera den intersubjektiva förståelsen med både ett kraftuttryck och en antydning om fysiskt våld. Man kan se exemplet som ett brobyggande mellan känsla och tanke, eller med Ewings (2015) ord: ”perezhivanie encompasses the relationship between affect and cognition in an individual and the environment” (s. 181).

Vi kan även förstå elevernas repertoarmatchning i relation till Langers (1995) begrepp litterära föreställningsvärldar. Upprättande av föreställningsvärldarna kan störas i läsningens inledande skede, till exempel av en anhopning av svåra lexem. För att etablera, eller återetablera, kontakten med föreställningsvärldarna måste störningen hanteras. Att repertoarmatcha lexikal betydelse kan ses som en teknik att komma djupare i föreställningsvärldarna. Den synen kan bidra till att förstå elevernas angelägenhet att matcha lexemrepertoarer. De kan antas ha behov av att nå djupare i föreställningsvärldarna eftersom de vill använda dramatexten i skapandet av scentext. Den stora omfattningen av semiotiska resurser som finns tillgängliga i teaterkontexten kan ses som ett stöd för detta.

En reflektion kring resultatet är att detta kapitel innehåller inte bara ’lyckade’ matchningar mellan repertoarer utan även ett antal exempel på icke-matchning, vilka också kan driva utvecklingen av textförståelse vidare. Jag vill nämna ytterligare en sådan icke-matchning och pröva att sätta den i samband med teatern som arbetsform. Vid det aktuella tillfället hälsade ett par högstadieselever på och såg ett genomdrag. Efteråt kom en utmanande fråga om slutscenen när adelsmännen läxar upp sina betjänter. Besökaren undrade varför adelsmännen kom tillbaka och slog sina betjänter när de hade gjort precis det de fått order om att göra (fältanteckningar 2014-04-08). Vare sig eleverna eller Lisen visste riktigt vad de skulle svara. Jag tolkar det som att här fanns en icke-matchning mellan repertoarer. I mitt material finner jag inget som tyder på att deltagarna uppfattar att det skulle råda en spänning i slutscenen; mellan att utföra ett uppdrag enligt order och sedan få stryk när det utförs enligt order. Möjligen kan det finnas ett samband med arbetsformen. Att skapa en färdig scentext att visa för en publik till en viss deadline kanske får deltagarna att ’blunda’ för, eller inte uppmärksamma någon icke-matchande aspekt – man vill ju så gärna få ihop det hela till ’spelbart skick’.

Kapitlet får avslutas med ett exempel som illustrerar en viktig aspekt av den didaktiska förståelsen, nämligen att eleverna, som jag ser det, förefaller ha ett stort behov av repertoarmatchning. Situationen är hämtad från ett litteratursamtal i början av observationsperioden. Högläsning har övergått i reflekterande samtal. Elin prövar en förståelse av hur flickorna i dramatexten kan bli så grundlurade:

- 01 Elin: Fast jag kan ju förstå dom lite eftersom Paris, jag vet inte... Det måste väl vart för det är ju sextonhundra... det måste väl ändå, för jag vet inte, vara... Alltså Paris är ju modets stad ändå ... Var de då också?

## PIMPA TEXTEN

- 02 Lydia: Ja...
- 03 Elin: Jag tänker om dom kan haft så himla höga förväntningar å sen så kommer dom där bonnlurkarna dit in
- 04 Lydia: Mm...
- 05 Elle: Asså det är inte modets stad då som de är nu med modehusen, men de är ju fortfarande... Jag tänker Marie Antoinette, det är sjuttonhundratotal [ohörbart]
- 06 Lydia: Ja, men det är ändå
- 07 Elin: Tänkte asså om det låg modets stad lite så
- 08 Lisen: Jämfört med landsbygden så...
- 09 Lydia: Paris växer ju verkligen fram här ändå som liksom jaa...
- 10 Elin: Jamen så Paris är ju största modet då å alltihopa var det det? Men så är det ju idag. Var det de då också?
- 11 Lydia: Ja... i alla fall i Europa sett så alltså så var det...
- 12 Elin: Var det Paris också som var?
- 13 Lydia: ...var det Paris ändå växte upp väldigt framstående även om London var ju också liksom en... [lång tystnad]
- 14 Lisen: Mm...
- 15 Lydia: Men Paris var absolut en, det var
- 16 Elin: Så det var absolut det största där
- 17 Lydia: Så du menar att då kan du förstå?
- 18 Elin: Ja då kan jag förstå, nämen alltså, för att då, nämen, jag tänker att eftersom då förväntar dom sig väl att alla ska klä sig jättefint å väldigt å sen så kommer dom som inte... alltså, det blir inga förväntningar. Asså dom har så höga förväntningar på hur det ska va, tänker jag
- 19 Lydia: Ja...
- 20 Elin: Om det hade med modestad å så [högläsning återupptas]
- (video 2013-10-21)

Elin talar om Paris som modets stad nu och prövar tanken att Paris också då, på dramatextens tid, var modets stad. Det skulle kunna förklara att dramatextens flickor som nyligen flyttat dit har enormt höga förväntningar på friares klädsel och uppförande. Förväntningarna är så uppskruvade att flickorna faller för bedrägeriet när de ser de eleganta – men falska – friarna. Eleven får inte riktigt med sig någon av de båda lärarna eller någon av de andra eleverna på försöket till repertoarmatchning. Jag tolkar det som att i hela tjugoturer mellan eleven och lärarna (med ett enda inskott från en annan elev) ser vi uttryck för elevens behov av repertoarmatchning. Hon närmast kämpar i matchningen av sin egen allmänna repertoarer (där Paris är modets stad) med dramatextens allmänna repertoar (som hon tycks hoppas innefattar att Paris även på dramatextens tid var modet stad).

Som vi sett uppträder repertoarmatchning både när eleverna arbetar gestaltande och när de samtalar utanför gestaltningsarbetet. Emellertid inrymmer gestaltningsarbetet långt

## REPERTOARMATCHNING

mer än repertoarmatchning, varvid teatersemiotiken kan vara användbar vid analys av uttrycken för utveckling av textförståelse.





## 6. Gestaltning – andra resultatdelen

Shakespeare is meant to be played with,  
by the voice as well as the body.  
(Crowl, 1993, xxii).

I 1700-talets teater-teoretiska diskussioner beskriver Diderot en fundamental skillnad mellan de två textformerna dramatekst och scentext. Diderot menar att hur klart och precist författaren än uttryckt sig så är inte dramatekstens ord, och kan heller inte ”vara annat än tecken som närmar sig en tanke, en känsla, en idé; tecken vars rörelser, gester, intonation, ansikte, ögon och vars själva omständigheter fullbordar deras valör” (citerad i Heed, 2002, s. 14) <sup>31</sup>. I detta kapitel är avsikten att visa *hur* eleverna i studien *gör* när de utvecklar uttryck för textförståelse genom att på sitt sätt ’fullborda ordens valör’. Kapitlet beskriver och analyserar valda delar av teaterproduktionens gestaltungsarbete alltifrån elevernas första möte med okänd dramatekst till den sista teaterföreställningen för publik, det vill säga från dramatekst till scentext. Resultaten leder fram till svar på frågan hur deltagarna konstruerar textförståelse genom användning av semiotiska resurser när vi fokuserar på gestaltungsarbete.

### 6.1 Kapitlets analysredskap och disposition

Jag använder teatersemiotiska analysredskap i en explorativ lärandemiljö med icke-förutbestämt slutmål. Heed (2002) redogör för olika försök att bringa reda i teaterscenens polyfoni av tecken som möter publiken, exempelvis Tadeusz Kowzans och Manfred Pfisters olika system. Sådana system försöker särskilja en stor mängd aspekter i publikens helhetsupplevelse, och i slutänden visa hur helheten skapas av aspekternas samspel. Min undersökning vänder på perspektivet. Den handlar inte om mottagarna och mottagningen av teaterscenens signaler, utan om hur sändarna, alltså studiens elever, gör när de kommer fram till det som sänds ut i scentexten. Vidare handlar inte studien om ett enda tillfälle att iaktta (som vid ett unikt besök på en föreställning) utan om observationer vid 41 besök då deltagarnas teckenväv växer fram. Dessutom har jag, till skillnad från teaterföreställningens karaktär av försvinnande ögonblick, vävandet något bevarat, åtminstone i den form som bild- och ljudupptagning erbjuder tillsammans med fältanteckningar.

---

<sup>31</sup> Heeds översättning ur: Diderot, D. (1959). *Œuvres esthétiques*. Paris: Garnier.

Jag har bearbetat Kowzans och Pfeisters system så de passar mitt empiriska material. Därmed får jag möjlighet att någorlunda enhetligt följa den komplexa processen från början till slut. Bearbetningen har skapat ett teatersemiotiskt grundat analysredskap som schematiskt visas i tabell 2.

Elevers gestaltningsarbete		
VISUELLT	ICKE-VERBALT (extralingvistiskt utanför skådespelare)	Mask
		Kostym
		Scenografi
		Rekvisita
		Ljus
	ICKE-VERBALT (extralingvistiskt genom skådespelare)	Mimik
		Gester
		Rörelse i rummet Placering i rummet
AUDITIVT	VERBALT (lingvistiskt)	Replik i dramatext/speltext
		Replik utanför dramatext/speltext, men 'i roll'
	VERBALT (paralingvistiskt)	Röstkvalitet
		Volym
		Tempo
		Pausering
		Betoning
		Artikulation
	Uttryck	
	ICKE-VERBALT (extralingvistiskt utanför skådespelare)	Ljudeffekter & Musik

**Tabell 2.** Teatersemiotiskt analyschema

Några av aspekterna i högerspalten kan behöva extra belysning. *Replik utanför dramatext/speltext, men 'i roll'* innefattar möjligheten att en alldeles ny replik slinker in i scentextens verbala del eller att skådespelare metakommunicerar 'i roll' med andra repliker än dramatextens. Medan schemats förläggare har aspekten *diktion* så talar Lisen och eleverna främst om *artikulation* i diktionshänseende. *Röstkvalitet* innefattar tonläge och accent, exempelvis dialekt, fransk brytning och kvinnliga elevers försök att nå en maskulin rösts ofta mörkare tonläge i gestaltningen av byxroller (för begreppet byxroll se Edenheim, 2003; Rosenberg, 2000). *Uttryck* pekar mot en emotionell sida i elevens röstgestaltning. Det kan vara elevens egen verbalspråkliga beskrivning av uttrycket, eller min tolkning av det utifrån vad som kan anses rimligt i kontexten.

Schemat kan tillämpas vid analys av litteratursamtal kring dramatext såväl som i föreställningar och längs vägen där scentexten växer fram. Vilka aspekter som aktualiseras beror på var i processen eleverna befinner sig. Konsekvent bruk av schemat i valda delar av materialet gör det möjligt att söka utveckling inom specifika gestaltningsaspekter över tid.

## GESTALTNING

Dessutom uttrycks deltagarnas perspektiv på gestaltningsprocessen genom schemats konstruktion. Lisen och eleverna använder de flesta beteckningarna i schemat när de talar om gestaltning i teaterproduktionen. Man kan säga att en viktig utgångspunkt för vidare utveckling av textförståelse formas i elevernas första möte med dramatexten. I bilaga 07 finns en översikt av elevernas första läsning av dramatexten. Där tas upp gestaltningsförsök, verbalspråkliga förhandlingar, antal stopp i läsningen och hur de initieras med mera. För att nå en överskådlig rapportering här i kapitlet väljer jag ut ett antal av det flertal exempel som finns i bilaga 07. Dessa ställs i relation till andra exempel, bland annat för att se på utveckling av uttryck över tid.

Kapitlet är disponerat så att jag inleder med en kronologisk genomgång av gestaltningsprocessen. Där framgår den gradvisa ökningen av semiotiska resurser som eleverna erbjuds att uttrycka sig med. Därefter avgränsar jag sökfältet till elevernas arbete med ett enda scenavsnitt. Det utgör *den valda scenen*. Den börjar med att pappan ropar på sin dotter och niece, Madelon och Cathos. Han är upprörd eftersom flickorna just tillbakavisat frieri från två herrar som pappan finner lämpliga. Flickorna försvarar sig med att friarna inte levde upp till deras krav på galanteri. Besöket hade inte följt spelreglerna för den högre umgängeskonsten. Dessutom var friarna tarvligt klädda och saknade sådan esprit som flickorna läst sig till i kärleksromaner att friare av klass bör ha. När flickorna börjar rabbla namn på litterära figurer och etikettsregler för turerna i ett långdraget frieri anser pappan att flickorna är förryckta, rent av ”skvatt galna” (ST s. 7). Jag kallar den valda scenen *Men-kära-pappa-scenen*, efter en av nyckelreplikerna. Replikerna i den slutliga scentexten för den valda scenen finns i bilaga 08, Repliker i scentext.

I fyra avsnitt repar jag upp teaterväven genom att lyfta ut separata gestaltningsområden ur *Men-kära-pappa-scenen*. För överskådlighetens skull har analysens schemats 19 kategorier kondenserats till fyra. Dessa fyra relaterar till analysens schemat på följande sätt:

1. *Replik*, vilket i analysens schemat motsvarar kategorierna inom Auditivt-Verbalt (lingvistiskt).
2. *Röst*, vilket i analysens schemat motsvarar kategorierna inom Auditivt-Verbalt (paralingvistiskt).
3. *Kropp*, vilket i analysens schemat motsvarar kategorierna inom Visuellt-Icke-verbalt (extralingvistiskt genom skådespelare).
4. *Teaterartefakter*, vilket i analysens schemat motsvarar kategorierna inom Visuellt-Icke-verbalt (extralingvistiskt utanför skådespelare) och Auditivt-Icke-verbalt (extralingvistiskt utanför skådespelare).

Också för att skapa överskådlighet har jag begränsat framställningen till att visa endast några exempel ur ett större transkriberat och analyserat material. Men för transparensens skull finns i bilaga 09 fylliga representationer och analys av både röst- och kroppsuttryck,

framförallt från improvisationerna före rollbesättningen. Delar ur detta återfinns alltså i den löpande texten i kapitlet.

## 6.2 Gestaltningsprocessens huvudlinjer

Det är 14 oktober 2013. Teaterläraren Lisen och eleverna läser högt ur *De löjliga prästöerna*. Det är den andra dramaten i ordningen de läser i syfte att välja ut en av fyra för slutproduktionen. Den version av dramaten som läses är längre än den version som efter bearbetning kommer att bli speltext. Eleverna är införstådda med att om de väljer att arbeta vidare med denna text efter den första bekantskapen kommer de, i ett senare skede, att göra något mer med den. Det tar åtta minuter och femtioju sekunder att komma igenom samma avsnitt som senare bearbetas till *Men-kära-pappa-scenen*. Tiden under första läsningen inkluderar frågor och förklaringar kring svåra lexem och ett tiotal försiktiga gestaltningsförsök. I de följande litteratursamtalen fokuserar deltagarna på annat slags textförståelsearbete än gestaltning. Ändå gestaltar eleverna. Denna initiala gestaltning uttrycker vissa aspekter av elevernas textförståelse vilka går att följa i kommande lektioner, till exempel rollfigurers karaktärsdrag.

Lektionsarbetet under resten av höstterminen erbjuder eleverna att använda fler resurser att uttrycka textförståelse genom. Det sker när de lämnar sittandet på stolar och istället kliver ut på scengolvet där arbetsuppgiften är att gestalta rollfigurer genom att röra sig på olika sätt, tala på olika sätt och improvisera fram situationer där rollfigurerna agerar. Även om rollerna ännu inte fördelats slutgiltigt (vilket bland annat innebär att alla elever är exempelvis en potentiell dramaten-dotter), så innebär dessa övningar en markant förskjutning av lektionsinnehållet från icke-gestaltning till gestaltning. Det verbalspråkliga reflekterandet kring dramaten har fortfarande utrymme under lektionerna och knyts samman med gestaltningsarbetet.

Efter jullovet inträder teaterrepetitioner i 'rätt' roll. Ytterligare resurser tillförs genom övningsrekvisita och övningsscenografi. När eleverna lärt sig replikerna inträder en annan frihet att utveckla textförståelsen med kropp och röst genom att de inte längre är beroende av ett texthäfte i handen. Eleverna prövar teaterkostym i februari, men förkastar den. Den stämmer inte med produktionens designram (se avsnitt 5.5). Beslut tas om att be om hjälp utanför gruppen att få kostymen sydd, men att sömnaden ska ske utifrån gruppens bärande designidé. Det tar ända fram till början av maj innan alla delar av den för uppsättningen sydda kostymen är på plats.

I mars äger lektionerna rum i den scenografi som används i föreställningarna, vilket innebär att eleverna har nya rumsliga förhållanden att använda sig av i gestaltningsarbetet. I april sker genomdrag, då de iscensatta enskilda scenerna ur speltextern fogas samman till en

hel scentext med bland annat musik i övergångar mellan enskilda scener. Dessutom börjar eleverna prova ljussättningens gestaltande möjligheter. Vid de sista genomdragen i maj före premiär läggs teatersmink och peruker kommer på.

Inom den i scentext tre och en halv minuter långa *Men-kära-pappa-scenen* finns olika berättelser. Jag följer textförståelsens utveckling genom en av dessa berättelser, den om maktkamp mellan flickorna och pappan. Jag visar hur eleverna gestaltar maktkampen via användning av skilda semiotiska resurser och vilka estetiska val som görs under processens gång. Jag visar även hur rollfigurernas karaktärsdrag konstrueras under arbetet med den utvalda scenen. Dessa två aspekter, maktkamp respektive rollkaraktär, undersöks genomgående i anslutning till de grupper av semiotiska resurser som kapitlets huvudavsnitt behandlar: Replik, röst, kropp och teaterartefakter. Så gott som alla resurserna i analys-schemat används av eleverna inom den valda scenen. Ett fåtal resurser är inte av specifik betydelse i just den här scenen, sett till utveckling av textförståelse. Jag kompletterar därför framställningen med exempel från andra ställen i scentexten, där just dessa resurser uttrycker textförståelse. På så sätt belyser jag alla 19 kategorier i analys-schemat.

### 6.3 Replik – gestaltning genom repliker i och utanför speltext

Replikerna i första läsningen av *De löjliga prästöerna* förändras på sin resa fram till scentext. Repliker stryks, hela scener stryks, rollfigurer utgår, repliker omfördelas mellan rollfigurer och repliker skrivs om.

Dramatextens förändringar inleds direkt efter gruppens val att sätta upp *De löjliga prästöerna*. Lisen skaffar en kortare version från förlaget skolan brukar anlita<sup>32</sup>. Denna dramatekst nr två omfattar 42 sidor i det kopierade texthäfte i A4-format som gruppen får. Den första läsningens dramatekst i samma format upptar 54 sidor.<sup>33</sup>

Nästa steg av förändringar av repliker innebär att gå *från dramatekst till speltext*. Det steget tas genom verbalspråkligt uttryckta estetiska val som skapar en speltext anpassad till den här gruppens förutsättningar, bland annat antalet elever. Antalet rollfigurer reduceras. Under två lektioner i november observerar jag detta steg. I mindre grupper bearbetar eleverna skilda delar av dramatekst nr två. Det tredje replikförändrande steget, övergången *från speltext till scentext*, genomförs under betydligt längre tid. Det pågår fram till sista föreställning. Exempelvis kastas lexemföljd om, enskilda lexem uteblir eller en ny fras smygs in i förbifarten. Även mellan föreställningar kan scentextens repliker variera något.

---

<sup>32</sup> Per Sjöstrands(1986) bearbetning.

<sup>33</sup> Allan Bergstrands (1988) fullständiga tolkning.

Dessa små variationer ägnar jag inte uppmärksamhet här, men det kan noteras att de scentextens repliker som återfinns i bilaga 08 gäller just föreställningen 8 maj (jfr. Sawyer, 2015).

I arbetet med att gå från dramatext nr två till speltext sitter elevgrupperna i olika rum. De använder texthäfte, blyertspenna och radergummi. Eleverna drar streck över det som ska bort, som att ”döda Marotte”, det vill säga låta flickornas kammarjungfru utgå. Eleverna provläser högt och upptäcker ibland att de behöver lägga till någon egen formulering, främst för att ordna textbindningen efter det som tagits bort. Jag frågar hur det går till att stryka text. Ebba svarar att man tar bort det onödiga. Exempelvis anses Madelon och Cathos hålla alltför långa utläggningar med upprepningar där dessutom språket är svårt. Ett mönster är att inte göra det för svårt för publiken att ”hänga med” bland de många franska uttrycken. Ett annat mönster i elevernas strykningsarbete visar också en framåtriktad textförståelse, uttryckt som en strävan att det ska bli roligt för publiken. Exempelvis framhålls en möjlighet till kommande dråplig gestaltning vid uppvisning av de falska friarnas ärr från kriget. I replikerna trissar Mascarille och Jodelet omfattningen av blesyrerna till pompösa proportioner. Elin föreslår att ärr som visas på scenen ska göras små: ”jättekul om det blir SÅ litet” [följt av en gest som visar ett minimalt mått mellan tumme och pekfinger]. Evelina kommenterar en just läst replik med: ”Det där är ju faktiskt jättekul” varpå Elvira följer upp med: ”Det måste vara kvar”, rimligen syftande på ’kvar’ bland det som publiken kommer att få möta (video & fältanteckningar 2013-11-25).

Strykningsprocessen kan ses som en serie estetiska val. Således gör eleverna tidigt i processen estetiska val som kommer sätta tydlig prägel på scentexten. Även om strykningar motiveras med att texten är svår i olika avseenden, så behålls också till exempel ett antal arkaiserande uttryck och enskilda svåra lexem (som vållade eleverna själva problem i de första läsningarna). Eleverna är måna om att behålla dramatextens specifika stil. *De löjliga preciosaerna* handlar om att vara löjlig och den gamla stilen plus några franska uttryck verkar kunna framstå som löjliga för den samtida gymnasiepublik som väntas till föreställningarna. Eleverna går alltså utöver sin egen textförståelse och försöker sätta sig in i den tänkta publikens textförståelse. Med en återknytning till kapitel 5 så kan vi i strykningsprocessen se repertoarmatchning på en nivå utöver matchning mellan text- och läsarrepereroarer. Eleverna försöker matcha repertoarer i en tänkt framtid. Den ena framtidsaspekten rör den kommande scentextens repertoarer, alltså den scentext de är i färd med att skapa, bland annat genom strykningar i dramatexten. Den andra framtidsaspekten handlar om publikens tänkta repertoarer.

Replikändringarna i tredje steget, från speltext till scentext, kommer oftast mer smygande än förändringar i steg två och förhandlas bara ibland verbalspråkligt. Det kan

## GESTALTNING

hända att en av eleverna utelämnar en fras vid en repetition, upprepar utelämningen i flera följande repetitioner och ingen märker att något hänt förrän eleven långt senare behöver sufflering. När praktikanten, Petra, sufflerar enligt speltexten i texthäftet protesterar eleven som obemärkt har etablerat förändringen – ändringen upplevs som 'den riktiga' versionen. Eftersom det har fungerat med ändringen en tid så bestäms att Petra skriver in den i sitt texthäfte och att eventuell framtida sufflering ska ske enligt ändringen (fältanteckningar 2014-03-19).

Inte bara strykningar av repliker utan även tillägg kan smyga sig in på liknande sätt. Ett drag i elevernas gestaltande arbete är att tilldela rekvisita personnamn. Inte all sådan namngivning vävs in i scentexten<sup>34</sup>, men pappans namn på en av de blommor han talar med när han är upprörd över flickornas uppfattning om hur friare bör uppträda når dit: "Aramis" (video 2014-05-06). Före en repetition ordnar Erik med rekvisita och scenografi. Med pappans röst talar han om placeringen av olika blommor på ett podium och ger blommorna franska namn (fältanteckningar 2015-04-28). "Aramis" ingår i den replik som avslutar den utvalda scenen: "Ja, du Aramis, jag tror de är skvatt galna båda två" (video 2014-05-08).

Ovanstående replikförändrande exempel är en del av ett mönster i elevernas gestaltningsarbete: *metakommunikation 'i roll'*. Den här metakommunikationen kan ske genom att använda rollfigurens röst och lägga till egna repliker medan repetition av en scen pågår, eller under övrig lektionstid, som i exemplet ovan när Erik bär fram blommor inför en repetition. Metakommunikation 'i roll' används lekfullt. Den lockar ofta till skratt. Metakommunikationen 'i roll' kan ordnas i tre kategorier:

1. Beskrivning av arbetsprocessen.
2. Tolkning av den scentext eleverna själva håller på att framställa.
3. Råd till andra elever vad de bör göra i den scentext de väver tillsammans.

I alla tre kategorierna används repliker som inte finns i dramatext eller speltext, men som alltså sägs 'i roll'. Endast undantagsvis kommer dessa repliker att användas i scentexten som publiken möter. Exemplet "Aramis" avviker från mönstret. Dessa metakommunicerande repliker i roll ser jag som ett redskap som utvecklar textförståelse, även om ett minimum av dem kan observeras i scentexten. Ur didaktisk synvinkel anses i allmänhet elevers metakommunikation kring läroprocess och kunskapsobjekt värdefull, eftersom sådan kommunikation visar förmåga att distansera sig och reflektera över lärandet (Bergman, 2007; Tengberg, 2011). Lisens elever tillför sådan metakommunikation en gestaltande dimension.

---

<sup>34</sup> Exempelvis inte namnen på de äkta friarnas (käpp) hästar, som de ilsket rider iväg på sedan de försmåtts av Madelon och Cathos.

### 6.3.1 Metakommunikation som beskrivning av arbetsprocessen

Inom första kategorin av gestaltande metakommunikation finns ett exempel från *Men-kära-pappa-scenen*: Lisen instruerar Erik i vilken riktning en replik bör sägas. Erik står stilla en halv sekund, skakar loss armarna och tycks samla ihop sig för en insats. Sen kontrollfrågar han, med Eriks röst och kroppen vänd mot Lisen, som sitter på publikplats: "Det tar jag utåt" och pekar mot publiken, fortsätter sedan: "eller ditåt?" och pekar mot flickorna, men med kroppen fortfarande vänd mot publiken. Lisen bekräftar det senare alternativet och svarar: "Mot flickorna, mm". Erik vänder då kroppen mot flickorna på scenen och går samtidigt in 'i roll' genom ändrad kroppshållning och genom att säga med pappans röst: "Mot flickorna." Nu är tonfallet bestämt, det är pappan som ger en order, inte Erik som frågar läraren. Sen förstärks rolltagandet genom att sträcka armarna bakåt, skjuta fram hakan och fortfarande med samma papparöst säga den replik han ska säga enligt speltexten (video 2014-01-28). Den nya metakommunicerande repliken 'i roll' uppträder aldrig igen, men visar en förändrad textförståelse, nämligen till vem repliken sägs.

### 6.3.2 Metakommunikation som tolkning av scentexten

Inom kategori nr två märks ett exempel då flickorna ska göra entré i *Men-kära-pappa-scenen*. Sekvensen övas gång på gång, vilket innebär att Ebba och Elin gång på gång får gå ut i kulisserna och upprepa sin entré. Vid ett av tillfällena refererar Elin till den regianvisning Lisen just gett. Fnittrande, från kulisserna, med Cathos röst riktad in mot scenen där Erik står, säger Elin: "Det är så man gör för man ska få allting i princip". Därpå knyter Erik nävarna, lutar sig mot kulissen, där flickorna skrattar segervisst, och svarar – i papparoll: "Ah, du... jag kommer och biter er i baken på slutet". Lisen tystar ner avbrottet och ber eleverna fortsätta enligt speltexten (video 2014-04-07). Vi ser att Elin och Erik via metakommunikation 'i roll' uttrycker två aspekter av textförståelse. Den första är att Madelon och Cathos framställs medvetet manipulerande för att få sin vilja fram. Den andra består i framåtblicken att manipulationen kommer att straffa sig i slutänden.

### 6.3.3 Metakommunikation som råd givna 'i roll' elever emellan

Den tredje kategorin innebär att elever ger råd – 'i roll' – till varandra om gestaltningen medan gestaltningen pågår. Ett exempel kommer från ett annat ställe i speltexten än *Men-kära-pappa-scenen*. Elle, Elin och Ebba arbetar med att falske friaren Mascarille förför flickorna. Mascarille tar av sig sina stiliga handskar visar dem som sublim "ekiperingselegans" och ber flickorna att låta sina "luktorgans intresse dröja en smula" vid handskarna (ST s. 26). Rekvista och kostym är ännu inte på plats, så när Mascarille svänger med handskarna och sprider doftslingor framför flickorna i en pendlande rörelse är det



## GESTALTNING

fiktiva handskar som Elle gestaltande greppar om. Sittande på sina stolar följer flickorna hypnotiserat med i svängningarnas takt. När Mascarille avslutar pendelrörelsen fortsätter flickorna gunga. När Elle upptäcker det säger hon, 'i roll', med Mascarilles franska accent och gällt, irriterat tonfall: "Sluta, det räcker. Det är inte nåt jävla Gröna Lund eller Liseberg." Efter tre sekunders gemensamt skratt 'ur roll' återgår eleverna till speltextens repliker och arbetet fortsätter 'i roll' (video 2014-02-17). Gröna Lund-repliken återkommer inte, ej heller flickornas fortsatta gungande sedan Mascarille slutat svänga handskarna. Metakommunikationen 'i roll' med ny replik ledde till nyansering av textförståelsen, innebärande att flickorna visserligen förtrollas av Mascarille, men inte så till den grad att de exempelvis hypnotiseras till att utan egen vilja sitta och samfällt gunga på sina stolar i takt med handskarnas doftslingors svängningar sedan Mascarille slutat svänga handskarna. Man kan säga att gestaltningen av artefakten handskar (den fiktiva rekvisitan), kropparnas sociala interaktion genom synkroniserad rörelse och metakommunikationen 'i roll', som alla deltagarna i situationen förefaller förstå på samma sätt, utgör ett tydligt exempel på ett pågående estetiskt lärande, vilket utvecklar textförståelsen. Gestaltningen sker i och utvecklar intersubjektiv förståelse.

Sammanfattningsvis har jag visat att den ursprungliga dramatextens repliker har förändrats på ett antal punkter och genom olika arbetssätt. I lektionernas inriktning på gestaltning utvecklar eleverna en speciell uttrycksform som förändrar textförståelsen, nämligen metakommunikation 'i roll'. Denna gestaltsform påverkar scentextens utveckling. Den kan även ses som ett exempel på kunskap-i-handling; metakommunikationen är ett slags skissande där eleverna prövar form som inte nödvändigtvis kommer att bestå till scentextens form, men som har lett till estetiska val (att ha med, eller inte ha med i scentexten). Den blir en del av ett kollektivt tänkande där textförståelsen utvecklas. Det explorativa lärandet erbjuder nya perspektiv på dramatexten.

### 6.4 Röst – gestaltning genom röstens uttryck

I detta avsnitt visar jag hur röstens uttryck utvecklar textförståelsen inom *Men-kära-pappa-scenen*. Då förutsättningarna för röstgestaltning ter sig olika under olika arbetsformer har jag valt en kronologisk disposition där gränserna mellan arbetsformerna utgör avsnittens gränser. Några gånger tar jag även upp andra lektionstillfällen än då eleverna arbetar med den valda scenen och där röst användningen kan sägas bidra till att forma ett kritiskt ögonblick. I röst-begreppet lägger jag paralingvistiska signaler som förmedlas genom olika sätt att tala; taltempo och artikulation, men även auditiva uttryck som kan utföras oberoende av tal, som fniss, hostningar och liknande.

### 6.4.1 Högläsning och litteratursamtal

Jag börjar exemplifieringen av röstgestaltning då eleverna möter *De löjliga preciöserna* första gången. I högläsning i grupp görs försiktiga försök till gestaltning av både karaktär och maktkamp. I Madelons replik ”Men KÄRA pappa, hur kan pappa begära [...]” är artikulation mer distinkt än hos eleven ’ur roll’. Betoning läggs på ”kära”, som också förlängs. Tonfallet är indignerat. Med paralingvistiska medel gestaltas karaktärsdrag som irritation över pappan och placering i en social klass där man vårdar uttal och spetsar till konsonantljuden (video 2013-10-14).

I samma rollfigurs ”Men bara BETÄNK deras brist på galanteri, att genast börja TALA om äktenskap” betonas ”betänk” och ”tala” och tempot höjs genom repliken. Madelon fräser ifrån mot sin pappa med tillrättavisande tonfall. Dottern utmanar sin fars makt att utse friare genom att med sin röst betona något hon anser att han borde gjort, nämligen tänka. Därefter framhäver betoningen av ”tala” det etikettsbrott hon anser att friarna begått. Hon betonar alltså en ofullkomlighet hos de friare pappan håller högt (video 2013-10-14).

I litteratursamtal i början av november förekommer röstgestaltning. Även om exemplen är fåtaliga så antyds redan i detta skede karaktärsdrag som sedan utvecklas och i föreställningarnas scentext är betydligt mer expressivt gestaltade. Det handlar till exempel om pappans trädgårdsarbete som en tillflyktsort där han får fristad från besvärliga flickor. Blommorna framstår som hans eget trygga revir när en elev gör en kort karikerande röstgestaltning av en psykolog som betecknar pappans trädgårdsarbete som ”terapi” (ljudinspelning 2013-11-04).

### 6.4.2 Improvisationer

Då eleverna första gången får i uppgift att improvisera spelscener är utgångspunkten inte *Men-kära-pappa-scenen*. Lisen problemgrundar genom att ange ramar för improvisationerna. Inom ramen får eleverna i par skissa fram sina lösningar på egen hand och sedan visa för övriga. En av inramningarna är att låta Madelon och Cathos mötas ute på stan (vilket de inte gör i dramatexten). I en annan sitter samma rollfigurer hemma och pratar med varandra inför friarnas besök (vilket sker i dramatexten). I bilaga 09 finns som sagt transkriptioner för improvisationerna. Man kan se att flickornas karaktärer framstår som något mer komplexa än de gestaltats tidigare i processen. Resultaten i fråga om röstgestaltning i de aktuella improvisationerna visar att:

- Rollfigurerna engagerar sig i samma intresseområden: poesi, kläder, uppförande och stiliga män. Madelon och Cathos konstrueras som ett sammansvetsat par.

## GESTALTNING

- Turtagningstekniken i kommunikationen är utstuderad. Rollfigurerna reagerar (över)tydligt på varandras repliker och åtbörder. Den sociala klasstillhörigheten etableras genom ett ålderdomligt, högdraget sätt att tala. Flickornas röst ändras då en betjänt tillkallas och beordras. Klasskillnad markeras i sättet att tilltala tjänstefolk.

- Röstmässiga nyanseringar jämfört med tidigare uttryck ser jag som att Madelon och Cathos framställas mer löjligt preciösa. Än så länge är tecknen för det inte starka, men de antyds på ett antal sätt, som i angelägenhetsgraden att bekräfta varandra, genom överlappningar i talet och förstärkning av varandras uttryck. Ett annat exempel är att intresset för poesi nog är ganska ytligt. Elevernas gestaltning, bland annat på röstområdet, öppnar för att flickorna främst intresserar sig för den flärdfulla, upphöjda air de uppfattar att poesin omges av.

Röstgestaltningen av karaktärsdrag utvecklar textförståelsen enbart för flickornas del i dessa improvisationer. Pappan ingår inte i improvisationerna, men omtalas av flickorna i scenerna med betoning på vissa lexem på ett sätt som understryker hans betydelsefulla plats i deras liv och som gränssättare för deras frihet. Dessa skissartade gestaltningar visar också motstridigheter. Pappan angriper flickornas uppfattningar om hur friare bör uppträda och samtidigt sägs pappan tillhandahålla just den poesi som föreskriver det uppträdande av friare som flickorna framhåller som det rätta. Senare omkonstruktioner av textförståelse ändrar denna tidiga, motstridiga bild av pappans agerande. När eleverna börjar arbete i 'rätt' roller blir karaktäriseringarna mer enhetliga.

### 6.4.3 Repetitioner

När rollfördelningen är klar innebär det att samma elev hädanefter säger en viss rollfigurs repliker varje repetitionstillfälle (såvida eleven inte är frånvarande och någon annan får vikariera i rollen). Det inträder en period då eleverna parallellt med iscensättning av speltextern också lär sig sina rollers repliker utantill.

Ett av mönstren under repetitionsperioden är att förändringar typiskt består av förstärkning av drag eleverna redan antytt, exempelvis genom att öka volymen, som Erik gradvis gör när pappan i den valda scenens allra första replik, ”Hallå! Vad gör ni!”, ropar in flickorna (t.ex. video 2014-01-21). Högre volym förstärker i kontexten pappans makt, eftersom han då med rösten kontrollerar flickornas förehavanden och var de fysiskt befinner sig. Hans hallå-utrop följs av att flickorna hastigt gör entré. När så Erik, efter sin replik, vid ett tillfälle då flickorna inte anländer nog snabbt, lägger till ett morrande ljud, likt en hund, så förstärks maktanspråken ytterligare (video 2014-03-04). Ett brett register inom röstens paralingvistiska resurser används alltså och textförståelsen utvecklas. Det lilla

morrandet kan ses som att dramatextens tomrum fylls i och att uttryckt textförståelse nyanseras.

Röstmässigt bidrar Ebba och Elin i flickornas roller till att utveckla textförståelsen genom att tillföra spänningsmoment i maktkampen mot pappan. I repliken ”Men kära pappa, hur kan pappa begära [...]” arbetar Ebba fram ett lättsamt tonfall med ljus röst och distinkt artikulation. Det kan ses som en karikatymässig gestaltning av bortskämd grevedotters tal. I röstuttrycket kombineras godhjärtat overseende med idiotförklaring av pappan (video 2014-04-03). Spänning mellan replikens verbalspråkliga innebörd och den innebörd som skapas genom röstuttrycket menar jag återför makt till flickorna efter att pappan kritiserat dem för både kostnadskrävande skönhetsbestyr och avvisande av lämpliga friare. Ett annat uttryck för maktförskjutning till flickornas fördel är när de med auktoritativ röst, i utdraget tempo och med förändring från fritt talad replik till högläsning ur en viktig bok, höjer sin egen status. Dessutom delar dramatext-flickorna, på elevernas initiativ, upp högläsningsrepliken mellan sig: Madelon: ”En älskare som vill behaga måste visa ädla känslor...” Cathos: ”...forma ljuva, ömma och passionerade ord” (video 2014-01-28). Det ger tillfälle att samspela röstmässigt i överfasningen från den ena till den andra och på så sätt ytterligare betona flickorna som ett samspelt par. Maktutmaningen mot det lokala patriarkatet tilldelas extra styrka när flickorna attackerar synkroniserat med gemensamt röstuttryck.

Ett annat intressant mönster i röstgestaltningen är att efter hand i processen, sedan maktförskjutningsspelet tydliggjorts, så frångår eleverna vissa etablerade drag i röstens uttryck. Röstgestaltningen kan under ett antal repetitioner i följd förefalla ha cementerats och börjar därför betraktas som någotsånär ’färdig’ att låta publiken höra i föreställningarna – men så inträder en förändring. Omkonstruktioner pågår ända fram till föreställningarna. Ett exempel på omkonstruktion kommer från mitten av repetitionsperioden. Det är när Madelon genom betoning och volymhöjning själv tar över den auktoritet som högläsningen ur en viktig bok skänkt rollfiguren i närmast föregående replik. Detta händer i repliken:

Men att burdust rusa fram mot den äktenskapliga föreningen, och inte kunna göra sin COUR utan att tala om äktenskapskontrakt, DET är att börja en roman från slutet. Ja, det finns inget så krämaraktigt som att bete sig på det sättet. Ja, jag får kväljningar vid blotta tanken. (video 2014-02-18)

Hennes teknik innefattar att betona ”cour” och första ”det”, som även får en volymhöjning. Konsonantljud framhävs och tempot höjs jämfört med långsamheten i högläsningen strax före. Dessa drag formar sig till en tillrättavisning riktad mot pappan. Därefter, vid ”Ja, det finns”, glider röst användning över till att inte bara peka mot Madelons verbalspråkliga tolkning av det nyss lästa, utan också gestalta hur texten påverkat

## GESTALTNING

hennes känslor. Det motbjudande i "krämaraktigt" förstärks i meningen därefter genom tonhöjning där rösten blir sårbart spröd och "kvälningar vid blotta tanken" ackompanjeras av snyftningar (video 2014-02-18). I tidigare repetitioner har den auktoritativa högläsningen varit det främsta gestaltningsverktyget. Den följande repliken har tett sig tämligen neutral. Nu, i omkonstruktionen, utvecklas textförståelsen och Madelons karaktär görs mer komplex.

Snyftningarna är inte det enda exemplet på att ganska långt in i processen är det möjligt att lägga till paralingvistiska uttryck utöver sådana som talet producerar. Så sent som dagen före genrep suckar för första gången Cathos och Madelon samfällt och högljutt efter en lång replik om friarnas brister i klädstil, där de i högt tempo och maskinlikt delar upp fraserna mellan sig. Sucken innebär att en tydligare vändpunkt i berättelsen träder fram. Vändpunkts-sucken hjälper till att styra publikens uppmärksamhet från flickorna mot en annan del av scentextens verklighet, nämligen mot pappans scenavslutande replik för sig själv, stående inom sitt 'blomster-revir', riktad till blomman "Aramis" (video 2014-05-06).

Ett annat exempel på fortgående omkonstruktioner bland röstens uttryck för textförståelse är pappans sceninledande "Hallå", som strax före och i föreställningsperioden inte längre framförallt karaktäriserar honom som en maktperson utan som en kverulant som än en gång känner sig ha blivit trampad på tårna och nu vill hämnas sitt tillkortakommande. Erik använder i "Hallå" en knarrig, gnällande röst i ett långsammare taltempo än tidigare (video 2014-05-07). Det får hämndlystnaden att framstå som tämligen ofarlig i mina öron. Men det ofarliga vänds – röstmässigt – redan i senare delen av samma replik. Då framträder pappans högre maktposition. I och med tudelningen inom repliken mellan kverulant och maktperson konstrueras även pappans karaktär mer komplex än tidigare.

### 6.4.4 Metakommunikation

Till sist visar jag ett röstgestaltningsexempel inom området elevers metakommunicerande 'i roll'. Elevernas lekfulla arbete med karaktärsutveckling utanför speltextens repliker sker till övervägande del genom röstens uttryck. Det kan gå till som när Erik ett antal lektioner använt en röst som karikatyrmässigt uttrycker en aristokratisk högdragenhet där man då och då förlänger vissa ljud, använder tungrots -r (utan att placera talet dialektalt bland götamålens tungrots -r) och kan sluddra i vetskap om att ens höga sociala status innebär att man inte behöver bemöda sig om att andra ska kunna uppfatta allt. Under en period talar Erik så som pappan, dessutom i långsamt tempo. Vid ett tillfälle bryter Erik repetitionens fiktion, i viss mening, då han inte får ordning på replikföljden i scenen. Medan han, 'ur roll', kroppsligt sett, går och hämtar texthäftet i sin väska, säger Erik 'i roll', med den

greveinspirerade pappans röst: "Jag måste se att jag är på rätt sida här" (video 2014-01-28). Eriks röstgestaltning är inte riktigt lika populär hos Lisen som hos en del elever och när Lisen finner att gränsen för acceptabel artikulation har underskridits säger hon: "men publiken måste faktiskt kunna höra vad pappan pratar om". Då svarar Erik 'i roll', med just så mycket tydligare artikulation i den aristokratiska rösten att alla kan uppfatta hela repliken: "Hör du inte vad jag säger?" (video 2014-01-28). En del elever uttrycker besvikelse när Erik ändrar papparösten några veckor senare (video 2014-02-18) och i föreställningar pratar pappan med ytterligare en 'ny' röst (video 2014-05-08). Detta ser jag som ett av flera tydliga exempel på skissande med hjälp av röstuttryck och att skissandet omkonstruerar textförståelsen. Vi ser kunskap-i-handling.

De senaste exemplen visar röstgestaltningens bidrag till att förstå elevernas textförståelse som process snarare än finit företeelse. I viss mening finns ändå ett avslut av processen. Slutproduktionen har ett slut genom sista föreställningen. Eller kanske inte? Efter sista föreställningen fram till elevernas studentexamen hör jag flera gånger i skolans korridorer röster jag känner igen – metakommunikationen i dramatextens roller fortsätter utanför scenrummet.

