



Förmågan att samarbeta

En litteraturstudie som behandlar samarbete i teaterundervisning

Martin Gustafsson

Ämneslärarprogrammet med inriktning mot arbete i gymnasieskolan, Teater



Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Kurs: Lgta2g
Nivå: Grundnivå
Termin/år: HT/2017
Handledare: Lena Dahlén
Examinator: Pernilla Ahlstrand
Kod: HT17-6100-004-LGTA2G

Nyckelord: Samarbete, Teater, Drama, Samspel, Improvisationsteater, Gymnasieskola, Teaterlärare, Undervisning, Förmåga

Abstract

Denna litteraturstudie har för avsikt att undersöka hur aktuell forskning och referentgranskat material uttalar sig om samarbete som förmåga samt hur det kan kopplas till teaterundervisning. Läroplanen för gymnasiet uttrycker att elever ska utveckla en förmåga till att samarbeta i grupp. Frågan är om samarbete kan skildras som en förmåga eller om det består av flera olika förmågor. Uppsatsen kan vara ett första steg mot att i framtiden kunna bedöma vad samarbete som förmåga är.

Examensarbetet presenterar forskning och referentgranskat material från mestadels kvalitativa studier med representation från Sverige, USA, Nya Zeeland, Kanada och Storbritannien. Forskarna och författarna tar upp olika aspekter av samarbete, om förutsättningar för samarbete, deltagarnas ansvar och kreativitet som utvecklas genom samarbeten. Analysen av litteraturen visar att teater som kollektiv konstform ofta förutsätter samarbetsförmågor som att acceptera och bejaka, tillit och empati, en vilja att lyssna, ansvarstagande och gemensam kunskap.

En stor del av uppsatsen beskriver även förutsättningar för ett fungerande samarbete. Vikten att diskutera villkor lyfts eftersom det avgör om ens ett samarbete är möjligt. Teaterläraren har en viktig funktion, varav rigida roller och maktstrukturer mellan lärare och elever kan hindra villkoren för ett gott samarbete. Även en förutsägbar inlärningsmiljö inom skolan som följer invanda strukturer har en negativ inverkan på samarbeten. Vidare problematiseras samarbeten som hellre fokuserar på slutmålet snarare än att även uppskatta processen. Ett flertal forskare menar att kreativitet gynnas av ett deltagande som koncentrerar sig på arbetsförloppet. Det förekommer även motargument som uttalar att det är lika viktigt att vara medveten om slutmålet.

Eftersom uppsatsen avser redogöra samarbete som en förmåga lyfter den avslutande diskussionen vikten av att kunna förstå om artikelförfattarna uttalar sig om samarbete, eller samspel. Det finns även en önskan om ett klagörande kring om forskning uttalar sig om förutsättningar för samarbete eller samarbetsförmågor som utvecklas. Det anses finnas ett behov av att reda ut om samarbete kan beskrivas som en eller flera förmågor. Det föreslås vidare forskning som behandlar hur begreppen kan bli mer precisa och tydliga. Det problematiseras också hur gruppsyck och gruppdynamik påverkar gemensamma arbeten. Dessutom diskuteras bedömning och hur det influerar elevernas samarbetsförmågor. Även inom dessa fält föreslås vidare forskning.

Förord

I detta avsnitt avser jag ge en inblick i min arbetsprocess. Jag vill börja med att tacka min handledare Lena Dahlén som har lagt ned många timmar på att hjälpa mig genom mitt arbete. Min process har till stor del bestått av en kamp kring akademiskt skrivande och formalia. Uppsatsen har genomgått många och stora omarbetningar. Vid flera tillfällen har jag varit nära att ge upp.

Jag vill påstå att processen inte har gynnat mig som framtida pedagog och har snarare hämmat mitt lärande. Det förekommer argument inom min utbildning på Göteborgs Universitet för att den här typen av studier kan styrka teatern som ämne. Tyvärr glömmar man att ta upp vad för konsekvenser ständiga mätningar och prov har på studenter och elever. Teaterämnet handlar för min del om att lära människor bli redo för livet. Att till exempel kunna samarbeta med en grupp kamrater eller ute i arbetslivet. Jag anser inte att det uppnås genom test och mätningar vilket bland annat den här formen av uppsatsskrivande förespråkar. Jag anser att teaterämnet inte ska försöka vara något annat än det, det är. Det är snarare skolan som organisation som behöver ändra sin syn på kunskap. Därför inleder jag med ett citat från teaterpedagogen Johnstones (2007) bok *Impro* som menar att denna typ av pedagogik är något som hindrar en individs utveckling:

I tried to resist my schooling, but I accepted the idea that my intelligence was the most important part of me. I tried to be *clever* in everything I did. The damage was greatest in areas where my interests and the school's seemed to coincide: in writing for example (I wrote and rewrote and lost my fluency). I forgot that inspiration isn't intellectual, that you don't have to be perfect. In the end I was reluctant to attempt anything for fear of failure, and my first thoughts never seemed good enough. Everything had to be corrected and brought into line. (Johnstone, 2007, s. 17)

Johnstone (2007) anser att skolan hämmar elevers utveckling genom att fokusera på att inte begå misstag. Genom ständiga mätningar och prov blir elever istället hämmade och rädda för att göra fel. Det intellektuella prioriteras medan förmågor såsom empati eller lyhördhet ses som något ogripbart, och ingen egentlig kunskap. Jag vill påstå att det i allra högsta grad är kunskap. Kunskap om livet som skolan som verksamhet tyvärr inte prioriterar idag. Det hoppas jag däremot kunna göra inom mitt framtida läraryrke.