Sammanfattningsvis ser vi att röstens uttryck för maktkamp och som resurs i karaktärisering av rollfigurer förekommer redan i första högläsningen, om än inte i särskilt utvecklad form jämfört med senare i processen. Rösten bidrar genom hela perioden till förändringar av textförståelsen. Även om rösten är sammanflätad med en rad andra uttryck i scentexten så visar resultaten i detta avsnitt att när undervisningskontexten på allvar öppnas för gestaltungsarbete med rösten så sker en påtaglig utveckling av textförståelsen. Det är alltså *görandet* med dramatexten som har betydelse didaktiskt sett och som leder till nya perspektiv på densamma, vilket kan ses som en form av kunskap-i-handling. Till sist; rösten står inte isolerad i den sociala interaktionen, utan ackompanjeras av kroppsliga uttrycksresurser.

## 6.5 Kropp – gestaltning genom mimik, gester, rörelse och placering i rummet

Följande avsnitt ägnas åt att undersöka hur kroppen används när textförståelsen utvecklas inom *Men-kära-pappa-scenen*. Begreppet *kropp* innefattar här elevernas med den egna kroppen frambringade extralingvistiska signaler. Dessa ordnar jag i analysen i fyra kategorier: *mimik*, *gester*, *rörelse i rummet* och *placering i rummet*.

I fältanteckningarna noterar jag att Lisen ofta problemgrunder repetitionerna genom att prata med eleverna om att det de gör i gestaltungsarbetet ingår i ett sceniskt sammanhang. Hon påtalar delarnas betydelse för helheten i gestaltningen. Publikens förväntade

## GESTALTNING

perspektiv är ett återkommande tema under arbetet. Exempelvis säger Lisen (efter ett förslag från en elev om att vända sig om på en viss replik): ”Ja prova det i såna fall. Men det måste vara tydligt så man ser vad ni... om du har nån tanke” (video 2014-01-21). Lärprocessens tidsomfattning ger eleverna möjlighet att skapa koherens mellan kroppens och röstens uttryck av det slag Lisen efterlyser. Det innebär att uttryck för textförståelse som jag uppmärksammade i föregående avsnitt om röst återfinns i elevernas kroppsliga gestaltning. Istället för att upprepa exemplen och lägga till en kroppslig dimension tar detta avsnitt huvudsakligen upp aspekter av uttryckt textförståelse som inte behandlats i röstavsnittet.

### 6.5.1 Högläsning

Första gången eleverna läser *Men-kära-pappa-scenen* noterar jag några få försök till kroppslig gestaltning. Dessa kan beskrivas som försiktigt hållna. Ett av dem uppträder i en av replikerna där flickorna motiverar sin avsky gentemot de friare pappan finner lämpliga. Friarna klädstil duger inte: ”Jag märkte också att deras halskrås var tarvligt och inte alls à la mode.” Vid uttrycket ”à la mode” lyfter eleven upp halsen en aning och skakar lite på överkroppen i något som i kontexten framstår som ett extralingvistiskt försök att gestalta kråsets placering. Uttrycket signalerar att det är dramatextens halskrås och hur halskråset skulle te sig för en betraktare; det ser illa ut och sitter illa då dess bärare rör sig (video 2013-10-14). Elevens kroppsrörelse är inte iögonfallande och skulle kunna passera obemärkt i en gestaltningsrik iscensättning av dramatexten som scentext. Men i kontexten av stillasittande elever fokuserade på texthäftan i händerna, utan övriga kroppsliga gestaltningsförsök, blir den märkbar. Halskråsgestaltningen är intressant på två sätt. För det första för att eleverna i övrigt i detta första möte med dramatexten mestadels använder rösten som resurs för gestaltning. Halskråsgestaltningen visar *möjligheten* att även använda kroppens uttryck i textförståelseutvecklingen, trots att eleverna endast är ytligt bekanta med dramatexten. Gestaltningen sker spontant, utan att läraren ger eleverna i uppgift att gestalta. För det andra för att halskråsgestaltningen visar sig vara en riktig ’överlevare’ i bemärkelsen att halskråset fortsätter gestaltas kroppsligt genom hela processen fram till sista föreställning. Själva uttrycket utvecklas under arbetets gång, men finns ändå med som en reminiscens av förstagångsexponeringen (video 2014-05-10). Det fiktiva halskråset blir till en kollektiv resurs för Lisens elever. Den elev som gestaltar det i första läsningen spelar efter den definitiva rollfördelningen en roll som inte är med i halskrås-scenen. Gestaltningen förvaltas, omkonstrueras och förstärks av andra. Vi kan således känna igen ett mönster från röstgestaltningen – ett i processen mycket tidigt antytt uttryck omkonstrueras, nyanseras och ökar i expressivitet efter hand som scentexten skapas.

## 6.5.2 Improvisationer utan tal

På lektionen 12 november 2013 initierar Lisen en övning med instruktionen att eleverna ska gå "huller om buller" i teatersalen. När alla eleverna rör sig på golvet ställer Lisen frågan: "Hur går pappan?". Eleverna förändrar sig från att uppträda 'ur roll', till att uppträda 'i roll' (video 2013-11-12). Eleverna arbetar med textförståelse genom att gå som de i det här skedet av läsning av dramatexten förstår pappan. Övningen varar en minut och tolv sekunder innan Lisen bryter den. Det är kroppens uttryck som står i fokus, rösten ska inte användas. Eftersom ingen ännu vet vem som kommer att spela pappans roll i uppsättningen så är alla en potentiell 'riktig' pappa för tillfället. Så här använder en av eleverna de sjuttio två sekunderna som pappa:

Elvira går framåtlutad, knyter händerna, gungar i sidled och går mer bredbent än hon gör 'ur roll'. Sen prövar hon något annat, att svänga rejält med armarna och vrida överkroppen i takt med svängningarna. I en *frontning*<sup>35</sup> med Evelina stramar Elvira upp sig, bröstet skjuts fram och hon knycker huvudet bakåt och får upp hakan. Hon gör även ett lätt ryck med ena armen samtidigt som handen knyts. Elvira testar också att gå som äldre gubbe med framåtlutad överkropp. Vid Lisens instruktion: "mer tydligt, mer överdrivet" så ökas steglängden och fotisättningen blir mer markerad. Elvira prövar även att skjuta fram underläpp och haka (video 2013-11-12).

Efter liknande genomgång av alla elevers sjuttio två sekundersinsatser (se bilaga 09) ser jag ett antal mönster i elevernas första kroppsliga gestaltning av dramatextens pappa. Karaktärsdrag som ålder och social status signaleras, exempelvis genom att gå stelt, strama upp sig och skjuta fram bröstet. Rollfiguren tar plats i rummet med ökad steglängd, svängande armar och mer markerad fotisättning. Stelhet och hög status framträder i mimik, bland annat sammanbitna käkar och framskjuten haka. Elevernas pappa-figurer förefaller vilja utöva makt. Frontningarna tolkar jag som tecken för att två högstatusfigurer utmanar varandra i en kamp om makt. Eleverna stannar upp, spänner sig lite extra, håller huvudet högt och tar ögonkontakt innan promenaden fortsätter. Elviras knutna hand i frontningen med Evelina skulle kunna vara en start på att hytta med näven, eller markera beredskap för fajt. I mina ögon görs pappan sammantaget till en stolt och stel figur som tar plats i rummet och antar statusstrider i mina ögon. Den uttryckta textförståelsen innefattar tydliga karaktärsdrag, vari intresse för maktkamp ingår. Konstruktionen av dramatextens pappa blir rikare än den varit tidigare.

Lisens nästa uppdrag till eleverna är att gå som "flickan, dottern, hon... vad är det nu hon heter?". Den här gången varar övningen en minut och tjugoåtta sekunder. Då Lisen

---

<sup>35</sup> Frontning innebär ett möte då eleverna stannar upp med 'fronten' mitt emot varandra. Det är ett aktivt val att fronta, den ena (eller båda) hindrar den andras rörelseriktning med placeringen av sin egen kropp.



## GESTALTNING

frågar vad dottern heter är det Ebba som har svaret och hon levererar det verbalspråkligt 'i roll' med en stel mimik och blicken tomt framåt (ej riktad mot den som ställde frågan, eller någon annan deltagare). Det är som om en avmätt, kränkt adelsfröken svarar. Ebba börjar med att ordna kläderna. Hon lägger tröjans huva till rätta och slätar ut axelpartiet. Sedan tar hon upp händerna och placerar dem stelt i kors ovanpå varandra framför magen. Hon stramar upp hållningen. Ebba tar långsamma, skridande steg. Det vilar något av luciataåg över sättet att gå (video 2013-11-12). Övriga elevers första kroppsliga gestaltning av Madelon återges på liknande sätt i bilaga 09. Alla elevers promenader sammantagna visar flera mönster i gestaltningen av rollfiguren.

Ett mönster är att hår och kläder förefaller ha betydelse för rollfiguren Madelon. Ett annat är stram kroppshållning och mimik, liksom den dröjande gångarten. Ebbas lansering av en grundposition för Madelons händer fångas upp av övriga elever och etableras som ett av rollfigurens uttryck. Det här är inga händer som behöver utföra tjänstefolkets arbete. De kan vila förnämt i kors framför magen som prydnad utanpå prydliga kläder. Den höga sociala positionen och intresset för yta är framträdande drag. Men det finns även viss plats för avvikande drag i någon elevs gestaltning, som flamsighet och udda gestik <sup>36</sup>. I kommande improvisationer kopplas tal och kroppsliga uttryck samman.

### 6.5.3 Improvisationer med tal

Som vi redan märkt i elevernas röstgestaltning konstrueras Madelon och Cathos som ett sammansvetsat par. Detta samverkar med kroppsliga rörelser och placeringar i rummet i improvisationer i november. Exempelvis ter sig flickornas gester som kommunicerande kärll där den ena rollfigurens handrörelse identiskt tar vid då den andras avstannar. En textförståelse med betoning på flickorna som sammansvetsade syns även när den ena flickans ivriga trampande på stället smittar av sig till den andras fötter och ben på tal om en viss stilig herre (video 2013-11-12). Jag finner vidare att rörelser, gester och mimik framställer ålderdomlig överklass och högdragenhet. Betjänter kan vinkas in och schasas iväg vid behov. I kroppsgestaltningen av flickorna visas två olika karaktärssidor, en mot varandra, en annan mot tjänstefolk. Klasstillhörigheten kryddas med ironiska överdrifter i flickornas angelägenhetsgrad att bekräfta varandra. Jag ser det som att flickorna gestaltas löjligt preciösa (video 2013-11-12). Medan flickorna kroppsligt bejakar varandras intresse för poesi, män, uppförande, stil och kläder markeras deras eget ursprung ha låg status. Att komma från landet leder till mimikens rynkade näsa. Paris, däremot, bär ett löfte om många eleganta 'bel-esprier. I en av improvisationerna låter en elev, med föraktfull min påkopplad,

---

<sup>36</sup> Det "udda" består i att fladdra med händerna framför ansiktet på en annan elev (som förefaller bli irriterad). Jag utgår från att fladdergesten utförs i roll, men det är också möjligt att den sker ur roll.

Madelon uttrycka sig verbalspråkligt i frågan om männen på landet och männen i Paris: ”gud de är ju så stiliga och de har ju verkligen klass mot där vi kom ifrån, herre gud, alltså, men gud man, man blir så himla...” (video 2013-11-12). Den kroppsliga gestaltningen i improvisationerna bygger vidare på uttryckt textförståelse i högläsning och litteratursamtal. Både nyanseringar och nyheter förekommer. Madelons och Cathos karaktärsdrag växer i komplexitet.

Pappan, i elevernas kroppsliga gestaltning, inträder på improvisationsscenen två veckor senare än flickorna. Vid det tillfället uppmuntrar Lisen eleverna att skapa små dialoger när de stöter på varandra i promenaderna på scengolvet. Under den tjugosex sekunder långa övningen börjar Elle att gå med yvigt slängande armar. Elles pappafigur går bredbent och stannar upp efter sju sekunder, står stilla, fortsatt bredbent med händer i sidorna och utstickande armbågar. Bröstitet och hakan pekar framåt-uppåt, rumpan utåt-bakåt. Pappan granskar omgivningen genom att vrida huvudet. Efter tretton sekunder lägger pappan armarna i kors och suckar, går sen vidare med uppblåsta kinder, upptäcker något på marken, pekar neråt, böjer sig ner och fångar Ebbas uppmärksamhet. Följande dialog utspelas:

- 01 Ebba: Vilka fina blommor du har [även Ebba böjer sig och tittar neråt]  
 02 Elle: Eh... fina. Asså jag har en [ohörbart] [Tar upp något från marken, vänder sig till Ebba]  
 Eh, kan du ta... [lämnar över något (en blomma med jordklump runt rötterna?) i en stor gest med båda händerna hållande runt det som lämnas]. Och så stoppar du ner i hålet där borta [instruerar Ebba att placera blomman(?) på ett annat ställe genom att slängigt men bestämt peka ditåt]

(video 2013-11-25)

Elles kroppsliga karaktärisering av pappan sammantagen med övriga elevers skapar ett mönster där pappan görs mer jordnära än i tidigare uttryckt textförståelse. Pappan tar fortsatt plats i rummet med yviga rörelser och stora gester. Numera framstår gesterna från betraktarperspektiv dessutom maktutövande och dirigerar vad andra ska göra. Ytterligare exempel på elevernas gestaltningar i improvisationer finns i bilaga 09. Så långt som vi följt gestaltningsprocessen har eleverna genom kroppsliga uttryck utvecklat rollfigurernas karaktärsdrag, men endast snuddat vid maktfrågan.

#### 6.5.4 Repetitioner och föreställningar

Jag redogör för kroppslig gestaltning av maktkampen mellan flickorna och pappan genom att välja ut tre teman inom *Men-kära-pappa-scenen*. Jag rubricerar dem: *Armklapp*, *Passage* och *Blomster-reviret*. *Armklapp* är ett scenavsnitt där gester, mimik och placering i rummet är det

## GESTALTNING

centrala. *Passage* är en teknik som framförallt handlar om hela kroppens rörelse i rummet. *Blomster-reviret* utgör en rumslig avgränsning möjlig att utmana genom kroppars placering.

*Armsklapp* utspelar sig under tjugotvå sekunder i scentexten för publik. Pappan står vänd mot publiken, flickorna på vardera sidan om honom i profil med ansiktena mot honom. Med start i repliken ”Men kära pappa” tar flickorna från varsin sida pappans armar, håller dem ut från hans kropp med den ena egna handen och med den andra klappar de synkroniserat varsin pappaarm, alltmedan de i sina repliker motiverar varför de förkastat de av pappan utvalda friarna (video 2014-05-08).

Flickorna vinner makt genom armsklappandet, vilket de behöver i maktspelet gentemot pappan. Han har nämligen strax före på ett aggressivt sätt visat sin makt, både kroppsligt, röstmässigt och verbalspråkligt i en direkt fråga om varför flickorna förkastat friarna – och inte bara det, han har även påtalat att flickorna har gått emot hans instruktioner (som innebar att de skulle välkomna friarna som sina ”tillkommande äkta män” (ST, s. 3)). Ska flickorna få frihet att ägna sig åt sina intressen, som att utforska Paris resurser av poesi, galanteri, mode och stiliga herrar, så behöver de återta makt, vilket de gör genom att bryta pappans intima sfär och fysiskt fånga båda hans händer. När han så står fången förlöjligas han av sättet att klappa hans armar. Flickorna gör det synkroniserat, stort och mekaniskt. Det är visserligen klappar, men inte med vänliga avsikter. Sättet att klappa signalerar manipulation. Som visats i röstavsnittet, beträffande just denna sekvens, uttrycker flickornas extra ljusa röster med lättsamt tonfall en kombination av godhjärtat överseende och idiotförklaring av pappan, alltså en manipulerande ömhet som samspelar med den kroppsliga gestaltningen. Pappan blir tyst, drar upp ena ärmen och Madelons klappar kommer på så sätt åt hans arm bättre. Sedan tittar han förundrad ömsom åt vänster, ömsom åt höger på händerna som samfällt klappar honom, alltmedan flickornas argument matas in i hans öron, från båda sidorna. Flickorna har som sagt placerat sig så att Cathos anfaller från ena sidan, Madelon från andra. Så försiggår armsklappandet i ’färdigt’ skick i scentexten (video 2014-05-08).

Man kan säga att elevernas gestaltande arbete innebär ett explorativt lärande kring förskjutning av makt till flickornas fördel. Elevernas skissande av ny textförståelse riktar uppmärksamheten mot segment för segment av maktförskjutningen. Delens samspel med helheten blir uppenbar och textförståelsen utvecklas.

Skissandet äger exempelvis rum på repetitionen 21 januari 2014 och ägnas då åt Cathos sätt att runda pappan (bakom honom, från publiken sett) på väg mot få tag i hans andra arm (den första har Madelon redan erövrat) och vidare hur besittningstagandet av armen går till. I ett tidigt stadium av repetitionerna tar Cathos inte in<sup>37</sup> sättet varpå Madelon

---

<sup>37</sup> ”Ta in” används i betydelsen, notera, uppmärksamma.

börjar manipulationen innan hon går till sin position på andra sidan pappan. När Cathos istället först registrerar Madelons rörelser, så görs uttrycket av gemensamt planlagd manipulation starkare, eftersom det framstår som att det etableras en överenskommelse mellan flickorna om vad som ska ske. Efter det momentet handlar utprovandet om hur Cathos rör sig bakom pappans rygg. Angelägenhetsgraden att delta i manipulationen ökas genom att hon – som annars gärna rör sig sakta skridande – småspringer. Väl framme på pappans andra sida omkonstrueras ett initialt burdust grepp kring pappans underarm till ett vänligare omslutande av hans hand. Dock består en viss grad av våld, eftersom pappans hand i det skedet antingen (tidigt i perioden) är upptagen av att hålla texthäftet (video 2014-01-21), eller (senare) upptagen av att dra upp armen på den redan av Madelon hållna armen (video 2014-05-08). Cathos får alltså tvinga till sig armen.

I mars har Cathos utvecklat en ny glädje i mimiken när hon dyker upp på 'sin' sida om pappan jämfört med januari-versionen. Hon lägger också till att vicka på axlar och höfter när hon tar hans hand och klappar hans arm. Det är som att hon vill överträffa Madelon i det manipulerande försöket att beveka pappan (video 2014-03-17). Höft- och axelvickandet reduceras senare. Även arten av klappande omkonstrueras. Enligt Lisen har sekvensen börjat te sig något omvårdande-vänlig, som om flickorna visade pappan värme utan att sikta på att vinna egen makt. Hon föreslår att Cathos och Madelon klappar mer mekaniskt i stora, överdrivna drag: "Det är ju ingen vänlig klapp" (video 2014-04-07). Det är så publiken möter sekvensen en månad senare.

Första gången eleverna arbetar med armlappen uppträder ytterligare ett exempel på metakommunikation 'i roll'. Eleverna förefaller vara obekväma med att ta i varandra. Lisen motiverar det utstuderade klappandet med att: "Det är nämligen så att det är ett jättevanligt trick hos flickor att smörja... lirka pappa... man har pappa runt lillfingret. Det är det hon håller på med nu." Erik tittar skeptiskt mot Lisen. På "lirka" går Ebba 'i roll', trippar intill Erik, blickar upp mot honom, snuddar med sina händer vid hans arm, lägger huvudet på sned och ler. Då träder Erik också 'i roll', gör sin röst mycket mörk, grymtar något ohörbart, lägger armen faderligt runt Ebba och förefaller att läxa upp henne och samtidigt avge en liten kärleksförklaring. Så mumlar han: "Nåja, ja-ja". De glider sedan isär. Ebba niger, fnittrar, lägger huvudet på sned och säger: "Jag är ju så söt så". Därefter skrattar sig båda ut 'ur roll' (video 2014-01-21). Efter metakommunikationsavbrottet ter det sig bekvämare för eleverna att ta i varandra. Den lilla scenen som Ebba och Erik spelade upp helt improviserat och dess inverkan på processen kan sägas illustrera Selanders motto: "genom uttrycket kommer man till insikt, inte tvärtom" (2009, s. 211). Scenen gav eleverna möjlighet att pröva uttryck innan de prövade uttrycken 'på riktigt', det vill säga i en mer av Lisen strukturerad del av repetitionen.

## GESTALTNING

Sammantaget kan sägas att flickorna vinner makt genom att i planlagt samförstånd erövra revir då de träder in i pappans intima sfär under täckmantel av vänlighet. Väl där inne, med pappans armar fjättrade, passar de på att, fysiskt mycket nära hans hörselorgan, lägga fram sina verbalspråkliga argument. Det visar sig vidare att flickorna också i andra situationer inom *Men-kära-pappa-scenen* genom att utnyttja placering och rörelse i rummet vinner makt, vilket sker i *Passage*.

*Passage* handlar om vinnande av makt genom att ignorera, till exempel gående passera den man talar till utan att uppmärksamma denne i den kroppsliga gestaltningen. Under repetitionsperioden utvecklar flickorna denna teknik i ett antal olika situationer. Maktspel av den här arten accentueras av att pappan i ökande grad antingen drar sig undan och pratar för sig själv, eller tar till drastiska medel för att lyckas vända flickornas uppmärksamhet mot sig (se avsnitt 6.6.2).

I dramatexten styrker Madelon och Cathos sina argument i fråga om hur turerna i ett frieri bör gå till i samhällets högre kretsar genom att använda litterära referenser. Referenserna finns fysiskt i två halvfranska band på ett bord på scenens högra sida. När flickorna därifrån levererat referenserna har pappan irriterat lyssnat, stående i scenens centrum. Han invänder: ”Och vad är det för prat?” I januari går flickorna till honom och svarar på frågan vända mot honom (video 2014-01-21). Så gör de även 7 april, men dagen därpå går de istället förbi honom, med blicken riktad förbi honom, mot något obestämt i fjärran, och svarar på hans fråga som om han inte fanns (video 2014-04-07; video 2014-04-08). Flickorna kan vid andra tillfällen i den valda scenen ignorera pappan genom att stå kvar och vända ryggen till. Så gör de omedelbart efter repliken om att deras tillvaro ägnas åt att ”Rör[a] ihop läppomada”. De vänder sig från pappan, börjar plocka med varandras kläder och frisyrier samt fnissa – och framförallt inte lyssna på pappans nästkommande replik. Dessa uttryck märks inte tidigt i gestaltningsarbetet (video 2014-01-21), utan uppträder först i mars (video 2014-03-04).

Att vända pappan ryggen, eller gå förbi honom, eller gå ifrån honom används inte mindre än sex gånger i den tre och en halv minuter långa *Men-kära-pappa-scenen*, vilket leder till att fem av pappans nio repliker möts av de tänkta mottagarnas ryggar. Flickornas kroppsliga gestaltning i samspel med pappans reaktioner innebär maktförskjutning. Ett annat uttryck då Madelon och Cathos tillskansar sig makt ser vi i flickornas erövring av fiendens territorium, alltså pappans revir runt ”Aramis” och de andra blommorna.

*Blomster-reviret* handlar om pappans egen plats i en avgränsad del av scenen. Platsens status som pappans revir etableras i scentexten redan i den pantomimiska prologen då pappan på den platsen ansar växterna. Det är också hit han drar sig undan när han ignoreras av flickorna och det är här han laddar upp inför attacker som skulle kunna ge revansch efter lidna nederlag i maktkampen. Här befinner han sig efter att ha träffat de

ratade friarna och från denna fästning rycker han ut när han beordrar flickorna att komma till honom, genom repliken som öppnar den utvalda scenen: ”Hallå! Vad gör ni?”. I denna kontext blir det således laddat då en av flickornas två högläsningar ur de halvfranska banden äger rum i reviret, alldeles intill ”Aramis”, medan pappan då är placerad långt därifrån.

Den kroppsligt utförda annekteringen av territorium skänker makt till flickorna och finns med redan tidigt i repetitionsperioden (video 2014-01-21). Styrkan i uttrycket ökar då flickornas placeringar hos ”Aramis” omkonstrueras under ett antal repetitioner (t.ex. video 2014-01-28; video 2014-02-18) och landar i att Madelon under kritiska ögonblick i sina repliker utstuderat vänder ryggen åt pappan och talar direkt till Cathos. Flickorna skapar på så sätt en egen avskärmad sfär inuti pappans eget blomster-revir (video 2014-05-06).

Sammantaget i avsnittet om elevernas kroppsliga gestaltningsarbete har jag visat att mängden tillfällen att kollektivt pröva olika gestaltningar med kroppens resurser öppnat för ett flertal nyanseringar av uttryckt textförståelse. Det gäller omkonstruktioner av pappans karaktärsdrag och förskjutningar av makt till flickorna. I processen har deltagarna relaterat till egna erfarenhetsvärldar av relationer mellan barn och pappor. Olika deltagares perspektiv har kunnat jämföras. Som exempel märks ett tillfälle i mars med arbete med *Men-kära-pappa-scenen* då Lisen föreslår följande uttryck: ”Du kan nästan snyfta” [för att få pappan dit du vill]. Ebba svarar: ”Det fungerar jämt” och bekräftar alltså det förnuftiga i snyftstrategin om man ska få pappor att göra som man vill. Men den samsynen utmanas av Erik, som hävdar att hans erfarenhet inte alls är att det leder till framgång att snyfta. Senare samma lektion säger Ebba: ”Asså jag har fyra eller fem olika strategier för att få honom att falla” (video 2014-03-04). Ebbas metarefleksion förefaller glänta på dörren till hennes egen läroprocess. Den kan ses som ett elevuttryck för att läroprocessen utvecklat nyanserad textförståelse på tämligen avancerad nivå. Den formulerades då eleven vid ett stort antal tillfällen kunnat kroppsligt erfara gestaltning av samma del av dramatexten. Lisen brukar tala med eleverna om att ”saker sitter i muskelminnet” (fältanteckningar 2014-03-17). I kortform kan det beskrivna skedet i läroprocessen kallas ’texten-i-kroppen’. Hos Franks (2015) beskriver en skådespelare vad som sker under teaterrepetitioners prövande av olika kroppsliga uttryck ”we feel things that will settle in your body” (s. 258). Processen kan ses som ett exempel på kunskap-i-handling. Ett av studiens resultat är att vi ser att själva mängden omläsningar i gestaltande form möjliggör riklig nyansering av uttryckt textförståelse. Samtidigt kan påpekas att gestaltningsförsök också uppträder tidigt i observationsperioden. Redan i ett skede av läsningen då eleverna endast är ytligt bekanta med replikerna inträffar kroppslig gestaltning, till och med i samma ögonblick de möter en replik första gången.

Man kan säga att i den kroppsliga gestaltningens förlängning finner vi ett samspel med fysiska redskap. Teaterartefakter sätts i elevernas händer och det är av intresse att studera på vilket sätt extralingvistiska resurser utanför skådespelaren, exempelvis kostym, scenografi och ljussättning påverkar utvecklingen av textförståelse.

### 6.6 Teaterns artefakter – gestaltning genom extralingvistiska resurser utanför skådespelaren

Avsnittet handlar om extralingvistiska resurser utanför skådespelaren, inräknat både visuella och auditiva sådana. Teaterns artefakter är mitt samlingsnamn för mask, kostym, scenografi, rekvisita, ljus, ljudeffekter och musik – i brist på etablerat sådant för dessa resurser. I teatersemiotiska analys-schemat, avsnitt 6.1, handlar det alltså om de icke-verbala resurserna utanför skådespelaren. Avsnittet är disponerat så att första delen utgör en översikt av elevernas användning av teaterartefakterna inom scentexten som helhet. Andra delen fokuserar på en av kategorierna – rekvisita – och hur eleverna använder den resursen textförståelseutvecklande inom *Men-kära-pappa-scenen* specifikt.

#### 6.6.1 Översikt av gestaltning genom teaterartefakter

Teaterartefakternas uttrycksformer är omfattande och deras bidrag till publikens upplevelse av en föreställning betydande generellt sett inom teater (Elam, 2002; Fischer-Lichte, 1992). Inom min studie har jag kraftigt begränsat vad som analyseras och här rapporteras. Ett skäl är att jag fokuserar på elevernas eget gestaltningsarbete mer än sådant som huvudsakligen utförts av andra. *Kostym* är ett exempel; en utomstående person sydde och designade största delen av kostymerna. *Ljussättning* är ett annat exempel. Den diskuterades översiktligt av eleverna och två av dem var med i delar av ljussättningsarbetet. Huvuddelen av det praktiska genomförandet sköttes av praktikanten Petra. Hon styrde även den förinspelade *musiken* under föreställningarna. Några av eleverna var involverade i musikvalet. *Scenografien* har diskuterats av elever, sedan tillverkats och anskaffats av elever och – framförallt – Lisen.

Även om alla dessa inslag i scentextens väv har stor betydelse i publikens upplevelse, har de i flera fall bara marginell specifik betydelse som uttryck för förändringar i textförståelse inom just *Men-kära-pappa-scenen*. Exempelvis bär Cathos, Madelon och pappan samma kostym i hela föreställningarna och de dominerande scenografielementen är också desamma från första scenen till sista. *Mask* förändras inte under föreställningarna och bidrar inte till förändrade uttryck för textförståelse hos eleverna specifikt i den aktuella scenen. Musik förekommer inte i, strax före, eller efter den utvalda scenen. Däremot bidrar dessa resurser till utveckling och nyansering av textförståelse i andra scener eller för

scentextens helhet. Detta berör jag kort innan jag går över till rekvisita, som alltså har en tydligare betydelse specifikt i den valda scenen.

*Scenografins* helvita fond och vita sidokulisser ändras inte under scentextens förlopp, däremot gestaltas olika platser genom att i scenbyten lägga till eller ta bort eller flytta vita stolar, en vit byrå, ett vitt bord och ett vitt podium. Allt det vita samspelar med de vitsminkade ansiktena och de vita perukerna. Eleverna valde vitt som slutproduktionens färg eftersom de ansåg att den uttryckte flickornas oskuldsfulla, romantiserade uppfattning av världen (fältanteckningar 2014-04-15). Ett av scenografi-elementen har betydelse för utvecklingen av textförståelse specifikt i den utvalda scenen. Det är ett på högkant stående podium med pappans blommor ovanpå. Podiet med blommor och det närmaste utrymmet utgör pappans revir, vilket har diskuterats i avsnitt 6.5.4. Att podiet står på högkant och pappan befinner sig bakom det kan för publiken framstå som att han förskansat sig i ett fort. Eleverna målar ett guldfärgat bladornament som slingrar ner över podiets mot publiken vända, släta, vita träyta. Guldfärgen väljer eleverna som tecken för rikedom och den samspelar med de (i kapitel 5 berörda) ”gulldiga” tavelramarna (fältanteckningar 2014-04-15).

*Kostym och mask* äger omedelbarhet i uttrycket på så sätt att de signalerar innebörder direkt en rollfigur gör entré. Exempelvis fäster elevernas vitsminkade ansikten och vita peruker scentextens tidsperiod på ett ögonblick. Denna omedelbarhet hos kostym och mask har textförståelsemässig betydelse i den utvalda scenen, särskilt för publiken. I den scenen uppenbarar sig nämligen Madelon och Cathos för första gången. Inom elevernas uttryckta textförståelse har kostym och peruk inte samma betydelse specifikt i denna scen. Dock kan man notera ett exempel. När flickorna i maktspelet vänder ryggen mot pappan och etablerar en egen avskild sfär så plockar de med varandras kostym och peruker. Cathos axelpuffar förefaller särskilt lämpliga att justera under aktivt undvikande av kontakt med pappan (video 2014-05-08).

*Ljussättningens* textförståelseförändrande möjlighet använder eleverna i ett antal andra scener än *Men-kära-pappa-scenen*. En av dem är då de ratade friarna summerar hur de blivit behandlade av Madelon och Cathos vid sitt frieri och smider planer för hämnd genom att klä ut sina egna betjänter till herremän och skicka dem till flickorna på falsk friarstråt. Den kallas *Bedrägeriscenen*. I teatersalens lilla ljusbord med sex kanaler finns möjlighet att blanda rosa och blått ljus. Dessa två färger i kombination med vilka områden på scenen som belyses, ljusets styrka och blandningen av färger erbjuder resurser att gestalta till exempel stämning och tid på dagen. Ett par veckor före premiär sätts ljuset. Under en håltimme sitter Elle och Erik med Petra vid ljusbordet. De har tomt svart scengolv, svart tak och vit scenografi att pröva ljusets verkan mot. Jag observerar och antecknar några publikplatser ifrån den lilla klungan som böjer sig fram över ljusbordet och har texthäftan bredvid. I



## GESTALTNING

början är de överens om att det måste bli ett hårt ljus i hela scenen ”för de riktiga friarna är så hårda” (fältanteckningar 2014-04-28). När de ska komma överens om graden av hårdhet i ljuset och blandar rosa och blått ljus i olika proportioner så prövar de fysiskt ljussättningsredskapets möjligheter. Samtidigt diskuterar de verbalspråkligt hur de vill att publiken ska uppfatta situationen. Man kan säga att de skissar fram textförståelseutveckling genom samtidig fysisk handling och verbalspråkliga överväganden. Jag ser hur elevernas händer byter av varandra vid reglagen på ljusbordet i ett slags upptäcktsresa i gestaltning med ljus. För eleverna framstår det som möjligt att förändra textförståelse genom att förändra ljus under scenens förlopp. Eleverna prövar att gestalta *Bedrägeriscenen* mer som en process. I början är de ratade friarna hämndgiriga och då är det mest blått ljus, men sen blir de ganska uppspelta av det roliga utklädningsstricket och ”egentligen är dom ju rätt schysta mot tjejerna så att dom fattar att de dom håller på med bara är löjligt” (fältanteckningar 2014-04-28). Eleverna förändrar alltså sin uttryckta textförståelse när de får en ny semiotisk resurs att uttrycka sig med. Med sociokulturella begrepp visar exemplet att eleverna medierar ny förståelse när ett nytt redskap införs. Bedrägeriet framstår som något i grunden positivt för att frigöra Madelon och Cathos från illusionen om att en preciös livsstil är tillvarons kärna. Man kan se det som att vid detta tillfälle skapas en emanciperande ljussättning. Man kan också se den beskrivna situationen som ett exempel på explorativt, oförutsägbart lärande genom konstens arbetsmetoder. Målet var inte utstakat i förväg utan skapades i elevernas skissande där de gjorde en rad estetiska val med hjälp av en ny semiotisk resurs.

*Musik* använder eleverna i scenövergångar för att täcka bullrande möbelflyttningar och för att musikaliskt gestalta antingen det som utspelats eller det som ska följa. Musik används inne i scener av andra skäl. I avsnitt 5.5 har musikval diskuterats varför exemplen inte upprepas här. Från gestaltningssynpunkt kan kort påminnas om att Mozarts *Jupitersynfoni* används som en del i dansgestaltningen av de falska friarnas förförelse av flickorna, vilken abrupt avbryts av de ratade friarnas entré, varpå bedrägeriet avslöjas, aga vankas och utlånta klädplator kastas vilt över scengolvet till ledmotivet ur filmen *Pirates of the Caribbean*.

### 6.6.2 Textförståelse uttryckt genom rekvisita

Detta avsnitt fokuserar på rekvisita som används i den valda scenen. När det gäller karaktärsdrag exemplifierar jag med två artefakter i det sociala samspelet, en sax och solfjädrar. Maktkampen belyser jag genom en artefakt, böcker, och en ljudeffekt, smällar.

Eleverna gör estetiska val av rekvisita, men låter även slumpen avgöra vad som används. Det senare gäller särskilt övningsrekvisita. Exempelvis tar Erik i en repetition ut

pappans ilska över att flickornas sminkande ruinerar honom med tillfällig rekvisita. Han slår på krukans till en av sina blommor både med en plastflaska som blivit kvarglömd och, då scenen övas igen och flaskan är borta, med texthäftet (video 2014-01-21). Eftersom han gör det 'i roll' medan han säger sina repliker så framgår det av kontexten att flaskan och häftet tilldelas en annan betydelse än om Erik hade uppträtt på samma sätt 'ur roll'. Häftet och flaskan *föreställer* något i pappans utrustning. Ett annat exempel utspelas i utkanten av en repetition av *Men-kära-pappa-scenen*. Eleverna som spelar de ratade friarna och deras betjänter står i ytterkanten av scengolvet. De agerar 'ur roll', men beredda för sin entré i nästkommande scen med övningsrekvisita i händerna. Skidstavar tjänstgör som deras hästar. En friare råkar tappa sin stav/häst, men tar inte upp den utan sträcker på sig, kastar ett öga på betjänten som står bredvid och pekar på den liggande staven/hästen. Betjänten bugar omedelbart, tar upp staven/hästen, ger den till sin herre och bugar en gång till (video 2104-01-27). Eleverna passar alltså på, lite vid sidan av det ordinarie arbetet, att utveckla dessa rollfigurers karaktärsdrag med hjälp av resursen övningsrekvisita. Ett mönster under hela processen är att då rekvisita görs tillgänglig för eleverna att uttrycka sig med, så tar de vara på den möjligheten. *Vad* som finns tillgängligt spelar mindre roll än *att* det finns något tillgängligt och att inramningen uppmuntrar agerande i som-om-världar. Förutom att detta förhållande anknyter till frågan om elevernas förhållande till det konstnärliga materialet inom en estetisk lärprocess (Saar 2005), så knyter det även an till vad Persson (2015) kallar 'litteraturredaktikens blinda fläckar', det vill säga litteraturens materialitet. Meningsskapande sker genom att eleverna tilldelar objektet mening i ett sammanhang där objektet betyder något annat än vad det gör som isolerat objekt (Säljö, 2014).

Cathos och Madelon använder varsin solfjäder som del i uttryck för sin inställning till olika företeelser i scentexten. Inom *Men-kära-pappa-scenen* handlar det exempelvis om att svalka sig då irritationen över faderns uttalanden hettar i kinderna (video 2014-05-08). Men solfjädrarna är även användbara för att uttrycka avskärmning. De blir som en sköld uppsatt mot omgivningens krav, som mot pappans om vilka herrar flickorna ska gifta sig med. I hopfällt skick kan solfjädern i Madelons hand gestalta ett pekande vapen mot pappan, något som understryker allvaret i en viss replik. Synkroniserat solfjädeviftande, där till exempel Cathos sympativiftar då Madelon är måltavla för pappans kritiserande repliker, förstärker gestaltningen av flickorna som ett sammansvetsat par som utför ett gemensamt manipulationsprojekt. I andra scener än *Men-kära-pappa-scenen* ges solfjädern annan laddning, till exempel en flörtig, som när Madelon och Mascarille förföriskt leker titt-ut över solfjäders kant ett ögonblick (video 2014-05-08). Vägen fram till de just beskrivna gestaltningarna i den färdiga scentexten har inte varit slät och rätlinjig. En av svårigheterna var att få till synkroniseringen mellan Madelon och Cathos. I föreställningar börjar och slutar de vifta samtidigt, men solfjädrarna rör sig inte i samma takt, vilket var avsikten. En

## GESTALTNING

annan svårighet uppstod när de riktiga solfjädrarna började tas i bruk. Då hade Ebba och Elin så många veckor gestaltat solfjädrar med bara sin egen hand att vanan från det satt kvar, med följd att den ena handen viftade som en solfjäder framför ansiktet, medan den andra överksamt höll i den hopslagna verkliga solfjädern (video 2014-03-24). Men steg för steg blir eleverna mer bekväma med sin rekvisita. Detaljerna i uttrycken omkonstrueras och rekvisita blir alltmer integrerad i kroppens rörelser, vilket har någon jämförbarhet med den roll artefakterna spelar inom studier med sociokulturellt perspektiv (t.ex. Edmiston, 2015; Yandell, 2008). Hos Wertsch (1991) anförs exemplet med den blinde som utvecklar sin käpp till ett känsligt instrument i kroppens förlängning. Skillnaden mot den blindes käpp är bland annat att för eleverna i studien fyller artefakterna en gestaltande funktion.

Pappans sax att ansa blommor med dyker upp (video 2014-02-18) och försvinner (video 2014-03-24). När den dyker upp förändrar den gestaltningen av pappans karaktärsdrag att prata för sig själv med blommorna. Det framstår som trovärdigare att konversera på det sättet, eftersom rekvisitan skänker honom ett ärende vid blommorna. Saxen hjälper till i gestaltningsarbetet även i dramaturgiskt avseende. Den får gestalta en vändpunkt då pappan tydligt lägger ner saxen på podiet. Nedläggningen visar att nu har blommorna fått sin beskärda del av hans prat. Han byter replikriktning, ändrar röstuttryck och riktar repliken mot flickorna (video 2014-02-18). Vändpunkten i röst och kropp består efter att saxen utgått, så den kan sägas ha haft funktionen att hjälpa vändpunkten på traven till den etablerats. Från ett sociokulturellt perspektiv kan lärprocessen sägas inrymma att det fysiska redskapet sax biträdde Erik att appropriera kunnande kring dramaturgi. Han tänkte med hjälp av ett fysiskt redskap och medierade en utveckling av textförståelse.

Maktspelet mellan flickorna och pappan gestaltas med hjälp av de halvfranska banden fyllda av poetiska beskrivningar av frieriets vederbörliga turer i Paris galanta kretsar. Jag har redan berört böckernas funktion som en referens som underbygger flickornas argumentation mot pappas val av friare. Man kan anta att pappan gärna skulle vilja beslagta böckerna, även om det i dramatexten inte sägs att så sker. Idén om beslagtagande utvecklar eleverna genom att fram till slutlig scentext ha skapat en liten *bokknyckarkoreografi för tre*. Den utspelas efter ett av Madelons partier med högläsning (vars röstmässiga aspekter diskuterats i avsnitt 6.4.3). Flickorna slår ihop böckerna, går till pappan och kritiserar honom för att göra tvärtemot vad böckerna föreskriver.

Flickorna står i profil på var sin sida om, och snett framför, den framåtvände pappan. Deras positioner formar en triangel. Flickorna håller böckerna i vinkel ut från kroppen, med nedre kanten invid magen. Pappan upptäcker möjligheten att beslagta böckerna och gör ett försök att nappa åt sig den ena från Madelon, som i lagom tid för att han inte ska hinna trycker den till sitt bröst och oberörd fortsätter att tala. Sen gör pappan ett försök mot Cathos, som använder samma taktik som sin kusin och pappan misslyckas ta boken

även där. Ett tredje försök att knycka boken, återigen från Madelon, nyttar heller inte och nu har hon nått slutet på sin replik. Men just då, fjärde gången gillt, kniper pappan kvickt båda böckerna, smäller ihop dem ovanpå varandra och utbrister irriterat: ”Och vad är det för bövelens svammel?” (video 2014-05-08).

Bokknyckarkoreografin är ett exempel på elevernas användning av rekvisita som nyanserar textförståelsen av maktspelet och den uppstår ur en retsam lek i ett mellanrum mellan omtagning av *Men-kära-pappa-scenen* under en lektion i januari. Vid det tillfället står eleverna stilla och väntar regianvisning från Lisen. Utan förvarning, med en stor gest, försöker Erik ta boken från Ebba och låtsas även slå henne i en skuggboxning. Ebba rycker tillbaka boken, håller den med båda händerna och måttar ett rejält slag med den mot Erik som höjer ena armen och skyddar sig. Sen trycker hon boken intill sig och de ler mot varandra – det var alltså teater föreställande ett slagsmål med rekvisita som ett gestaltningsverktyg (video 2014-01-28). Varianter av detta spel i spelet pågår ett antal repetitioner (t.ex. video 2014-02-18). Lisen fångar upp idén och arbetar vidare med eleverna till det att bokknyckarkoreografin så småningom läggs fast.

Den smäll av böcker som slås ihop och avslutar koreografin är också en av de få *ljudeffekterna* inom *Men-kära-pappa-scenen*. Flickorna har vunnit rondan med retsamt undanhållande av böckerna, men pappan får i den smällande vändpunkten någon form av sur revansch. En annan gestaltande ljudeffekt är en smäll från pappans våldsamma stamp med ena foten då flickorna inte uppmärksammar honom. I scenens inledning informerar flickorna om sin läppomada-verksamhet och vänder sen pappan ryggen. Han går till blommorna och beklagar sig. När han återvänder är flickorna fortfarande otillgängliga för samtal. En lätt hostning från pappan bryter inte flickornas markanta intresse för ärmuffar och hårlockar. Pappans smällande stampning får dem däremot att vända sitt intresse mot honom (video 2014-05-08). Således har även resursen ljudeffekter en textförståelseutvecklande funktion, exempelvis genom att gestalta vändpunkter och maktspel.

Sammantaget i avsnittet om teaterartefakter ser vi att många semiotiska resurser utanför skådespelarna ingår i den scentext som möter publiken. Samtidigt är det flera av resurserna som inte kan förknippas med textförståelseutveckling i specifika scener. Resursen *rekvisita* bidrar dock till utveckling av textförståelse specifikt i *Men-kära-pappa-scenen*. Det förefaller som att när ’kontraktet’ är slutet om att här och nu, i denna lektionskontext, är avsikten att låta något *föreställa* något annat, så skjuter utveckling av elevernas textförståelse fart. I som-om-världen tydliggörs samspelet mellan del och helhet, att delens utformning driver helheten i en viss riktning. När rekvisita finns tillgänglig för eleverna att uttrycka sig gestaltande med så tar de vara på möjligheten och textförståelsen utvecklas. *Vad* som finns tillgängligt spelar mindre roll än *att* det finns tillgängligt.

Innan kapitlets resultat sammanfattas finner jag det befogat att i ett separat avsnitt ta upp innehållsliga aspekter av den diskuterade textförståelsen och samlat redogöra för gestaltungsarbetets olika former över tid. Det görs i avsnitt 6.7, varpå sammanfattning av och möjlig didaktisk förståelse av resultaten presenteras i kapitlets sista avsnitt, 6.8.

### 6.7 Summering av innehåll och arbetsformer i teaterproduktionens omläsningar

I kapitel 5 och 6 har de teman som textförståelsen kretsar kring framkommit tämligen fragmentariskt. Framställningen har präglats av ett genomförandeperspektiv. I detta avsnitt anlägger jag inledningsvis ett innehållsperspektiv genom att urskilja fem innehållsliga teman i produktionsprocessen.

För det första: Eleverna har arbetat med *relationer inom familjen*, både ur maktperspektiv och karaktärsperspektiv. Gestaltungsarbetet har byggt vidare från en förståelse kring familjerelationer som skapades i högläsning och litteratursamtal. Exempelvis har jag ovan tagit upp en repetition av *Men-kära-pappa-scenen* med tillhörande diskussion om vilka tekniker barn kan använda för att få föräldrar att göra som barnen vill.

För det andra: Eleverna har arbetat med *emancipation från ytligheten som livsform*. Vi har sett en matchning mellan dramatextens repertoar av ytlighet hos Madelon och Cathos och elevernas modebloggrepoar. Vi har också sett ett gestaltningsexempel där ljussättningen kom att framställa bedrägeriet mot flickorna som något positivt för emancipationen.

För det tredje: Dramatextens *svåra lexem* har ägnats mycket uppmärksamhet, särskilt i början av produktionsprocessen.

För det fjärde: Arbetet med dramatexten har riktat elevernas uppmärksamhet mot en *historisk tid* med exempelvis andra klädesplagg, andra umgängeskonventioner, annat medieutbud, andra åtskillnadsmarkörer socio-ekonomiska grupper emellan och andra genusperspektiv än de referensramar som elevernas samtid erbjuder.

För det femte: Det kan antas att då eleverna har utvecklat kunnande inom ovanstående fyra teman, så har de också utvecklat ett slags *metakunnande om hur textförståelse kan konstrueras*. De har själva genomfört en mängd omkonstruktioner av textförståelse.

Dessa teman hänger inte samman med förutbestämda kunskapsmål utan har vuxit fram i repertoarmatchningens och gestaltningens kunskapande. De har en startpunkt i dramatexten och har utvecklats genom skissande, omkonstruktion, estetiska val och kollektivt förkroppsligande av dramatexten.

Gestaltungsprocessen har erbjudit eleverna olika arbetsformer. Översiktligt visar jag i tabell 3 olika skeden av gestaltningens processen. Vänsterkolumnen tar i kronologisk ordning upp olika arbetsperioders huvudsakliga lektionsinnehåll uttryckt genom de arbetsformer

som dominerar i respektive period. Högerkolumnen är tematiskt ordnad efter vilken typ av textförståelsearbete som huvudsakligen erbjuds under den aktuella perioden.

Period	Lektionsinnehåll sett till arbetsform	Lektionsinnehåll sett till textförståelseutveckling
1	Högläsning och litteratursamtal	Basen för textförståelse – genom verbalspråkliga förhandlingar och blygsamma gestaltningar
2	Improvisationer före rollfördelning	Utveckling av textförståelse – genom skisser med hjälp av kroppens och röstens uttryck
3	Repetitioner med texthäfte (efter rollfördelning) och tillskott av vissa semiotiska resurser	Omkonstruktion av textförståelse – genom, kroppens, röstens och teaterartefakternas uttryck (ofta i metakommunikation)
4	Repetitioner utan texthäfte och tillskott av fler semiotiska resurser	Omkonstruktion av textförståelse – genom texten-i-kroppen, teaterartefakter och metakommunikation
5	Genomdrag, genrep, slutliga tillskott av semiotiska resurser, provpublik	Nyansering av textförståelse – genom avslutande formering av den publika scentextens konstruktion
6	Föreställningar och summering	Scentextens slutförande och hela gestaltningsprocessen i elevers metaperspektiv

**Tabell 3.** Lektionsinnehåll i sex perioder

Textförståelse uttrycks genom blygsam gestaltning redan i första mötet med dramatexten och under litteratursamtal. Under period 1 formar det basen för vidare utveckling av textförståelse. Det bör framhållas att både under och efter period 1 finns ett nära samspel mellan verbalspråkliga reflektioner och övriga resurser i uttrycken för textförståelse. Men då jag främst uppmärksammat gestaltningsarbete utöver verbalspråket i detta kapitel begränsar jag innehållet i tabellen till just gestaltningsarbete i period 2-6. Period 2 erbjuder eleverna ytterligare ett antal uttrycksresurser. Det är framförallt kroppslig gestaltning som tillkommer. Både i period 3 och 4 omkonstrueras textförståelsen med hjälp av teaterartefakter och av metakommunikation med elevers gestaltning 'i roll', men med andra repliker än speltextens. Skillnaden mellan period 3 och 4 är dels att ytterligare semiotiska resurser tillkommer i period 4, till exempel musik och färdigsydd kostym, dels förhållandet att *texten-i-kroppen* framträder allt mer. Gemensamt för period 5 och 6 är att scentexten framförs alltmer utan avbrott för verbalspråkliga förhandlingar kring meningsskapandet. Tidigare perioder har mindre delar av speltexten bearbetats avskilda från varandra, ofta med fokus på specifika estetiska val som måste göras. I period 5 och 6 avbryts inte görandet, varvid de semiotiska resursernas samverkan framträder tydligare. Förhandlingar kring detaljer i gestaltningen förläggs till andra tidpunkter än mitt inne i scener. Visserligen fortsätter nyheter att prövas, men eleverna avbryter, eller avbryts, inte för att göra det, utan det typiska är att före och efter genomdrag, genrep och föreställningar diskuterar Lisen och eleverna behov av nyanseringar. I sjätte perioden ingår även ett informellt samtal om

gestaltningsprocessen i helhetsperspektiv. Elevernas stora mängd läsningar av dramaten genomförda i ovanstående arbetsformer betecknar jag *mängd-ömläsningar*.

### 6.8 Sammanfattning av resultat inom aspekten Gestaltning

I följande avsnitt ges svar på forskningsfrågan hur deltagarna konstruerar textförståelse genom användning av semiotiska resurser när vi fokuserar på gestaltningsarbete. Jag sammanfattar först resultaten. Sedan utvidgar jag svaret genom att diskutera en möjlig didaktisk förståelse av resultaten.

Teatersemiotiken erbjuder verktyg för att systematiskt analysera bruket av ett stort antal semiotiska resurser i gestaltningsprocessen inom en teaterproduktion. Resultaten visar att eleverna utvecklar nyanserad textförståelse när de erbjuds många olika resurser att uttrycka sig med. Resultaten visar explorativt lärande på väg mot produkten (scentext för publik) vars form inte är förutbestämd. I det kollektiva prövandet av olika kombinationer av semiotiska resurser tydliggörs samspelet mellan olika resurser i en scentext. Det som i scentexten framstår som en polyfoni av uttryck delar deltagarna upp och uppmärksamhet riktas mot olika semiotiska resurser var för sig, eller mot ett begränsat antal resurser i taget. I mängd-ömläsningarna kan eleverna sinnligt erfara de semiotiska resurserna. Textförståelse utvecklas med hjälp av röstuttryck, kroppsliga uttryck och användning av teaterartefakter. Inom dessa huvudkategorier använder eleverna en rad enskilda semiotiska resurser. Exempelvis gestaltats temat maktkamp mellan dramaten rollfigurer via kroppspositioner, kroppsorientering, kroppslig rörelse i rummet, gestik, mimik och på ett antal andra sätt. Rationella estetiska val kan göras genom kollektivt skissande som kontinuerligt öppnar nya perspektiv på dramaten. Deltagarna ger form åt en förståelse och medan de ger form uppstår förståelse. En speciell form av detta kun-skapande är gestaltningar som dyker upp under processen, men inte finns med i den scentext som publiken möter. Den kan gå till så att under en repetition tillför en elev något nytt i gestaltningen genom verbalspråklig metakommunikation 'i roll'. Andra elever fångar upp den nyanserade textförståelsen och integrerar den i sina kommande fysiska handlingar. Textförståelsen blir kollektivt accepterad i handling och därefter behöver den inte upprepas verbalspråkligt. Resultaten samspejar med studiens teoretiska ram i fråga om relationen mellan tanke och handling.

Elevernas gestaltningsarbete förkroppsligar den rörlighet mellan litterära föreställningsvärldar och verklighet som Langers (1995) litteraturläsningsteori förlägger till ett växelspel mellan läsaren och texten och som uttrycks i verbalspråklig kommunikation i klassrummet. På det senare sättet har Langers teori huvudsakligen använts inom litteraturredidaktiken. Teaterproduktionen innehöll cross-gender acting med kvinnliga elever i

förförande byxroller. Resultaten visar att gestaltningen av dramatextens förföriska handlingar tycks innefatta en textförståelse djupt förankrad i föreställningsvärlden. Studiens sätt att se på elevernas inträde i litterära föreställningsvärldar knyter an till teaterestetikens urgamla fråga om skådespelarens att vara och/eller inte vara rollen (Ferholt, 2015; Helander, 2011b).

Vi har sett att den verklighet som deltagarna konstruerar i gestaltningen är ny. De reproducerar inte utan producerar. Mängd-omläsningen ger möjlighet att göra flera estetiska val och därmed konstruera ny verklighet (Molander, 1996; Saar, 2005; Selander, 2009).

*En möjlig didaktisk förståelse* av resultaten kan vi nå genom att lyfta fram vissa aspekter av gestaltningsprocessen, vilka framstår som centrala i textförståelseutvecklingen. Först en översikt i punktform av dessa aspekter:

1. Nya semiotiska resurser
2. Gestaltningens omkonstruktioner
3. Rationella estetiska val
4. Mängd-omläsning
5. Metakommunikation 'i roll'

*Nya semiotiska resurser* erbjuder eleverna vid flera tillfällen under gestaltningsprocessen. Vid de tillfällena inträffar en utveckling av textförståelsen. Då eleverna explicit får i uppdrag att gestalta dramatexten, till exempel genom att gå som pappan, ser vi att den praktiska handlingen aktualiserar kunnande. Relationen till den fysiska världen och kroppen är avgörande då kunnandet inte efterliknar verkligheten utan är något som "människor skapar i verkligheten, och därigenom lägger till verklighet" (Molander, 1995, s. 128). Jag har visat exempel på detta där improvisationer utifrån läst dramatext bygger vidare på den textförståelse som nåddes i litteratursamtal. Elevernas gestaltningar understryker därmed att "verkligheten är inte färdigskapad" (s. 128). Jag har också visat att utveckling av textförståelse genom gestaltande arbete med dramatext inte är beroende av semiotiska resursers egen fysiska form utan lärsituationens erbjudande om att ge form. Särskilt i fallet rekvisita har jag visat exempel på att vad som finns tillgängligt spelar mindre roll än att det finns något tillgängligt.

*Gestaltningens omkonstruktioner* är ett framträdande drag i elevernas utveckling av textförståelse. Denna förståelse går i linje med synen på skissandets roll för lärandet och elevernas estetiska val (se kapitel 3). Valen riktar uppmärksamheten mot vissa punkter vars omkonstruktion gestaltar ny verklighet. Det handlar om att i konstens arbetsmetoder växlar uppmärksamhetens riktning mellan delen och helheten (jfr. Saar, 2005). Man kan tala om en uppmärksamhets spiral där den nya verkligheten som konstruerats riktar utövarns uppmärksamhet mot en ny del (av helheten) som i sin tur omkonstrueras och så vidare.



## GESTALTNING

Detta kan även förstås genom begreppet perezhivanie; skådespelarna befinner sig i ett slags pendlande rörelse i flera dimensioner samtidigt. Dels är det fråga om att vara och/eller inte vara rollen, dels sker en pendling mellan dramatexten och skådespelarnas socio-historiska erfarenheter och slutligen är det en rörelse mellan nuets kollektiva gestaltningsövningar och en tänkt framtid. Deltagarna hjälps ju åt att kontinuerligt aktualisera nuets relation till framtiden genom att teaterrepetitionerna prövar vad som kan tänkas fungera i den framtida föreställningen. Ferholt (2015) menar att mellanrummen mellan pendelns stationer skapar perezhivanie. Mellanrummen öppnar nya möjligheter, nya perspektiv. Perezhivanie kan på så sätt kopplas till lärande.

Lisens elever företar ett skissande i sina improvisationer. Om man jämför två improvisationers innebörder kan textförståelsen som uttrycks uppfattas motstridig. Men om man förstår improvisationerna som skissade utkast, så framstår elevernas arbete som att vinna kunnande genom handling. Sawyer (2015) ser improvisationernas krav på blixtsnabb utveckling av intersubjektiv förståelse som "highly advanced forms of collaboration" (s. 281). Improvisationernas skissande riktar uppmärksamheten mot olika delar i helheten. I ett senare skede, i repetitioner, vidtar omkonstruktioner, eftersom uppmärksamheten då riktas mot andra punkter. Exempelvis förskjuts makten i en situation till en pol där den inte fanns lika starkt uttryckt i en tidigare konstruktion. Jag har visat ett antal exempel på omkonstruktioner i gestaltningsprocessen.

*Rationella estetiska val* kännetecknar gestaltningsprocessen. Inom studiens teoriram diskuteras gestaltningsprocessers kontinuerliga estetiska val (t.ex. Lindstrand, 2009; Saar, 2005). Den som skapar måste välja för att kunna skapa. Detta hänger samman med att en tanke eller en känsla aldrig kan fångas i sig, det är bara i dess uttryck den ger sig till känna; formen tolkar tanken och skapar den (Lindstrand & Selander, 2009). Beteckningen 'rationella' står för vad som ter sig rationellt i den aktuella externalisering av lärande. Dessa val görs via ett antal olika uttrycksformer, inklusive skolans traditionella logiskt-verbala (Saar, 2005). Ovan tog jag upp exemplet då en elev har ett förslag om hur hon kan vända sig om på en viss replik och Lisen svarar: "Ja prova det i såna fall. Men det måste vara tydligt så man ser vad ni... om du har nån tanke" (video 2014-01-21). Exemplet visar ett utsnitt ur en lärprocess där tanke och handling kopplas samman i rationella val syftande till att någon utomstående (publiken) ska kunna förstå gestaltningen på ett eftersträvat sätt.

*Mängd-omläsning* innefattar möjligheten rikta uppmärksamhet mot del efter del i en större helhet. Därmed får eleverna möjlighet att sinnligt, genom en rad olika semiotiska resurser, erfa textförståelse som process, inte finit företeelse. Jag har visat att elever i mängd-omläsning kan utveckla nyanserad textförståelse och exempelvis upptäcka en rollfigurs fyra-fem olika strategier för att driva igenom sin vilja. Mängd-omläsningen kan också innebära ett mödosamt lärande. Selander (2009) påpekar att "Gestaltningprocesser

är ofta mödosamma prövande av uttryck, där man genom olika val, som ibland bara handlar om ytterst små nyansskillnader, skapar nya sammanhang och innebörder” (s. 211).

*Metakommunikation 'i roll'* (ofta i lekfulla former) är en av elevernas tekniker inom gestaltningsarbetet. Den utförs alltså 'i roll', men utan dramatextens repliker. Till skillnad från de fyra första punkterna är denna gestaltningsteknik inte initierad eller strukturerad av läraren. Den här metakommunikationen uppträder 'vid sidan av', lite som en didaktikens gycklare. Och så som gycklaren lockar till skratt och säger sanningar som annars inte sägs ut, lockar metakommunikationen till skratt och ger tillfälle att prova förståelser som annars inte bleve utsagda. Och någon gång stör metakommunikationens lätt gycklande röst lektionsplaneringen så pass att läraren tystar ner den. De oplanerade inslagen väcker en som-om-värld till liv på liknande sätt som bland andra Edmiston (2015), Ewing (2015) och Saar (2005) beskriver att leken och teatern har möjlighet att låta utövaren erfara. Med sociokulturella begrepp kan vi förstå fenomenet som att när elever etablerar intersubjektiv förståelse kring metakommunikationens spelregler så etablerar de en egen kollektiv ZPD inom ramen för den större kollektiva ZPD som hela teaterrepetitionen utgör.

Avslutningsvis knyter jag an till Selander (2009), som i det följande verkar utgå från ett interaktionellt perspektiv textteoretiskt. Det rör ett möjligt sätt att *förstå* utveckling av textförståelse genom tre nivåer. På första nivån säger sig läsaren *begripa* texten efter att ha läst den. På den andra nivån förstår läsaren så att hen kan *förklara* texten för andra. På tredje nivån förstås texten så att den kan *tillämpas* i handling. Resultaten i detta kapitel kan sägas visa att elevernas uttryck för textförståelse omfattat alla de tre selanderska nivåerna – och gått utöver dem i det att deras gestaltningar skapat ny verklighet att lägga till verkligheten (Molander, 1995).

Processen från att begripa till att förklara och slutligen tillämpa förståelse kan utifrån sociokulturellt perspektiv beskrivas som olika steg av appropriering. I närmast följande kapitel presenterar jag resultat kring hur textförståelse utvecklas i förhandlingar mellan lärare och elever och mellan elever inbördes. Jag kommer att betrakta materialet än mer än hittills genom det sociokulturella perspektivet.

## 7. Förhandling – tredje resultatdelen

*we can know more than we can tell*  
(Polanyi, 1967, s. 4) <sup>38</sup>

Med hjälp av sociokulturellt perspektiv redogör jag i detta kapitel för aspekter av det kommunikativa flödet mellan elever och lärare i den situerade praktikens arbete med *De löjliga preciöserna*. Förhandlingar medierade både verbalspråkligt och via fysiska handlingar och fysiska redskap analyseras. I kapitlet uppmärksammas lärarnas betydelse i lärprocessen i högre utsträckning än tidigare. Exempel från kapitel 5 och 6 dyker upp igen, men nu betraktade genom det sociokulturella perspektivet, och nya exempel tillkommer. Kapitlet leder fram till svar på forskningsfrågan hur deltagarna konstruerar textförståelse genom användning av semiotiska resurser när vi fokuserar på förhandlingar.

### 7.1 Kapitlets analysredskap och disposition

I analysen av förhandlingar har jag betraktat elevernas uttryck i det gestaltande arbetet som medierande redskap inrymmande ett stort antal modaliteter vilka skapar, förmedlar och utvecklar textförståelse. Dessa modaliteter är oftast sammanvävda. Sammanvävningen av deltagarnas handlingar, artefakterna och verbalspråket skapar helheten i medieringen, jämförbart med att ”[i]ndividen, den sociokulturella praktiken och redskapen bildar tillsammans en odelbar beskrivningsenhet i en sociokulturell förståelse” (Säljö, 2014, s. 233). För att åskådliggöra analysen som lett fram till mina resultat kring denna helhet disponerar jag emellertid kapitlet utifrån ett särskiljande av de olika modaliteterna. Jag bygger kapitlet med hjälp av samma huvudkategorier som användes i kapitel 6, det vill säga: verbalspråk, kropp, röst och teaterartefakter. Det tydliggör att jag undersöker samma företeelser i elevernas lärprocess, men betraktade genom olika linser. I förhandlingar med verbalspråket som centralt medierande redskap diskuterar deltagarna vanligen teaterverksamhetens gestaltningsfrågor. Därmed handlar de verbalspråkliga förhandlingarna *om* fysiska handlingar och teaterartefakter. Men deltagarna förhandlar också *med* dessa redskap. Således förhandlas det både *om* det sinnliga, kroppsliga och *med* det sinnliga, kroppsliga.

---

<sup>38</sup> Originallets kursivering

Dispositionsmässigt tar jag först upp ett exempel som i fyra steg visar hur jag tillämpar det sociokulturella perspektivet. Det ger en ingång till förhandlingar i konstnärlig kontext. Därefter kommer ett avsnitt om verbalspråkliga förhandlingar som medieras både 'i roll' och 'ur roll'. Sedan följer ett avsnitt om förhandlingar medierade av kroppsliga uttryck och ett avsnitt om röstuttryckens förhandlingar. Därpå diskuterar jag förhandling medierad genom teaterartefakter. Jag tar därefter upp en kategori som inte fanns med i gestaltningskapitlet; den didaktiska situationens förhandlingar med fokus på lärarens betydelse. Här berör jag hur svensklärarens och teaterlärarens insatser skiljer sig åt och kompletterar varandra. Kapitlet avslutas med sammanfattning och redogörelse för en möjlig didaktisk förståelse av resultaten.

## 7.2 Det sociokulturella perspektivets tillämpning i analysen

Detta avsnitt handlar om två olika scenavsnitt i dramatexten, vilka båda rör ankomst. I det första anländer betjänten Mascarille, i skepnad av den elegant klädd "Marki de Mascarille", till de preciositetsträngande flickorna (ST s. 13). Mascarille bedårar flickorna med sitt preciösa ordsvall, helt enligt den bedrägeriplan hans herre upprättat. Den föregivet adliga visiten utökas i det andra scenavsnittet genom att betjäntkollegan, numera "Vicomte de Jodelet", anmäler sin entré (ST s. 28). Det förförande bedrägeriet kan därigenom accentueras. In i mötet med flickorna bär betjänterna med sig sin tidigare etablerade relation där Mascarille hunsar Jodelet.

Under första mötet med dramatexten avbryter Elle högläsningen av repliker just när Mascarille bärs in i bärstol:

- 01 Elle: Jaha, då har dom bytt plats [släpper texthäfte, gör gest med båda händerna orienterad mot Lisen, frågeton]
- 02 Lisen: [tittar upp från texthäfte, orienterad mot Elle, nickar] YES  
(video 2013-10-14)

Elles yttrande medierar verbalspråkligt ett förslag om en textförståelse där betjänter "bytt plats" med sina herrar genom att befinna sig hemma hos flickorna i skepnad av friare. Positioner har bytts rumsligt såväl som klass- och relationsmässigt. Elles föreslagna textförståelse förhandlas ickeverbalt genom Lisens nickande och verbalt genom ett rappt "YES". Förslaget förefaller accepteras även av de övriga. Ingen annan tillägger något och högläsningen fortsätter. Förhandlingen kan ses som att en ny insikt approprierats inom gruppen.

Fyra veckor senare får eleverna någon minut på sig att förbereda en improvisation kring Mascarilles ankomst. Eleverna är genom sin erfarenhet av teaterstudier på skolan klara över

## FÖRHANDLING

improvisationsövningars inramning – man bejakar varandras medieringar 'i roll' på så sätt att intersubjektiv förståelse av som-om-världen nås. Det är liksom en av poängerna med en teaterimprovisation. En aktörs mediering, oavsett modalitet, kan ses som en förhandlingsinvt som kan, om den accepteras, leda till intersubjektiv förståelse. I exemplet på improvisation spelar Emma och Elin flickornas roller sittande bredvid varandra. Evelina, som flickornas betjänt, meddelar marki de Mascarilles ankomst. Emma svarar:

- 01 Emma: Jaha, ni får väl skicka in honom då [stillasittande, ointresserat röstuttryck]  
02 Evelina: [går och hämtar gästen]  
03 Ebba: Jaa, var är damerna? [uppsträckt hållning, befallande ton]  
04 Evelina: [snabba steg mot flickorna, bugande mot Mascarille, förevisar sittande flickor med yviga gester, ler stort] Här är madammerna  
05 Emma&Elin: [sitter stilla, tysta]  
06 Ebba: [orienterad mot sin egen betjänt (Elvira), vinkar snabbt in denne] Ehh ta min kapp [bestämt tonfall]  
07 Elvira: [snabba, tjänstvilliga steg till Ebba, tar av en fiktiv kapp, viker kappan korrekt över armen]

(video 2013-11-12)

Evelinas meddelande att en "marki" har anlänt kan ses som en verbalspråklig invit för de sittande flickorna att reagera på, exempelvis genom att imponeras av den statustyngda titeln. Flickorna reagerar föga imponerat. Tonfall och ordval gränsar till det nonchalanta i tur 01: "skicka in honom då". I tur 03 medierar sedan Ebba markins höga status i såväl kropp som röst. Evelina, i tur 04, accepterar bugande statusförhållandet mellan marki och betjänt, rör sig förbindligt och ler stort när "madammerna" presenteras. Genom Evelinas mediering så erbjuds flickorna ännu en möjlighet att reagera på markins upphöjdhet. Femte turens tysta stillasittande visar att flickorna inte heller nu antar förhandlingsinviten om att påverkas av den anländande gästens rang. Då Ebba i tur 06 bestämt vinkar in sin egen betjänt och verbalspråkligt begär att kappan ska tas av så accepterar Elvira omgående sin sociala ställning och utför i tur 07 snabbt och korrekt ordern, så som en betjänt kan förväntas uppföra sig. I exemplet ser vi att Evelina och Elvira accepterar Ebbas högstatusuppträdande genom att mediera betjäntstatus. Emma och Elin förhåller sig annorlunda. De erbjuds två förhandlingsinviter av Evelina; den första huvudsakligen verbalspråklig, den andra understruken genom kroppslig mediering av underdånighet. Ingendera gången accepterar de förslaget om marki de Mascarilles höga status. Än så länge i processen kan man knappast tala om alla deltagares intersubjektiva förståelse av marki de Mascarilles status, bara tre av dem framstår som överens om saken. Därmed spretar textförståelsen i skilda riktningar.

I avsnitt 5.3 beskrev jag Mascarilles presentation av Jodelet utförd med 'showbiz-gesten'. Efter introduktionen av showbiz-gesten betraktar flickorna extra intresserat den nyanlända Jodelet. Emma, i Jodelet-rollen, står först tyst och stilla, med händerna på ryggen, som tidigare (och har heller ingen replik), men så, liksom i ett svar på den braskande presentationen från Mascarilles sida, sker något. Ena handen smyger ut från ryggplaceringen, ut i höfthöjd, bara nätt och jämnt stickande fram intill kroppen, och vinkar mot flickorna. Övriga elever går 'ur roll', skrattar och uttrycker gillande (fältanteckningar 2014-02-07, video 2014-02-09).

Emmas ytterst blygsamma vinkning har inte heller den förhandlats verbalspråkligt innan kroppen medierar ny förståelse. Även denna vinkande förhandlingsinvit accepteras med uppskattande skratt. Den förefaller uppfattas ändamålsenlig bland deltagarna som mediering av Jodelets karaktärsdrag och statusförhållandet mellan Jodelet och Mascarille. Det uppstår en spänning mellan å ena sidan högt uppskruvade förväntningar på 'ädlingen', å andra sidan 'ädlings' modesta, närmast löjeväckande blygsamma höftvinkning. Därmed har eleverna kollektivt skapat mening i ett av dramatextens tomrum. Intersubjektiv förståelse uppnås och Jodelets höftvinkning fortlever in i föreställningarna. Framväxten av den ser jag som ett uttryck för ett kollektivt, situerat meningsskapande genom flera olika medieringsformer.<sup>39</sup>

Sammanfattningsvis kan vi i dessa exempel se olika slags mediering och olika kombinationer av medieringsformer i fråga om hur förslag initieras och förhandlas, tabell 4.

Tillfälle	Förslag initieras	Förslag besvaras
Högläsning 2013-10-14	Verbalspråkligt (”Jaha, då har dom bytt plats.”)	Icke-verbalt/verbalspråkligt (Accepterande nick och ”YES”)
Improvisation 2013-11-12	Verbalspråkligt (Meddelande att Marki de Mascarille har anlänt)	Verbalspråkligt (”skicka in honom då”)
Improvisation 2013-11-12	Icke-verbalt/verbalspråkligt (befallande invinkning/”Ehh, ta min kappa”)	Icke-verbalt (tar artigt av kappa och viker den)
Repetition 1 2014-01-31	Icke-verbalt (Mascarilles showbiz-presentation)	Verbalspråkligt (”Snälla gör så sen också”)
Repetition 2 2014-02-07	Icke-verbalt (Jodelets höftvinkning)	Icke-verbalt/verbalspråkligt (Skratt + vidareutveckling av vinktekniken)

**Tabell 4.** Förhandlingar initieras och besvaras

Eleverna skapar alltså mening genom att i flera steg fylla speltextens tomrum med ny och nyanserade textförståelse. Även om de fyra exemplen visat förhandlingar genom kombinationer av modaliteter så kan man notera viss särställning för verbalspråket.

<sup>39</sup> Showbiz-gesten och höftvinkningen ytterligare utvecklade och samverkande kan ses t.ex. på video 2014-03-17.

### 7.3 Verbalspråkliga förhandlingar 'i roll' och 'ur roll'

De verbalspråkliga förhandlingarna i materialet delar jag upp i tre huvudkategorier. De första två kännetecknas av specifikt innehåll, den tredje kännetecknas mer av form. Den första, *tolkningskategorin*, är kopplad till (övergripande) dramatexttolkning. Den följande *görandekategorin* är kopplad till det konkreta görandet då dramatext övergår i scentext. Inom dessa båda kategorier, uppträder både lärare och elever mestadels 'ur roll'. Tredje huvudkategori är *metakategorin*. Där uppträder elever huvudsakligen 'i roll'.

#### 7.3.1 Dramatextens litterära föreställningsvärldar

*Tolkningskategorins* förhandlingar pågår under hela arbetsprocessen och initieras både av lärare och elever, inte sällan i form av en direkt fråga. Jag vill pröva att knyta förhandlingarna i denna kategori till elevernas rörelse inom *litterära föreställningsvärldar*. I materialet ser jag hur eleverna, med lärarnas stöttning, genomför en rörelse in i och ut ur föreställningsvärldar upprepade gånger. I de första läsningarna och litteratursamtalen approprierar eleverna svåra lexems betydelse, vilket möjliggör fortsatt inträngande i föreställningsvärldarna (i kapitel 5 har exempel visats). Ett annat typiskt drag i detta tidiga skede av processen är elevers korta textförståelsemedierande konstateranden (se ovan: "Jaha, då har dom bytt plats då") och påhågsfrågor efter ett påstående, som i: "Han ska läsa upp sin dikt, eller?" (video 2013-10-14), vilket frågas i anslutning till ett scenavsnitt då Mascarille ska framföra en dikt han säger sig ha skapat på stående fot. I båda fallen medieras viss textförståelse som förhandlas till intersubjektiv förståelse. Stegvis beger sig eleverna allt längre in i de litterära föreställningsvärldarna och visar detta exempelvis i det andra litteratursamtalet, genom en fråga om Mascarilles bedrägeri där han i lånta fjädrar klättrar åtskilliga samhällsklasser högre än den betjäntklass som är hans ursprung. En elev undrar varför han gör så när bluffen borde vara uppenbar: "Han kommer ju aldrig kunna hålla det här" (ljudinspelning 2010-11-04). Frågan tyder på att eleven trängt in i dramatextens fiktiva värld och medierar en uppfattning om lämpligheten i en av rollfigurernas agerande.

Ett annat steg in i föreställningsvärlden markeras av verbalspråkliga förhandlingar i jag-form, där "jag" rimligen kan ses som rollfigurens jag. Detta roll-jag medieras sporadiskt redan i litteratursamtalen, där den som högläst en viss rollfigurs repliker kan tala om sin rollfigur i jag-form (video 2013-10-21). Jag-formen utvecklas till ett självklart val av uttryck i repetitionsperioden när eleverna verbalspråkligt utvecklar intersubjektiv förståelse av rollfigurers karaktärsdrag, relationer och agerande. Multipla subjektiviteter (Saar, 2005) ter sig oproblematiska i det vardagliga arbetet. Dels dubblar två elever (spelar alltså två olika rollfigurer), dels arbetar eleverna med en förvecklingskomedi där fyra rollfigurer byter

identitet. Det blir alltså multipelt i flera avseenden. Dessutom vikarierar eleverna i varandras roller vid behov. Ett exempel på multipel subjektivitet kommer från framplockning av fysiska redskap inför en repetition i januari. Erik placerar en hög krukväxt på pappans bord och Elin ställer en fråga:

01 Elin: Är det där din trädgård?

02 Erik: Ja, det här är min trädgård

03 Elle: Men du når inte dit upp nästan. Kolla, du är tung och gammal...

(video 2014-01-21)

Eleverna agerar 'ur roll' sett till rörelser, röst och repliker. De förbereder teatersalen för ett agerande 'i roll' om en stund. Ändå är det till synes oproblematiskt att krukväxten (som lånats från skolans entré) är dramatextpappans egendom och att Erik, som spelar pappan, bekräftar ägandet med att det är "min trädgård". Det är alltså ett 'jag' (i form av "min") som är pappans 'jag'. Elle medierar i sista turen en förståelse från långt inne i föreställningsvärlden, med att pappan / "du" (riktat till Erik) inte når upp till toppen på den höga krukväxten när den står på bordet, eftersom pappan / "du" är för ålderstigen för att klara uppgiften. Jag föreslår att exemplet visar hur obesvärat eleverna rör sig mellan de olika nivåerna i Langers litterära föreställningsvärldar. Eleverna kan skapa distans samtidigt som de befinner sig inne i fiktionen (jfr. Edmiston, 2015).

Mitt material inrymmer en mängd exempel på elevernas verbalspråkliga förhandlingar i jag-form kring bland annat ifyllnad av dramatextens tomrum. Ett flertal exempel har visats i excerpter i kapitel 5 och 6. Men jag-frågan inte okomplicerad. Detta får belysas genom två exempel från *Men-kära-pappa-scenen* där Ebba, Erik, Elin och Lisen diskuterar relationer mellan pappor och döttrar. I båda exempel kommenterar Erik, 'ur roll', en upplevelse han haft några sekunder tidigare 'i roll': "Jag känner mig så nedlåtande just nu" (video 2014-01-21) respektive: "Jag känner att jag har sån skadeglädje på 'gemåler' att hela munnen ler" (video 2014-04-15). Så säger Erik om mediering av dramatextpappans relation till flickorna. Det kan vara Eriks känsla som uttrycks, eller rollfigurens, eller bådadera. Därmed är vi inne på frågan om "skådespelarens paradox" (Helander, 2011b, s. 111), alltså hens transformerings till rollen. Vi kan se Eriks kommentar som en verbalspråklig mediering av ett erfalande av den dubbla negationen av två samtidigt 'jag', som även uppträder som två 'inte-jag' (Ferholt, 2015, se kapitel 3). I detta slags mellanrum sker ett meningsskapande möte mellan Eriks socio-historiska erfarenheter och den omgivande miljön. Just här ingår i miljön bland annat medspelare, regissör och dramatexten som 'pivot' för teaterrepetitionen. Vi kan se exemplen som Vygotskijs *perestrojka* med ett överbryggande av gränser mellan emotion och kognition. Därmed ser vi också exempel på det slags effektiva lärande som erbjuds i kollektivt skapande av fiktiva världar där deltagarna rör sig mellan 'i roll' och 'ur



## FÖRHANDLING

roll' (Clemson, 2015; Edmiston, 2015; Ferholt, 2015). Det kan även beskrivas som att medieringen av textförståelse utvecklas inom en lärmiljö som kan betecknas teaterverksamhetens kollektiva ZPD.

En annan aspekt av elevernas hantering av 'skådespelarens paradox' gäller elevernas *cross-gender acting*. Vid en repetition i januari förhandlas det verbalspråkligt kring Jodelets kroppsliga mediering i ett scenavsnitt. Jodelet omtalas som *hon* i ett förslag om Jodelets agerande: "Hon lär ju ba stå ba" (video 2014-01-21). Rollfiguren Jodelet är en byxroll som spelas av Emma och vid just detta tillfälle styrs pronomenvalet tydligen mer av att det rör klasskompisen Emmas fysiska handling än Jodelets. Detta exempel är inte unikt i materialet, men avviker från mönstret där klasskompisar i byxroller vanligen betecknas med 'han'. Både mönstret och avvikelserna förefaller skapa tillräcklig intersubjektiv förståelse för att fortsätta aktiviteten. Detta kan förstås utifrån den ovan diskuterade dubbla negationen i redskapet rolltagning.

Ett annat exempel i fråga om *cross-gender acting* rör att Elle som Mascarille ska försöka förföra Ebba och Elin som Madelon och Cathos. Under hela observationsperioden noterar jag aldrig någon diskussion om att mediera dramatextens karaktärer på annat sätt än som heterosexuella män och kvinnor. I linje med elevernas beslut om att spela tidsenligt, 'som på den tiden' (se kapitel 5) försöker de således exempelvis att mediera ett slags 1600-talsperspektiv på feminitet och maskulinitet. Detta är en bakgrund som bidrar till förståelsen av följande exempel då Elle säger sig inte vara tillfreds med hur flickorna gestaltas. För henne framstår de inte tillräckligt mottagliga för Mascarilles förförelsetrick. Efter en av Lisens uppvärmningsövningar där alla ombetts fnissa "som extrema fjortis-tjejer" uttrycker Elle tillfredsställelse med gestaltningen: "Nu börjar det bli roligt att förföra er när ni fnissar så där" (fältanteckningar 2014-02-07). Elle förefaller gå upp i sin rollfigurs maskulina identitet, och verkar se fram emot att Ebba och Elin med fnissandet ska kunna bidra starkare i gestaltningen av femininitet än vad de gjort tidigare. Exemplet kan sägas ytterligare belysa perezhivanie-begreppets potential för hur vi kan förstå lärande 'i roll' och 'ur roll'.

Slutligen räknar jag även till tolkningskategorin verbalspråkliga förhandlingar kring teman som behandlas i dramatexten. Både Lydia och Lisen, men vid olika tillfällen i processen, föreslår eleverna att placera något av dramatextens teman i elevernas egen samtid och/eller eget närområde geografiskt. Eleverna använder sina redskap och drar paralleller exempelvis till nutidens nöjesliv med kriminella undertoner vid Stureplan, överklassens retreat till lyxhotell i Tällberg och uppkomlingars försök att ta genvägar till idrottslig framgång i inne-sporten längdåkning på skidor (video 2013-10-21 och ljudinspelning 2014-03-25). Då Lisen ber eleverna att ange budskapet i *De löjliga preciöserna* i en enda mening föreslås bland annat att "allt är bara yta och det kan vändas i en

handvändning – tjoff”, att ”om man gör som tjejerna och siktar lite för högt så kan det gå fel”, och att ”man ska inte döma boken efter omslaget” (ljudinspelning 2014-03-25). I förhandlingen som följer på ’enmeningsbudskapen’ diskuteras framförallt status och klasskillnader på Molières tid och idag. Jag uppfattar ett lärande på kollektiv nivå.

### 7.3.2 Görandet i scentexten

*Görandekategoriens* verbalspråkliga förhandlingar är självklart rikhaltiga i en lång arbetsprocess med teaterproduktion där görandet är centralt. I det följande uppmärksammar jag två underkategorier: Verbalspråkliga förhandlingar kring exempelvis det fysiska redskapet *teaterartefakter* och med inriktning mot *publikomsorg*.

Teaterartefakterna innefattar en rad fysiska redskap som eleverna använder i mediering av textförståelse. De verbalspråkliga förhandlingarna kring val av skors klackhöjd, klänningars längd, korsett eller inte korsett et cetera blir gärna intensiva (ljudinspelning 2014-03-24). Typiskt i förhandlingarna framträder tre skilda underkategorier av argument för val av en specifik teaterartefakt. Den första handlar om historieautenticitet. Jag har tidigare beskrivit musikval, perukval och en fråga om nagellack på 1600-talet, i kapitel 5 och 6, så den underkategorin exemplifieras inte ytterligare här. Jag konstaterar endast att eleverna i sådana estetiska val visar att de tänker med hjälp av fysiska redskap.

Inom den andra underkategorin bland förhandlingar kring artefakter väljer jag ett exempel som rör de försmådda friande adelsmännens rekvisita och ett som gäller falska friares kostymering. Båda exemplen aktualiserar semiotiska tecken för mediering av klasstillhörighet. Eleverna kommer fram till att eleganta spatserkäppar kan användas både för att pekande dirigera omgivningen med och fysiskt läxa upp den med. Evelina och Elvira, som spelar adelsmännen, målar varsin rundstav med metalliskt glänsande mässingsfärg och finner under ett antal repetitioner att käpparna då hjälper till att mediera vad de strävar efter. En dag är käpparna plötsligt försvunna och adelsmännen får istället använda trävita pinnar som dessutom är något kortare. I slutet av repetitionen utvärderas passet. Elvira tar upp ersättningskäpparna: ”Vi förlorar lite power-feeling” [när vi inte har de ’riktiga’ käpparna] (video 2014-03-17). Eleverna tillmäter alltså de fysiska redskapen stor betydelse i medieringen av sådan textförståelse som förhandlingarna lett fram till. I det här exemplet handlar det om att uttrycka adelsstillhörighet och att kunna utöva den makt som tillkommer adeln. Ett mönster i materialet är att eleverna verbalspråkligt betonar vikten av att välja ’rätt’ och vikten av att hantera den valda artefakten ’rätt’, vilket jag ser som uttryck för publikomsorg.

## FÖRHANDLING

I början av mars diskuterar Lisen och eleverna ett behov av att förtydliga *Bedrägeriscenen*<sup>40</sup>. I excerpten som följer förhandlar eleverna och Lisen under en minut och åtta sekunder om hur förvandlingen av betjänter till falska friare ska genomföras. Vare sig dramatext eller speltext ger vägledning mer än att när Mascarille, efter förvandlingen, dyker upp hos flickorna har han mycket eleganta kläder på sig. Det återstår alltså för deltagarna att finna en lösning på hur tomrummet kan fyllas.

- 01 Lisen: Vi måste förtydliga... eh... klä ut...  
02 Elle: Men ska dom inte klä ut mig på scenen då?  
03 Evelina: [med skämtsam ton] Kanske inte ALLT men...  
04 Elle: Lite...  
05 Evelina: Ja, vi kan ju sätta på dig en jacka eller nåt  
06 Elvira: Kan ju bara ropa in dig så kommer du in där och ba tar på dig  
07 Evelina: [med adelsmannens snorkighet] Ja vi kommer ju inte klä på dig  
08 Elvira: Här får du, åsså... [en beordrande gest med innebörden: utför påklädning!]  
09 Lisen: Om du kommer in, eh, ni ropar Mascarille, du ropar på honom, å då kommer ju du med deras hatt å... då skulle ju dom kunna klä på dig den kanske  
10 Elle: Men ska jag komma med MINA kläder?  
11 Lisen: Neej, eh... ja, det kanske du skulle kunna ha nåt finare... Hur lång tid dröjer det?  
12 Elle: Eller vadå? Nej för dom måste ju inte klä på mig  
13 Ebba: Men kan ni ha typ kläder så att eh... vi säger att [elevnamn] går DÄR bakom och hämtar kläderna och DU ropar på Mascarille, Mascarille kommer in och då kommer [elevnamn] ut med alltså kläderna  
14 Evelina: Ja  
15 Elle: Och så kan dom ba släppa det på golvet och ba [klappar i händerna som en befallning]  
16 Evelina: [i roll, men annan röst än adelsmannens, på dialekt] Klä på dig din...  
17 Lisen: Mm, ja, ni får testa, ni får testa på det, för NÅNTING förtydligande måste vi få med där

(video 2014-03-04)

I första turen riktar Lisen uppmärksamhet mot vilket problem som ska lösas. Man kan se det som att den mer erfarna stöttar de lärande. Elle svarar i tur två med ett förslag om att byta kläder inför publiken, vilket tredjeturs-Evelina accepterar och skämtsamt nyanserar, ett skämt som Elle fångar upp i tur fyra och säger att det räcker med att byta lite kläder (alltså inte allt). I tur fem konkretiserar Evelina förslaget med att en jacka kan bytas och sjätte turens Elvira fortsätter utveckla en möjlig hantering av det fysiska redskapet till att ”vi” (alltså adelsmännen) kallar på Mascarille som får ta på sig jackan där, hos adelsmännen. I tur sju understryker Evelina det viktiga i att det är Mascarille själv som tar på sig de nya

---

<sup>40</sup> *Bedrägeriscenen* berättar om hur adelsmännen planerar bedrägeriet mot flickorna.

kläderna. Att detta sägs med roll-röst, som adelsman, förstärker klasskillnaden, vilket Elvira utvecklar ytterligare ett steg genom att med en gest mediera ett förslag om hur de kommer att beordra Mascarilles påklädning. I nionde turen accepterar Lisen förslaget om omklädning inför publik och om inropning av Mascarille, men verkar gärna se att det är adelsmännen som ordnar teknikaliteterna med den nya utstyrelsen. I de något oklara turerna tio och elva förefaller det som Elle ifrågasätter att hon själv ska bära in sina (alltså Mascarilles) nya kläder på scenen och Lisen ändrar uppfattning i tur elva. Därefter lanserar Lisen en frågeställning om vad som hinner med att göras i det lilla scenavsnittet. I tolfte turen återvänder Elle till frågan om vem som ska klä på henne/Mascarille. Därpå kastar sig Ebba (vars rollfigur inte är med i scenen) in i förhandlingen och föreslår i tur tretton en logistik för vem som hämtar vad var. Förslaget accepteras av Evelina i tur fjorton, varpå Elle, i femtonde turen, går in i en annan roll än sin egen rollfigur och med en ljudeffekts hjälp utvecklar *hur* Ebbas förslag skulle kunna gestaltas. I tur sexton verkställer Evelina Elles förslag genom att uppfinna en ny klasstillhörighetsmedierande replik som också sägs 'i roll' (dock med en annan rollröst än den egna adelsmannens). Lisen avslutar förhandlingarna i tur sjutton med att acceptera det som förhandlats fram; det ska testas, vilket innebär att scenavsnittet ska provspelas på det sätt som den till stor del verbalspråkliga förhandlingen lett fram till.

Excerpten visar mönster typiska för verbalspråkliga förhandlingar inom görandekategorin. Elever och lärare deltar i ett *kommunikativt flöde* av idéer om hur medieringen av textförståelse kan utvecklas. Förslagen handlar om hur kroppsliga handlingar och fysiska redskap ska ingå i ett växelspel. Man kan se det som att elever och lärare tänker kollektivt i en kollektiv ZPD, vilket kan jämföras med den av Franks (2015) påtalade speciella lärmiljö med gemensam problemlösning lärare och elever emellan som ofta skapas i en långvarig, kreativ process med tydligt publikt slutmål. I excerpten om klädbyte ser vi hur elever och lärare tar sig vidare genom stegvis utveckling av intersubjektiv förståelse. Värt att notera är även slutrepliken om att fortfarande återstår att pröva förhandlingsresultatet i teaterrepetitioners fysiska handlingar. Vidare menar jag att teaterlektionen som kontext har betydelse för kommunikationen. I den kontexten är olika *former* för den verbalspråkliga medieringen accepterade, som att växla mellan att tala 'i roll' och 'ur roll'. Vi ser i excerpten hur eleverna problemfritt går in 'i roll' och ut 'ur roll', vilket ger dem ytterligare ett textförståelsenyanserande redskap i förhandlingarna. Både Elvira och Evelina använder rolltagningsredskapet växelvis med att också 'ur roll' förhandla verbalspråkligt. I materialets verbalspråkliga förhandlingar är det vanligt att hänvisa till en viss aspekt av textförståelse, nämligen ett förväntat publikperspektiv. Man kan säga att ett slags publikomsorg ligger som en outtalad röd tråd genom excerpten ovan.

## FÖRHANDLING

Publikomsorgsaspekten placerar jag i görandekategorin. Ofta är det den erfarna, Lisen, som initierar frågan om att förtydliga spelet för publikens skull. Ett exempel på det kommer från en diskussion efter det första genomdraget av hela scentexten. Då föreslår Lisen att förvandling av de friande adelsmännen till betjänter åt Mascarille och Jodelet kan gestaltas tydligare genom att än mer åtskilja adelsmännens respektive betjänternas röstuttryck. Elle hakar på ämnet:

01 Elle: Jag har tänkt på en sak, HUR ska man veta att det är DOM som är betjänterna? Ska dom ha en lösnäsa? Eller vad är grejen? Hur ska man fatta att det är friarna som är betjänter? Gör man det?

(video 2014-03-24)

Genom ”man” positionerar sig Elle som ställföreträdande publik. Därigenom medieras en framåtblickande tänkt matchning mellan publikens och scentextens repertoarer (för att knyta tillbaka till begreppet repertoarmatchning). Elles frågor ser jag som ett uttryck för ett förväntat publikperspektiv och en omsorg om att tillgängliggöra scentexten för publiken.

I materialet framträder en utveckling av publikomsorgsaspekten över tid. Efterhand som premiären närmar sig väcks frågan allt oftare om hur publiken kan tänkas uppfatta olika delar i scentexten. När gäster, exempelvis besökare från högstadieskolor eller andra lärare på estetprogrammet, hälsar på i teatersalen tillmäts gästernas frågor och kommentarer stor betydelse (fältanteckningar 2014-04-08 och 2014-05-06). I det avslutande informella samtalet med eleverna framstår publikens reaktioner under och efter föreställningarna som ett huvudämne (fältanteckningar 2014-05-12). I kollektivet av Lisen och hennes elever sker en rimlighetsbedömning av de estetiska val som förhandlas fram utifrån ett förväntat publikperspektiv på den scentext som håller på att skapas. Denna mot föreställningarna framåtsyftande aspekt av processen framstår som ett incitament för att gå vidare med aktiviteterna i nuet, alltså i repetitionerna. Samtidigt går deltagarna i viss mening bakåt i det att de refererar till tidigare händelser under produktionsprocessen och använder sig av egna socio-historiska erfarenheter i textförståelseutvecklingen. Det sker en samtidig rörelse nu – framåt – nu – bakåt med intressant didaktisk potential. Även här kan Vygotskijs begrepp *perezhivanie* bidra till förståelse av denna rörelse. Det slås en brygga mellan kognition och emotion och i lärprocessen synliggörs än fler perspektiv på dramatexten än som varit möjligt utan de rolltagningsredskap och den publikomsorgsaspekt som teaterverksamheten erbjuder. Fenomenet kan även beskrivas så här:

growing back and towards the future and the past simultaneously [...] that allows us to raise ourselves up and hover, suspended momentarily in a state of being simultaneously ourselves and not ourselves; of being our past and future selves. (Ferholt, 2015, s. 89)

### 7.3.3 Metakommunikation 'i roll'

*Metakategorin* är den tredje och sista kategorin inom verbalspråkliga förhandlingar. I föregående avsnitt mötte vi elever 'i roll' och 'ur roll' *utanför* repetition av vissa scener. I detta avsnitt handlar det om att vara 'i roll', i repetition av vissa scener och att där skapa nya repliker som inte finns i speltexten. I mitt material finns ett flertal exempel på hur elevernas metakommunikation 'i roll' sammanlänkar den fysiska handlingen och verbalspråket varvid nyansering av textförståelse medieras. I kapitel 5 och 6 har jag visat ett antal exempel på metakommunikation 'i roll', även om exemplen då inte diskuterats utifrån sociokulturellt perspektiv i första hand. Här stannar jag vid endast ett ytterligare exempel.

I det aktuella scenavsnittet sitter Jodelet och Mascarille bekvämt installerade hos Madelon och Cathos. Mascarilles herre, för tillfället förklädd till betjänt, gestaltad av Elvira, passar upp på dem. Betjänt-Elvira serverar förfriskningar i små glas från en bricka. När Madelon och Cathos är upptagna med varandra så passar betjänt-Elvira på att återställa den ursprungliga statusen mellan Mascarille och hans herre genom att lura Mascarille på förfriskningen. Betjänt-Elvira lyfter undan serveringsbrickan just som Mascarille ska greppa sitt glas, och agerar alltså tvärtemot vad som förväntas av en 'riktig' betjänt i förhållande till sin herre. Så ser scenavsnittet ut i scentext (video 2014-05-08). Elvira inför den statusåterbringande serveringen vid en repetition i januari. Både glas och bricka är i detta skede än så länge fiktiva, icke desto mindre överrumplas Elle ett ögonblick av Elviras handling att dra undan 'brickan'. Elles förvånade ansiktsuttryck bemöter betjänt-Elvira med ett nekande, mästrande "m-mm" följt av ett sarkastiskt "du fick inget". Båda yttrandena faller 'i roll'. Därefter fortsätter fiktionen enligt tidigare repeterat mönster (fältanteckningar 2014-01-13). Det uppstod inget avbrott genom Elviras nyhet. Den fysiska handlingen att dra undan brickan kan betraktas som en förhandlingsinvt. Förslaget accepteras såväl kortsiktigt som långsiktigt. I den aktuella sekvensen accepterar Elle genom att tämligen omgående spela vidare 'i roll' i repetitionen (om än med en något överrumplad mimik). Långsiktigt accepteras förslaget på så sätt att de fysiska handlingarna lever vidare ända in i scentexten. Den nya verbalspråkliga metakommunikationen 'i roll' ("m-mm" och "du fick inget") medierar en förklaring till handlingen att dra undan brickan. Genom den kompletteringen medieras innebörden och intersubjektiv förståelse nås; repetitionsfiktionen fortgår. Den intersubjektiva förståelsen av nyanserad textförståelse framstår som så pass relevant att Elle fortsättningsvis kroppsligen medierar överrumpling även om betjänt-Elvira aldrig mer yttrar repliken "du fick inget". Vi ser hur eleverna i det situerade kommunikativa samspelet smidigt utnyttjar redskapet metakommunikation 'i roll'. Man kan även se en parallell till dansares meningsskapande genom metakommunikation under utövandet av dans (se kapitel 2). Den just analyserade situationen kan slutligen sägas exemplifiera

## FÖRHANDLING

Sawyers (2015) karaktärisering av ”improvisation and theatrical performance” som ”highly advanced forms of collaboration” (s. 281).

Även om kapitlet hittills främst uppmärksammat verbalspråket som medierande redskap, så har vi även sett tät sammanvävning av verbalspråket och kroppsliga medieringsformer.

### 7.4 Förhandlingar med fokus på kroppslig mediering

Eftersom materialet, som visats ovan, erbjuder en stor mängd exempel på att utveckling av textförståelse initieras kroppsligt, *utan* föregående verbalspråklig förhandling, begränsar jag framställningen i detta avsnitt till endast ett nytt exempel. Det handlar om när Mascarille och Jodelet försöker imponera på flickorna genom omnämnande av krigiska meriter. Meriterna understryks genom att visa upp påstådda ärr efter blesstyrer från olika bataljer. Under en repetition i februari håller Jodelet, på redan inrepeterat vis, fram sitt underben varigenom ärret kan beskådas och vidröras av Cathos. Madelon inför en ny fysisk handling då även hon sträcker ut handen på väg mot att känna på ärret på Jodelets ben. Gesten medierar en antydning till kroppslig beröring som tillför ett spänningsmoment i förförelsespelet där dittills parfördelningen efter Jodelets entré framstått okomplicerad; Mascarille och Madelon har dragits till varandra, medan Jodelet och Cathos visat ömsesidigt intresse. Madelon har inte visat intresse för Jodelet. Mascarille följer upp Madelons beröringsinitiativ med en frustande svartsjukeframrusning, tar plats invid Madelon och lägger beslag på hennes uppmärksamhet. Mascarille greppar dramatiskt hennes hand (som varit på väg till Jodelets ben) och för den bestämt till sitt bakhuvud där det ska finnas ett ärr efter ett muskötskott att känna på. Lisen uttrycker verbalspråkligt sitt gillande av nyheten. Hon beskriver den som en tidigare icke medierad rivalitet, vilken, när den nu lanseras, gör relationen mellan betjänterna mer spännande (video 2014-02-09).

Exemplet kan förstås som ett kollektivt tänkande via två individuella fysiska handlingar (att nästan beröra ’fel’ ben, respektive att rusa fram och omorientera intresset för ’fel’ ben till ’rätt’ huvud) som sammanlänkas i deltagarnas intersubjektiva förståelse av rivalitet. Den kroppsliga medieringen legitimeras verbalspråkligt som fungerande av kontextens ’erfarna’. Sammantaget visar exemplet flera redskaps samverkan i en nyansering av textförståelse.

Ännu har inte mediering genom redskapet röstuttryck belysts i deltagarnas förhandlingar. Men även dess betydelse är av intresse när vi undersöker kommunikationens olika delar.

## 7.5 Förhandlingar med fokus på mediering genom röstuttryck

Jag har i kapitel 6 visat elevernas arbete med röstgestaltning utifrån teatersemiotiskt perspektiv. I detta avsnitt närmar jag mig röstuttryck som medierande redskap när mening ges och tas i anslutning till aspekten cross-gender acting. I *De löjliga preciosaerna* spelar som sagt Evelina, Emma, Elvira och Elle byxroller. Klassen har valt att i sin slutproduktion arbeta med en dramatext där det från början är uppenbart för eleverna att ”några av oss måste ju byta kön”. Redan i första högläsningen av dramatexten prövar Elin, som då slumpvis har pappans roll, att göra maskulin röst (video 2013-10-14). Med ’maskulin’ avser jag ett mörkare tonläge i byxroll än eleven använder ’ur roll’. När eleverna någon månad senare prövar rollfigurerna i improvisation första gången är ett av Lisens uppdrag till eleverna att spela en scen där Jodelet och Mascarille förbereder sitt bedrägeri. Scenen finns inte i dramatexten utan eleverna skapar den själva. Emma och Elin prövar ett maskulint röstläge då de i improvisationen talar om stiliga män och manliga diktare (video 2013-11-12).

Under den långa repetitionsperioden prövar Elle flera gånger ett maskulint röstläge för sin rollfigur, Mascarille, exempelvis då denne talar om ” en fruktansvärd blessyr” från kriget. Vid en repetition i mars rosslar Elle fram, så som ur de djupaste skrymslena av sin bröstskog, ytterst mörkt: ”blessyr”. Vare sig Elle själv eller övriga elever kan hålla sig för skratt utan bryter repetitionens fiktion ett ögonblick (video 2013-03-24). Den nya mening Elle medierar genom en kliché av sårad manlig soldats röst accepteras och integreras i scentexten. Även när Mascarille i scentexten gör röstuppvärmning inför att med sång presentera sin tonsättning av egenhändigt komponerad dikt så gestaltar Elles röst maskulinitet (video 2014-05-08). Men trots flera försök att pröva maskulin röst genomgående i rollen väljer Elle till sist ett annat röstmönster som huvudsaklig gestaltning av sin rollfigurs röst, nämligen fransk accent. Den hålls genomgående i scentexten, medan mansröstgestaltningen bara uppträder vid enstaka tillfällen. Maskulin röst framstår ändå som viktig för deltagarna. Ett exempel är Jodelets och Mascarilles uppvisning av svärdskamp inför bedårade Madelon och Cathos. Jodelet råkar få övertag, vilket alltså bryter mot ett tydligt etablerat statusförhållande betjänarna emellan. Men eleverna medierar som sagt en textförståelse inrymmande även viss rivalitet. Jodelet utnyttjar sitt tillfälliga övertag och slår sitt svärd upp mellan benen på en bredbent stående Mascarille. Jodelet håller kvar svärdet där länge. Publiken kan se att det är där och framförallt höra hur Mascarilles tonläge går upp i en kastratsångares (video 2014-05-08). Den fysiska handlingen att slå mellan benen med ett fysiskt redskap (svärdet) producerar en röstgestaltning som medierar tillfälligt ändrad status mellan rivalerna



## FÖRHANDLING

Lisen använder inte ofta, men ibland, regitekniken att *spela före*, vilket innebär att förevisa eleverna med röst och/eller kropp hur ett visst moment kan utföras. Inom röstgestaltningens område föreslår hon exempelvis att Emma kan framhäva Jodelets bragder inom krigets strapatser genom att spela före och ryta Jodelets repliker som en kliché av en manlig officer (video 2014-01-21). Men det genomgående mönstret för Emma, såväl som för Elvira och Evelina, blir detsamma som för Elle. De prövar under repetitionsperioden att gestalta maskulinitet med rösten genomgående, men överger det i scentexten, utom vid enstaka tillfällen. Det förefaller som eleverna inte är bekväma med att genomgående tala i ett tonläge långt från det egna. Eleverna låter maskulinitet huvudsakligen medieras genom kroppsrörelser och kostym, det senare ett exempel på teaterartefakternas betydelse i produktionsprocessen.

### 7.6 Förhandlingar med fokus på mediering genom teaterartefakter

I teaterproduktionen finns ett antal fysiska redskap tillgängliga för meningsskapande. Eleverna själva framhåller tre redskap bland teaterartefakterna som särskilt betydelsefulla i den mediering av textförståelse de eftersträvar. Det är teatersmink, peruk och teaterkostym. Dessa teaterartefakter sägs få dem att känna sig som det var på 1600-talet. De antas också bibringa publiken illusionen att flyttas flera hundra år bakåt i tiden (fältanteckningar 2014-05-12). Alla eleverna uppträder vitsminkade, i peruk och de bär kostym som inspirerats av förlagor från 1600-talet (bilaga 06: foto nr 03-04). Även *utanför* teatersalen upplever eleverna dessa tre redskaps starka potential för meningsskapande. Ett tillfälle är då de i full mundering ett par dagar före premiär genomför publikarbete genom att dela ut flygblad om föreställningen till elever inom skolområdet (bilaga 06: foto nr 03). När de återvänder till teatersalen berättar de om hur andra elever reagerat på '1600-tals människorna'. Många blev glada och tyckte det såg "jättespännande" ut. Men det fanns också elever som undvek mötet och tog snabba steg därifrån, trots att teater eleverna bad dem stanna och sa att de bara ville lämna ett flygblad. Jag tolkar elevernas berättelse som att de upplevt en stark potential för meningsskapande i just kostym, smink och peruk, eftersom de betonar en spänning mellan olika förhållningssätt hos andra elever. Å ena sidan uppskattas kostymeringen och frågor ställs, å andra sidan avvisar andra elever mötet med de kostymerade och springer från platsen (fältanteckningar 2014-05-08). Ett annat tillfälle har berörts i kapitel 4, då i förhållande till min observatörsroll. Tillfället har politisk laddning och inträffar samma dag som eleverna ska spela genrep. Tidpunkten är en knapp timme före genrepets början. Provpublik är inbjuden och inbokad till sista sittplats. Hela skolans verksamhet avbryts just då genom att all personal kallas till aulan för att få information från

gymnasienämndens ordförande och gymnasiechefen. Lisen erbjuder eleverna, som alla är färdigsminkade och har teaterkostym på, att följa med till aulainformationen, vägg i vägg med teatersalen. Där sitter de, som enda elevgrupp bland all personal (över 100 personer), i full utstyrsel på aulabänkarnas första rad när det från talarstolen meddelas att gymnasienämnden just beslutat att lägga ner halva estetprogrammet, inriktningarna dans och teater<sup>41</sup>. Två av eleverna går omgående – i smink, peruk och teaterkostym – i debatt med nämndordföranden. Innan mötet är slut säger Lisen högt att det är dags att gå eftersom man har publik som kommer till genrep. Eleverna säger senare att det var en stark upplevelse att tåga ut mellan bänkraderna i 1600-talskostymering medan personalen satt kvar i tystnad, i vetskap om att teaterinriktningen ska läggas ner (fältanteckningar 2012-05-07 och 2014-05-12). Jag antar att erfarenheterna från dessa båda tillfällen bidrar till att eleverna betonar de fysiska redskapen smink, peruk och kostym som särskilt viktiga.

I min analys av materialet framträder en annan bild av vad som är 'särskilt viktigt' i fråga om fysiska redskap. Där är det rekvisita som intar en sådan position. Då en mängd exempel på elevernas användning av rekvisita vistats tidigare, särskilt i kapitel 6, begränsar jag framställningen här till att ur förhandlingssynvinkel påpeka ett intressant mönster. I flera förhandlingsförlopp initieras meningserbudanden genom nya fysiska handlingar med rekvisita. En elev kan till exempel 'i roll' använda rekvisita på ett för en annan elev överraskande sätt. Som vi sett kan den andra ett ögonblick bringas 'ur roll' av överraskningen. Möjligen följs de förhandlingar som medierats genom användning av teaterartefakter och kropp upp med verbalspråk som bekräftar den intersubjektiva förståelsen som redan nåtts.

Emellertid finns också trösklar att ta sig över för eleverna vad gäller meningsskapande redskap bland teaterartefakterna. När perukerna anlant per post prövar de flesta dem omgående. Två elever medierar motstånd mot det nya fysiska redskapet. De repeterar inte i peruk, medan resten av ensemblen gör det. Jag observerar ingen motivering för motståndet, bara att det finns där och att Lisen är bekymrad över det. När det återstår endast tre repetitionstillfällen före publikmöte och perukerna fortfarande ligger i sina förpackningar frågar Lisen: "Hur har ni tänkt er till föreställning om ni inte provar?". Lisen får inget svar. Det blir tyst i teatersalen. Då träder två andra elever in med fysisk handling. De tar på sig sina egna peruker, visar hur man gör steg för steg med det egna håret. Sedan, vänligt men bestämt, trycker de på perukerna på de två elever som inte provat peruk (fältanteckningar 2014-04-28). En sådan aspekt av den situerade praktiken pekar kanske inte direkt mot utveckling av textförståelse, men den utgör däremot ett inslag i

---

<sup>41</sup> Även andra åtstrammingsåtgärder aviseras.

förhandlingsflödet mellan elever och lärare och elever och elever i den didaktiska situationen.

## 7.7 Lärarna i teaterproduktionens kollektiva ZPD

En utgångspunkt för undersökningen var att begränsa mig till ett elevperspektiv på utvecklingen av textförståelse. Lärarperspektivet skulle hållas åt sidan i möjligaste mån. Denna intention har jag också genomfört i huvudsak. Men med vägledning av både det empiriska materialet och det sociokulturella perspektivet finner jag det relevant att i ett eget avsnitt särskilt uppmärksamma lärarna i teaterproduktionens kollektiva ZPD och det kommunikativa flödet mellan lärare och elever. Mitt material erbjuder dessutom insyn i en svensklärares och en teaterlärares arbete med samma dramatext och samma grupp elever. Det ger möjlighet att undersöka olika sätt att arbeta med samma dramatext. Jag inleder med exempel från interaktionen mellan eleverna och svenskläraren Lydia.

### 7.7.1 Svenskläraren

Lydia kommer till eleverna när de läst *De löjliga prästerna* en gång. Hon är ombedd att läsa dramatexten högt en gång till med eleverna och leda litteratursamtal kring den. Lydia planerar lektionerna utan min medverkan. Hon arbetar med eleverna tre lektioner. Högläsning och litteratursamtal äger rum i Black Box, alltså med en tydlig rumslig teaterinramning. Lisen deltar i lektionerna, mestadels genom att låna ut sin röst till några av de många rollfigurernas repliker. Lydias ingång är speciell på så sätt att eleverna själva valt att arbeta med just den här dramatexten under hela den tid slutproduktionen varar. Man kan anta att eleverna har en positiv inställning till arbetet när Lydia sätter sig ner med dem.

Lydia uppmärksammar eleverna på traditionella litteraturhistoriska och litteraturvetenskapliga aspekter av dramatexten, som tillkomsthistoria, författarbiografi, historiska samhällsförhållanden, berättartekniska termer och versers rimschema. Hon fäster elevernas uppmärksamhet på svåra lexem och dramatextens allmänna och litterära repertoar. Lydia frågar bland annat om eleverna känner igen drag hos karaktärerna från andra perioder eller genrer inom litteraturhistorien. Eleverna säger sig (kanske) känna igen Mascarille som någon i *commedia dell'arte*s stående persongalleri (video 2013-10-21). De accepterar också Lydias förslag om var i dramatexten dramaturgiska begrepp som ”anslag” och ”vändpunkt” inträffar (ljudinspelning 2013-11-04). Dramaturgiska begrepp framstår som bekanta, medan Lydias förklaringar kring den uppsjö av versmått och diktgenrer som Mascarille generöst kryddar sitt tal med, till exempel: ”sonetter”, ”madrigaler”, ”alexandriner”, ”charader” och ”impromptun” inte förefaller lika bekanta (video 2013-10-21 och ljudinspelning 2013-11-04). Lydias stöttning kan betecknas som traditionell

scaffolding av eleverna utifrån ett förmodat kunnande på väg mot ett i förväg känt kunnande som eleverna ännu inte approprierat.

Lydia uppmuntrar även eleverna att genom sin uppsättning redskap, exempelvis populärkulturella referenser, jämföra med företeelser i dramatextens tid. Detta kan liknas vid en uppmuntran till matchning mellan textens och elevernas allmänna repertoarer som beskrivs i kapitel 5. Det uppstår intensiva diskussioner om bland annat relationen mellan pappor och döttrar nuförtiden och under dramatextens tid. Man kan spåra perezhivaniebegreppets rörelse mellan elevernas egna erfarenheter och det nya som är på väg att approprieras, till exempel kunnande om en annan tids papparoller. En notering i samband därmed är att Ebba menar att Molièrepappan ”är ju faktiskt väldigt snäll om man tänker på vilken tid det är” (ljudinspelning 2013-11-04).

Under högläsningens gång stannar Lydia upp läsningen oftare än eleverna och frågar om eleverna vet vad vissa lexem betyder. Mestadels prickar hon rätt i den bemärkelsen att eleverna inte ännu approprierat den vedertagna förståelsen. Lydia medierar den för eleverna nya förståelsen och olika perspektiv kan koordineras. Jag observerar uttryck för en viss förvåning över arbetssättet hos eleverna till en början. De är inte vana att arbeta med dramatext på det här sättet. Vägen från problemgrundning till lösning av problemet, i form av beskrivning av lexems funktion i dramatexten, är ofta kort på Lydias lektioner. Ganska snart finner sig eleverna till rätta och blir alltmer aktiva inom den inramning Lydia skapar. Eleverna börjar fråga om enskilda lexems betydelse och ibland förklara för varandra utan Lydias medverkan.

Under högläsningen formulerar eleverna något som påminner om retoriska frågor, som exempelvis Evelinas: ”Marotte är alltså betjänt?”. I kontexten kan frågan uppfattas som en förhandlingsinuit. Om förslaget accepteras bemöts det vanligen med knappt hörbart instämmande mummel eller med nickningar. I exemplet innebär det att intersubjektiv förståelse nås att Marotte är betjänt och läsningen fortsätter. Om förslaget inte accepteras uppstår diskussion. Så småningom är elevaktiviteten intensiv. Vid ett tillfälle uppfattar jag det som att Lydia markerar sin roll: ”Som svensklärare måste jag komma in lite granna” (video 2013-10-21). Vid några tillfällen för Lydia författarens talan. Vid det avsnitt i dramatexten där Mascarille inför flickorna påstår att han håller på att sätta hela romerska historien på vers, närmare bestämt madrigaler, säger Lydia: ”att han [Molière] tar ett sånt exempel är verkligen för att visa på att...” (ljudinspelning 2013-11-04).

Sammantaget ser vi att Lydia å ena sidan med traditionell scaffolding öppnar en väg in i en lärarens läsart (jfr. Tengberg, 2011), å andra sidan med sina frågor öppnar för eleverna att skapa mening i ett nytt sammanhang med sina redskap, exempelvis sina socio-historiska erfarenheter. På Lisens lektioner skiljer sig den sociala interaktionen jämfört med kommunikationen på Lydias lektioner.

### 7.7.2 Teaterläraren

En grundläggande skillnad mot svensklärarens lektioner är att Lisen ger eleverna i uppgift att gestalta, medan på Lydias lektioner är det litteratursamtal där verbalspråket påtagligt dominerar. Genom de olika medieringsformerna kan man säga att svensklärarlektionerna och teaterlärarlektionerna kompletterar varandra. Men även högläsningsektionerna skiljer sig didaktiskt sett. Lisen frågar sällan eleverna om de vet vad enskilda lexem betyder. Lydia gör det ofta. Eleverna frågar vad enskilda lexem betyder på bådas lektioner.

Svenskläraren följer omgående upp både uttalade och förmodade behov av förklaring. Även teaterläraren förklarar vedertagen lexikal betydelse när elever i direkta frågor, men med bara enstaka undantag föregriper hon elevers svårigheter genom att be eleverna förklara förmodat svåra lexem. Hos Lisen blir det bara enstaka avbrott för verbalspråklig lexemappropriering under läsningen och tämligen omgående vidtar fysisk handling i teaterimprovisationer med det lästa som 'pivot'. Man skulle lite drastiskt kunna uttrycka det som att teaterläraren skjuter problematiken framåt tills eleverna själva upplever ett behov 'i verkligheten' att appropriera lexems vedertagna betydelser. Om de exempelvis ska mediera vedertagen förståelse av ett "sublimt galanteri" inför publik kan man säga att behovet att appropriera den förståelsen av "sublimt galanteri" är verklighetsförankrat. Det kan betecknas som lärande i en autentisk verksamhet (jfr. Bergman, 2007; Törnquist, 2006). I gestaltungsarbetet kopplas språket och handlingen samman i en annan lärprocess än där verbalspråket är så gott som enda medierande redskapet. I gestaltningen approprieras kunnande genom flera redskap. Eller, för att tala med Molander (1996), gestaltningar behövs för att förstå helheter, det är i gestaltningen man ser varåt helheten är på väg.

Jag tolkar skillnaderna i arbetssätt mellan svenskläraren och teaterläraren i fråga om lexem framförallt som en skillnad i tidsperspektiv. Inom teaterämnet sceniska produktioner arbetar man flera månader med samma text med möjlighet för lärande i autentisk verksamhet. I svenskämnet släpper eleverna arbetet med texten i ett mycket tidigare skede vanligtvis, och tar sig an nya texter. Det kan motivera en aktivare lärarroll i fråga om traditionell scaffolding kring lexikal betydelse, inklusive föregripande av svårigheter – eleverna får ju inte fler chanser att arbeta med just den text de håller på med för tillfället.

Ett mönster i den sociala interaktionen mellan lärare och elev under Lisens lektioner är att Lisen, i regissörsrollen, föreslår vissa sceniska handlingar som eleverna förhandlar om i olika medieringsformer innan scentexten är någorlunda etablerad. Det är långt vanligare att Lisen föreslår stora strukturer som sceneri och koreografi än att elever gör det. Härvidlag visar eleverna tillit till Lisens erfarenhet och ställer frågor av typen 'Ska jag säga den till [elevnamn]?' eller 'Ska jag gå hit innan jag säger repliken eller medan jag säger den?' Det

verkar som om Lisen självklart har facit. Man skulle kunna karaktärisera sådana situationer som ett mästare-lärling förhållande, i likhet med Säljös (2014) beskrivning av det slaget av lärprocesser. Min tolkning av förloppet är att mästare-lärling förhållande i fråga om stora strukturer är närmast nödvändigt för att skapa en någorlunda sammanhållen scentext i den timplånga version som möter publiken. Väl *inom* de stora strukturerna tar elevernas förslag mer plats. På detaljnivå, i fråga om mediering av textförståelse genom kroppen, rösten eller teaterartefakter, är elevers förslag mer frekventa. På detaljnivå är också elevers motförslag eller nyanseringar av Lisens förslag vanliga. Sådana medieras verbalspråkligt eller ickeverbalt, 'i roll' eller 'ur roll', vilket visats i stor omfattning ovan, se till exempel excerpten från *Bedrägeriscenen*, avsnitt 7.3.2.

Ett exempel som visar det typiska mönstret då Lisen initialt föreslår ett inramande sceneri inom vilket eleverna sedan utvecklar detaljer kan noteras kring framväxten av *Höftvinkarscenen*. Här bygger jag vidare på vad som tagits upp i avsnitt 7.2. I fältanteckningar 2014-02-07; video 2014-02-09 och fältanteckningar 2014-03-17 märks följande: Lisen lägger ett sceneri som innefattar var på scengolvet eleverna befinner sig vid olika tidpunkter och vartåt en viss replik riktas. Detta medieras både verbalspråkligt och i fysisk handling genom att Lisen rör sig uppe på scengolvet och visar positioner och kroppsorientering. Lisen medierar en plan för *när* betjänten lotsar in vicomte de Jodelet till flickorna och *var* marki de Mascarille och flickorna är positionerade samt deras kroppsorientering när Jodelet anländer – en stöttande struktur för eleverna att arbeta vidare inom. Elle och Emma har därmed möjlighet att uppmärksamma delarna i helheten, exempelvis *hur* Mascarille och Jodelet upptäcker varandra, *hur* deras hälsningskindpussar utförs och liknande. Detta gör de i kommunikation med Lisen hela tiden. Hon uppmanar dem till mer högljudda pussar och berömmar initiativet att Mascarille kastar sig in i kindpussandet med ett gurglande glädjeutrop. Parallellt utvecklar Ebba och Elin *hur* Madelon och Cathos förhåller sig till hälsningsproceduren. Inom Lisens stöttande struktur handlar det exempelvis om *när* de har ögonkontakt och utväxlar kommenterande mimik och *hur* de använder sina solfjädrar – även detta i ständig kommunikation med Lisen, som kan ha synpunkter på att inte sucka så publikens fokus stjäls från hälsningsceremonin. När så Emma, som sagt, utan föregående verbalspråklig förhandling introducerar den blygsselförstärkande höftvinken brister såväl elever som Lisen ut i skratt. Förslaget accepteras tveklöst. Höftvinkens vidare utveckling innefattar en svåröverblickbar förhandlingsstruktur. De flesta elever deltar verbalt och genom fysisk handling. En del ställer sig i Jodelets position och prövar att vrida upp den egna armen bakom ryggen och får handen att visas på speciella sätt. En del engagerar sig i att vrida i Emmas hand, arm och kropp, prövande nyanser i den kroppsliga medieringen. Det skrattas och knuffas. Lisen deltar inte i dessa handpositionsförhandlingar mer än att

## FÖRHANDLING

iaktta från sin regissörsplats i gradinerna. Sammantaget visar exemplet ett kollaborativt lärande där elever och lärare gemensamt löser problem.

Ett annat didaktiskt mönster är att Lisen ofta låter elever utveckla detaljer i ett specifikt scenavsnitt i andra lokaler, på egen hand. Efter stringent verbal instruktion sänds eleverna iväg och Lisen arbetar vidare med övriga elever i teatersalen. När eleverna som arbetat på egen hand återkommer får de visa sitt resultat för de andra genom att spela upp det på scengolvet, eller för att tala med Säljö (2014) de ”re-presenterar” (s. 87; 110; 232) i handlingen syntes av sin och Lisens textförståelse i det utvalda scenavsnittet. Ett exempel på elevers textförståelseutveckling utanför teatersalens väggar är Elviras och Evelinas påstigning av hästar (vilka utgörs av övningsrekvisitan skidstavvar). Eleverna spelar adelsmännen när de argt rider hem efter att deras frieri försmåtts av flickorna. Lisen är missnöjd med en oengagerad påstigning och ritt av hästarna. Hon säger att det mer ser ut som två trötta gymnasielever som släpar skidstavvar över golvet än som ilskna ridande adelsmän på 1600-talet. När Elvira och Evelina återkommer och re-presenterar påstigning och ritt har de utvecklat gestaltningen. Betraktat som ett inslag i förhandling genom fysiska handlingar så accepteras nu Elviras och Evelinas förslag (i form av upprepade bra-omdömen från Lisen) (video 2014-01-21). Lisen gjorde problemgrundningen och lämnade sedan över till eleverna att förhandla detaljerna på egen hand. Så småningom kommer publiken att få stora möjligheter att i scentexten uppfatta en ritt istället för ett skidstavssläpande.

I slutskedet av arbetet, i genomdragen där enskilda scener monteras samman och där man fokuserar på flytet, tar Lisen återigen en framträdande roll. Nära premiär finns inte samma tid för utforskande prövande av olika alternativ. Eleverna accepterar omgående Lisens förslag när det handlar om att ’få upp flytet’ i slutskedet av produktionsprocessen, även rörande en detaljnivå som tidigare i processen kunde inrymma många förhandlingsturer innan den etablerades. Deltagarna befinner sig ytterst nära premiär och det publika uppvisandet av kunnande har så smått inletts med provpublik närvarande under genomdragen. Enstaka elever och lärare besöker Black Box. Förhandlingsmönstret kan ses som en utlöpare till det Sawyer (2015) beskriver som teaterföreställningars enorma kollaborativa krav på skådespelarna. Eftersom provpublik är närvarande så kan man också anta att en ”social faciliation” (s. 276) påverkar insatserna, eller annorlunda uttrycket; det i skolpraktiken välkända fenomenet att publikmötet lyfter spelets kvalitet jämfört med repetitioner utan publik (Sawyer, 2015).

Avslutningsvis tar jag upp elevyttrandet som bidragit till studiens titel, *Pimpa texten*. Yttrandet härstammar från ännu ett exempel på elevers re-presentation av resultat av förhandlingar i mindre grupp utanför teatersalen. Exemplet har tidigare granskats genom repertoarmatchningslinsen i kapitel 5. Här anlägger jag ett bredare perspektiv. Emma och Elle sänds alltså iväg av Lisen för att utveckla sin del av den pantomim som i speltextens

scenanvisningar är det alla första som sker i *De löjliga preciöserna*. När de återkommer så frågar jag vad de har gjort. De svarar: ”Nu har vi pimpat pantomimen” (fältanteckningar 2014-04-15). Den formuleringen kan sägas inrymma en rad aspekter av den lärprocess som min undersökning handlar om (utöver den nämnda repertoarmatchningen). En rör den fysiska handlingens roll för lärande. Dels är en pantomim i sig en uteslutande fysisk handling, eleverna har alltså måst arbeta fysiskt för att kunna utveckla pantomimen, dels medierar de i fysisk handling, för en publik (i första skedet övriga deltagare) den textförståelse som förhandlats fram till intersubjektiv förståelse. En tredje aspekt är att gestaltningsarbetet är centralt i utvecklingen av textförståelse kring exempelvis rollfigurers karaktärsdrag och inbördes maktförhållanden. I den pimpade pantomimen ser vi hur betjänterna spelar sten-sax-påse om ett uppdrag de ålagts. Jodelet vinner, men Mascarille tål inte att hamna lägre statusmässigt och ger därför Jodelet en omgång snytingar och beordrar honom därefter att utföra just det uppdrag som sten-sax-påse-spelet handlade om. Elevernas gestaltning visar en situerad förståelse av karaktärsdrag och maktförhållanden som har skapats med dramaten som ’pivot’. En fjärde aspekt innefattar det sociokulturella perspektivets syn på verbalspråket som centralt redskap för lärande. Verbalspråkets betydelse för textförståelseutveckling i pimpa-pantomimen-exemplet är stor. Eleverna har vid det aktuella tillfället under sex månader arbetat med samma skrivna dramaten och utfört ett stort antal verbalspråkliga handlingar som att läsa högt, improvisera, lära repliker utantill, reflektera kring teman och dramaturgi. De är närmast verbalspråkligt överlastade när de på egen hand ’pimpar’ pantomimen. I ’pimpningen’ integrerar de det verbalspråkliga med den fysiska handlingen. En femte aspekt rör det sociokulturella perspektivets betoning av kommunikation inte bara mellan nu levande människor utan även bakåt i tiden. I de redskap vi tänker med nu finns invävt svunna generationers insikter och erfarenheter (Säljö, 2014). På 1650-talet skrevs *De löjliga preciöserna*. På 2010-talet står Lisens elever i dialog med dramaten invädda erfarenheter genom att ’pimpa’ inte bara pantomimen i öppningsscenen utan ’pimpa’ hela dramaten.

## 7.8 Sammanfattning av resultat inom aspekten Förhandling

I följande avsnitt ges svar på forskningsfrågan hur deltagarna konstruerar textförståelse genom användning av semiotiska resurser när vi fokuserar på förhandlingar. Jag sammanfattar först resultaten. Sedan utvidgar jag svaret genom att diskutera en möjlig didaktisk förståelse av resultaten.

Med sociokulturellt perspektiv har jag undersökt en situerad kollektiv ZPD i teaterkontext (jfr. Davis et al., 2015). Jag har visat flera exempel på hur en kollektiv ZPD skapas och utnyttjas i ett kollaborativt lärande där eleverna och lärarna gemensamt löser



## FÖRHANDLING

problem. Jag har också visat skillnader mellan svensklärarens och teaterlärarens arbetsformer. Lärande inom teaterproduktionens kollektiva ZPD innefattar ständiga omkonstruktioner av den fiktiva världen (jfr. Franks, 2015; Sawyer, 2015; Yandell, 2008). Eleverna approprierar kunnande genom att med varandra och lärare kontinuerligt omförhandla och därigenom nyansera textförståelse. Förhandlingarnas mediering präglas av teaterkontextens erbjudande om att använda en stor uppsättning semiotiska resurser. Turordningen mellan de mångtaliga medieringsformerna växlar inom förhandlingarna. Jag har visat att såväl form som initierar förhandling som form som besvarar den initierade förhandlingen varierar. Verbalspråkliga initiativ kan besvaras genom verbalspråklig mediering såväl som genom fysisk handling (ibland inkluderande fysiska redskap). Initiativ genom fysisk handling (ibland inkluderande fysiska redskap), utan föregående verbalspråklig mediering, kan besvaras både genom annan fysisk handling och ett verbalspråkligt uttryck. Bland produktionsprocessens fysiska redskap visar sig teaterartefakten rekvisita vara särskilt betydelsefull i deltagarnas meningsskapande. Tidigare kapitelns resultat har uppmärksammat elevernas appropriering av kunnande genom redskapet metakommunikation 'i roll'. Det sociokulturella perspektivet fördjupar förståelsen av redskapet betydelse i läroprocessen. Approprieringen förlöper i ett växelspel mellan formellt och informellt sammanhang (jfr. Wallerstedt & Pramling, 2012). Båda sammanhangen inträffar under arbete med samma scenavsnitt. Den informella delen kan ses som ett avbrott i den pågående formella aktiviteten. Eleverna metakommunicerar 'i roll' i korta, informella pauser under repetitionernas gång. Detta erbjuder en möjlighet att pröva förståelse innan den prövas 'på riktigt' i den mer formella delen av repetitionen där teaterläraren tydligare strukturerar arbetet. Även förståelsen av den i föregående kapitel diskuterade publikomsorgen fördjupas i detta kapitel genom det sociokulturella perspektivet. Med Vygotskijs begrepp *perezhivanie* kan vi förstå deltagarnas rörelse mellan nu (repetitionen) – framåt (publikmötet) – nu (repetitionens omkonstruktioner) – bakåt (dramatexten och elevernas socio-historiska erfarenheter). Rolltagningsredskapet, publikomsorgen, dramatextens 'givna omständigheter' och elevernas erfarenhetsvärldar ingår i effektiv appropriering av kunnande (jfr. Davis et al., 2015).

*En möjlig didaktisk förståelse* av resultaten tar avstamp i lärarens, eller 'den erfarnas', betydelse. Generellt sett i sociokulturell teori framhålls den erfarnas betydelse inom ZPD (Säljö, 2014). Mina resultat visar lärarnas betydelsefulla roll i det kommunikativa flödet. Studiens svensklärare och teaterlärare arbetar på olika sätt. Olikheterna kompletterar varandra och eleverna erbjuds en mångfald medieringsformer som utvecklar textförståelsen. Det situerade, levande, fysiska och verbala sociala samspelet som lärarna möjliggör i rummet just där och just då öppnar omfattande möjligheter att appropriera kunnande. Resultaten betonar också en kollektiv ZPD där lärare och elever gemensamt

löser problem. Samarbetet präglas av ömsesidig tillit och ett slags hängivenhet i förhållande till målet att skapa scentext. Resultaten visar ett antal kännetecken för den situerade ZPD som skapas. Ett av dessa är inramningen av en teaterkontext med rolltagningsredskap och möjligheten att mediera textförståelse genom mångtaliga semiotiska resurser. Ett annat är explorativt lärande där kunskande inte består av i förväg fastställt mål utan skapas, ett kunskapande (jfr. Ewing, 2015; Molander, 1996; Säljö, 2014). Denna didaktiska förståelse bekräftar resultat i andra studier med sociokulturellt perspektiv av lärande i drama/teaterverksamhet: ”Working in role is a key dimension of ZPD [...] the dramatic context supported the cycle of imagination, and contributed to the creation of a collaborative ZPD” (Bundy, Piazzoli & Dunn, 2015, s. 189-190).

En ytterligare aspekt av lärarnas betydelse rör aktiv revidering av uttryck i en konstnärlig process (jfr. Saar, 2005). Mina resultat visar hur olika redskap används i revidering av kollektiva och individuella re-representationer. Genom upprepade mindre (och ibland större) förändringar av medierad textförståelse, i dialog med lärare, kan eleverna appropriera redskap för att bearbeta och utveckla sina uttryck. Redskapen kan kopplas till teaterkontextens kontinuerliga omförhandlingar av textförståelse och ett lärande där en brygga slås mellan emotion och kognition, alltså Vygotskijs *perzhivanie*. Bryggan erbjuds i kollektivt skapande av fiktiva världar där deltagarna rör sig mellan ’i roll’ och ’ur roll’ (Clemson, 2015; Edmiston, 2015; Ferholt, 2015)

Ett textförståelseutvecklande redskap som eleverna använder frekvent är alltså metakommunikation ’i roll’. Detta redskap uppträder ofta i lekfulla former och möjliggör ett prövande av medieringsform före ett genomförande ’på riktigt’. Elevernas metakommunikation ’i roll’ påminner i vissa avseenden om medieringsformer som betydligt yngre elever använder i roll-lekar (Ewing, 2015; Lindquist, 1995), men skiljer sig också från yngre barns fria lek, bland annat genom att utspela sig inom en formell undervisningssituation där det publika slutmålet är uttalat. Men i studiens klassrum, alltså i teatersalen, vävs ändå lek-fullt gestaltningsarbete och lärande samman, vilket är ett sätt att förstå den situerade lärprocessen.

Ett av mina resultat gäller externalisering av lärandet i form av utveckling av elevernas förmåga att sätta sig in i andra människors reception av elevernas mediering av textförståelse. Jag benämner det *publikomsorg* ovan. Eleverna prövar och väljer aktivt ut sina medieringsformer med sikte på att gestalta specifika innebörder i de kommande mötena med publiken. Därmed rör de sig mellan två olika situerade kommunikativa praktiker. Den ena är den egna pågående, den andra är ett tänkt framtida levande möte mellan scen och salong. Man kan se det som att i denna rörelse sker lärande gällande mediering med teaterns kulturella redskap. Lärprocessen innefattar att eleverna i förhandling värderar rimligheter i lösningar på olika problem i förhållande till en tänkt publik (jfr. Molander,

## FÖRHANDLING

1996; Säljö, 2014). Eleverna gör avväganden utifrån att de val de gör ska bli 'till nytta' för någon annan utanför lärsituationen. Därmed kan man säga att eleverna genom att delta i slutproduktionens helhet också kan appropriera kunnande om komplexa kommunikationsprocesser.

Därmed har de tre resultatkapitlen nått slutet. Jag har visat hur meningsskapandet i fråga om utveckling av textförståelse kan förstås. Slutsatser av resultaten kommer att diskuteras i närmast följande kapitel.



## 8. Diskussion

The arts remove the veils  
that keep eyes from seeing.  
(Dewey, 1934, s. 325)

Denna avslutande diskussion inrymmer sju avsnitt. Jag inleder med att diskutera resultat och metod. Därefter redogör jag för studiens slutsatser, varpå jag diskuterar kunskapsbidraget. Sedan reflekterar jag kring möjliga didaktiska implikationer av slutsatser och kunskapsbidrag. Därpå blickar jag framåt mot möjlig vidare forskning. Några avslutande didaktiska och praktiska reflektioner ges i sista avsnittet.

### 8.1 Resultatdiskussion

Inledningsvis vill jag återkomma till Trondmans (2008) metafor för ett önskvärt förhållande i en etnografisk undersökning mellan teori och undersökningens olika delar, metaforen med hjärta (undersökningen som pumpas ut) och blodomlopp (teori som pumpas ut i undersökningen). Under resultatens framväxt har den stora blodvolymen och blodets sammansättning, för att fortsätta metaforen, berikat analysen, men även skapat spänningar<sup>42</sup>. Det kan exempelvis te sig otympligt att relatera påvisade mönster i materialet till flera teorier jämfört med att använda en 'stor' teori och färre begrepp. En annan följd kan vara att mönster tämligen ofta bekräftas någonstans i teoretiska ramen (eller tidigare forskning) och resultatens kunskapsbidrag inte ser starkt ut. Låt mig nämna några sådana bekräftelser. Resultaten samspelar med studiens teoretiska ram exempelvis i fråga om relationen mellan tanke och handling, uttryckt av bland andra Selander (2009, s. 212):

[D]et är i 'görandet' som man får syn på vart man är på väg. Medan man skapar formar man tecken för sin upplevelse och förståelse: först en skiss eller ett utkast som på något sätt fångar idén, sedan bearbetas denna, och under den processen kanske idén förskjuts eller förkastas och omarbetas.

Som vi sett är görandet centralt i resultaten. Eleverna gör flera olika saker med texten när de 'pimpar' den och skapar därmed mening på det sätt som visats. Man kan säga att elevernas gestaltningsarbete förkroppsligar den rörlighet mellan litterära föreställningsvärldar och verklighet som Langer (1995) förlägger till ett växelspel mellan

---

<sup>42</sup> I kapitel 3 diskuteras Trondman (2008) utförligare i samband med en metarefleksion kring teoriernas inbördes förhållanden inom ramverket.

läsaren och texten och som re-presenteras verbalspråkligt. Jag prövar att se elevernas roll-jag som uttryck för att befinna sig i, eller ha bevistat, djupet av litterära föreställningsvärldar. Även resultaten avseende cross-gender acting och gestaltning av byxrollernas förföriska handlingar tycks innefatta en textförståelse djupt förankrad i föreställningsvärlden. Jag använder alltså teorin för att litteraturdidaktiskt sett ”fuse old experiences with new ones” (Trondman, 2008, s. 121). Genom att pröva att se elevernas gestaltningsarbete som uttryck för sinnliga erfarenheter av litterära föreställningsvärldar, så möter studien en litteraturdidaktisk efterfrågan på undersökningar av sinnligt inriktade läsningar. Jag prövar på liknande sätt möjligheten att använda Vygotskijs perezhivanie-begrepp för att förstå lärandet när eleverna arbetar med fiktionen förkroppsligad såsom verklig, i form av rollgestaltningar, alltså en typ av studie som Davis et al. (2015) efterfrågar.<sup>43</sup>

Den verklighet som konstrueras i gestaltningen är ny, i den meningen att deltagarna själva konstruerar den (Molander, 1996; Saar, 2005; Selander, 2009). De re-producerar inte utan producerar. Resultaten bekräftar både vad Saar skriver om betydelsen av estetiska val och vad Molander skriver om uppmärksamhet riktad mot delens samspel med helheten och kunskap-i-handling. De menar att deltagarnas perspektivrikedom ökar i estetisk verksamhet som tillåts att ta sådan tid att deltagarna får möjlighet att göra flera estetiska val och därmed konstruera ny verklighet. På övergripande nivå kan också sägas att resultaten bekräftar betydelsen av kollektiv ZPD för lärande inom den konstnärliga kontexten (Edmiston, 2015; Franks, 2015; Sawyer, 2015) och att i den situerade praktiken lever och förändras mening mellan deltagarna i kontinuerligt pågående förhandlingar (Säljö, 2014; Wertsch, 1991). Det skulle kunna ses som att resultaten till dels återvänder till förutsättningarna utan att tillföra något. Ett annat sätt att se det är att i de delar där teori – eller tidigare forskning – bekräftas så ger det en anvisning om resultatens rimlighet och studiens tillförlitlighet. Dessutom kan det alltså tilläggas att i vissa avseenden bidrar studien genom att i någon omfattning pröva användningsområdet för enstaka teoretiska begrepp. Studiens egna kunskapsbidrag tas upp i avsnitt 8.4.

Om vi ser till lärprocessens innehållsliga aspekter, så kan alltså sägas att den aktuella dramaten behandlar en rad frågor och dess berättelser är många. När eleverna bearbetat dessa frågor och berättelser i mängd-omläsning så har de tillägnat sig kunnande rörande relationer inom familjen, unga människors förhållande till ytlighet som livsform, sociala klasskillnader, makt och status. Påtagligt har eleverna också tillägnat sig kunnande om lexikala betydelser i en flerhundraårig dramaten och företeelser i den historiska tid som

---

<sup>43</sup> Samtidigt som den grundläggande frågan om vad transformationen mellan skådespelare och roll innebär är intressant, så gör studien inga anspråk på att vara en del av diskussionen i den frågan. För studiens litteraturdidaktiska anspråk räcker det med att diskutera rolltagningsverktyget i förhållande till lärande

## DISKUSSION

texten har sitt ursprung i. Det speciella med kun-skapandet i dessa avseenden är att det sannolikt inte uppfattas av deltagarna som syftet med lärprocessen. Eleverna har förmodligen inte gått till lektionerna med främsta syfte att utveckla textförståelse, de har rimligen kommit för att utveckla kunnande i och om teater. Men i linje med vad som visats i studien kan lärande med mål att utveckla textförståelse gynnas av att elever erbjuds många medieringsformer.

Resultaten visar både skillnader och likheter mellan svenskläraren Lydias och teaterläraren Lisens arbete med textförståelse. Naturligtvis går det inte att dra generella slutsatser kring teaterlärares eller svensklärares arbetssätt utifrån detta, men jag vill ändå diskutera skillnaderna. Jag påminner om att Lydia arbetade med eleverna enbart tre av de fyrtioen tillfällen jag observerade. Denna fördelning av tillfällen i sig kanske belyser villkoren för arbete med dramatexter i gymnasiet. Man kan fråga sig om svenskundervisningen, med tryck på sig att behandla många slags olika texter från olika tider, särskilt ofta använder mer än tre lektioner för arbete med en och samma dramatext från en viss epok eller författare. Samtidigt, om man i teaterämnet genomför en produktion baserad på redan skriven dramatext så kommer man vanligen att ägna flera månader åt samma text. Rimligen ter sig lärarens stöttning annorlunda om hen räknar med en stor mängd lektioner kring samma text eller ett litet antal. Det hade varit intressant att ta del av Lydias och Lisens uppfattningar om skillnader i arbetssätt och traditionell scaffolding mot förutbestämda mål respektive scaffolding i en konstnärlig skolkontext. Men jag har alltså valt bort vissa forskningsmetoder, vilket diskuterats i kapitel 4. Möjligen kan en svaghet ses i resultaten relaterat till bortvalda metoder.

Forskning ska utmana förgivettaganden. Jag vill ta upp ett par egna förgivettaganden, vilka kommit att utmanas i samspelet mellan teori och material. Den första utmaningen låg i att studiens resultat förskjuter textförståelse till något som lever mellan människor i större utsträckning än jag tog för givet tidigare. Förhandlingsflödet mellan lärare/regissör och elever och elever emellan är centralt. I flödet skapas mening. Även om jag i den egna yrkeserfarenheten av arbete med dramatext, elever och skådespelare naturligtvis upplevt många omkonstruktioner av textförståelse genom förhandlingar av skilda slag, så har studiens resultat inneburit nya insikter om förhandlingsflödets betydelse. Den andra utmaningen rör multipla subjektiviteters betydelse för att öppna ett explorativt lärande (Saar, 2005). Lekfullt använda olika 'jag' biträdde elevernas skissande av nyanser inom textförståelsen. Elevernas metakommunikation 'i roll' något utanför det planerade lektionsinnehållet innebar en möjlighet att pröva textförståelse lekfullt innan man prövade 'på riktigt'. Jag har beskrivit denna typ av metakommunikation som 'didaktikens gycklare' och som lärare före studien kunde det nog hända att jag inte värderade 'gycklarens' insatser i lärprocessen så som resultaten visar är rimligt att göra.

Man kan fråga om resultaten är relevanta för förhållanden utanför studiens specifika inramning. Skulle motsvarande resultat ha nåtts i en jämförbar studie med elever från andra program än det estetiska? Kan det antas att studiens estetelever är extra motiverade att arbeta gestaltande varigenom uttrycken för textförståelsen utvecklades just som resultaten visar? För det första, enskilda etnografiska studier gör inte anspråk på generaliserbarhet. Varje lärsituation är unik och jag har visat resultat från en systematisk undersökning av en specifik sådan. Generaliserbarhet kan uppstå i sammanvägningen av flera studier. För det andra, även om estetelever kan antas ha en positiv ingång till att arbeta med dramatext och i gestaltande arbetsformer så ser jag det inte som en relevant invändning mot studiens resultat utan mer som en reflektion kring resultatens betydelse i praktiken, en fråga jag återkommer till i avsnitt 8.5. Frågan om elevernas motivation vill jag ändå dröja kvar vid något, eftersom den berör en kärna i resultaten – görandet med dramatexten i publikt syfte. Eleverna var medvetna om vad de skulle använda texten till och därmed kan det ha lockat lite extra att ta sig vidare från de initiala svårigheterna. Lite tillspetsat; det var inte en text som skulle läsas för att man läser texter i skolan, utan det var en text som skulle användas i 'kronan på verket' efter tre års studier – slutproduktionen. Ibland diskuteras om produktmål kan störa lärandet i själva processen. Det är tämligen vanligt att relationen process – produkt tas upp i samband med estetiska lärprocesser (t.ex. Fredriksson, 2013; Sawyer, 2015; Schonmann, 2005; Törnquist, 2006). Resultaten i min studie visar att produkten (föreställningarna) inte stod i vägen för processen – tvärtom. Man kan säga att produktmålet tog kun-skapandet i fördjupande riktning (Saar, 2005; Törnquist, 2006).

Studien kan ha en svaghet i försöket att så pass brett beskriva och analysera deltagarnas successiva konstruktion av scentexten. Man kan anta att mängden material och det breda anslaget har hindrat en ytterligare fördjupning av analysen inom någon av de aspekter som tas upp. Studiens kvalitet kunde ha höjts genom större selektivitet inom materialet. Den selektivitet som ändå finns representerad i studien innebär att jag begränsade repertoarmatchningsaspekten till ett antal teman. Vidare valde jag så att säga ut sex procent av materialet för analys inom gestaltungsaspekten. Efter att jag skannat av hela materialet valde jag *Men-kära-pappa-scenen*, vilken upptog sex procent av scentextens föreställningstid. Även förhandlingsaspekten är indelad i ett antal utvalda teman. Samtidigt som bredden kan ses som en svaghet kan det också hävdas att materialets och analysens bredd är en styrka. Elevernas textförståelseutveckling över tid, uttryckt genom mångtaliga semiotiska resurser, visar hur såväl kropp som fysiska artefakter och verbalspråk samverkar och är sammanflätade i meningsskapandet. Bredden möjliggör en fyllig beskrivning av komplex social interaktion, vilket samtidigt kan ses som ett etnografins dilemma. Behovet av 'thick descriptions' för att fånga deltagarnas vardagliga verksamhet kan kanske tippa över i narrativa utsvävningar som skymmer analysen. Denna fråga har varit aktuell att reflektera



## DISKUSSION

kring under arbetet. Min rapportering är rik på exempel och analyser finns i den löpande texten. För att öka transparensen och stärka resultatens tillförlitlighet har jag dessutom i bilaga 09 visat ytterligare analysarbete. Placeringen i bilaga motiveras också av strävan att hålla ner omfånget totalt sett.

Man kan också vända på frågan och ifrågasätta resultat utifrån att jag, när jag uttalar mig om mönster i hela gestaltungsarbetet, till övervägande del stöder mig på smalt material, till exempel inom en aspekt med en enda scen som varar bara sex procent av hela scentextens speltid. Till viss del kan sådan kritik vara berättigad. Jag kan naturligtvis ha missat något viktigt (avvikande eller typiskt) när jag skannade av hela materialet innan jag valde scen att analysera med hjälp av teatersemiotiska verktyg. Å andra sidan, tillförlitlighet nås genom att utförligt beskriva hur jag gick tillväga (se kapitel 4). Dessutom kan tilläggas att jag gjorde ett försök att följa hela processen, men avbröt, eftersom det helt enkelt inte var möjligt att göra så. Det är befogat att avråda från försök att systematiskt beskriva och analysera helheten i elevers arbete med en omfattande teaterproduktion. Sådana råd borde jag ha lyssnat till.

Till sist; Om någon annan forskare hade analyserat samma material, hade då resultatet blivit annorlunda? Antagligen. Kanske inte radikalt annorlunda, men märkbart, eftersom etnografiska redogörelser inte gör anspråk på att vara representationer av social verklighet i positivistisk vetenskaplig mening utan återger forskarens uppfattning av denna verklighet (Hammersley & Atkinson, 2007). Men uppfattningen ska vara välgrundad. Jag menar att jag har redovisat välgrundade uppfattningar utifrån såväl teori, tidigare forskning som den kollektiva insats som ett licentiatarbete *också* innebär. Jag tänker på dialog med forskare och forskarstuderande i seminarier och liknande längs vägen – även om ansvaret för uppsatsen naturligtvis är författarens. Min tidigare kännedom om den aktuella skolkontexten kan även bidra till en någorlunda välgrundad uppfattning om verksamheten (även om man får se upp med förgivettaganden). Inte minst växer en välgrundad uppfattning fram ur att systematiskt ha följt och analyserat ett förlopp under så lång tid att man förmår uppfatta vad som är en rimlig tolkning inom kontexten, och att man förhåller sig kritiskt till sin metod. Något drastiskt kan sägas att tolkning av kroppens och röstens uttryck 'i roll' och 'ur roll' i scentext och på väg mot scentext inte i någon avgörande mening skiljer sig från tolkning av annan text, till exempel sådan som återges linjärt pappersburet och betecknas skönlitterär.

### 8.2 Metoddiskussion

Etnografin ifrågasätts ibland utifrån intrycket att 'anything goes' i avsaknad på färdig formel för analys samt att egen teoretisk ram ofta skapas efterhand (Hammersley & Atkinson, 2007). Anything-goes-sidan har fört en tämligen undanskymd tillvaro i min undersökning.

Däremot har jag så transparent som möjligt försökt visa och motivera gjorda val i forskningens olika skeden så att studiens tillförlitlighet kan prövas. Det har resulterat i den utförliga redogörelse för undersökningens metoder som finns i kapitel 4. Här reflekterar jag, efter att undersökningen genomförts, kring metoder och metodologiska val under processen.

Jag har upptäckt en brist i metodhänseende. Studiens kvalitet hade kunnat höjas genom deltagarvalidering. Inte så att deltagarna skulle sitta inne med 'sanningen', så fungerar inte efterhandsberättelser om det egna agerandet. De flesta av oss rekonstruerar och 'snyggar till' berättelser om vad, hur och varför man gjorde något. Däremot ligger ett värde i deltagarvalidering

in the fact that the participants involved in the events documented in the data may have access to additional knowledge of the context – of other relevant events, of temporal framework [...] that is not available to the ethnographer. (Hammersley & Atkinson, 2007, s. 182)

Det har varit vissa luckor i mina fältanteckningar, framförallt rörande musikval, rollbesättning och bearbetningen av dramatext till speltext. Luckorna kan bero på att jag inte noterade uppgifterna när de var aktuella, eller att jag inte observerade alla lektioner då deltagarna arbetade med slutproduktionen. Min uppmärksamhet under observationerna kan också ha störts av uppfattningen att jag redan kände verksamheten så väl att självklara inslag som exempelvis rollbesättningsprocessen inte behövde noteras utförligt. För att fylla vissa luckor har jag vänt mig till de deltagare som jag efter observationsperioden haft fortsatt nära relationer till. Det har varit till hjälp, även om deras bidrag inte har bearbetats på samma systematiska sätt som övrigt material. Det har även funnits novisens brister i hantering av videofiler, både tekniskt och i fråga om att ordna dem på sökbart sätt. Därmed kommer vi in på en övergripande fråga om materialets fyllighet och metoder att skapa material.

Jag har som sagt begränsat materialet till några få skriftliga källor, videoinspelningar, ljudinspelningar och fältanteckningar. Observationer av lektioner och tid i direkt anslutning till dessa ingår, liksom informella samtal, dock inga intervjuer eller enkäter. Bortvalda metoder och visst bortvald skriftlig dokumentation (elevtexter) har tagits upp i kapitel 4. Bortvalda metoder har reducerat möjligheterna att triangulera inom materialet. Utan intervjuer och deltagarvalidering minskar till exempel min insyn i hur den lokala kulturen förstår sig själv (Trondman, 2008). Delvis uppvägs denna brist av de informella samtalen med deltagare längs vägen. Dessa har märkbart bidragit till att stärka deltagarperspektivet. Detta har märkts framförallt under arbetet med undersökningsmaterialet efter observationsperioden. Möjligen hade undersökningen stärkts om jag hade uppmärksammat

## DISKUSSION

de informella samtalen mer under observationsperioden. Triangulering inom materialet är emellertid, som Hammersley och Atkinson (2007, s. 183) nämner, bara en av ”a number of other kinds of triangulation besides that relating to participants’ accounts”, exempelvis triangulering mot teori och mot annan forskning. Jag har triangulerat mot teori så till vida att teorierna har ’arbetat’ inne i materialet (Trondman, 2008) och jag har visat hur det skett. Vidare har i viss utsträckning andra forskare tittat på delar av videomaterialet, vilket berikat analysarbetet. Om detta kunnat ske i än större omfattning kan man anta att studien stärkts. I förhållande till vad som framkommit i tidigare forskning menar jag att resultaten ter sig rimliga och att redovisningen av denna tidigare forskning skett på så sätt att denna rimlighet kan granskas av andra.

Att använda videoinspelning har varit värdefullt och ett självklart val för att studera kollektiva processer. Det hade inte funnits möjlighet att i fältanteckningar dokumentera mer än en bråkdel av alla semiotiska resurser jag velat undersöka. Vissa tillfällen har jag till och med önskat att jag hade haft inspelningar från fler kameror för att få tillgång till än mer av deltagarperspektiv. Individuella mikrofoner skulle ha kunnat ge intressant information från elevernas meningsskapande ’off-stage’, alltså ute i kulisserna. Samtidigt hade det skapat ännu mer material att bearbeta. Vidare kan en överteknifierad undervisningssituation, med inspelningsutrustning påtagligt närvarande på ett flertal platser i rummet, påverka deltagarna att uppträda mycket annorlunda jämfört med det vardagliga uppträdandet (Rønholt et al., 2003). Ljudinspelningarna användes i mindre utsträckning i analysen än jag räknade med i förväg. Eftersom det empiriska materialet ganska tidigt i processen visade att om undersökningens syfte skulle kunna fullföljas, så var den verbalspråkighet som ljudinspelningar erbjuder inte tillräcklig som underlag. Dock, i de delar där de bidragit har de fungerat tillfredsställande.

I kapitel 4 diskuterades observatörsrollen tämligen utförligt, bland annat skiftningar i observatörsstatus. Dessa har inte blivit synliga i resultatrapporteringen i motsvarande grad. Jag har valt bort den delen för att begränsa studiens omfattning. Det kan tilläggas att det hade funnits en möjlighet att bli ännu mer av deltagande observatör, exempelvis genom att engagera mig än mer i regin, eller coacha enskilda elever utöver det som nu blev fallet, men jag avstod i syfte att behålla distansen till det jag observerade.

Mångtaliga semiotiska resurser dokumenterade i närmare 49 timmar videoinspelning måste kategoriseras på ett eller annat sätt för att bli hanterbara i analysen. Mitt val att utgå från teatersemiotiska förlagor grundade sig på den översiktlighet de ger. Det behövdes en sådan form av stabilitet för att sortera bland alla simultana uttryck. Jag menar att för studiens syften så fungerade teatersemiotiken väl för att analysera de gestaltande uttrycken i teaterverksamheten. Den narrativa transkriptionsformen har kompletterat det något statiska analys-schemat.

Slutligen vill jag ta upp valet att gå in i studien med etnografisk ansats. Valet ter sig rimligt när syftet var att följa utvecklingen av textförståelse under hela slutproduktionens tillblivelse, eftersom jag skulle komma att närvara som observatör vid ett stort antal tillfällen. Ett alternativ kunde ha varit att observera med jämna mellanrum, exempelvis en gång i månaden och se vad som utvecklats sedan senaste observationen. En sådan metod hade emellertid varit svår att genomföra rent praktiskt, förutom att den hade lett till att jag saknat material som jag nu kunnat skanna av innan jag fördjupat mig i enskilda scener och sekvenser. Jag har dock inte riktigt så brett beskrivit den lokala kulturella och sociala kontexten som en etnografisk ansats med lång observationstid kan inge förväntningar om. Material för det finns, men praktiska möjligheter har inte funnits. Dessutom har, som sagt, etiska överväganden tillsammans med vad forskningsfrågorna faktiskt sökte svar på bidragit till en något begränsad beskrivning av plats och deltagare. Jag tycker mig emellertid, trots nämnda begränsningar, kunna dra ett antal intressanta slutsatser efter vad som framkommit i studien som helhet.

### 8.3 Slutsatser

Litteraturläsningen i svenskämnet på gymnasiet har som mål att ”utmana till nya tankesätt och öppna nya perspektiv” (Skolverket, 2011b). I studien sker elevernas läsningar av dramatexten *De löjliga preciöserna* (Molière, 1988[1659]) inom en teaterproduktion, vilket kan beaktas som en inramning av konstnärliga metoder i skolkontext. Där har eleverna gång på gång utmanats till nya tankesätt, varvid nya perspektiv öppnats. Inom alla tre resultatkapitlen har detta framkommit. Flera av de centrala slutsatserna kring hur textförståelse utvecklades i perspektivvidgande riktning ryms i studiens beteckning mängd-omläsning. Mängd-omläsningen innefattar en stor mängd läsningar av dramatexten utförda inom en gestaltningsprocess med publikt slutmål. En slutsats är att perspektiven förändras i en kollektiv ZPD där deltagarnas förhandlingar karaktäriseras av det gemensamma problemlösandet. När deltagarna agerar som medskapare i fiktionen utgör olika erfarenhetsvärldar en resurs och lärandet blir explorativt, vilket bryter mot hierarkiskt meningsskapande. Förhandlingar kring samband mellan del och helhet kan ses som autentiska genom framåtriktningen mot produktmålet. När eleverna producerar scentextens rika väv av tecken får de möjlighet att rikta uppmärksamhet mot enskilda aspekter av de semiotiska resursernas polyfoni. Genom teaterkontextens erbjudande att både ’i roll’ och ’ur roll’ använda ett stort antal semiotiska resurser i förhandlingarna, så aktualiseras kunnande i den praktiska handlingen. Där kan eleverna sinnligt erfara andras perspektiv och utveckla textförståelse. Produktmålet innebär en externalisering av lärandet där textförståelseutveckling inkluderar deltagarnas intersubjektiva förståelse även av publikens

## DISKUSSION

tänkta förståelse av scentexten. En viktig slutsats är att mängd-omläsning verkar gynna elevernas lärande.

Mängd-omläsningen innefattar också lärande inom ett spänningsfält mellan elevernas repertoarer och dramatextens repertoarer. Eleverna utför matchning mellan repertoarerna genom verbalspråk, exempelvis via intertextuella referenser till populärkultur, i kombination med gestaltande uttryck med kropp, röst och teaterartefakter. Möjligheten att kombinera olika modaliteter nyanserar den uttryckta textförståelsen. I en kollektiv ZPD förhandlar deltagarna rimligheter mellan olika medieringar av textförståelse relaterat till en förväntad publikrepertoar. Vygotskijs svåröversatta *perezhivanie*-begrepp kan ge oss didaktisk förståelse av vad som sker i elevernas växelvisa arbete 'i roll' och 'ur roll' med dramatexten som pivot. Eleverna utför ett slags pendlande rörelse i flera dimensioner samtidigt. Dels är det fråga om att vara och/eller inte vara rollen, dels sker en pendling mellan dramatexten och skådespelarnas socio-historiska erfarenheter och slutligen är det en rörelse mellan nuets kollektiva gestaltningsövningar och en tänkt framtid. I pendelns mellanrum slås broar mellan kognition och emotion som bidrar till utvecklingen av textförståelse. Även de mellanrum som elevernas metakommunikation 'i roll' skapar verkar gynna lärande. Metakommunikationen möjliggör ett prövande av medieringsform före ett genomförande 'på riktigt'. Det påminner också om medieringsformer som yngre barn använder i roll-lekar. Elevernas appropriering av kunnande pågår i både formella och informella sammanhang. Lärarnas scaffolding i både traditionella former mot ett känt mål och inom ramen för konstens explorativa metoder synes komplettera varandra och gynna elevernas lärande. Ett jämbördigt interdisciplinärt arbete mellan konstnärliga ämnen och andra skolämnen skulle därför kunna vara en didaktiskt fruktbar modell. Studien visar att där möjliggörs ett kun-skapande.

Till slutsatserna kan läggas att studien använder vissa teoretiska begrepp i kontexter där de sällan används. Det har visat sig fruktbart att använda McCormicks (1995) repertoarmatchning för att studera bruket av stort antal semiotiska resurser i gestaltande uttryck. Langers (1994) litterära föreställningsvärldar har prövats som begrepp i fråga om elevs arbete 'i roll' och 'ur roll' inom en teaterproduktion. Interaktionellt perspektiv inom textteorin har mött sociokulturellt perspektiv via Vygotskijs intresse för teater där begreppet *perezhivanie* använts för att förstå lärande i elevs rolltagningsredskap, ett redskap som synes inrymma påtaglig didaktisk potential.

Slutligen lyfter jag fram Skolverkets målskrivning för gymnasiets svenskämne där "förmåga att *använda* skönlitteratur" (2011b, min kursivering) framhålls. Elever förväntas alltså göra något med litteraturen. Eleverna i denna studie 'pimpar texten'.

## 8.4 Studiens kunskapsbidrag

Svenskämnet har ett särskilt ansvar för elevers utveckling av läsförmåga, bland annat genom litteraturläsningens centrala position inom ämnet på gymnasiet. Att förstå hur elever skapar mening i litterära texter är därför viktigt. Undersökningens bidrag i det avseendet är att visa hur studiens elever utvecklade textförståelse på avancerad nivå då lärprocessen iscensattes genom *en kombination* av verbalspråkligt dominerade arbetsformer, exempelvis litteratursamtal, och ett förkroppsligande av litteraturen. Studiens resultat kan utmana den många gånger förhärskande kunskapstraditionen i skolan, där mätbarhet och verbalspråkighet står i centrum – även i svenskämnet.

Min studie kan ses som ett kunskapsbidrag kring en i forskningen underrepresenterad litteraturform i förhållande till dess plats i svenskämnets läspraktik. Läsning av dramatext framstår som en central del av svenskämnet inom styrdokument, ämnestradition och läromedel. Litteraturdidaktisk forskning har undersökt elevers läsning av andra litteraturformer betydligt flitigare än läsning av dramatext. Jag har gått vägen att undersöka denna del av svenskämnet inom ett ämnesdidaktiskt gränsland mellan svenska och teater. På flera ställen ovan har jag lyft att elevernas process att tillägna sig kunnande har intresserat mer än ämnesmässiga gränser. Som en följd av de arbetsformer som undersöktes så ger studien även ett bidrag kring lärande genom elevers estetiska val då de arbetar med en litterär text. Därmed belyses den av Saar (2005) efterfrågade kopplingen mellan hur lärande genom konstens metoder hjälper elever att nå kunskapsmål i andra ämnen än de estetiska. Denna efterfrågan har visst släktskap med ett forskningsbehov som Lee et al. (2015) lyfter fram, nämligen oklarhet om vilka arbetsformer inom drama/teater som åstadkommer de visade transfereffekterna för utveckling av elevers språkliga förmåga. I detta avseende kan min studie ses som ett bidrag på vägen mot kunskap om verk samma arbetsformer. Den visar att när eleverna arbetar kollektivt och gestaltande med dramatext utifrån ett publikt syfte, där kunnande, efter att ha fått utvecklas genom skissande, visas i föreställningar, så förefaller det gynnsamt för lärandet. Studien sätter fokus på didaktiska möjligheter relaterat till produktmål.

Det svenska litteraturdidaktiska fältet efterfrågar studier som berör litteraturläsningens materialitet och sinnliga sidor i linje med den snabba internationella utvecklingen av ”forskningen om läsoplevelser, såsom kroppsliga, performativa och transformativa erfarenheter” (Tengberg, 2015, s. 11). Jag uppfattar att min studie går efterfrågan till mötes och kastar något ljus över vad Persson (2015) kallar litteraturdidaktikens ”blinda fläckar” (s. 33). Den går även till mötes Elam och Widhes (2015) efterfrågan på studier av äldre elevers lärande genom ”ett estetiskt förhållningssätt, där flera sinnen och hela kroppen involveras i läsutvecklingen” (s. 177).

## DISKUSSION

I en litteraturdidaktisk studie av elevers förkroppsligande av litteratur utförd inom ett ämnesdidaktiskt gränsland mellan svenskämnet och teaterämnet ligger det nära till att begrepp inom fältet prövas på sällan beträdd mark. Man kan se det som ett kunskapsbidrag att visa hur McCormicks (1994) repertoarbegrepp går att använda i analys av elevers bruk av långt fler semiotiska resurser än de verbalspråkliga. Jag har visat att kroppens, röstens och artefakternas repertoarmatchning är användbara analysverktyg, parallellt med och sammanflätade med den verbalspråkligt uttryckta repertoarmatchningen. Likaledes kan det vara ett bidrag till litteraturdidaktiken att se elevers inträde 'i roll' (rolltagningsverktyget) som steg in i litterära föreställningsvärldar (Langer, 1994).

Vanligt i diskussionen kring estetiska läroprocesser är att den estetiska verksamheten framstår som 'hjälp gumma' för andra ämnen än de estetiska. Hjort (2011) förespråkar en jämbördigare interdisciplinär ämnessamverkan och Lee et al. (2015) menar att eftersträfvade transfereffekter av estetiskt lärande nås bäst då den estetiska verksamheten används långsiktigt (inte som enstaka inslag). Studiens kunskapsbidrag i detta avseende kan sägas vara att visa en tidsmässigt utsträckt, sammanhängande läroprocess, där mediespecifikt kunnande inom teaterämnet står i centrum och där en central del av svenskämnets mål uppnås. Teaterämnet agerar inte hjälp gumma åt svenskämnet utan verkar som ett ämne i egen rätt. Studien, genom sina detaljrika exempel, artikulerar något av den läsförmågeutveckling som Winner et al. (2013) betecknar som "naturally designed into the curriculum" (s. 160) för utövande teater i skolan, men som inte artikuleras av lärare inom teater.

Studien bidrar också med att applicera Vygotskijs *perezhivanie*-begrepp i empiriskt sammanhang där rolltagningsredskapet utgör ett väsentligt inslag. Därigenom hjälper studien till att förstå redskapets didaktiska potential. Dessutom möter en sådan studie en efterfrågan i studier som med sociokulturellt perspektiv undersöker lärande 'i roll' och 'ur roll' inom drama/teater-verksamhet (Davis, 2015; Sawyer, 2015). Nära anknutet till bidrag kring rolltagningsredskapet finner vi bidrag som belyser en föga beforskad fråga om lärande genom metakommunikation 'i roll'. Elam (2012) berör professionella dansares metakommunikation *om* utövandet *medan* utövandet pågår. Metakommunikation 'i roll' kan också ses som det skissande av förståelse som karaktäriserar kunskap-i-handling. Jag visar att detta slag av metakommunikation har väsentlig didaktisk potential gällande gymnasieelevers utveckling av textförståelse. Den ger möjligheten att under ett ögonblick backa ut från det egna utövandet, utan att gå 'ur roll', skapa distans till gestaltningen och sedan återgå till den aktivitet som metakommunikationen 'i roll' bidragit till att utveckla. Detta kan beskrivas som en mycket effektiv form av lärande sett till den korta tid metakommentarerna 'i roll' tagit i anspråk och den verkan de åstadkommit.

Slutligen kan studien möjligen uppfattas som ett bidrag ifråga om metodutveckling inom observationsstudier av teaterproduktion i skolan. Svårigheten att överblicka en hel teaterproduktion med elever har påtalats i annan forskning (Ahlstrand, 2014; Olsson, 2006). Observationsstudier av dramapedagogisk verksamhet i skolan finns rikt företrädd, medan jag, liksom Ahlstrand och Olsson stött på svårigheter att finna studier som visar hur elever tillägnar sig kunnande genom att delta i teaterproduktion. Åtminstone i fråga om etnografiska studier 'bakom kulisserna' av sceniska produktionsprocesser, verkar det också internationellt sett råda brist på sådan forskning (Atkinson, 2006). Även Davis (2015) och Sawyer (2015) anger liknande behov av vidare forskning inom området. Ytterligare sökning kan förstås justera bilden av forskningsbehovet. Min studie visar emellertid en möjlighet att utvinna resultat ur ett omfattande observationsmaterial från teaterproduktion på gymnasiet. Vägen gick via att skanna hela materialet och försöka upptäcka de mest framträdande dragen i elevernas lärande under den långa tidsperiod de arbetade med samma dramatext. Sedan dessa drag framträtt valde jag ut korta sekvenser, ibland mikroprocesser, där textförståelseutvecklingen kunde följas över tid och samspelet mellan en rad semiotiska resurser kunde iakttas. Ett viktigt verktyg i analysen var att använda teatersemiotiken 'i omvänd riktning'. Jag använde den inte för att analysera scentextens tecken, utan för att fånga upp deltagarnas skapande av sådana tecken på väg till scentext.

Med slutsatser och kunskapsbidrag som bakgrund är det intressant att reflektera kring möjliga didaktiska implikationer av studien.

## 8.5 Didaktiska implikationer

Studiens forskningsmässiga inramning är svenskämnets didaktik, men den har genomförts i teaterns praktik. Det är dess speciella design. Där har det blivit möjligt att undersöka textförståelseutveckling både i verbalspråkliga och gestaltande arbetsformer. Designen bjuder in till att reflektera inte bara kring didaktiska implikationer inom svenskämnet utan även kring några enstaka didaktiska implikationer för teaterämnet. Jag vill börja med att återföra resonemanget till inledningskapitlets avstamp i den egna praktiken. Detta avsnitt disponeras nämligen efter hur min egen undervisning i teaterämnet respektive svenskämnet skulle kunna forma sig under inflytande av studiens resultat. Därefter reflekterar jag kring möjliga implikationer av studiens resultat i vidare bemärkelse än min egen undervisning.

Om jag skulle låta studiens resultat få ett avgörande inflytande över min kommande undervisning i teaterämnet så skulle jag förstärka lärandets externalisering i publika mål. Jag talar om en förstärkning inte bara i omfattningen (som redan är stor, liksom den torde vara hos de flesta teaterlärare), utan även genom att i undervisningen uppmärksamma eleverna på själva lärprocessen medan de producerar teaterföreställningar baserade på dramatext.



## DISKUSSION

Jag tänker på att uppmärksamma estetiska val och att varje val erbjuder en möjlighet att omforma helheten (Molander, 1996; Saar, 2005). Det handlar även om att valen kan göras annorlunda eftersom eleverna själva till stor del styr fiktionen. Denna frihet öppnar upp världen och är också kopplad till ansvar gentemot publiken och gentemot varandra (Törnquist, 2006). Däri stärks kollektivet och potentialen att tänka kollektivt. Jag skulle även lyfta fram fördelarna med ett interdisciplinärt samarbete på lika villkor mellan samverkande ämnen utan att någondera sidan tilldelas, eller tar sig, rollen som 'hjälp-gumma' åt den andra. Att uppmärksamma tillägnande av kunskande skulle stå mer i centrum än ämnesrevir, så att exempelvis ett systematiskt arbete med lexikala betydelser i litterära texter kan ske inom teatern. Jag är övertygad om att det skulle gagna både svenskämnet och teaterämnet.

Om jag skulle låta studiens resultat få ett avgörande inflytande över min kommande undervisning kring dramatekt i ämnet svenska på gymnasiet så skulle jag inspireras av mängd-omläsnings potential för lärande. Under en sådan lärprocess skulle jag samtala med eleverna om utveckling av textförståelse och ordna möjlighet för dem att sinnligt erfara utvecklingen genom att arbeta med gestaltning av korta scener, inkluderande presentation i någon form för en publik. Det publika innebär att sätta upp konkreta mål och "[a]tt formulera ett konkret mål för verksamheten visar sig ha en stor betydelse för förmågan att se och förstå sammanhang" (Törnquist, 2006, s. 146). 'Mängden' behöver inte ligga i mängden text, eller att göra en hel teaterproduktion, utan att ge stor mängd tid åt det eleverna arbetar med, även om slutliga presentationer inte tar lång tid att framföra. Resultaten visar som sagt att eleverna nådde påtaglig utveckling av textförståelse i denna arbetsform. Elevernas resultat i detta hänseende stöds även av exempelvis Molander (1996), Saar (2005) och Selander (2009). Dessutom; verksamheten riskerar att inte upplevas som meningsfull om inte mycket tid anslås (Törnquist, 2006). Tiden behövs för att låta gestaltungsarbetet växa fram så att dess frukter kan skördas. Naturligtvis är deltagarnas arbete med samma text under sju månader en extremt lång tid ur svenskämnesperspektiv. Därför föreslår jag gestaltande arbete med enskilda scener. Jag vill alltså ge estetiska lärprocesser större utrymme i svenskundervisningen. Selander (2009) betonar att estetiska lärprocesser inte exklusivt hör hemma inom konstnärliga områden. Jag är medveten om att flera svensklärare redan arbetar med estetiska lärprocesser i undervisningen, men att man också lätt känner sig bunden att hasta vidare till nästa text 'för att hinna med kursen' och därför vare sig dröjer vid enskilda texter särskilt länge, eller låter gestaltungsarbete få tid att utvecklas till en process av kun-skapande. Utifrån vad studien kommit fram till ifrågasätter jag värdet av att hasta vidare på det sättet. I kommande svenskundervisning skulle jag också vilja uppmärksamma repertoarbegreppet och litterära föreställningsvärldar ännu mer än hittills. Även om inte dessa begrepp på något sätt är nya inom svenskundervisningen så tror

jag att samspelet mellan elevernas egna erfarenhetsvärldar och de litterära texterna behöver förstärkas i dagens skola. I sökandet efter mätbara, 'fasta', kunskaper kan elevernas erfarenhetsvärldar ha svårt att hävda sig. Vidare, resultaten visar att eleverna vidgade sina perspektiv på dramatexten när de själva fick vara medskapare i fiktionen. Andra studier visar också läsares vidgade perspektiv och därtill ökande engagemang genom sådant medskapande (Lundström & Olin-Scheller, 2010; Lundström & Olin-Scheller, 2014).

Om studiens resultat skulle betyda något för svenskundervisning i vidare bemärkelse än min egen så vore det följdriktigt om dualismen mellan olika kompetensområden, exempelvis de praktiska å ena sidan och de teoretiska å andra sidan, tonades ner. I stället skulle kunskapande stå mer i centrum, eftersom processen att tillägna sig kunnande föga känner dualismens gränser. Om svenskämnet i läsförmågans kristid vill utveckla alternativa möjligheter till den ensidigt verbalspråkliga och mätbarhetsinriktade utbildningsideologin så kan argument hämtas i den redan berörda OECD-rapporten:

[T]heatre education clearly improves verbal skills related to reading and text understanding  
– but unfortunately enacted theatre is not systematically taught in our classrooms. (Winner  
et al., 2013, s. 3)

Mina mikroetnografiska resultat synes bekräfta denna rapports och andra metastudiers slutsatser (Lee et al., 2015). Men framförallt visar den hur det gick till när studiens elever utvecklade nyanserad textförståelse på tämligen avancerad nivå genom en kombination av högläsning, litteratursamtal och gestaltande arbete med publika syften, vilket kan stimulera till vidare forskning.

## 8.6 Vidare forskning

Kollektiv inrymmer individer. I den här studien har individuella elevers utveckling inte uppmärksammats i någon större utsträckning. Vilket kunnande tillägnade sig Evelina, Erik, Emma och de andra var för sig i den kollektiva processen? Går det att undersöka? Ahlstrand (2014) har gjort en studie av vad det innebär att kunna något inom specifika delar i gymnasiet teaterämne. Kanske mitt material erbjuder möjlighet att undersöka exempelvis: "Hur återskapas den kollektiva kunskapen hos individer, och vilka delar av den kollektiva kunskapen kommer den enskilde att behärska?" (Säljö, 2014, s. 18).

Det vore även av intresse att gå vidare med en central del i studiens resultat och undersöka hur en tillämpning inom svenskämnet av mängd-omläsning med gestaltningsarbete och förkroppsligande av litteraturen kan genomföras och hur den uppfattas av lärare och elever.

Det finns även ett behov av att få veta mer i vidare mening om arbetet med dramatext inom svenskämnet i svenska gymnasier. I vilken omfattning ingår arbete med dramatext?

## DISKUSSION

Hur genomförs arbetet? Hur ser det ut med samverkan mellan svenskämnet och andra ämnen när det gäller arbete med dramatext? Uppfattas det analytiska förhållningssättet till litteratur som ett kompetensområde med hemvist i svenskämnet medan teaterämnet utgör ett praktiskt kompetensområde?

Slutligen, internationella metastudier fastställer alltså kausala samband mellan elevers utövande av drama/teater och stärkt språklig förmåga (Winner et al., 2013; Lee et al., 2015). Resultaten i den här studien kan ses som en pusselbit i förståelsen av *hur* teaterns lärprocesser förlöper när eleverna utvecklar textförståelse. Utifrån ett övergripande behov att söka kunskap kring metoder för förbättring av elevers läsförmåga vore det intressant att i kvalitativa studier gå vidare med frågor kring sambanden mellan drama/teater och utveckling av läsförmåga. Vad är det i det sceniska gestaltandet som ger resultat? Vad kan studier utifrån perezhivanie-begreppet bidra med? Kan observationsmetoder som prövats i denna studie användas fruktbart i andra studier av likande lärprocesser? Andra frågor söker också sina svar och samtidigt som forskningen kommer gå vidare så är en viktig fråga hur forskningens resultat omsätts ute i praktiken.

### 8.7 Avslutande reflektion

Betyder studiens resultat att lärprocessen för eleverna förlöpte längs en rak väg, utan gropar, branta motbackar och återvändsgränder bara de gavs möjlighet att arbeta gestaltande? Naturligtvis inte. Selander (2009) påpekar att "Gestaltningssprocesser är ofta mödosamma prövande av uttryck" (s. 211). I resultaten har jag visat några exempel på 'det mödosamma'. Saar (2005) beskriver det som att elever sällan av sig själva reviderar sina konstnärliga uttryck. I revideringsarbetet har den erfarna, främst teaterläraren Lisen, haft en ytterst betydelsefull roll. Hennes inspiration och tålmodighet till trots – många gånger gick det helt enkelt trögt. Jag har valt att i stort sett ställa åt sidan 'trögheter' som exempelvis elevfrånvaro och vacklande motivation. 'Trögheter' tillhör gymnasievardagen, men ligger utanför forskningsintresset, eftersom jag har sökt uttryck för sådan utveckling av textförståelse som faktiskt har kunnat observeras – inte den utveckling som hade kunnat bli av under andra förhållanden, exempelvis om elevnärvaron varit en annan. Det ter sig även tveksamt huruvida sådana aspekter skulle ha påverkat studiens resultat. Jag har avstått från att ta upp vissa frågor av sagda skäl, men också av etiska skäl.

Trögheterna till trots vill jag lyfta fram elevernas starka personlig engagemang när de genomförde sin slutproduktion av Molières *De löjliga preciöserna*. Studien visar ett framgångsrikt, men inte okomplicerat, lärande då eleverna gjorde dramatexten till sin egen i det att de styrde fiktionen och vävde in sin egen erfarenhetsvärld i scentexten.

Att förkroppsliga litteraturen genom elevers kollektiva gestaltning av dramatext innebär att de via de egna sinnen får möjlighet att erfara texten på en rad olika sätt. Eleverna 'lånar' rollfigurernas perspektiv en stund och upptäcker hur världen ter från den horisonten. Sen kan rollfigurers uttryck justeras en aning och ytterligare nyanser av textförståelse framträder. I dialog med texten, med varandra, med lärare och genom gestaltande handlingar tillägnar sig eleverna kunskande. Det blir uppenbart att textförståelse kan omkonstrueras kontinuerligt och att eleverna har egen agens i detta. Synen på kunskande som något som främst utvecklas i interaktion mellan texten och individen förskjuts i riktning mot det som lever mellan människor. Framgångsrikt lärande tar tid. En tydlig väg till framgång är att elever och lärare befinner sig i samma fysiska rum vid samma tidpunkt. Där uppstår lokalt situerad levande kommunikation som skapar mening. Arbete med textförståelse på detta sätt förutsätter sannolikt att man på många skolor justerar undervisningens organisatoriska inramning. Det handlar om undervisningstid, tjänstefördelning och schemapositioner. Det handlar om att elevernas tid i skolan tillsammans med sina lärare kostar pengar. Det skulle kunna uppstå viss friktion då konstnärliga arbetsmetoder med oförutsägbara lärprocesser möter mätbarhetens olika uttryck, varav budgetars Excel-ark bara är ett.

Att lyfta fram kollektivt tänkande och förkroppsligande av litteraturen i kombination med verbalspråkliga reflektioner framstår som lovande ingångar för undervisning som strävar efter att utveckla textförståelse. Min studies resultat kring elevers utveckling av textförståelse kan läsas mot bakgrund av ett grundläggande demokratiskt behov att vända den negativa utvecklingen av elevers läsförmåga och mot bakgrund av minskande utrymme för estetiska ämnen i skolan.

Det finns alltså ett antal starka argument för att i undervisningen kring dramatext arbeta med elevers medskapande i fiktionen, gestaltning och mängd-omläsning. Med andra ord; mer av görande, mer av förkroppsligande, ännu mer av att pimpa texten!

## Summary

This ethnographic study is located in the field of literary didactics, covering an intersection of the subjects of Swedish and theatre. It investigates the creation of text understanding while its participants work with staging Molière's *The affected ladies* (*Les précieuses ridicules*, 1659). The main research interest is the participants' use of interwoven semiotic resources, including spoken language, body, voice and various artifacts. Studies of classroom interaction connected to reading drama texts are rare in the Swedish field of literary didactics. This study is based on a general need to understand how Swedish students develop reading skills (related to decreasing results internationally) and a growing research interest in the field for literacy competencies related to embodied knowledge. The purpose of the study is to understand the participants' creation of text understanding in a goal oriented context of a theatre production heading towards the final theatre show, a context including literary discussions and aesthetic learning. The study sets out to answer the following questions: How do the participants create text understanding using semiotic resources with focus on: a) matching of repertoires, b) in-role re-presentation,<sup>44</sup> c) negotiations.

In order to answer the research questions, an ethnographic study including seven months of observations at an upper secondary school was carried out. Seven grade three students (average age 18), a teacher of Swedish and a teacher of theatre constitute the group of participants. The researcher occasionally became participant in the creative process. The period of observation started when students for the first time encountered the drama text while reading lines and stage directions aloud sitting in a semi circle. It ended a few days after the last public performance of the one-hour show. Analyzed data include field notes, video and sound recordings. Observations covered 80 hours on 41 occasions. Video recordings amount to 49 hours and sound recordings to 18 hours.

The three different and sometimes overlapping aspects (shown in the three research questions) were developed to understand text understanding being created in aesthetic learning. One might say that three different lenses were tried to scrutinize the same set of data. To put it briefly, the first aspect (Matching of repertoires) draws on a theoretical framework often used in literary didactics including McCormick's (1994) literary and general repertoires and Langer's (1995) envisioning literature. The second aspect (In-role

---

<sup>44</sup> Following Säljö (2014) the split of 'representation' in 're-presentation' emphasizes that it is a presentation / a mediation of something else (e.g. a thought or an experience).

re-presentation) draws on aesthetic learning and embodied knowledge (Molander, 1996; Saar, 2005) and theatre semiotics (Heed, 2002; Fischer-Lichte, 1992). The third aspect (Negotiations) draws on sociocultural theory (Vygotsij, 1978; 2004[1987]; Säljö, 2014) and sociocultural theory applied in the field of drama and theatre (Davis et al., 2015).

Looking at previous research in the Swedish field of literary didactics positions this study within established traditions regarding research interest (in a broad sense), methodology and theoretical frames (Degerman, 2012). The specific features of this study in that it observes readings of drama text (previously rarely researched) in non-traditional forms regarding the long time period devoted to the same text and the embodied forms of reading offered within a context of drama/theatre. Through this design the study connects to an emerging interest in the field for material aspects of reading and co-creation of fiction (e.g. Elam & White, 2015; Lundström & Olin-Scheller, 2014; Persson, 2015). International literacy studies on embodied readings suggest great potential for developing verbal skills like text understanding (e.g. Baldwin, 2012; Ferholt, 2015; Franks, 2010; O'Brien, 1995). Transfer effects are confirmed in meta studies (Lee et al., 2015; Winner et al., 2013). Previous research in the broad field of aesthetic learning in a school context and drama/theatre education (e.g. Bolton, 2007; Edmiston, 2015; Saar, 2005; Sawyer, 2015; Selander, 2009; Törnquist, 2006) deals with processes that include collaborative learning, giving shape to contents and shaping contents by giving form and reaching goals both within and outside arts subjects. The process and the final product become intertwined by the necessity of making aesthetic choices. These choices include negotiations with others. Explorative processes heading towards a final public performance, of which the form is to be created during the process, seem to facilitate learning. The tool of acting in role in drama/theatre produces fictional worlds where perspectives of others can be experienced as if being inside this intersubjectively understood world.

Conclusions from an overview of previous research is that there is an interest for further research in the following fields:

- working with drama text within the subject of Swedish
- embodied forms of literature reading, especially for ages above primary school
- interdisciplinary cooperation between art subjects and other subjects on equal terms
- understanding of specific connections between goals in other subjects and the way these goals are reached in aesthetic learning
- understanding of potentials for learning in students' moving between in-role and out-of-role in a collective ZPD.<sup>45</sup>

---

<sup>45</sup> Vygotsky's concept Zone of Proximal Development.

## SUMMARY

According to official policy, literature reading in the subject of Swedish at upper secondary school level shall challenge the students' way of thinking and open new perspectives (Skolverket, 2011b). The students' readings of the drama text *The affected ladies* (Molière, 1659) in this study takes place within the frame of aesthetic learning in a theatre production where students repeatedly have been challenged to rethink, whereby new perspectives have opened up. This has been shown in the results within all three aspects. Several conclusions regarding widening of perspectives can be related to what in the study is labelled 'substantial re-readings'. These readings include a great number of occasions where students meet parts of or the entire text. One conclusion is that perspectives change in a collective ZPD where participants' negotiations typically can be described as collaborative problem solving shared by both teachers and students. When the participants act as co-creators of fiction their own life experiences become valued resources. Learning takes an explorative route, which challenges hierarchal ways of meaning making. Negotiations regarding connections between parts and the whole might be considered authentic depending on the fact that there is a direction forward, towards the final goal, i.e. the product (the theatre shows). When the students produce the complex web of semiotic signs that constitute the theatre show they have the opportunity to direct their attention to certain threads in the polyphonic web. The context of theatre offers the students the possibility of acting in role and out of role, thereby being able to use a substantial number of semiotic resources in the negotiations that create text understanding. Knowing is embodied in practical action. The students could sensuously experience the perspective of others and variegated text understanding. The product goal (i.e. the theatre show) implies an externalization of the learning process where text understanding includes participants' intersubjective understanding as well as the anticipated understanding of the future audience. A major conclusion is that 'substantial re-readings' seem to enhance student learning.

'Substantial re-readings' also include learning in situations of tension between students' repertoires and text repertoires. The students perform matching between repertoires using verbal language, e.g. by intertextual references to popular culture combined with in-role representations exercised by body, voice or various artifacts of the theatre. The possibility to combine several semiotic resources variegates expressed text understanding. In a collective ZPD the participants negotiate the range of plausibility, between different forms of mediating text understanding connected to an anticipated repertoire of the future audience. The hard-to-translate Vygotskian concept of *perezhivanie* might offer didactic understanding of what happens in the students' switching between in-role and out-of-role work with the drama text as pivot. The students perform a pendulous movement in several dimensions at the same time. Firstly, there is the question of the actor being or not being

the role. Secondly, there is the movement between the drama text and the actor's socio-historical experiences. Finally, there is a movement between the present collective in-role re-presentation and an anticipated encounter with the future audience. Cognition and emotion are bridged in the interstice between the front points of the pendulum, which contribute to text understanding.

Another form of interstice is formed by the students' metacommunication in role. It seems to enhance learning. Metacommunication in role facilitates trying a form of mediation 'as if' before trying it 'for real'. It parallels with forms of mediation used by younger children in role-play. Appropriation of knowledge continues from formal to informal and back to formal situations. Teachers' scaffolding towards predestined goals as well as scaffolding in a context of explorative aesthetic learning seems to be complementary and enhance student learning. Therefore it is suggested that an interdisciplinary co-operation on equal terms between art subjects and other school subjects would be promising didactically. This study shows that possibilities for learning emerge within such a frame. The participants become involved in a collaborative production of knowledge. Re-production of knowledge plays a less significant role.

In this study some theoretical concepts are used in a context where they rarely are used in previous research. Firstly, the application of McCormick's (1994) matching of repertoires has proved productive for studying the use of several semiotic resources in the process of text understanding in this theatre production. Secondly, the study has tried to parallel what happens when a reader moves forward in the envisioned worlds of Langer's (1995) theory of literary envisionment with the students' moving between in-role and out-of-role in a theatre production. Thirdly, the interactional perspective in reader-response theory has met sociocultural theory in the use of the Vygotskian concept of *perezhivanie* in order to try to understand the working in-role aspect as a tool for appropriating knowledge.

A central conclusion is that exploring ways of learning, where various semiotic recourses are given focus in the process of shaping a final product, e.g. a theatre show, host potential for students' development of text understanding. The potential for learning seems to relate to producing knowledge rather than re-producing. Verbal and physical expressions of text understanding form new understanding in an on-going spiral.

A contribution of the study to the field is showing the potential of embodied knowledge in literary didactics without a master-servant relationship between school subjects. It is suggested that increased focus on embodied knowledge and aesthetic learning might help students to develop reading skills. This should be of interest in a time period of neo-liberal school policies where students' opportunities to attain aesthetic learning have been reduced in favour of re-producing knowledge and instrumental easy-to-measure skills.



## Referenser

- Agrell, B. (2009). Mellan raderna? Till frågan om textens appellstruktur. I S. Thorsson & C. Ekholm (Red.), *Främlingskap och främmandegöring: förhållningssätt till skönlitteratur i universitetsundervisningen* (s. 19-148). Göteborg: Daidalos.
- Ahlenius, M., & Liebig, A. (2004). *Svenska spår 1*. Stockholm: Bonnier utbildning.
- Ahlstrand, P. (2014). *Att kunna lyssna med kroppen: en studie av gestaltande förmåga inom gymnasieskolans estetiska program, inriktning teater* (Doktorsavhandling). Stockholm: Stockholms universitet. Hämtad 2015-01-28 från <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:735064/FULLTEXT01.pdf>
- Arfwedson, G. B. (2006). Litteraturdidaktik från gymnasium till förskola. En analys av litteraturundervisningens hur-fråga med utgångspunkt från svenska didaktiska undersökningar i ett internationellt perspektiv. (Vetenskapsrådets rapportserie 11:2006) Stockholm: Vetenskapsrådet. Hämtad 2013-04-28 från <https://publikationer.vr.se/produkt/litteraturdidaktik-fran-gymnasium-till-forskola/>
- Asplund, S. B. (2010). *Läsning som identitetsskapande handling: gemenskapande och utbrytningsförsök i fordonspojkers litteratursamtal* (Doktorsavhandling). Karlstad: Karlstads universitet. Hämtad 2013-06-01 från <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:292579/FULLTEXT02.pdf>
- Atkinson, P. (2005). Qualitative Research—Unity and Diversity. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 6(3). Hämtad 2015-06-05 från <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/4/9>
- Atkinson, P. (2006). *Everyday arias: an operative ethnography*. Lanham, MD: AltaMira Press.
- Bagley, C. (2009). The ethnographer as impresario—joker in the (re) presentation of educational research as performance art: towards a performance ethic. *Ethnography and Education*, 4(3), 283-300. doi: 10.1080/17457820903170101
- Baker, D. W., Green, J.L., & Skukauskaite, A. (2008). Video-enabled ethnographic research: A microethnographic perspective. In Walford, G. (Ed.) *How to do educational ethnography* (s. 76-114). London: Tufnell press.
- Baldwin, P. (2012). *With drama in mind: real learning in imagined worlds*. (2 uppl.) London: Continuum.
- Ball, M., & Smith G. (2001). Technologies of realism? Ethnographic uses of photography and film. In P. Atkinson (Ed.), *Handbook of ethnography* (pp. 323-338). London: Sage.
- Bamford, A. (2006). *The wow factor: global research compendium on the impact of the arts in education*. Münster: Waxmann.
- Barbour, A. (2010) Exploring some ethical dilemmas and obligations of the ethnographer. *Ethnography and Education*, 5(2), 159-173. doi: 10.1080/17457823.2010.493399
- Beach, D., & Eriksson, A. (2010). The relationship between ethical positions and methodological approaches: A Scandinavian perspective. *Ethnography and Education*, 5(2), 129-142. doi: 10.1080/17457823.2010.493393
- Bergman, L. (2007). *Gymnasieskolans svenskämnen. En studie av svenskundervisningen i fyra gymnasieklasser* (Doktorsavhandling). Lund: Lunds universitet. Hämtad 2014-05-21 från <https://dspace.mah.se/handle/2043/4465>
- Bjørndal, C.R.P. (2005). Det värderande ögat. Observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning. Stockholm: Liber.

- Bolton, G. (2007) A history of drama education: a search for substance. In L. Bresler *International Handbook of Research in Arts Education* (s. 45-62). Dordrecht: Springer.  
Hämtad 2013-02-11 från  
<http://elibrary.kiu.ac.ug:8080/jspui/bitstream/1/1447/1/Liora%20Bresler%20-%20International%20Handbook%20of%20Research%20in%20Arts%20Education.pdf>
- Bolton, G. (2008). *Drama för lärande och insikt: om dramapedagogik i teori och praktik*. Göteborg: Daidalos.
- Bommarco, B. (2006). *Texter i dialog. En studie i gymnasieelevers litteraturläsning* (Doktorsavhandling). Malmö: Malmö högskola.
- Booth, D.W. & Gallagher, K. (red.) (2003). *How theatre educates: convergences and counterpoints with artists, scholars and advocates*. Toronto: University of Toronto.
- Bundy, P., Piazzoli, E., & Dunn, J. (2015). Sociocultural Theory, Process Drama and Second Language Learning. In S. Davis, B. Ferholt, H.G. Clemson (Eds.), *Dramatic Interactions in Education [Elektronisk resurs]*. Bloomsbury Academic.
- Bruner, J. S. (2002). *Kulturens väv: utbildning i kulturpsykologisk belysning*. Göteborg: Daidalos.
- Burman, A. (Red.). (2014). *Konst och lärande: essäer om estetiska lärprocesser*. Huddinge: Södertörns högskola. Hämtad 2015-01-17 från <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:718031/FULLTEXT01.pdf>
- Chaib, C. (1996). *Ungdomsteater och personlig utveckling: en pedagogisk analys av ungdomars teaterskapande* (Doktorsavhandling). Lund: Lunds universitet.
- Charmaz, K., & Mitchell, R. G. (2001). Grounded theory in Ethnography. In P. Atkinson (Ed.). *Handbook of ethnography* (pp. 160-174). London: Sage.
- Clemson, H.G. (2015). Stanislavski and Vygotsky: On the problem of the actor's and learner's work. In S. Davis, B. Ferholt, H.G. Clemson (Eds.), *Dramatic Interactions in Education [Elektronisk resurs]*. Bloomsbury Academic.
- Coelho Ahndoril, A. (2005). *Bildning och teater*. Stockholm: Högskoleverket. Hämtad 2012-07-11 från  
<http://www.hsv.se/download/18.1ff6bf9c146adf4b4967df/1404210723103/0550R+Bildning+och+teater.pdf>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. (7th. ed.) Milton Park, Abingdon, Oxon, [England]: Routledge.
- Crowl, S. (1993). Introduction: Where the Wild Things Are: Shakespeare in the American Landscape. In J.E. Davis & R.E Salomone (Eds.), *Teaching Shakespeare Today: Practical Approaches and Productive Strategies (xiii – xxviii)*. Hämtad 2015-04-03 från  
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED355526.pdf>
- Davis, S. (2015). Interactive drama with digital Technology and Tools for Creative Learning. In S. Davis, B. Ferholt, H.G. Clemson (Eds.), *Dramatic Interactions in Education [Elektronisk resurs]*. Bloomsbury Academic.
- Davis, S., Clemson, H.G. & Ferholt, B. (2015). *Dramatic Interactions in Education [Elektronisk resurs]*. Bloomsbury Academic.
- Degerman, P. (2012). *"Litteraturen, det är vad man undervisar om": Det svenska litteraturredaktiska fältet i förvandling*. Åbo: Åbo akademi. Hämtad 2013-05-10 från  
[https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/87730/degerman\\_peter.pdf?sequence=2](https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/87730/degerman_peter.pdf?sequence=2)
- Derry, S. J., Pea, R. D., Barron, B., Engle, R. A., Erickson, F., Goldman, R., ... & 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.

## REFERENSER

- doi: 10.1080/10508400903452884
- Dennis, B. (2010) Ethical dilemmas in the field: the complex nature of doing education ethnography. *Ethnography and Education*, 5(2), 123-127. doi: 10.1080/17457823.2010.493391
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. New York.
- Edmiston, B. (2015). Dialogue and social positioning in dramatic inquiry: Creating with Prospero. In S. Davis, B. Ferholt, H.G. Clemson (Eds.), *Dramatic Interactions in Education [Elektronisk resurs]*. Bloomsbury Academic.
- Edenheim, S. (2003). Jakten på det "queera ögonblicket". Om det subversivas (o)möjligheter. *Kvinnovetenskaplig tidskrift* 1(03), 29-46.
- Elam, K. (2012). Att bli betraktare av dans genom träning av kinestetisk uppmärksamhet och intensiv läsning av teoretiska texter. I C. Roos, K. Elam & A.P. Foultier (Red.), *Ord i tankar och rörelse: dansaren och den skapande processen: konstnärlig och humanistisk forskning i samverkan. En delrapport*. Stockholm: Dans och cirkushögskolan.
- Elam, K., & Widhe, O (2015) Läslust och litterär förståelse ur ett kroppsligt perspektiv. I M. Tengberg & C. Olin-Scheller, (Red.), *Svensk forskning om läsning och läsundervisning*. Lund: Gleerups Utbildning.
- Elam, K. (2002). *The semiotics of theatre and drama* (2nd. ed.). London: Routledge.
- Emerson, R.M., Fretz, R.I., & Shaw, L.L. (2001) Participant observation and field notes. In P. Atkinson (Ed.), *Handbook of ethnography* (pp. 352-368). London: Sage.
- Ewing, R. (2015) Dramatic Play and Process Drama: Towards a Collective Zone of Proximal Development to Enhance Language and Literacy Learning. In S. Davis, B. Ferholt, H.G. Clemson (Eds.), *Dramatic Interactions in Education [Elektronisk resurs]*. Bloomsbury Academic.
- Ferholt, B. (2015). Perezhivanie in researching playworlds: Applying the concept of perezhivanie in the study of play. In S. Davis, B. Ferholt, H.G. Clemson (Eds.), *Dramatic Interactions in Education [Elektronisk resurs]*. Bloomsbury Academic.
- Fetterman, D.M. (1998). *Ethnography: step by step* (2nd. ed.). Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Fischer-Lichte, E. (2012). Appearing as embodied mind—defining a weak, a strong and a radical concept of presence. In G. Giannachi, N. Kaye & M. Shanks (Eds.), *Archaeologies of presence [electronic resource] : art, performance and the persistence of being*. London: Routledge.
- Fischer-Lichte, E. (1992). *The semiotics of theater*. Bloomington: Indiana Univ. Press.
- Franks, A. (2010). Drama in teaching and learning language and literacy. In D. Wyse (Ed.), *Routledge international handbook of English language, and literacy teaching [Elektronisk resurs]*.
- Franks, A. (2015). How environment affects Learning: School teachers engaging with theatre-based pedagogies. In S. Davis, B. Ferholt, H.G. Clemson (Eds.), *Dramatic Interactions in Education [Elektronisk resurs]*. Bloomsbury Academic.
- Fredriksson, K. (2013). *Drama som pedagogisk möjlighet: En intervjustudie med lärare i grundskolan* (Licentiatuppsats). Linköping: Linköping University Electronic Press. Hämtad 2014-03-21 från <http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:623308/FULLTEXT01.pdf>
- Goodwin, J. (2006). *Using drama to support literacy: activities for Children Aged 7 to 14*. London: Paul Chapman Pub..
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. New York: Doubleday.
- Gustafsson, B.E., & Fritzén, L. (2004). *Idag ska vi på teater, det kan förändra ditt liv: om barnteater som meningsskapande i skolan*. Växjö: Växjö univ., Institutionen för pedagogik.
- Gustafsson, J., & Rosén, M. (2005). *Förändringar i läskompetens 1991-2001: en jämförelse över tid och länder*. Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet. Hämtad 2013-03-14 från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1821>

- Hansson Stenhammar, M. (2015). *En avestetiserad skol- och lärandekultur: en studie om lärprocessers estetiska dimensioner*. Doktorsavhandling Göteborg: Göteborgs universitet, 2015. [Göteborg]. Hämtad 2015-04-20 från [https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/38364/1/gupea\\_2077\\_38364\\_1.pdf](https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/38364/1/gupea_2077_38364_1.pdf)
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: Principles in practice* (3rd ed.). Milton Park, Abingdon, Oxon: Routledge.
- Hald, N. (2015). Skådespelaren i barnteatern: Utmaningar för oss som spelar teater för barn och unga. Stockholm: Stockholms konstnärliga högskola.
- Heath, C., Hindmarsh, J., & Luff, P. (2010). *Video in qualitative research: Analysing social interaction in everyday life*. London: Sage.
- Heath, C. (2011). Embodied action: Video and the analysis of social interaction. In D. Silverman (Ed.). *Qualitative research: issues of theory, method and practice*. (3rd. ed., pp. 250-269). London: Sage.
- Heed, S.Å. (2002). *Teaterns tecken*. Lund: Studentlitteratur.
- Helander, K. (2004) ”Det var roligt när mamman grät” – barns tankar om teater. I A. Banér (Red.), *Barns smak. Om barn och estetik*. Stockholm: Centrum för barnkulturforskning vid Stockholms universitet.
- Helander, K. (2009). *Ämne: scenisk gestaltning: dokumentation av Teaterhögskolan i Stockholms professorer Stina Ekblad och Krister Henriksson*. Stockholm: Carlsson i samarbete med Teaterhögskolan i Stockholm.
- Helander, K. (2011a). ”Den var rolig och så lärde man sig nånting, men jag kommer inte ihåg vilket det var” – Om barnteater och receptionsforskning, *Locus*, 23 (3-4), 81-97. Hämtad 2015-04-18 från [http://www.buv.su.se/polopoly\\_fs/1.134031.1367844388!/menu/standard/file/355440\\_locus3-4-2011-inlaga\\_T.pdf](http://www.buv.su.se/polopoly_fs/1.134031.1367844388!/menu/standard/file/355440_locus3-4-2011-inlaga_T.pdf)
- Helander, K. (2011b). Att vara och inte vara rollen—skådespelarens paradox. I *Kungl. Vitterhets historie och antikvitetsakademiens årsbok* (s. 109-123). Hämtad 2014-10-02 från <http://www.diva-portal.se/smash/get/diva2:453574/FULLTEXT01.pdf>
- Hjort, M. (2011). *Konstens betydelse: om konstarna och litteraturen i skola och samhälle*. Stockholm: Carlsson.
- Häikkilä, M., & Sahlström, F. (2003). Om användning av videoinspelning i fältarbete. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8(1-2), 24-41. Hämtad 2015-01-27 från <http://journals.lub.lu.se/index.php/pfs/article/viewFile/7940/6994>
- Iser, W. (1978). *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response*. Baltimore: The John Hopkins University Press.
- Jacquet, E. (2011). *Att ta avstamp i gestaltande: pedagogiskt drama som resurs för skrivande* (Licentiatuppsats). Stockholm: Stockholms universitet, institutionen för pedagogik och didaktik. Hämtad 2015-03-31 från <http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:403123/FULLTEXT01.pdf>
- Jeppsson, T., Lindqvist, A., Lindqvist, K., & Sjöstedt, B. (2012). *Människans texter. Antologin* Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, M. (2012). *Skådespelarens praktiska kunskap* (Doktorsavhandling). Stockholm: Premiss förlag. Hämtad 2015-03-24 från <http://www.torenordenstam.se/skadespelarenspraktiskakunskap/skadespelarenspraktiskakunskap.pdf>
- Järleby, A. (2001). *Från lärling till skådespelarstudent: skådespelarens grundutbildning* (Doktorsavhandling). Stockholm: Stockholms universitet.
- Kabilan, M. K., & Kamaruddin, F. (2010). Engaging learners' comprehension, interest and motivation to learn literature using the reader's theatre. *English Teaching: Practice &*

## REFERENSER

- Critique*, 9(3), 132-159. Hämtad 2015-03-18 från <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ912627.pdf>
- Koppfeldt, T. (2009). Vålnader och verklighet. I F. Lindstrand & S. Selander (Red.), *Estetiska lärprocesser – upplevelser, praktiker och kunskapsformer* (s. 49-66). Lund: Studentlitteratur.
- Lagercrantz, M.V. (1995). *Den andra rollen: ett fältarbete bland skådespelare, regissörer och roller*. Diss. Stockholm : Univ.. Stockholm.
- Langer, J.A. (1995). *Envisioning literature: literary understanding and literature instruction*. New York: Teachers College Press.
- LeCompte, M. D. (2000). Analyzing Qualitative Data. *Theory into practice*, (39)3, 146-154. doi: 10.1207/s15430421tip3903 5
- Lee, B. K., Patall, E. A., Cawthon, S. W., & Steingut, R. R. (2015). The Effect of Drama-Based Pedagogy on PreK–16 Outcomes A Meta-Analysis of Research From 1985 to 2012. *Review of Educational Research*, (85)1, 3–49. doi: 10.3102/0034654314540477
- Lindell, K. (2012). *Staging Shakespeare's comedies with EFL university students* (Doktorsavhandling). Lund: English Studies, Centre for Languages and Literature, Lund University. Hämtad 2015-03-02 från <https://lup.lub.lu.se/search/publication/2436047>
- Lindgren, M. (2006). *Att skapa ordning för det estetiska i skolan: diskursiva positioneringar i samtal med lärare och skolledare*. Diss. Göteborg : Göteborgs universitet, 2006. Göteborg.
- Lindgren, Monica (2013). Konst för sin egen eller andra ämnens skull. *Pedagogiska magasinet*. Hämtad 2015-09-10 från <http://www.lararnasnyheter.se/pedagogiska-magasinet/2013/09/17/konst-sin-egen-eller-andra-amnens-skull>
- Lindstrand, F. (2009). Lärprocesser i den rörliga bildens gränsland. I F. Lindstrand & S. Selander (Red.), *Estetiska lärprocesser – upplevelser, praktiker och kunskapsformer* (s. 153-174). Lund: Studentlitteratur.
- Lindstrand, F., & Selander, S. (Red.). (2009). *Estetiska lärprocesser: upplevelser, praktiker och kunskapsformer*. Lund: Studentlitteratur.
- 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. doi: 10.1111/j.1476-8070.2012.01737.x
- Lindqvist, G. (1995). *The aesthetics of play: a didactic study of play and culture in preschools*. Diss. Uppsala : Univ.. Uppsala.
- Lindqvist, G. (2002). *Lek i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundström, S., & Olin-Scheller, C. (2010). Narrativ Kompetens. En förutsättning i multimodala textuniversum? *Tidskrift för litteraturvetenskap*, 40(3), 107-117. Hämtad 2014-01-10 från <http://ojs.ub.gu.se/ojs/index.php/tfl/article/viewFile/509/483>
- Lundström, S., & Olin-Scheller, C. (2014). Playing fiction: The use of semiotic resources in role play *Education Inquiry*, 5(1) 149-166. doi:10.3402/edui.v5.24049
- Malmgren, G. (2002-2003). Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa. Om samspelet mellan text, läsare, skola och samhälle. *Tidskrift för lärarutbildning och forskning* 9(4) och 10(1), 23-36. Hämtad 2013-09-23 från [http://www.sprak.umu.se/digitalAssets/5/5858\\_lofu\\_4-2002\\_1-2003.pdf#page=22](http://www.sprak.umu.se/digitalAssets/5/5858_lofu_4-2002_1-2003.pdf#page=22)
- Martin-Smith, A. (2005). Setting the stage for a dialogue: Aesthetics in drama and theatre education. *Journal of aesthetic education*, 39(4), 3-11. doi: 10.1353/jae.2005.0044
- Mauritzson, U., & Säljö, R. (2003). Ja vill va simba å du ä nala – barns kommunikation och koordination av perspektiv i lek. I E. Johansson & I. Pamling Samuelsson (Red.), *Förskolan: barns första skola!*. Lund: Studentlitteratur.

- McCormick, K. (1994). *The Culture of Reading and Teaching English*. Manchester & New York: Manchester University Press.
- Mehrstam, C. (2009). *Textteori för läsforskare*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Merleau-Ponty, M. (1999). *Kroppens fenomenologi*. (1. uppl.). Göteborg: Daidalos.
- Mienczakowski, J. (2001). Ethnodrama: Performed research – limitations and potential. In P. Atkinson (Ed.), *Handbook of ethnography* (pp. 468-476). London: Sage.
- Molander, B. (1995) Mellan konst och vetenskap. I B. Molander (Red.), *Mellan konst och vetande. Texter om vetenskap, konst och gestaltning* (s. 113-140). Göteborg: Daidalos
- Molander, B. (1996). *Kunskap i handling* (2:a omarb. uppl.). Göteborg: Daidalos.
- Molière, (1988[1659]). *Alla Ti Kl/Tartuffe, De löjlige präciöserna, Misanthropen*. Statens Kulturråd.
- Molière, & Sjöstrand, P. (1986). *De löjlige präciöserna komedi i en akt*. Stockholm: Kungliga Dramatiska Teatern.
- Molloy, G. (2002). *Läraren, litteraturen, eleven: en studie om läsning av skönlitteratur på högstadiet*. Stockholm: Lärarhögskolan. [Libris förkortar till ”Lärarhögsk.”]
- Mulhall, S. (2002). *On film*. London: Routledge.
- Murphy, E., & Dingwall, R. (2001). The ethics of ethnography. In P. Atkinson (Ed.), *Handbook of ethnography* (pp. 339-351). London: Sage.
- O’Brien, P. (1995). “And Gladly Teach”: Books, articles, and a bibliography on the teaching of Shakespeare. *Shakespeare Quarterly*, 46(2), 165 – 172. doi:10.2307/2871044
- Olin-Scheller, C. (2006). *Mellan Dante och Big Brother: en studie om gymnasieelevers textvärldar* (Doktorsavhandling). Karlstad: Karlstads universitet. Hämtad 2013-02-21 från <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:6137/FULLTEXT01.pdf>
- Olsson, E. K. (2006). *Att vara någon annan: Teater som estetisk läroprocess vid tre 6–9-skolor* (Licentiatuppsats). Växjö: Växjö universitet. Hämtad 2013-10-03 från <http://lnu.diva-portal.org/smash/get/diva2:207211/FULLTEXT01.pdf>
- Persson, M. (2015). Att läsa runt omkring texten. I M. Jönsson & A. Öhman (red.), *Litteratur och läsning: litteraturdidaktikens nya möjligheter*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Pink, S. (2001). *Doing visual ethnography: images, media and representation in research*. London: Sage.
- Pitfield, M. (2006). Making a crisis out of a drama: the relationship between English and Drama within the English curriculum for ages 11–14. *Changing English: Studies in Culture and Education*, (13)1, 97-109. doi: 10.1080/13586840500523547
- Pollner, M., & Emerson, R. M. (2001) Ethnomethodology and Ethnography. In P. Atkinson (Ed.), *Handbook of ethnography* (pp. 118-135). London: Sage.
- Polanyi, M. (1967). *The tacit dimension*. London: Routledge.
- Pramling, N. & Pramling Samuelsson, I. (2010). Evolving activities and semiotic mediation in teacher-child interaction around simple objects. *Educational & Child Psychology* 27(4), 22-30.
- Rasmusson, V. (2000). *Drama - konst eller pedagogik?: kampen om ämnet speglad i den nordiska tidskriften Drama 1965-1995*. Diss. Lund : Univ.. Lund.
- Rosenblatt, L. (1978). *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Rosenberg, T. (2000). *Byxbegär*. Göteborg: Anamma.
- Roos, J. (2014). Drama och teater som estetiska läroprocesser. I A. Burman(Red.), *Konst och lärande: essäer om estetiska läroprocesser* (s. 291-310). Huddinge: Södertörns högskola. Hämtad 2015-01-17 från <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:718031/FULLTEXT01.pdf>
- Rønholt, H. (2003). *Video i pædagogisk forskning: krop og udtryk i bevægelse*. København: Hovedland.

## REFERENSER

- Saar, T. (2005). *Konstens metoder och skolans träningslogik*. Karlstad: Institutionen för utbildningsvetenskap, Avdelningen för pedagogik, Karlstads universitet. Hämtad 2014-10-08 från <http://kau.diva-portal.org/smash/get/diva2:25217/FULLTEXT02.pdf>
- Sawyer, K.R. (2015) Drama, theatre and performance creativity. In S. Davis, B. Ferholt, H.G. Clemson (Eds.), *Dramatic Interactions in Education [Elektronisk resurs]*. Bloomsbury Academic.
- Schechner, R. (1985). *Between theater & anthropology*. Philadelphia: Univ. of Pennsylvania Press.
- Schmidl, H. (2008). Från vildmark till grön ängel: receptionsanalyser av läsning i åttonde klass. Göteborg: Makadam.
- Schonmann, S. (2005). "Master" versus "Servant": Contradictions in Drama and Theatre Education. *The Journal of Aesthetic Education*, 39(4), 31-39. Hämtad 2015-07-02 från <http://users.ox.ac.uk/~sant1622/MastervsServantMastervsServant.pdf>
- Schön, D.A. (2003[1995]). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. (Repr.[= New ed.]). Aldershot: Arena.
- Selander, S. (2009). Det tolkande – och det tolkade – uttrycket. I F. Lindstrand & S. Selander (Red.), *Estetiska lärprocesser: upplevelser, praktiker och kunskapsformer* (s. 211-223). Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket. (2000). *Ämne – svenska*. Hämtad 2013-05-08 från <http://www.skolverket.se/forskola-och-skola/gymnasieutbildning/gymnasieskolafore-ht-2011/kursplaner/sok-amnen-och-kurser/subjectKursinfo.htm?subjectCode=SV&lang=sv>
- Skolverket (2002) *Dramapedagogutbildningen som livsverk*. Hämtad 2015-04-07 från <http://www.lararnasnyheter.se/fotnoten/2002/12/11/dramapedagogutbildningen-livsverk>
- Skolverket. (2011a). *Ämne – teater*. Hämtad 2013-07-05 från <http://www.skolverket.se/forskola-och-skola/gymnasieutbildning/amnes-och-laroplaner/sok-program-och-amnesplaner/subject.htm?subjectCode=TEA&lang=SV>
- Skolverket. (2011b). *Ämne – svenska*. Hämtad 2013-05-08 från <http://www.skolverket.se/forskola-och-skola/gymnasieutbildning/amnes-och-laroplaner/sve?subjectCode=SVE&lang=sv>
- Skolverket. (2011c). *Diskussionsunderlag till kursplanen i svenska*. Hämtad 2013-05-08 från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2546>
- Skolverket. (2011d). *Kommentarmaterial till kursplanen i svenska*. Hämtad 2013-05-08 från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2567>
- Skolverket. (u.å. a). *Programblad 2013: Estetiska programmet 2013*. Hämtad 2015-05-27 från <http://skolnet.skolverket.se/polopoly/programblad/2013/hf/estetiska.pdf>
- Skolverket. (u.å. b). *Kommentarer till det estetiska programmet*, hämtad 2015-05-27 från [http://www.skolverket.se/polopoly\\_fs/1.201826!/Menu/article/attachment/ES.pdf](http://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.201826!/Menu/article/attachment/ES.pdf)
- Skolverket (u.å. c) *Estetiska programmet. Programstruktur*. Hämtad 2015-05-27 från <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/programstruktur-och-examensmal/estetiska-programmet>
- Skolverket (u.å. d) *Statistik i databaser* Hämtad 2015-07-05 från <http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/statistik-i-databaser>
- Sverige. Litteraturutredningen (2012). *Läsarnas marknad, marknadens läsare: en forskningsantologi*. Stockholm: Fritze.

- Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. (3. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Sørensen, B. (2001). *Litteratur – forståelse og fortolkning*. København: Alinea.
- Sörlin, M. (2008). *Att ställa till en scen: verbala konflikter i svensk dramadiolog 1725-2000* (Doktorsavhandling). Uppsala: Uppsala universitet. Hämtad 2015-06-07 från <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:171342/FULLTEXT01.pdf>
- Tengberg, M. (2011). *Samtalets möjligheter: om litteratursamtal och litteraturreception i skolan* (Doktorsavhandling). Göteborg: Göteborgs universitet. Stockholm.
- Tengberg, M. (2015). Inledning. I M. Tengberg & C. Olin-Scheller (Red.), *Svensk forskning om läsning och läsundervisning* (s. 9-11). Lund: Gleerups Utbildning.
- Thorson, S. (2005). *Den dubbla receptionen: om litteratursamtal mellan elever och deras svensklärare*. Göteborg: Litteraturvetenskapliga institutionen, Göteborgs universitet.
- Trondman, M. (2008). Bypass surgery: Rerouting theory to ethnographic study. I G. Walford (Ed.), *How to do Educational Ethnography*. London: Tufnell press.
- Törnquist, E. (2006). *Att iscensätta lärande: lärares reflektioner över det pedagogiska arbetet i en konstnärlig kontext* (Doktorsavhandling). Lund: Lunds Universitet, 2006. Malmö [enl. Libris]. Hämtad 2015-02-07 från <http://lup.lub.lu.se/luur/download?func=downloadFile&recordOId=25884&fileOId=27860>
- Ullström, S. (2002). *Likt och oliket: Strindbergsbildens förvandlingar i gymnasiet* (Doktorsavhandling). Lund: Lunds universitet., 2002. Eslöv.
- Vetenskapsrådet. (u.å.). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtad 2015-06-04 från <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>.
- Vygotskij, L.S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard U.P..
- Vygotskij, L.S., & Bruner, J.S. (2004[1987]). *The essential Vygotsky*. New York: Kluwer Academic.
- Walford, G. (2009a). For ethnography. *Ethnography and Education*, (4)3, 271-282. doi: 10.1080/17457820903170093
- Walford, G. (2009b) The practice of writing ethnographic fieldnotes. *Ethnography and Education*, (4)2, 117-130. doi: 10.1080/17457820902972713
- Wallerstedt, C., & Pramling, N. (2012) Learning to play in a goal-directed practice. *Early Years: An International Research Journal*, (32):1, 5-15. doi: 10.1080/09575146.2011.593028
- Wallerstedt, C., Lagerlöf, P., & Pramling, N. (2014). *Lärande i musik: barn och lärare i tongivande samspel*. Malmö: Gleerup.
- Wertsch, J.V. (1991). *Voices of the mind: a sociocultural approach to mediated action*. London: Harvester Wheatsheaf.
- Wilhelm, J.D. (1997). *"You gotta BE the book": teaching engaged and reflective reading with adolescents*. New York, NY: Teachers College Press.
- Winner, E., Goldstein, T.R., & Vincent-Lancrin, S. (2013). *Art for art's sake?: the impact of arts education*. Paris: OECD.
- Yandell, J. (2008). Embodied readings: Exploring the multimodal social semiotic resources of the English classroom. *English Teaching: Practice and Critique* (7)1, 36-56.
- Österlind, E. (2008). Drama Research in Sweden – Mapping the Field. *NJ Drama Australia Journal*. 31(2), 95–109.
- Öhman-Gullberg, L. (2009). Familjen Svensson i Europa–gestaltning av ett dilemma. I F. Lindstrand & S. Selander (Red.), *Estetiska lärprocesser: upplevelser, praktiker och kunskapsformer* (s. 67-83). Lund: Studentlitteratur.



## Filmer, tv-serie, Youtube-klipp

- Elliott, T. (Författare), Rossio, T. (Författare), Beattie, S. (Författare), Wolpert, J. (Författare) & Verbinski, G. (Regissör). (2003). *Pirates of the Caribbean: Svarta Pärkans förbannelse* [Film]. USA: Walt Disney Company/Jerry Bruckheimer Films.
- Espinosa, D. (Författare), Lapidus, J. (Författare), Wikström, F. (Författare) & Espinosa, D. (Regissör). (2010). *Snabba Cash* [Film]. Sverige: Film i väst/Tre vänner produktion AB.
- Kvensler, U. m.fl. (Författare) & Hergren, F. m.fl. (Regissör). (2010-2013). *Solsidan* [tv-serie]. Sverige: FLX Comedy AB/Jarowski Drama AB
- Lindgren, A. (Författare) & Hellbom, O. (Regissör). (1971). *Emil i Lönneberga* [Film]. Sverige: Stella Film/Svensk Filmindustri (SF).
- Lindgren, A. (Författare), Hald, J. (Författare) & Hald, J. (Regissör). (1992). *Lotta på Bråkmakargatan* [Film]. Sverige: Astrid Lindgrens Värld/SVT Drama/Svensk Filmindustri (SF).
- Savage, Y. [Webbie -You Bitch Lyrics]. (2011, 11 april). *U bitch* [videofil]. Hämtad 2014-11-29 från <https://www.youtube.com/watch?v=FnfkwC3VYzs>
- Shakur, T. A. [2pac – Tupac]. (2007, 11 mars) *Wonda Why They Call U Bitch* [videofil]. Hämtad 2014-11-29 från <https://www.youtube.com/watch?v=kgvMpm9z0II>
- Åberg, L. (Författare), Jonsson, B. (Författare) & Åberg, L. (Regissör). (1991). *Den ofrivillige golfaren* [Film]. Sverige: Cinema Art/Lefwander Kapitalförvaltning AB/Smart Egg Pictures/Svensk Filmindustri (SF)/Viking Film.

# Bilagor

## Bilaga 01: Alla observationstillfällen

Datum	Fältant	Videofiler	Tid	Ljudfiler	Tid	Kommentar
2013 1007	1:19	okt 7 Bernarda1.mov	53.25			Högläsning <i>Bernardas bus</i> . Samtal om vilja att spela den
		okt 7 Bernarda2.mov	14.00			
		okt 7korrupt?.mov	?			
2013 1014	2:36	okt 14 LP läs1.mov	12.36	okt 14 precios1	39.26	Högläsning <i>De löjlga precioserna</i> Samtal om svårt språk. Start högläsning <i>Älskad-sakenad</i> . Någon gestaltning, samtal om byxroll
		okt 14 LP läs2.mov	12.36	okt 14 precios2 + Tomten 1	1.30.58	
		okt 14 LP läs3.mov	12.36			
		okt 14 LP läs4.mov	12.36			
		okt 14 LP läs5.mov	12.36			
		okt 14 LP läs6.mov	12.36			
		okt 14 LP läs7+intr Alskad.mov	12.36			
		okt 14 Alskad1.mov	12.36			
		okt 14 Alskad2.mov	09.24			
2013 1015	3:35	okt 15 Damturken 1.mov	31.24	okt 15 Damturken1.WMA	55.12	Högläsning <i>Älskad-sakenad</i> och <i>Damturken</i> Pjäšval
		okt 15 Damturken 2.mov	14.01	okt 15 Damturken2.WMA	37.41	
		okt 15 Damturken 3.mov	31.31	okt 15 Tomten2.WMA	1.27.22	
		okt 15 Pjäšval.mov	08.58			
		okt 15 Alskad 5.mov	12.36			
		okt 15 Alskad3.mov	12.36			
		okt 15 Alskad4.mov	12.36			
		okt 15 Alskad6 .mov	10.08			
2013 1021	4:19	okt 21 LP m VE1.mov	12.36	okt 21 LP m VE1	1.09.02	Högläsning, omläsning <i>De löjlga precioserna</i> . Med svensklärare, litteratursamtal
		okt 21 LP m VE2.mov	12.36			
		okt 21 LP m VE3.mov	12.36			
		okt 21 LP m VE4.mov	12.36			
		okt 21 LP m VE5.mov	12.36			
		okt 21 LP m VE6.mov	01.43			
2013 1104	6:19	nov 4 korrupt?	?	nov 4 LP m VE 2	1.12.21	Högläsning, omläsning <i>De löjlga precioserna</i> . Med svensklärare, litteratursamtal

BILAGOR

2013 1112	8:26	nov 12 1 impro 1 Masc kommer	11.59	nov 12 12.36-14.45.WMA	09.32	Första improvisation kring scener och karaktärer i <i>De löjliga preciöserna</i>
		nov 12 2 gbgreseplan.mov	12.36	nov 12 gbgresaplan+uppv. WMA	29.04	
		nov 12 3 gbgreseplan.mov	12.36	nov 12 kl 12.08-12.22.WMA	14.40	
		nov 12 impro 4 sprattplanering.mov	12.36	nov 12 kl 12.22-12.30.WMA	07.16	
		nov 12 impro 5 gåkaraktär.mov	12.35	nov 12 kl11.29-11.50.WMA	21.05	
		nov 12 impro 6 karaktärmöte.mov	12.36	nov 12 kl11.50-11.56.WMA	06.12	
		nov 12 impro 7 tjejpianering.mov	12.36	nov 12 kl11.56.12.08.WMA	11.15	
		nov 12 impro 8 ratade friare.mov	12.36	nov 12 kl12.30-12.36.WMA	05.51	
		nov 12 impro 9 eftersnack ratad.mov	02.40	nov 12 kl13.00-13.17.WMA	17.03	
2013 1125	9:3	nov 25 LP strykdisk.mov	51.15	nov 25 strykningsdisk	44.31	
		nov 25 LP uppv gå som.mov	07.43			
2013 1216	11:3	dec 16 LP sceneri 1.mov	53.45	dec 12 läs e. rollfördel 1.WMA	1.06.09	Grundläggande scenerier. Jag vikarierar på scen för elev
		dec 16 LP sceneri 2.mov	01.00.25	dec 12 läs e.rollför 2.WMA	13.05	
		dec 16 sceneri dansen.mov	12.36	dec 16 sceneri1.WMA	54.42	
		dec 16 sceneri slagen.mov	12.36	dec 16 sceneri2.WMA	1.01.48	
		dec 16 sceneri sluscen2.mov	10.02			
		dec 16 sceneri slutscen.mov	12.36			
		dec 16 sceneri slutscen+eftersnack.mov	12.36			
		dec 16 seneri avslöjandet	53.45			
2014 0113	12:12					Bara anteckningar. Uppvärmning; springstilar. Pantomim på egen hand. Jag vikarierar kort för elev.
2014 0121	13:40	jan 21 1.mov	12.35			Uppvärmning; gå+upptäcka+reagera i karaktär. Rep; båda falska friare på besök och första pappascenen. Samtal om far-dotter relationer.
		jan 21 2.mov	12.36			
		jan 21 3.mov	12.35			
		jan 21 4.mov	11.13			
		jan 21 5.mov	12.36			
		jan 21 6.mov	12.35			

PIMPA TEXTEN

		jan 21 7.mov	12.36			
		jan 21 8.mov	12.35			
		jan 21 9.mov	12.36			
		jan 21 10.mov	12.36			
		jan 21 11.mov	11.52			
2014 0127	14:19	jan 27 1.mov	12.36			Uppvärmning; prövande av karaktärers gångart. Rep; första scenerna
		jan 27 2.mov	12.36			
		jan 27 3.mov	12.36			
		jan 27 4.mov	12.36			
		jan 27 5.mov	12.36			
		jan 27 6.mov	04.30			
2014 0128	15:18	jan 28 1 rep dansinstr LP.mov	12.36			Uppvärmning; dansträning. Rep; första pappascenen + Mascarilles entré + genomdrag s. 1-17
		jan 28 2 rep dans+start scen2 LP.mov	12.36			
		jan 28 3 rep LP scen2.mov	12.36			
		jan 28 4 rep scen2 LP.mov	12.36			
		jan 28 5 rep LP.mov	12.36			
		jan 28 6 rep LP.mov	12.35			
		jan 28 7 rep LP.mov	05.51			
		jan 28 8 rep LP.mov	12.36			
		jan 28 9 rep LP.mov	12.35			
		jan 28 10 rep LP.mov	12.36			
		jan 28 11 rep LP.mov	12.36			
2014 0131	16:7			jan 31 kostym.WMA	09.12	Elevledd uppvärmning Rep; Jodelet och Mascarille hos flickorna. Kostymdiskussion.
2014 0207	18:7					Uppvärmning; slow motion. Rep; Jodelet och Mascarille hos flickorna. Bara anteckningar.
2014 0209	19:11	feb 9 1 uppvärm.mov	12.36			Uppvärm; ändrad hastighet i rörelse medan den pågår. Rep; blesyrer, genomdrag s. 28-40. Jag vikarierar för elev.
		feb 9 2.mov	12.36			
		feb 9 3.mov	12.35			
		feb 9 4.mov	12.36			
		feb 9 5.mov	12.36			
		feb 9 6.mov	12.36			
		feb 9 7.mov	12.36			
		feb 9 8.mov	12.36			
		feb 9 9.mov	09.44			

## BILAGOR

2014 0210	20:5	feb 10 bloggare1.mov	12.36			Rep; svärdsteknik, dans (menuett). Högläsning, sceneri skrivs in i speltext. Bara anteckningar (dock video om modebloggare).
		feb 10 bloggare2.mov	05.00			
2014 0217	22:12	feb 17 1.mov	12.36			Rep; mycket med äkta friare + flickor före falska friares ankomst.
		feb 17 2.mov	12.36			
		feb 17 3.mov	12.36			
		feb 17 4.mov	12.36			
		feb 17 5.mov	12.36			
		feb 17 6.mov	05.34			
2014 0218	23:13	feb 18 rep	01.18.06			Uppvärm; impro stort-litet spel i samtidiga par. Kostym och rekvisitaordnande. Rep i kostym av de flesta scenerna.
		feb 18 uppv	07.03			
2014 0304	24:22	mars 4 1 rep.mov	01.04.52			Uppvärm; gå i karaktär. Rep; Jodelet och Mascarille hos flickor, flickor och pappan i början + avslöjandet. Praktikant börjar.
		mars 4 2 rep.mov	43.43			
		mars 4 3 rep.mov	05.00			
2014 0310	25:2	mars 10 rep.mov	01.07.20			Uppvärm; härma andras karaktär. Rep; avslöjandet.
2014 0317	26:28	mars 17	01.12.45			Rep; Öppningsscenerna + Jodelet och Mascarille hos flickor.
2014 0318	27:17	mars 18 LP.mov	02.02.56	mars 18.WMA	29.31	Uppvärm; dansträning Rep; scenavsnitt inför genomdrag för gäster. Jag vikarierar på scen för elev. Rekvisita- och scenografidiskussion.
2014 0319	28:13	mars 19 1 LP.mov	11.35			Planering, duka scenen, Rep + replikplugg.
		mars 19 2 LP.mov	01.05.38			
		mars 19 3 LP.mov	29.09			
2014 0324	29:28	mars 24 1 rep LP.mov	01.05.08	mars 24 AA+AF SH+AA budsk.WMA	04.08	Mer rekvisita placeras. Budskapsdiskussion. Genomdrag.
		mars 24 2 rep LP.mov	13.45	mars 24 AA+EW budsk.WMA	00.57	
		mars 24 3 rep LP.mov	12.36	mars 24 EW kostymprov.WMA	10.52	

PIMPA TEXTEN

		mars 24 4 rep LP.mov	12.36			
		mars 24 5 rep LP.mov	12.36			
		mars 24 6 rep LP.mov	01.24			
2014 0325	30:12			Mars 25 budskpdisk Sthlm.WMA	25.49	Budskapsdiskussion.
				Mars 25 rekvisitasnack.WMA	04.54	
2014 0331	31:1					Bara en elev.
2014 0401	32:1					Bara en elev.
2014 0404	33:2					Vikariat för Lisen, övningar reaktion- motreaktion i avslutade moment. Bara anteckningar.
2014 0407	34:7	apr 7 LP.mov	01.15.04	apr 7.WMA	1.29.58	Rep; flickor och pappa
2014 0408	35:25	apr 8 rep LP.mov	01.23.56			Presentation av pjäsen för högstadiesgäster. Genomdrag.
		apr 8 LP genomdr.mov	01.07.04			
2014 0414	36:8					Bara anteckningar.
2014 0415	37:12	april 15 3.mov	30.48	apr 15 1.WMA	1.30.09	Rekvisita- och kostymfix. Rep; bokknyckarkoreografi.
		april 15 4.mov	30.43	apr 15 2.WMA	28.17	
		april 15 6.mov	18.38			
		april15 5.mov	30.43			
2014 0428	38:14					Ljussättning. Rep; Bedrägeriscenen, scenbyten med musik Bara anteckningar.
2014 0429	39:14					Rep; Öppningsscener. Mascarille ensam med flickor. Bara anteckningar
2014 0505	40:9	maj 5 1.mov.	27.16			Komplett kostym, sminkning, genomdrag.
2014 0506	41:7	maj 6 genomdrag1.mov	30.44			Genomdrag.
		maj 6 genomdrag2.mov	30.43			
2014 0507	42:3	maj 7 genrep 1.mov	30.48			Genrep, fullbokat.
		maj 7 genrep 2.mov	30.43			
		maj 7 genrep 3.mov	13.26			
2014	43:6	maj 8 förest 1.mov	30.43			Föreställning.

## BILAGOR

0508						
		maj 8 förest 2.mov	30.43			
		maj 8 förest 3.mov	23.12			
2014 0509	44:3	maj 9 förest 1.mov	30.43			Föreställning.
		maj 9 förest 2.mov	30.43			
		maj 9 förest 4.mov	12.45			
		maj 9 förest 5.mov	30.43			
2014 0510	45:2	maj 10 förest 1.mov				Föreställning.
		maj 10 förest 2.mov				
		maj 10 förest 3.mov				
2014 0512	46:13					Informellt samtal, summering. Bara anteckningar.

- 41 observationstillfällen totalt (Tillfälle 5, 7, 10, 17, 21 fel numrerade från början, d.v.s. ingen observation har skett, men detta upptäcktes för sent i arbetsprocessen för att ändra numreringen. Missen har endast hindrat arbetet marginellt.)

- 30 tillfällen med videoinspelning (2 tillfällen tekniska missöden med korrupta filer som följd). Total videoinspelningstid: 48 timmar, 46 minuter, 25 sekunder

- 13 tillfällen med ljudinspelning. Total ljudinspelningstid: 18 timmar, 28 minuter, 2 sekunder.

- Fältanteckningars märkning visar slutindex för anteckningarna respektive observationstillfälle. Exempelvis finns 2014-05-12 fältanteckningar indexerade från 46:1 till 46:13.

- Många lika, eller snarlika tider, t.ex. 12.35, innebär att kameran vid inspelningen skapat filer av den längden, medan inspelningen pågått oavbrutet.

## Bilaga 02: Fältanteckningar, ett exempel

Apr 15	Video + ljud	Gamla videokameran + ljudinspelning
--------	--------------	-------------------------------------

Index	Oredigerade men renskrivna anteckningar	Reflektion vid renskrivningen
37.1	”Hade man nagellack på 1600-talet?” Man hade nog inte piercing heller Överens om att inte ha det	Kan vi kalla det repertoarmöte? Det är ändå en meningsskapande aktivitet. Designen börjar bli viktig
37.2	8.14 Hur hänger guldblomma i taket? Förhandling + guldiga tavelramar på den tiden. Snack om hur guld går ihop med allt det vita, fonden etc det ska visa deras oskuld	Hm, att guldblomman hänger där är ett meningsskapande drag, men den tekniska anordningen med vilken sorts avklipningsbar lina man ska ha, tillhör det meningsskapandet? Disk med handl. Färgen vit ges symbolkraft.
37.3	Parasollställ ser ut som julgransfot.	Scenografi. Här, till skillnad från konstruktionen med linan, blir det mening, för nu handlar det om hur det ser ut hemma hos flickorna
37.4	8.35 känslan att [lärarnamn] drar alldeles för mycket själv, inte ens [elevnamn] spelar idag	Ja, den bekymmersamma perioden bör ju tas upp i kronologin över projektet
37.5	[lärarnamn] jobbar stenhårt med ”läppomada”-scenen och här trycks det på mer än tidigare – artikulation, reaktioner ska direkt på. Utveckla ex [elevnamn] får inte sno böcker	Kropp och rekvisita. Böckerna handlar om att visa hur flickorna har makt över pappan, att de fräckt håller undan böcker som pappan försöker norpa.
37.6	9.21 start genomdrag den lilla scenen med [elevnamn] läppomanda som de å [lärarnamn] kämpat med medan jag hängt ljus	Deltagande observatör hänger ljuset, det är klart att min hängning påverkar meningsskapandet, men [lärarnamn] bad mig och hon är ”sponsor” i Hammersleys bemärkelse och då hamnar jag i lojalitet. Är det ett problem att jag hänger ljus? Ja, om man tror på observation som flugan på väggen.
37.7	9.24 flickor håller undan böcker	Nu integrerar de vad som nyss övats. De behövde tiden. Ur form från början, men sen bra flyt i det lilla genomdraget.
37.8	9.28 [elevnamn] ”Jag känner att jag har sån skadeglädje på ’gemåler’ att hela munnen ler”	Är vi inte på någon sorts metakognitivt uttryck här? En egen beskrivning av hur [elevnamn] själv tänker i alla fall. Sen är det spännande fält mellan i roll och ur roll.
37.9	Språkmöte ”Nu har vi pimpat pantomimen” [elevnamn]	Repertoarmöte! Eleverna beskriver med sitt språk vad de gjort med en scen i den gamla Molièrepjäsen.
	Nytt ljudspår ca 9.40	
37.10	Ca 9.45 stor glädje när de andra ser ”pimpade pantomimen” dvs [elevnamn] slår [elevnamn] i komiska omgångar,	Kolla video hur det faktiskt ser ut med pantomimen.
37.11	Video avstängd 9.55 men ljudet rullar	
37.12	Jag vikarierar för [elevnamn] i genomdraget. Inga anteckningar alltså.	Jag ska kolla hur många gånger jag vikarierat, det påverkar studien att omfattningen blev så stor



# Bilaga 03: Informerat samtycke, elever

## Forskning om läsning av dramatik

### Bakgrund och syfte

De flesta är överens om att det är viktigt att läsa i skolan. Men hur det bör gå till finns det olika åsikter om. För att undervisningen ska bli så bra som möjligt är det viktigt att ta reda på flera saker. En sådan sak är vad som händer i läsningen efter att man kodat av bokstäverna och fått fram ord. Forskning om gymnasieelevers läsning undersöker t.ex: *Hur* uppfattar man det man läser? *Hur* skapar man mening i det man läser? *Vad* man gör med det man läser?

Just den här undersökningen handlar om läsning av dramatik. Det är ett område som forskningen hittills inte varit inne på särskilt mycket. Undersökningen utförs av en doktorand vid Göteborgs universitet, utbildningsvetenskapliga fakulteten, Martin Göthberg. Huvudhandledare är professor i litteratur, Maj Asplund Carlsson. Forskningsfrågan är: *Hur konstruerar gymnasielever mening i dramatext?*

### Förfrågan om deltagande

Denna information slutar med en fråga till dig om samtycke till att vara med i studien. Du får frågan eftersom du går på gymnasiet, har valt estetiska programmet med inriktning teater och eftersom det ingår i undervisningen att arbeta med en och samma dramatext (d.v.s. teaterpjäs) under flera månader från den första läsningen fram till färdig föreställning. Det är just det långa arbetet med samma text som är intressant i den här undersökningen.

### Hur går studien till?

Du som deltar går i skolan som vanligt. Undersökningen sker när klassen jobbar med sin slutproduktion. Doktoranden, Martin, är med på flera lektioner under arbetet med en pjästext, från första gången klassen läser den och fram till föreställningar för publik. Nästan varje vecka är Martin med, men det blir inte på varje lektion. Ett tiotal av lektionerna videofilmas och Martin antecknar medan han är med och ser hur det går till (det kallas fältanteckningar). Det är vanligt i slutproduktioner på estetprogrammet att eleverna då och då skriver något om det arbete man håller på med, ungefär som att tänka i skrift. Det kommer du att göra här också. Det blir alltså "som vanligt" och det är en del av undersökningen. Videoinspelningarna, fältanteckningarna och det eleverna skriver inom undervisningen kallas *observationer*.

Martin analyserar observationerna och analysen granskas vid Göteborgs universitet. När analysen är klar så ingår den i den avhandling Martin ska skriva. Planen är att avhandlingen är klar våren 2015.

### Behandling av observationer och resultat - sekretess

I Martins kommande avhandling avidentifieras eleverna genom andra namn än de egna. Inspelad videofilm förvaras på lös hårddisk, tillgänglig för Martin och handledare vid Göteborgs universitet under studiens gång. Den som deltar ger sitt samtycke till visning av inspelat material i forskningssyfte i den utsträckning som anges nedan. Elever informeras muntligen om preliminära resultat innan läsåret är till ända och erhåller, om så önskas, var sitt exemplar av den färdiga avhandlingen. Elever inbjuds till muntlig information när studien är klar.

### Frivillighet

Deltagande i undersökningen är frivilligt och kan när som helst avbrytas av den enskilda eleven.

### Informerat samtycke

Jag har fått muntlig och skriftlig information om deltagande i ovanstående forskning i sådan utsträckning att jag känner mig tillräckligt informerad. Jag ger därför mitt informerade samtycke till att delta.

## PIMPA TEXTEN

Jag ger också mitt samtycke till att delar ur videomaterialet får:

1. Visas när studien presenteras i forskningssammanhang, men fortfarande förvaras enbart på den hårddisk som disponeras av Martin.
2. Förs över digitalt till andra forskare.
3. Läggas upp på nätet
4. Kopieras och ges till andra deltagande elever (gäller inspelning från färdig föreställning)

*Stryk den punkt/ de punkter som inte medges.*

[Ort] ..... (datum)

.....  
Namnteckning

### **Forskning om läsning av dramatik**

Tilllägg till tidigare underskriven blankett gällande informerat samtycke att delta i forskning

#### **Informerat samtycke**

Jag har fått muntlig och skriftlig information om användande av foto för forskningsändamål från arbete med teaterproduktionen *De löjlige preciöserna* vid [skolans namn och ort] 2013-2014.

Jag ger mitt informerade samtycke till att foton där jag är med används för forskningsändamål, inkluderande publicering i vetenskaplig text och vid muntliga presentationer.

Datum:.....

.....  
(namnteckning)

# Bilaga 04: Informerat samtycke, lärare

## Forskning om läsning av dramatik

### Bakgrund och syfte

De flesta är överens om att det är viktigt att läsa i skolan. Men hur det bör gå till finns det olika åsikter om. För att undervisningen ska bli så bra som möjligt är det viktigt att ta reda på flera saker. En sådan sak är vad som händer i läsningen efter att man kodat av bokstäverna och fått fram ord. Forskning om gymnasieelevers läsning undersöker t.ex: *Hur* uppfattar man det man läser? *Hur* skapar man mening i det man läser? *Vad* gör man med det man läser?

Just den här undersökningen handlar om läsning av dramatik. Det är ett område som forskningen hittills inte studerat särskilt mycket. Undersökningen utförs av en doktorand vid Göteborgs universitet, utbildningsvetenskapliga fakulteten, Martin Göthberg. Huvudhandledare är professor i litteratur, Maj Asplund Carlsson. Forskningsfrågan är: *Hur konstruerar gymnasielever mening i dramatext?* Studien har ett uttalat elevperspektiv, det är elevernas arbete under normal skolvardag som undersöks.

### Förfrågan om deltagande

Denna information slutar med en fråga till dig om samtycke till att vara med i studien. Du får frågan skriftligen eftersom du muntligen samtyckt att delta i studien som undervisande lärare i den grupp där undersökningen utförs.

### Hur går studien till?

Undersökningen sker när teaterklassen i åk3 jobbar med sin slutproduktion. Du undervisar inom ditt ämne så vanligt som möjligt. Doktoranden, Martin, är med på flera lektioner under arbetet med en pjästext, från första gången klassen läser den och fram till föreställningar för publik. Nästan varje vecka är Martin med, men det blir inte på varje lektion. Ett tiotal av lektionerna videofilmas och Martin antecknar medan han är med och ser hur det går till (det kallas fältanteckningar). Det är vanligt i slutproduktioner på estetprogrammet att eleverna då och då skriver något om det arbete man håller på med, ungefär som att tänka i skrift. Det kommer de att göra här också. Det blir alltså "som vanligt" och det är en del av undersökningen. Videoinspelningarna, fältanteckningarna och det eleverna skriver inom undervisningen kallas *observationer*.

Martin analyserar observationerna och analysen granskas vid Göteborgs universitet. När analysen är klar så ingår den i den avhandling Martin ska skriva. Planen är att avhandlingen är klar våren 2015.

### Behandling av observationer och resultat - sekretess

I Martins kommande avhandling avidentifieras deltagarna genom andra namn än de egna. Inspelad videofilm förvaras på lös hårddisk, tillgänglig för Martin och handledare vid Göteborgs universitet under studiens gång. Den som deltar ger sitt samtycke till visning av inspelat material i forskningssyfte i den utsträckning som anges nedan. Deltagare informeras muntligen om preliminära resultat innan läsåret är till ända och erhåller, om så önskas, var sitt exemplar av den färdiga avhandlingen. Deltagare inbjuds till muntlig information när studien är klar.

### Frivillighet

Deltagande i undersökningen är frivilligt och kan när som helst avbrytas av den enskilda deltagaren.

### Informerat samtycke

Jag har fått muntlig och skriftlig information om deltagande i ovanstående forskning i sådan utsträckning att jag känner mig tillräckligt informerad. Jag ger därför mitt informerade samtycke till att delta.

## PIMPA TEXTEN

Jag ger också mitt samtycke till att delar ur videomaterialet där jag är med får:

1. Visas när studien presenteras i forskningssammanhang, men fortfarande förvaras enbart på den hårddisk som disponeras av Martin.
2. Föras över digitalt till andra forskare.
3. Läggs upp på internet.
4. Publiceras i avhandlingen som stillbilder.
5. Kopieras och ges till andra deltagare (gäller inspelning från färdig föreställning)

*Stryk den punkt/ de punkter som inte medges.*

[Ort]            oktober 2013

.....  
Namnteckning

## Bilaga 05: Svåra lexem

à la mode	fysionomi	krämaraktigt	profitera
air	förryckta	kvintessensen	protégé
ajusterar	galanteri	kalkborgerliga	punga ut
aldrig så lite förstånd	galärer	lakejer	reputation
alkov	gitter	louis-d'or	respirera
aln	gracerna	Louvren	rustik
antipod	halskrås	läppomada	skärselden
audiensen	helgat	Ma chere	sonett
auditoriet	herdestund	madrigal	sonoritet
belle esprit	honett	malträtera	stanzer
bestridas	impromptu	mamsellerna	subaltern
cenakel	infernalsk	morena	sublimt
cour	ingressen	musköt	underhuggare
courtoisie	insulterar	negligera	vankas stryk
deliciöst	kanalje	nattvak	veritabel
ekipering	kavalleri	novellté	verstrader
enfaldiga stycke	koaffyrer	omak	vicomte
en garde	koketteri	parterren	vinnlägga sig
enkom	konkubinät	pedanteri	åsamkat
enleveringar	konstkonnässör	pomada	åt fanders
epigram	konvenansen	preciös	Ömhetens rike
extraordinärt	konversations-	primör	
forma ljuvt	bekvämligheter	pregnant	

## Bilaga 06: Foto



Foto 01. Affischfoto och affisch



Foto 02. Pimpade stolar



Foto 03. Flygbladsutdelning i kostym och mask, på skolområdet

## BILAGOR



Foto 04. Ensemble i kostym och mask, i scenografi, efter föreställning



Foto 05. Elever och teaterlärare i Black Box vid ett lästillfälle

## Bilaga 07: Första mötet med dramatexten

Högläsning i grupp av *Men-kära-pappa-scenen*, ingående i läsning av hela dramatexten, 8 minuter, 57 sekunder (i scentext tar scenen 3 minuter och 30 sekunder att framföra). I det följande beskrivs tre aspekter av arbetet med textförståelse detta första lästillfälle.

### Lexem

11 stycken lexemsvårigheter noteras (där elev stakar sig, gör tvekpaus, gör omstart, ställer en fråga och liknande markeringar av att svårighet föreligger): mamsellerna, läppomada, pomada, punga ut, aldrig så lite förstånd, konkubinät, helgat, forma ljuvt, enlevering, courtoisie, galanterier, air.

8 av dessa 11 uppmärksammas av övriga deltagare i form av att hjälpa till med lässtöd (säga lexemet sammanhängande, varvid den tvekande läser lexemet en gång till). Av dessa 8 ger läraren lässtöd 6 gånger och annan elev 2 gånger. Lexikal betydelse uppmärksammas i 2 av de 8 fallen (konkubinät och pomada).

3 av de 11 lexemsvårigheterna som enskild elev uttrycker uppmärksammas inte av lärare eller andra elever (aldrig så lite förstånd, courtoisie och galanterier). Svårighetsmarkeringen klingar ut i tystnad ett ögonblick, sedan fortsätter högläsningen.

### Gestaltningförsök

Läsningen genomförs helt stillasittande. Läraren har inte gett något uppdrag att gestalta. Några elever arbetar med röstuttryck 'i roll' – eller skissar åtminstone rollröst. Försöken är försiktiga, uppmärksamheten går främst mot att begripa verbalspråket i replikerna. 7 försök till röstgestaltning noteras:

[00:01:25.05]

"Men kära pappa, hur kan pappa begära" [tydligare artikulation, irriterad, betoning och förlängning av "kära"]

[00:03:17.03]

"Mon dieu, om alla liknade pappa så skulle en roman sluta innan den började" [gnällton, tempohöjning gm repliken, irritation]

[00:04:22.08]

"Forma ljuvt" [läser långsamt, som kan vara antydning till gestaltning, poesiuppläsning]

[00:04:42.17]

"Frieriet måste ske enligt reglerna [...] Första gången han ser den person han blir förälskad i bör vara antingen i kyrkan, på promenaden eller vid nån offentlig ceremoni, eller också bör han genom ödets beslut föras till henne av en frände eller vän och gå därifrån drömmande och melankolisk." [i roll som föreläsare, upphöjd social status, markering av att rollfiguren ägnar sig åt högläsning ]

[00:06:28.18]"

"Det finns inget så krämaraktigt som att bete sig på det sättet. Ja, jag får kväljningar vid blotta tanken." [åtskillnad mot högläsningens-rollen, nu adresseras pappan tillspetsat med skarp, något gäll ton, vässade konsonanter]

[00:07:40.25]

"Jag slår vad om att de aldrig har sett kartan över Ömhetens rike, och att Billets-doux, Petits-soins, Billets-galante och Jolis-vers är okända länder för dem" [volymhöjning och överdriven artikulation på franskan, läses i takt som en barnramsa, förlöjligande]



## BILAGOR

[00:08:23.17]

[Viskning mellan Madelon och Cathos före replikstart, överenskommelse? Läsning i kör] ”Mon Dieu! Vilka älskare! Vilken rustik ekipering! Vilken torka i konversationen! Outhärdligt! Fullkomligt outhärdligt!” [mon dieu-utropet, stark volym, flera falsetter, fortsatt övertydlig artikulation och allmänt ljusare röst).

Kroppslig gestaltning är mycket återhållen, men 3 försök noteras:

1. Vid repliken ovan om kartan över Ömhetens rike [00:06:28.18] gungar eleven med huvudet i takt med läsningen av ländernas namn.
2. Vid flickornas körläsning [00:08:23.17] sneglar de emellanåt på varandra vilket förstärker den samspelta aktionen. Vid upprepningen av ”outhärdligt” gungar ena eleven med i takten och ger emfas åt upprepningen.
3. Vid omnämnande av ett tarvligt halskrås [00:08:47.12] lyfter eleven upp halsen, skakar lite på överkroppen som om kråset skulle vippa runt och synas.

### Social interaktion

Verbalspråklig kommunikation utöver de höglästa replikerna sker i anslutning till de svåra lexemen; frågor, förklaringar och lässtöd, se ovan. Det finns även en viskning då eleverna som läser flickornas repliker förbereder sin kör-läsning, se ovan. Ingen verbalspråklig kommunikation sker kring rollfigurernas karaktär, relationer eller överhuvudtaget kring den berättelse som läses. Två gånger skrattar deltagarna tillsammans. Den ena gången efter några turer med missförstånd kring lexemförklaringarna där en elev till slut ’i roll’ skämtsamt ryter fram det rätta uttalet. Den andra gången efter de franska rytmiserade namnen på länder i Ömhetens rike. Det typiska för blickriktningar och kroppsorientering vid frågor och förklaringar kring lexem är att *inte* tydligt rikta sig mot övriga deltagare. Blicken riktas mot texthäftet fastän man förklarar. Det är som om deltagarna är angelägna att så fort som möjligt komma vidare i dramatexten.

## Bilaga 08: Repliker i scentext (*Men-kära-pappa-scenen*)

Transskript från videoinspelning av föreställning med publik 2014-05-08, total tid: 3 minuter, 30 sekunder.

[00:08:39.27]

GORGIBUS: Hallå! Vad gör ni?

MADELON: Rör ihop läppomada, pappa lilla.

GORGIBUS: Nu igen! Aldrig gör de annat. Man får sannerligen punga ut för att de ska få smörja sig om nosen. Varför gick de här herrarna härifrån så missbelättna. Sa jag inte att ni skulle välkomna dem som era tillkommande äkta män? [00:09:14.24]

MADELON: Men kära pappa, hur kan pappa begära att vi ska visa någon aktning för personer som är så absolut okunniga om hur reglerna är för umgängeskunsten?

GORGIBUS: Regler för umgänges...?

CATHOS: Ja, kära farbror, hur vore det möjligt att flickor med aldrig så lite förstånd skulle kunna hålla till godo med sådana personer?

GORGIBUS: Och vad är det för fel på dem?

MADELON: Bara betänk deras brist på galanteri. Att genast börja tala om äktenskap.

GORGIBUS: Ja, men vad i all världen vill du att de ska börja med då? Ska de kanske börja ett prat om konkubinat? Är det inte bevis på aktning, att de önskar sig äktenskapets heliga bojor? Är det inte bevis på deras hederliga avsikter?

MADELON: Nämen, pappa, det var det mest källborgerliga jag har hört. Jag blygs över höra pappa tala så. Pappa borde verkligen vinnlägga sig om att lära sig god ton.

GORGIBUS: Jag bryr mig varken om god ton eller dålig... ja, vad bövelen som helst. Jag bara säger det att äktenskapet är något heligt och helgat. Och att det är goda fasoner att börja direkt med det.

MADELON: Mon Dieu, om alla liknade pappa, så skulle en roman sluta innan den började. Det skulle just vara en fin roman det, om Cyrus med detsamma äktade Mandane...

CATHOS: ... eller om Aronce blev på fläcken förenad med Cleliel.

GORGIBUS: Och vad är det för prat?

MADELON: Min kusin här kan säga pappa lika bra som jag, att äktenskap aldrig bör komma till stånds förrän vissa förvecklingar har ägt rum. [00:10:53.29] "En älskare som vill behaga måste visa ädla känslor..."

CATHOS: ...forma ljuva, ömma och passionerade ord."

MADELON: Frieries måste ske enligt reglerna. Så går det till i bildade kretsar. De regler ingen belevad älskare får negligera. Men att burdust rusa fram mot den äktenskapliga föreningen, och inte kunna göra sin cour utan att tala om äktenskapskontrakt, det är att börja en roman från slutet. Ja, det finns inget så krämaraktigt som att bete sig på det sättet. Ja, jag får kväljningar vid blotta tanken.

GORGIBUS: Och vad är det för bövelens svammel? Det skulle vara den högre stilen det?

CATHOS: Men kära farbror, min kusin har alldeles rätt. Hur ska man kunna visa en courtoisie mot personer som inte har en aning om galanterier? Jag slår vad om att de aldrig sett kartan över ömhetens rike. [00:11:49.15]

MADELON: Mon Dieu!

CATHOS: Vilka älskare!

MADELON: Vilken rustik ekipering!

CATHOS: Vilken torka i konversationen!

## BILAGOR

- MADELON: Outhärdligt!
- CATHOS: Fullkomligt outhärdligt!
- MADELON: Jag märkte också att deras halskrås var tarvligt och inte alls à la mode.
- CATHOS: Och jag såg att det saknades en halv fot i vidden på deras benkläder.
- GORGIBUS: Ja, du Aramis, jag tror de är skvatt galna båda två. [00:12:09.12]

## Bilaga 09: Arbetsmaterial i analysarbetet

Denna bilaga innehåller inledningsvis exempel från elevernas gestaltungsarbete vid högläsning av och litteratursamtal om *De löjliga präciöserna*. Därefter följer exempel från ett antal improvisationsövningar baserade på läsningen och samtalen. I anslutning till varje exempel finns även analys. Analyserna summeras också till mönster. När improvisationerna innehåller tal finns transkriptioner av såväl lingvistiska som paralingvistiska och extralingvistiska uttryck. Bilagan har något annan karaktär än uppsatstexten eftersom innehållet utgjort *arbetsmaterial* inför framskrivning av resultat. Min avsikt är att visa analysarbete på väg till uppsatstext.

### Elevernas första möte med dramatexten, 14 oktober 2013

Lisen och eleverna sitter i halvcirkel vända mot kameran och läser högt ur *De löjliga präciöserna*. Rollfigurernas repliker är slumpvis fördelade mellan eleverna och endast i något enstaka fall har det råkat bli så att en elev detta tillfälle har samma roll som i scentexten.

Jag noterar några försök till gestaltungsinslag, nästan alla handlar om paralingvistiska förhållanden och endast ett fåtal ser jag som extralingvistiskt gestaltungs-försök. Bland försöken följer fyra typiska exempel ordnade i den följd de uppträdde. Tre repliker är rollfiguren Madelons och i den fjärde biträder Cathos i bådass talkör. Varje exempel inleds med aktuell replik ur dramatexten.

1. ”Men kära pappa, hur kan pappa begära att [...]”. Distinkt artikulation, betoning på ”kära”, som också förlängs, indignerat tonfall. Här uppfattar jag att eleven med paralingvistiska medel dels försöker gestalta Madelons irritation över sin pappa, dels placera rollfiguren i en social klass där man når fram genom att vårda uttal och spetsa till konsonantljuden.

2. ”Men bara betänk deras brist på galanteri, att genast börja tala om äktenskap.” Distinkt artikulation, betoning av ”betänk” och ”tala”, tempohöjning genom repliken. Tillrättavisande, irriterat tonfall. Jag ser det som att Madelon fräser ifrån mot sin pappa ett steg vassare än i föregående exempel, d.v.s. denna gestaltung för vidare föregående gestaltung (från 40 sekunder tidigare) genom att förstärka den.

3. ”Mon Dieu! Vilka älskare! Vilken rustik ekipering! Vilken torka i konversationen! Outhärdligt! Fullkomligt outhärdligt!” Enligt scenanvisning i dramatexten säger Madelon och Cathos repliken tillsammans. Mellan närmast föregående replik och den aktuella viskar eleverna som läser Madelons och Cathos roller med varandra, ett avbrott i läsningen alltså. Vad de säger är ohörbart, men jag får intrycket att de planerar *hur* repliken ska levereras. När repliken sägs märks en ytterligare förstärkning av de gestaltungstendenser som noterats tidigare. Pausering och artikulation är distinkta. I denna serie av utrop går rösten upp i falsett då och då. Volymen är åtskilligt högre än i de två tidigare utropen av ”Mon Dieu” i samma scen. För mig framträder ett försök att gestalta ett samspelt, högtravande hyckleri.

4. ”Jag märkte också att deras halskrås var tarvligt och inte alls à la mode.” Vid uttrycket ”à la mode” lyfter eleven upp halsen en aning och skakar lite på överkroppen. Jag tolkar det som ett försök att extralingvistiskt förevisa var kråset skulle placeras och hur det skulle se ut – t.ex. vippa runt okontrollerat vid rörelser. Det verkar inte vara stiligt. Elevens kroppsrörelse är inte iögonfallande och skulle rent av kunna fara förbi o-observerad i ett framförande av texten som gestaltungsrik scentext, men här, i en högläsning med endast något enstaka försök med kroppslig gestaltung, blir den tydlig. Det är intressant att redan i första mötet med dramatexten använder en elev inte bara rösten utan även kroppen gestaltande.

Man kan notera att graden av expressivitet i den paralingvistiska gestaltningen ökar genom exemplen, när eleverna efter hand i läsningen lär känna dramatextens rollfigurer bättre och bättre. Det första försöket till extralingvistisk gestaltung med den egna kroppens rörelse (halskråset) dyker upp mot slutet av scenen, när eleverna är än mer bekanta med dramatexten.

### **Pjäsväl och litteratursamtal, 15 och 21 oktober samt 4 november 2013**

Under lektionerna 15 och 21 oktober samt 4 november, fokuserar lärare och elever på annat slags textförståelsearbete än gestaltning. Ändå gestaltar eleverna.

I samband med pjäsvalen 15 oktober uppträder gestaltning i form av ironi mot en annan dramatekst än den som klassen sedan väljer, nämligen mot *Bernardas bus*. Systrarna i den dramaten gestaltas som inskränkta, svartsjuka och dialektalande när eleverna diskuterar möjligheten att sätta upp den i sin slutproduktion.

I litteratursamtalen kring *De löjliga prästöerna*, varvas högläsning med lexemförklaringar, lärarens frågor om intrig, karaktärer et cetera och reflektion. Under litteratursamtalen uppträder t.ex. ljudhärming av grävning (i samtal om dramatekstpappans trädgårdsarbete). Det förekommer en röstkarikatyr av psykolog när man diskuterar pappans trädgårdsarbete som terapi från tillvaron med flickorna. Vidare observerar jag att eleverna tar vara på dramateksttiteln "löjliga" och tillför flickornas repliker löjlighetsprägel med gäll röstkvalitet, överdrivna betoningar och snabba volymförändringar. Även fransk accent prövas. Sammantaget är det ett måttfullt och paralingvistiskt betonat gestaltungsarbete.

### **Första tillfället med uppgift att kroppsligt gestalta rollfigurer, 12 november 2013**

På lektionen 12 november 2013 initierar Lisen en uppvärmning för eleverna där de ska gå "huller om buller" i teatersalen. Så ställer Lisen frågan: "Hur går pappan?". Först beskriver jag gestaltungsarbetet för elever enskilt. Sen följer analys.

Elvira går framåtlutad, knyter händerna, gungar i sidled och går mer bredbent än hon gör ur roll. Sen prövar hon något annat, att svänga rejält med armarna och vrida överkroppen i takt med svängningarna – "pappan som en pingvin", kommenterar Lisen. I en frontning med Evelina stramar Elvira upp sig, bröstet skjuts fram och hon knycker huvudet bakåt och får upp hakan. Hon gör även ett lätt ryck med ena armen samtidigt som handen knyts. Elvira testar också att gå som äldre gubbe med framåtlutad överkropp. Vid Lisens instruktion: "mer tydligt, mer överdrivet" så ökas steglängden och fotisättningen blir mer markerad. Elvira prövar även att skjuta fram underläpp och haka.

Ebba dröjer lite med att gå i roll. Efter 10 sekunder tar hon upp händerna ur huvjackans fickor, hänger armarna stelt utmed sidorna och skjuter fram bröstet. Hon höjer hakan emellanåt, men kan även slå ner blicken ibland. Det är stelhet i hela rörelsemönstret. Hon prövar att bita ihop käkarna och blir stel i ansiktet. När Lisen avslutar övningen så börjar Ebbas armar svänga med i gångetakten ur roll, hon t.o.m. skakar loss det stela ur kroppen.

Evelina går med stela, närmast raka ben och bakåtlutad överkropp. Hon dröjer med fotisättningen vid sista ögonblicket innan skon når golvet. Evelina prövar böja armarna och dra upp händerna utmed sidorna så det blir en glugg mellan arm och kropp. Då och då frontar Evelina andra. I frontningen med Elvira kastar Evelina huvudet bakåt och höjer hakan, sju tiondelar av en sekund efter att Elvira gjort detsamma. Det ter sig som ett slags svar. Vid instruktionen: "mer tydligt, mer överdrivet" så ökas steglängden. Evelina härmar Elvira då Lisen kommenterar att Elviras pappafigur svänger som en pingvin.

Emma börjar med att släppa ner händerna som ur roll hållits ihop framför magen. Hon spänner upp bröstet och låter armarna hänga aningen bakåt. Vid instruktionen: "Han är en man, över 50, skulle jag tro" ökar gåtempot och fotisättningen blir mer markerad. Vid instruktionen: "mer tydligt, mer överdrivet" svänger de stela armarna mer.

Elin börjar med att några sekunder gå i hukande ställning, spanar runtomkring sig, ett par snabba ögonkast över axeln. Hon avbryter övningen genom att gå ur roll, och röra sig som Elin gör

ur roll, och lirka upp axlarna i en roterande rörelse. Ur roll frontas hon av Evelina i roll, men antar inte utmaningen, utan slår ner blicken och viker undan. Elin säger med gäll röst efter 25 sek: "Jag vet inte". Lisen svarar: "Du får prova dig fram". Elin: "Har ingen aning". Lisen: "Som en gubbe, en välbärgad gubbe". Då ökar steglängden och fotisättningen ändras till att klacken sätts i först. Vid instruktionen: "mer tydligt, mer överdrivet" svänger Elin med hela överkroppen, bröstet skjuts fram, ryggen rätas upp. I denna nya position antar hon nu utmaningen i Evelinas frontning nr 2. Elin slår inte ner blicken denna gång utan håller huvud högt.

Jag ser flera mönster i elevernas första kroppsliga gestaltning av dramatextens pappa. De markerar ålder och hög social status genom att de t.ex. går stelt, stramar upp sig och skjuter fram bröstet. Pappan tar plats i rummet genom ökad steglängd, svängande armar och mer markerad fotisättning. Stelheten och statushöjningen framträder även i den mimik som kan uppfattas, t.ex. sammanbitna käkar och framskjuten haka.

Elevernas pappa-figurer förefaller vilja utöva makt. Frontningarna tolkar jag som statuskamp. Eleverna stannar upp, håller huvudet högt och tar ögonkontakt innan promenaden fortsätter. Elvira knutna hand i frontningen med Evelina skulle kunna vara en start på att hytta med näven, eller markera beredskap för fajt. Pappan framstår som en stolt och stel figur som tar plats och antar statusstrider. Man kan säga att kropparna i den här övningen lägger ännu en pusselbit på plats i den textförståelse de är i färd med att konstruera kring dramatexten.

Efter kort samtal i gruppen om pappapromenaderna ber Lisen eleverna att gå som "flickan, dottern, hon... vad är det nu hon heter?". Den här övningen varar en minut och tjuugoåttio sekunder.

Elvira skakar ut sitt långa hår direkt på ordet "dotter" i instruktionen. Hon tittar på övriga elever och tar några trippsteg på tå med näsan i vädret. Elvira håller armarna utmed sidorna, men händerna nästan horisontellt ut från kroppen. Då och då rör hon armarna utåt som om de följde formen på ett plagg som är smalt runt midjan och sedan vidgar sig. Efter de inledande tåtrippande stegen övergår hon till en smygande gångart. När Evelina fladdrar med händer framför hennes ansikte uttrycker mimiken irritation.

Ebba börjar med att rätta till kläderna. Hon lägger tröjans huva till rätta och slätar ut axelpartiet. Sedan tar hon upp händerna och lägger dem stelt i kors ovanpå varandra framför magen (bara händerna, inte armarna i kors). Hon stramar upp hållningen. På den lingvistiska och paralingvistiska sidan kan noteras dels att det är just Ebba som har svar på vad flickan heter när läraren frågar och att svaret levereras stramt och välartikulerat i roll med en stel mimik och blicken tomt framåt (ej riktad mot t.ex. den som ställde frågan). Ebba tar långsamma, skridande steg. Det vilar något av luciatåg över sättet att gå.

Evelina tåtrippar och viftar med händerna i brösthöjd framför kroppen, framåt i gångriktningen. Hon fnissar. Vid ett tillfälle fladdrar hon med händerna i ansiktet på Elvira. Sedan hon sett Ebbas handposition framför magen imiterar hon denna.

Emma stramar upp hållningen något, kortar ner sina ur-roll-steg och går långsammare, mer dröjande. Sedan hon sett Ebbas handposition framför magen imiterar hon denna.

Elin undersöker rummet med huvudvridning åt olika håll. Hon stramar upp hållningen och går med något dröjande steg, tempot sänks. Sedan hon sett Ebbas handposition framför magen imiterar hon denna.

Även denna gå-i-roll-övning visar flera tydliga mönster. Ett är att hår och kläder förefaller ha betydelse för rollfiguren Madelon. Ett annat är Madelons strama kroppshållning och mimik, liksom den dröjande gångarten. Ebbas lansering av en grundposition för Madelons händer förnämnt vilande i kors på varandra framför magen fångas upp av övriga och etableras som ett av rollfigurens uttryck. Det här är inga händer som behöver utföra tjänstefolkets arbete, utan kan vila som prydnad utanpå

## BILAGOR

prydliga kläder. Den höga sociala positionen och intresset för yta är framträdande drag. Men det finns även plats för flamsighet och udda gestisk, som i Evelinas handrörelser eller försöken med en tåtripande gångart. De senare kan uppfattas som ”löjliga” och knyter då an till dramatextens titel.

Till skillnad från den första gestaltningen av pappan finner man påfallande många likheter mellan hur eleverna i den här övningen uttrycker sig genom den semiotiska resursen gångart. Pappan individualiseras, medan Madelon tenderar att bli en stereotyp. Det ser ut som ett självklart val av uttryck för eleverna att uppmärksamma hår och kläder samt skrida fram med händerna sysslösa på magen.

Sammantaget ser jag att eleverna tydligt skiljer på rollfigurernas uttryck. Pappan har vissa karaktärsdrag, Madelon har andra. Jag uppfattar tydliga markörer av social status och figurernas intresseområden. Även om pappans uttryck varierade mellan eleverna i högre utsträckning än Madelons så ser man ändå hur vissa gemensamma drag utvecklades hos respektive rollfigur.

Eleverna utvecklar sin textförståelse genom att bygga vidare på vad som uttrycktes verbalspråkligt i samband med gemensam högläsning och litteratursamtal. Nya perspektiv tillkommer. Det gäller pappans beredskap för statuskamp och Madelons i kroppen integrerade förnåma uppträdande – i litteratursamtalen framstod hon mer som en fjollig önskedrömmare som *vill* nå upp till den nivå hon nu *uttryckte*.

### Första tillfället med uppgift att improvisera en scen med rollfigurer både kroppsligt och verbalt, 12 november 2013

Samma lektionspass som de ovan analyserade promenaderna får också eleverna improvisera spelscener med tal för några av rollfigurerna. En av uppgifterna är att låta Madelon och Cathos mötas ute på stan. I en annan sitter samma rollfigurer hemma och pratar med varandra inför friarnas besök. Den första scenen finns inte i dramatexten även om rollfigurerna kommer därifrån. Den andra scenen har likheter med dramatextens situation då flickorna får meddelande från en betjänt att en ”marki” söker dem. De vet dock icke i det skedet i dramatexten att markin kommer att uppträda som friare. Bland alla scener som improviseras på liknande sätt denna lektion (och ett par följande lektioner) väljer jag två där de elever som senare kommer att spela Madelon och Cathos medverkar.

I de två följande exemplen blir representationen av det som sker mer komplicerad än i exemplen när eleverna gick i olika roller huller om buller, eftersom fler semiotiska resurser sätts i spel. Utifrån arbetsnoteringar har jag för överskådlighetens skull ordnat materialet i en komprimerad tabellform. En elevs sammanhängande verbalspråkliga yttranden (d.v.s. de improviserade replikerna i scenen), ett i taget, bildar utgångspunkt. I tabellens kolumner lägger jag till båda elevernas paralingvistiska och extralingvistiska uttryck i samband med repliken. Jag redovisar bara det jag uppfattar som *critical incidents* inom respektive uttrycksform. Det blir alltså en box för varje replik i improvisationen. I varje box inryms ett antal simultana gestaltningar. Tabellen är konstruerad enl. figur 1.

[numrering med replikens turordning i scenen]

[rollfigurens namn, t.ex. Cathos]	[verbalspråklig replik]
[initial för rollfiguren, t.ex. C., och förkortning för Verbalt Paralingvistiskt uttryck, VP, alltså t.ex. C. – VP]	[paralingvistiska uttryck i samband med repliken, t.ex. tempo, betoning eller röstkvalitet]
[initial för rollfiguren, t.ex. C., och förkortning för Icke-Verbalt Extralingvistiskt uttryck genom skådespelaren, IVE(gs), alltså t.ex. C. – IVE(gs)]	[extralingvistiska uttryck, t.ex. rörelse och placering i rummet eller mimik]

PIMPA TEXTEN

[initial för rollfiguren, t.ex. M. och förkortning för Icke-Verbalt Extralingvistiskt uttryck genom skådespelaren, IVE(gs), alltså t.ex. M. – IVE(gs)]	[extralingvistiska uttryck, t.ex. rörelse och placering i rummet eller mimik]
--	---

Figur 1

Den första scenen pågår en minut och tjugosju sekunder. Jag presenterar repliker och gestaltning med kropp och röst i nio steg, motsvarande scenens nio repliker. Därefter följer mer samlad analysen.

Ebba och Evelina låter Madelon och Cathos träffas i en tygaffär. Scenen spelas utan rekvisita och scenografi, vilket betyder att när rekvisita som t.ex. ”tyg” nämns, så handlar det om elevernas kroppsliga gestaltning av ett fiktivt tyg. Madelon befinner sig i affären en stund innan Cathos kommer. Det inledande gestaltningsarbetet i tystnad tog sig följande form:

Madelon börjar med att inta den handposition som etablerades i promenadövningen, går sedan runt i affären, släpper handpositionen och lyfter på tyger på ett par olika ställen, håller upp, granskar, viker åt sidan, lägger ner på samma ställe det togs, återtar handpositionen och släpper den när nytt tyg tas upp. Cathos rör sig raskt in i affären, stannar andfådd vid Madelon, prövar handpositionen och Madelon gör lika. Cathos står och gungar lite, som om den raska rörelsen fortsatte fastän hon nu står stilla.

01

Cathos:	Cathos, Cathos, du måste bara höra. Du vet Makarill...
C. – VP	Andfådd, högt taltempo, ljus röst.
C. – IVE(gs)	Prövar handpositionen, men den faller inte helt på plats.
M. – IVE(gs)	Ler, nickar.

02

Madelon:	Ja-a...
M. – VP	Mjuk, mörk röst.
M. – IVE(gs)	Nickar stort.
C. – IVE(gs)	Lutar sig in mot M.

03

Cathos:	Du vet... herden, eh...
C. – VP	Frågeton på ”herden, eh”.
C. – IVE(gs)	Stramar upp hållningen, gest mot eget huvud.
M. – IVE(gs)	Imiterar gesten, men håller ej handen lika högt som C.

04

Madelon:	Den eh...
M. – VP	Förlänger ljuden, frågeton.
M. – IVE(gs)	Nickar.

05

Cathos:	Ja! ... Han har kommit på besök... han ska prata med din far.
C. – VP	Kort a-ljud i ”Ja”, distinkt artikulation, betonar ”besök”, förlänger ”ö”.
M. – IVE(gs)	Särar sina händer, på väg att ta C:s händer, men hejdar sig, lutar sig in mot C. tar sats som för att säga något efter ”besök”, men C. hinner före. M. står och trampar på stället, prövar flera gånger ta C:s händer.



## BILAGOR

06

Madelon:	Men-men gud vad trevligt. Då eh... måste jag köpa eh nya tyget... eh till en klänning.
M. – VP	Ljus röst, högt tempo mellan tvekpauserna, fniss insprängda i repliken.
M. – IVE(gs)	Fortsätter trampa tills hon lyfter upp tyget, visar för C.
C. – IVE(gs)	Känner på tyget som M. håller.

07

Cathos:	Vilket fint tyg, med mönstret och allt.
C. – VP	Artikulerar tydligt (varje konsonant framträder).
C. – IVE(gs)	Böjer sig framåt, tar provade i tyget.

08

Madelon:	Ja, blommor och allting, eh... jag vill så gärna ha-ha den, men jag är visst osäker på det här också. Jag vill ha det här också. [”ha-ha” från verbet <i>att ha</i> , ej skrat]
M. – VP	Betoning och mörkare röst på ”blommor”, tempohöjning efter ”ha-ha den”.
M. – IVE(gs)	Förevisar speciell plats för blommorna på tyget. Lyfter hand mot egen hals, pekar ut där tyget kommer hänga, lägger sedan ifrån sig tyg, tar upp nytt tyg, håller det framför C.
C. – IVE(gs)	Står hela tiden med utsträckt arm och öppen hand, tar i det nya tyget så fort M. lyfter fram det. Andra handen kvar i grundpositionen framför magen.

09

Cathos:	Ja det är ju blått eller rosa... jamen, så...kom! Jag tror att den blåa, eller båda...
C. – VP	Ljus röst på ”blått eller rosa”, mörkare på ”jamen”, kort och gällt på ”kom”, förlängt ”blåa”.
C. – IVE(gs)	Böjer sig fram tar hand om nya tyget, håller det framför M. Prövar med första tyget igen. Puttar på M. att ändra ställning så plaggen kan provas.
M. – IVE(gs)	Följer med i Cathos kroppsliga anvisningar för hur hon ska stå så tyget kan provas.

Efter Cathos ”eller båda” ropar Lisen: ”Okej, då stoppar vi”. Bägge eleverna går då tydligt ur roll; släpper ner händerna, ler mot varandra avspänt och förefaller nöjda med sitt samarbete. Sedan går de tillsammans från tygaffären, leende mot läraren och kameran.

Jag ser i inledningen av scenen i tygaffären hur Madelons handposition som sysslolös, förnäma fröken återanvänds. Den kallar jag fortsättningsvis *grundhandpositionen*. Dock kan de förnäma händerna engageras när det gäller att undersöka tyger till egna kläder. Cathos hastiga entré signalerar att något av vikt är i antågande. I replik 01 ser vi att ännu har inte Mascarilles namn etablerats hos eleverna (han heter nu ”Makarill”), men kommunikationen hindras inte av det. Angelägenheten att prata om just Mascarille är påtaglig genom andfåddhet, högt taltempo och viss tvekan att inta grundhandpositionen. Angelägenhetens ömsesidighet bekräftas av Madelons uppmuntrande nickande och leende, följt av hennes verbala bejakande i replik 02, ledsagat av en intresserad, mjuk, mörk röst. Cathos spinner vidare på flickornas förtroendeskapande och ökar närheten genom att luta sig in. Intresset för Mascarille ter sig ömsesidigt.

I replik 03 kan frågetonen tolkas som att Cathos vill kolla en extra gång att de talar om samma person. I gestiken visar flickorna att de är överens om vem de talar om, och denne, d.v.s. Mascarille, är stilig. Gesten mot huvudet, vilken fullföljer den stiliga hållningen, skulle kunna vara riktad mot den eleganta hatt som nämns i dramatexten (ST s. 26-27). Samtidigt visar verbalspråket att textförståelsen i detta skede också innefattar möjligheten att Mascarille är en herde. Denna herdebeteckning kan vara grunden för Madelons tvekan i replik 04. I litteratursamtalen aktualiserades innebörden i dramatextens ”herdestund”. Men om tvekan rådde ett ögonblick så suddas den ut av Cathos nickning.

I replik 05 har flickorna ett gemensamt projekt, nämligen en gemensam glädje över att Mascarille är på besök. Att han ska prata med Madelons far påverkar henne markant. Hon kan inte längre stå stilla. Den distinkta artikulationen är ett ofta uppträdande drag i talet; här särskilt påtaglig. Jag ser den som ett försök att markera förnäm social status.

Madelon förefaller inte riktigt veta var hon ska göra av sin glädje i replik 06. Hon trampar, hon prövar vad händerna ska göra, hon fnissar insprängt i repliken och talar forcerat med flera tvekpauiser. Efter viss tvekan riktar hon uppmärksamheten mot tygerna igen, ett intresse som Cathos bejakar kroppsligt såväl som verbalt i replik 07.

I replik 08 utvecklar Madelon situationen till möjligheten att tyget blir ett verktyg, ett klädesplagg att ha på sig – hon visar var affärens tyg kommer hänga på kroppen (kanske i ett möte med Mascarille?). Än en gång manifesteras också flickornas förmåga till engagemang i gemensam handling, här i form av Cathos ständiga beredskap att ta i de tyger Madelon förser henne med. Flickorna framstår som väl samkörda parhästar.

I övningens sista replik, 09, drivs det gemensamma projektet från tygbit till kläder vidare genom utprovning, vilken leds av Cathos. Madelon följer samspelet med i de icke-verbala direktiven om hur hon bör stå, medan Cathos pratar om färgval.

Sammantaget befäster och utvecklar scenen en textförståelse som innefattar flickornas sociala position, deras stora intresse för Mascarille och för kläder samt att pappan spelar en viktig roll i fråga om möjligheter till kontakt med herrar. Jämfört med den förståelse av dramatexten som uttryckts i litteratursamtalen vidgas här perspektivet på Madelons och Cathos relation. Gestaltningen tillför parhäst-dimensionen. Flickorna rör sig likartat, de är som kommunicerande kärl i utvecklingen av tygintresset, den enas hand tar vid där den andras stannar av, de bekräftar varandra och sin samhörighet genom nickningar, leenden och speglingar av gester och kroppshållning. På så sätt innebär övningen att läsningen nyanseras och att Ebba och Evelina utnyttjar mångfalden av de semiotiska resurser som erbjudits dem till att väva textväven vidare ännu ett litet stycke.

I nästa exempel är Lisens fråga till eleverna: ”Vad pratar tjejerna om strax innan friarna kommer?” Evelina och Elin spelar de två flickorna. Att Evelina dyker upp även i denna scen är en tillfällighet, eftersom arbetskonstellationerna roteras kontinuerligt. Emma är också med i scenen, i en roll som betjänt i bakgrunden. Betjänten dras in i handlingen ett par tillfällen. Madelon och Cathos sitter vid ett litet bord. På bordet står två plastglas. Det är utrustning från teatersalen som fungerat som övningsrekvisita och övningsscenografi. Scenen pågår en minut och sexton sekunder och innehåller 21 repliker i roll.

Till skillnad från föregående exempel finns här analyserande kommentarer direkt efter varje replik. Avslutningsvis summerar jag de mönster som framträder.

Före första repliken stramar båda eleverna upp hållningen och samlar ihop benen jämfört med sittställningar ur roll. Cathos tar upp ett glas, dricker, smacker lätt med läpparna, ställer ner glaset och fattar händerna i grundhandposition. Madelon följer Cathos exempel och dricker under tystnad.

01

Cathos:	Har du läst den nya poesiboken?
C. – VP	Ljus röst, artikulerar tydligt.
C. – IVE(gs)	Vid replikens början: lutar sig mot M.
M. – IVE(gs)	Under replik: har kvar glas uppe Mot slut av replik: ställer ner glas, lutar sig mot C.

## BILAGOR

Cathos ljusa röst och distinkta artikulation ligger långt från elevens sätt att tala ur roll. Omgående lanseras poesi som ett ämne att tala om.

02

Madelon:	Ja! Och jag undrar vad var det nu han hette?... Pierre!
M. – VP	Betoning på ”Ja”, med hög volym och gäll röst, engagerat röstuttryck. Betoning på ”Pierre” och mörkare röst.
M. – IVE(gs)	Handgest som ger emfas åt ”Ja”. På ”Pierre” pekar M. mot C.
C. – IVE(gs)	Höjer huvud, lutar bakåt på ”Pierre”.

Poesi-intresset bejakas omedelbart, både lingvistiskt, paralingvistiskt och extralingvistiskt.

03

Cathos:	Ja!
C. – VP	Förlänger ”Ja”, suckar.

Mansnamnet ”Pierre” leder hos Cathos till ett, utdraget, suckande och, som jag ser det, nöjt medhåll.

04

Madelon:	Ja, gud den var så... jag tror pappa har den.
M. – VP	Mörkare röst på ”jag tror”, långsammare tempo och betoning på ”pappa”.
M. – IVE(gs)	Gest med ena handen på ”var så”.
C. – IVE(gs)	Lutar in mot M. på ”pappa”.

I likhet med förra exemplet så kommer pappan på tal så snart en annan mans namn nämns. I detta skede av textförståelsen förefaller det som att pappan också är intresserad av poesiböcker. Madelons gest vid ”var så” tolkar jag som extralingvistisk emfas för *bra*, d.v.s. att ”den var så [bra]”. Poesiboken väcker utan tvekan positiva reaktioner hos båda flickorna.

05

Cathos:	Har han?
C. – VP	Viskande, väsande.
C. – IVE(gs)	Lutar sig fram, släpper grundhandpositionen, nästan tar i bordet med ena handen, återtar sedan ursprunglig handposition.

Viskandet, närmandet genom att luta sig in mot den andra och släppandet av grundhandpositionen understryker flickornas intimitet, samspelhet och det gemensamma i projektet.

06

Madelon:	Ja... Jo, men du, kom-kom. Kom lite. Kan inte du hämta den hära, vad var det den hette nu igen? Den hette, eh... äh, han Pierre skrev den. Pappa har den nånstans.
M. – VP	Gäll röst med vass ton på ”Jo men du”, betoning på ”du”. Mjukare tonfall när betjänten väl står vid bordet efter att ha blivit ditkallad.
M. – IVE(gs)	Vrider sig bakåt mot betjänten, vinkar till sig denne. På frågan om vad boken hette gör M. en gest med en öppen hand som för att försöka gripa efter något. Efter ”nånstans” vinkar M. iväg betjänten (men inte lika schas-iväg-aktigt som C. gör). Vrider sig framåt igen när betjänt avlägsnar sig, ler, rycker på axlarna.
C. – IVE(gs)	Imiterar M:s sökande, öppna handgest. Efter ”nånstans” schasar C. iväg betjänten med handen högt och utsträckt från kroppen med ovansida uppåt. Det är upprepade schasningar. Vrider sig framåt igen när betjänten avlägsnar sig, ler.

Här markeras social statuskillnad gentemot betjänter. Man kan helt enkelt köra med dem via tonfall, tilltalsord och att vinka dem till – och ifrån – sig, ja, t.o.m. schasa iväg dem. Det visar sig också att poesi-intresset inte innefattade att minnas den viktiga bokens titel.

PIMPA TEXTEN

07 Betjänt: ”Javisst, ja.” (går iväg).

08

Madelon:	Jamen titta vad bra, perfekt.
M. – VP	Mörkare röst.

09

Cathos:	Har... har du inte sett alla de här... vackra... männen här?
C. – VP	Initialt ljus röst, övergång till viskande, mörkare röst på "männen", betoning på "sett".
C. – IVE(gs)	Svepande gest framåt på "alla", sen åter grundhandposition.

Den svepande gesten förefaller innefatta ett geografiskt område där de män befinner sig som lockar till en viskande, mörkare röst. Betoningen av ”sett” tyder på viss aptit efter att se män.

10

Madelon:	Jo, gud de är ju så stiliga och de har ju verkligen klass mot där vi kom ifrån, herre gud, alltså, men gud man, man blir så himla...
M. – VP	Förlänger "verkligen", betoning på "klass" och "gud", mörkare röst och, långsammare tempo på "så himla".
M. – IVE(gs)	Blickar framåt i fjärran, svepande gest framför sig, som den inkluderade alla stiliga män med klass. På "verkligen" slår M. ena handen mot läret. Tittar ner på "mot", vrider bort huvudet, föraktfull min då platsen de kommer från nämns. Rynkar på näsan vid "herre gud".
C. – IVE(gs)	Instämmer i emfasen kring "verkligen" med att öppna grundhandposition och sen slå samman händer i en tyst slags applåd.

Cathos antydda aptit efter män speglas omgående av Madelon, både lingvistiskt, paralingvistiskt och extralingvistiskt. I en expressiv sekvens slås männens stilighet och klass fast genom emfatiska gester, betoningar och taltempo. Detta kontrasteras mot flickornas tidigare livserfarenheter. Omnämmandet av männen där flickorna härstammar från följs av rynkad näsa och nedslagen blick. Cathos svarar på expressiviteten i Madelons uttryck med att bryta grundhandpositionen i något som påminner om applåd.

11

Betjänten skjuter bakifrån in den hämtade boken, på bordet, mellan Cathos och Madelon. Cathos lutar sig omedelbart in över bordet, ler och visar boken med svepande handgest över den. Betjänten går från bordet.

12

Cathos:	Åh, titta här.
C. – VP	På "titta" – betoning och tonhöjning.
C. – IVE(gs)	Tar upp bok, börjar bläddra.
M. – IVE(gs)	Sträcker på sig, lutar sig in och får bättre sikt i boken, granskar boken.

Gesterna i både 11 och 12 fokuserar bokens betydelse. Litteratur upphöjs till något viktigt.

13

Madelon:	Titta vad bra. Åh, du jag älskar det här stycket. Vänta! Där! Där ser du det.
M. – VP	Volymökning på "åh", betoning på "älskar", långsammare och viskande på "där".
M. – IVE(gs)	Lutar sig ännu närmare C., börja bläddra i den bok C. håller upp, ler.
C. – IVE(gs)	Upptäcker stället i boken, pekar på det, höjer huvudet och ler.

## BILAGOR

Med utropen ”Åh!”, ”Vänta!” och ”Där!” tillsammans med volymväxling mellan starkt och viskande och leenden i mimiken så förefaller flickorna uttrycka starka känslor för poesi. Verbalspråket säger också att Madelon ”älskar” ett visst stycke i poesiboken.

14

Cathos:	Ja, m-med blommorna.
C. – VP	Förlänger ”ja”, förlänger och betonar "blommorna" med mörkare röst.
C. – IVE(gs)	Pekar ut blommorna i boken.

Cathos visar sig vara bekant med stycket som handlar om blommor, och understryker detta med en mörkare röst och betoning av ”blommorna”.

15

Madelon:	Man-man blir så tagen av det.
M. – VP	Ljus röst "man", betonar och förlänger "tagen" med mörkare röst.
M. – IVE(gs)	Söker ögonkontakt med C. och drar ena handen åt sig på "tagen", håller den nära kroppen, sen hålls andra handen mot hjärtat. M. slår ner blicken ett ögonblick och söker sen åter ögonkontakt med C.
C. – IVE(gs)	Växlar mellan att se på M. och ner i boken.

Poesisekvansens känsloladdning stegras av betoningen på ”tagen” och av att först ena handen, sen andra, trycks mot kroppen, den senare t.o.m. mot hjärtat. Madelon förefaller så tagen ända in i hjärtat att hon någon sekund bryter ögonkontakten med Cathos.

16

Cathos:	Eh, ah, det är så här man vill ha en eh...
C. – VP	Betonar "här" och "ha", förlänger "ha".
M. – IVE(gs)	Med handen fortsatt placerad mot hjärtat, nickar instämmande.

Orden stockar sig för Cathos innan hon lyckas vidareutveckla Madelons redogörelse för upplevelsen av poesin, alltmedan Madelon fortsätter trycka handen mot hjärtat och genom sina nickningar verkar uttrycka förståelse för vad det är Cathos ”vill ha”.

17

Madelon:	Ja, en man som...
M. – VP	Förlänger ”ja”.
M. – IVE(gs)	Fortsätter nicka mot C.
C. – IVE(gs)	Ler och har blicken i boken, lägger ihop boken och lägger ner den på bordet med en liten smäll, d.v.s. händerna smäller mot bordsytan istället för den fysiska boken som gestaltas.

I Madelons fortsättning på Cathos replik visar flickorna att det är en man de vill ha. Genom ”som” börjar det antydast hur denne man bör vara. Jag ser början på utvecklingen av en drömbild. Madelon får extralingvistisk bekräftelse på den gemensamma drömmen genom Cathos leende. Därpå stänger Cathos boken och markerar vändpunkt i handlingen med att lätt smälla ner den i bordet.

18

Madelon:	Herregud, ja. Men sen ska han även se bra ut också och kunna uppföra sig, väldigt, väldigt mycket, ja.
M. – VP	Viskar snabbt: "Herregud, ja", betonar och höjer volym på "uppföra”.
M. – IVE(gs)	Släpper ner handen från hjärtat. På "men" lutar sig Madelon bakåt och tar tag i bordskanten. På "också" förs handen upp, likt stopptecken, mot C. På "uppföra sig" släpper M. ögonkontakten och slår ner blicken. På avslutande ”ja” återtas

PIMPA TEXTEN

	ögonkontakten.
C. – IVE(gs)	Nickar lätt, vänd mot M. under repliken.

Vändpunkten med smällen mot bordet innefattar även Madelons ”Herregud, ja”. Därpå ändras färdriktningen i berättelsen med ett ”Men”. En man bör även besitta andra kvaliteter, som att ”kunna uppföra sig”, vilket understryks genom betoning och höjd volym. Genom handens stopptecken markerar Madelon att den senaste komponenten, *uppförandet*, är vitalt i konstruktionen av drömbilden av den ideale mannen.

19

Cathos:	Javisst, precis.
C. – VP	Låg volym, höjt tempo.
C. – IVE(gs)	Slår ner blicken mot golvet under repliken.

Cathos instämmer. Flickorna samspelar om den fortsatta konstruktionen av drömbilden.

20

Madelon:	Ja.
M. – VP	Låg volym.

Madelon bekräftar flickornas gemensamma synsätt.

21

Cathos:	Och - och ha fin stil.
C. – VP	Betoning på "fin".
C. – IVE(gs)	Höjer ena handen markant, återtar ögonkontakten med M.

Den höjda handen uppfattar jag som ett uttryck för medvetenhet om turtagning i dialog och som ett uttryck för att nu kommer en vändpunkt i replikernas meningserbjudande. Nu övergår diskussionen från uppförande till ”stil”.

22

Madelon:	Ja, det, det är nog det viktigaste. De måste klä sig väldigt, väldigt fint.
M. – VP	Betonar "viktigaste" och nr 2 av "väldigt".
M. – IVE(gs)	På "väldigt, väldigt" förs ena handen upp och ner flera gånger. M. nickar efter "fint".
C – IVE(gs)	Nickar instämmande med M:s nickning.

Madelon utvecklar ämnet ”fin stil” med att det är det allra viktigaste och att sådan uttrycks genom klädedräkten. Det väldigt viktiga i denna framhävs av lexemdubbleringen och handens repeterade rörelse upp och ner. Punkt för resonemanget sätts med en nick som också speglas av Cathos. De är överens även på denna punkt, liksom att de är i färd med att sätta punkt för hela scenen.

23

Eleven som spelat Cathos säger: ”ja”, vänder sig framåt, blickar mot publik och kamera, sänker axlarna, sjunker ihop på stolen, slår ner blicken, pustar ut. Eleven går alltså ur roll.

24

Eleven som spelat Madelon säger: ”jaha”, ler mot publiken ur roll, sjunker ihop från sin uppstramade sittposition och går alltså ur roll.

25

Eleven som spelat betjänt i bakgrunden bugar ’efter föreställningen’. Alla tre är därmed ur roll.

Flickorna visar en väl utvecklad turtagningsteknik i kommunikationen på så sätt att de reagerar (över)tydligt på varandras repliker och åtbörder. Mitt intryck är att de framställer ålderdomlig

överklass och högdragenhet - kryddat med ironiska överdrifter i flickornas angelägenhetsgrad att bekräfta varandra. I min tolkning av den här scenen blir flickorna lite löjligt preciösa.

Poesi, pappan, män, uppförande, stil och kläder framstår som viktiga företeelser. Flickorna närmast dånar av poesi och stiliga män. Deras egen bakgrund har låg status. Dramatextens 'franskhet' inspirerar till namnet "Pierre". I detta skede av elevernas textförståelse inryms möjligheten att självaste pappan har nyaste poesiboken. Än en gång ser man elevernas tydliga växling mellan att vara i respektive ur roll.

Ytterligare en skådespelare (eleven som agerar betjänt) tillför en resurs i utvecklingen av textförståelse. I scenen förstärks gestaltningen av åtskillnaden mellan herrskap och tjänstefolk. Flickorna visar två olika sidor i sin karaktär, en mot varandra, en annan mot tjänstefolk. Därvid bygger scenen vidare på textförståelse uttryckt vid högläsning och litteratursamtal. Ett annat utslag av nyansering av hur dramatexten förstås ser jag i markeringen av att intresset för poesi nog är ett ganska ytligt intresse. Elevernas gestaltning öppnar för att flickorna främst är intresserade av den flärdfulla, upphöjda air de uppfattar att poesin omges av. Vare sig författarens namn eller 'poesibokens' titel verkar kunna framkallas omedelbart. Å andra sidan kan man mot detta invända att eleverna improviserar utan manus. Då kan det vara en övermäktig uppgift att i en hast, i roll, komma på författarnamn och titel inom fransk 1600-talspoesi.

Då Ebba och Elvira tar sig an scenen med flickornas konversation sittande vid ett bord uppträder flera gemensamma drag med Evelinas, Elins och Emmas version, t.ex. flickornas nära samhörighet, deras gemensamma uppfattningar, vikten av poesi, en något överdriven turtagning och en arkaiserande umgängesstil. Även i denna version är pappan viktig och eleverna visar också här en textförståelse som går ut på att det är pappan som införskaffar ny poesi till hemmet. Det finns också skillnader mellan scenerna, men de ligger sällan inom de paralingvistiska eller extralingvistiska uttryckens område, utan i replikernas meningserbjudanden. Ebba och Elvira lägger vikt vid staden Paris och beskriver den som en romantisk stad där fantastisk dikt och verklighet smälter samman. Paris är en stad som tycks ligga väntande på flickorna.

### **Alla går som... och improviserar repliker, 25 november 2013**

Lisen instruerar att man börjar övningen stillastående ute på teatersalens golv. Alla är "frysta". Det finns ingen rekvisita eller scenografi, bara tomt golv och kroppar. Den som sen har lust börjar gå som en av rollfigurerna. När man kommit på vem det är börjar man själv gå i den rollen. Alla ska sedan iaktta de andra medan de fortsätter gå och låta sig inspireras av varandras uttryck. Man får gärna prata – i roll – med dem man träffar på under promenaden.

I detta avsnitt tittar jag närmare på två sekvenser av övningen. I den första, som varar tjugosex sekunder, dyker pappan upp, i den andra träffar vi på Madelon i tjuugoåttio sekunder. Eftersom alla, inklusive Lisen, utför övningen samtidigt har det varit omöjligt att fånga upp annan dialog än den som utspelar sig närmast mikrofonen. Efter redogörelsen för var och en diskuterar jag mönster i observationerna.

Elle börjar gå med slängande armar och stora slängiga steg, bredbent. Hon stannar upp redan efter sju sekunder, ställer sig bredbent med händer i sidorna. Armbågarna pekar rakt ut åt sidorna, bröstet och hakan framåt-uppåt, rumpen utåt-bakåt och så granskar hon andra genom att vrida huvudet. Elle går sen med framskjutet bröst och slängande armar, men inte längre bredbent. Efter 13 sekunder lägger hon armarna i kors och suckar, går sen med uppblåsta kinder, upptäcker något på marken, pekar neråt, böjer sig ner och får Ebbas uppmärksamhet. Följande dialog utspelas:

Ebba: Vilka fina blommor du har [även Ebba böjer sig och tittar neråt]

Elle: Eh... fina. Asså jag har en [ohörbart] [Tar upp något från marken, vänder sig till Ebba] Eh, kan du ta... [lämnar över något (en blomma med jordklump runt rötterna?) i en stor gest med

båda händerna hållande runt det som lämnas, blomman?] Och så stoppar du ner i hålet där borta [instruerar Ebba att lägga blomman(?) på ett annat ställe genom att slängigt men bestämt peka ditåt].

Elle efterliknar maskulin röstkvalitet och har sladdrig artikulation med lösa kinder och läppar, hårda t:n. Det har drag av göteborgska.

Ebba tar tid på sig att komma i roll, pillar först med håret ur roll medan hon går. Efter åtta sekunder prövar hon vinkla ut armarna i likhet med vad Elle gjorde initialt, men låser dem inte där. Sen går hon ur roll, men stannar upp efter 15 sek när Elle pekar på marken. Ebba böjer sig ner, tittar efter vad som finns där och dialogen enligt ovan utspinner sig. Ebba tar emot den tunga blomman (?) från Elle, sätter sig på huk vid hålet där Elle pekat ut att den ska placeras. Ebba sitter kvar på huk när Lisen talar om att det är dags att frysa.

Elvira lutar lätt bakåt och även om rörelserna är små så svänger hon något mer med armarna än hon gör ur roll. Vid instruktionen att rollfigurerna kan prata så stannar hon upp vid Elin. Replikerna är ohörbara, men Elvira nickar stadigt på ett sätt som verkar understryka något. Hon pekar upprepat neråt marken med båda armarna i samtalet och skakar hand med Elin när de ser ut att skiljas, men återupptar samtalet och fnissar ur roll just innan Lisen bryter övningen.

Elin börjar med att stå still i ett par sekunder, drar sen upp axlarna, sträcker på sig, skjuter fram bröstet och börjar gå med klampande, bestämda steg. I samtalet med Elvira står hon med ryggen mot kameran, men man ser att hon gestikulerar och ruskar på huvudet ofta. I slutet av samtalet uttrycker några nickar ett slags överenskommelse med Elvira om något.

Emma svänger med armarna, men bara lätt böjda. Hon nickar åt andra hon passerar, som för att hälsa på dem på en promenad i en park.

Jag urskiljer ett mönster där textförståelsen utvecklas genom att pappan görs än mer jordnära. Kanske dramatextens trädgårdspysslande pappa tillsammans med Cathos replik i dramatexten: "Åh, mon Dieu, ma chère, hur gränslöst djup din pappa är nersjunken i materien. Vad hans intelligens är trög och hans själ förmörkad.", påverkar till att gestalta det jordnära och klumpedunsiga så tydligt. Pappan fortsätter ta plats i rummet med yviga rörelser. Men nu tar han även plats auditivt – han är bullrig och domderar med order om vad andra ska göra. Pappan förtydligas och nyanseras genom denna gestaltningsövning.

I nästa exempel är det Elle som bryter fryspositionen. Hon håller sig närmast mikrofonen hela scenen varför bara hennes repliker kan noteras, även om de andra i bakgrunden också yttrar sig. Elle inleder med att böja upp underarmarna och hålla dem rätt ut från kroppen med pekfinger mot tumme och övriga fingrar förnämt spretande. Hon harklar sig gällt som för att få uppmärksamhet, pekar sen mot golvet med ena handen. Efter att ha upphört peka, sträckt på sig och satt näsan i vädret säger hon med övertydlig artikulation, gällt och viss irritation: "Ja, jag kan inte gå när det ligger... ligger en matta i vägen". Sen står hon stilla och tyst, som för att någon ska få tid att plocka bort hindret åt henne. Så gör hon ännu en gest mot mattan, ser sig runt och talar som tidigare, men med mörkare röst och långsammare: "Kan någon [ohörbart] på mattan här?". Därefter kommer ännu en inväntan på att någon ska åtgärda problemet åt henne. Då det inte sker ler hon, böjer sig ner och lyfter upp något som kan vara en lång, vid klänning och säger: "Jag går runt". Sedan trippar hon runt mattan hållande underarmarna utåt, fortfarande med förnämt tumme-pekfingergrepp. På andra sidan mattan träffar hon på Elvira. Då stannar hon, stramar upp sig och sätter näsan i vädret än mer och utbrister med utdragna vokaler: "Nej men si goddagens på sig i min eleganta salong". Därpå inser Elle att andra redan står frysta, stryper sitt tal och låser positionen.

Elvira rör sig inledningsvis i teatersalens fondskugga, en smula svår att se. Hon intar grundhandpositionen och efterliknar därpå Elles utsträckta underarmar. Hon hamnar skymd i nickande samtal med Elin och fortsätter gå bredvid henne, nu med stramare hållning. Efter att ha



## BILAGOR

valt en annan väg än Elin går hon med korta steg tills hon möter Elle, varpå hon både bugar och niger vid Elles hälsningsfras "goddagens". Elvira nickar ett par gånger under Elles avslutningsreplik innan hon inser att frysposition inträtt.

Elin börjar med att rätta till sina kläder och inta grundhandposition, går sedan med uppstramad rygg och höjer huvudet efter en stund. Hon går värdigt och möter Elvira, varpå en ohörbar konversation med några nickningar utspelas. Elin upprätthåller sin gångart utan förändringar tills hon märker att frysposition gäller.

Ebba kommer in i bildrutan från höger med skridande steg och grundhandposition. Hon tar sig över hela golvet, släpper händerna och börjar pyssla med sitt hår, men hamnar än en gång utanför bild. Då hon återinträder håller hon ett ögonblick underarmarna som Elle, släpper sedan händerna och förefaller gå ur roll tills hon i frysningen rätar på ryggen och intar grundhandposition.

Mönster för Madelon återetableras från tidigare lektioner, t.ex. grundhandpositionen, ytterst tydlig artikulation samt intresse för kläder och hår. Andra mönster i textförståelsen nyanseras, som relationen till tjänstefolk. Även om ingen betjänt medverkar i scenen, så verkar Madelon förutsätta att de ständigt finns till hands för att undanröja vardagens hinder, som att en matta ligger i vägen för promenaden. När hon tvingas ta sig an problemet på egen hand så ser hon till att skydda kläderna. Dramatextens omnämnande av eleganta salonger verkar här ha integrerats i elevernas improviserade verbalspråk. Det är t.o.m. så att en elev i gestaltningsarbetet får teatersalen att föreställa en sådan elegant salong som Madelon i dramatexten bara drömmer om att få bevista.