Innehållsförteckning

Förord.....	1
Innehållsförteckning	1
1 Inledning	3
1.1 Bakgrund	3
1.1.1 Förmåga.....	3
1.1.2 Samarbete och samspel.....	4
1.1.3 Teater, drama och impro.....	5
1.1.4 Samarbete och samspel i teaterämnet.....	6
1.1.4.1 Samarbete	6
1.1.4.2 Samspel.....	7
1.2 Syfte och Problemformulering	7
2 Metod.....	9
2.1 Sökning	9
2.2 Urval.....	10
2.3 Analys.....	11
3 Resultat.....	12
3.1 Acceptera och bejaka varandra	12
3.1.1 Ett vidareutvecklande av idéer och förslag.....	12
3.1.2 Att ha empati och lyssna.....	13
3.1.3 En känsla av tillit	14
3.2 Deltagarnas insats	16
3.2.1 En gemensam kunskap	16
3.2.2 Att delta på lika villkor.....	16
3.3 Förutsättningar för samarbete inom skolan	17
3.3.1 Lärares förutsättningar för eleverna	17
3.3.2 Skolans förutsättningar för eleverna.....	18
3.4 Kreativitet genom samarbete.....	19
3.4.1 Olika gynnar samarbete och kreativitet.....	19
3.4.2 Produkt eller process?.....	20
4 Diskussion	22
4.1 Metoddiskussion	22
4.2 Resultatdiskussion	23

5 Referenslista.....	29
Bilaga 1: Artikelöversikt.....	32
Bilaga 2: Sökhistorik.....	34

1 Inledning

På ämneslärarprogrammet, med inriktning teater, vid Göteborgs universitet ingår ett flertal kurser med syfte att öva hur vi ska undervisa framtida elever i teater, vilket ofta är en kollektiv konstform. Det som motiverar mig att undervisa i gemensamma arbeten i teaterämnet är möjligheten att få se studenterna skapa, upptäcka och leka tillsammans med andra. Det frambringar en känsla av empati, tillit, acceptans och tillhörighet. Att förhålla mig till andra i ett sammanhang där deltagarna vidareutvecklar varandras förslag och idéer är givande och för mig något som kan skilja teater från övriga ämnen i skolan. Teaterämnet bygger på en kollektiv process som inte fungerar om vi kritiserar varandras tankar och förslag innan vi får möjlighet att testa dem praktiskt. Eleverna blir vana vid att fastna i att debattera sina förslag istället för att prova dem sceniskt. Teatern är en praktiskt utövande konstform. Jag anser att överläggning kring förslagen innan de kan prövas hindrar möjligheten till goda samarbeten.

Under min utbildning på Högskolan för Scen och Musik har jag upplevt problem med gemensamma arbeten där större delen av den kollektiva processen har bestått i att förhandla om varandras förslag istället för att prova dem praktiskt. Även på min verksamhetsförlagda utbildning har jag erfarit liknande svårigheter där gymnasieeleverna har fastnat i sina åsiktsutbyten. Många elever och kurskamrater verkar ha för vana att slåss för sina uppslag istället för att försöka arbeta tillsammans. Jag har också observerat samarbetsövningar där elever inte vågar lita på varandra. De har inte kunnat ta sceniska gestaltningar på grund av en rädsla för att göra bort sig. Som blivande teaterlärare undrar jag varför det är så här. Vilka förmågor är det som gynnar det kollektiva samarbetet? Erfarenheterna jag har fått under min utbildning har lett till att jag intresserar mig för frågan och examensarbetet undersöker därför hur aktuell forskning uttalar sig kring samarbete som en förmåga i teaterundervisning. Kunskapen jag får som resultat av denna studie hoppas jag kunna använda som verktyg för att i framtiden skapa en lärandemiljö där vi möjliggör och utvecklar effektiva samarbeten.

1.1 Bakgrund

Bakgrunden presenteras under fyra underrubriker som beskriver ett antal viktiga begrepp inom estetiska ämnen samt hur Skolverket och författare uttalar sig om samarbete och samspel. Första rubriken, *Förmåga* ger en definition av begreppet enligt Nationalencyklopedin och Skolverket. Andra rubriken, *Samarbete och samspel* presenterar begreppsförklaring av de två orden enligt Nationalencyklopedin och Skolverket. Den tredje rubriken *Teater, drama och impro* redogör hur dessa tre begrepp kan definieras. Fjärde rubriken, *Samarbete och samspel i teaterämnet* går igenom olika aspekter kring hur teaterpedagoger, teaterdirektörer samt regissörer uttalar sig om samarbete och samspel.

1.1.1 Förmåga

I den svenska skolan brukas ordet förmåga för att till exempel beskriva olika kunskapskrav (Skolverket, 2011). I detta examensarbete nyttjas ordet i samband med skildringen av samarbete. Därför är det viktigt att definiera begreppet. Enligt Nationalencyklopedin definieras förmåga som en möjlighet att utföra något som beror av inre egenskaper (NE, 2018, förmåga).

Undervisningsrådgivaren Björnsson (2013) har i uppdrag från Skolverket skrivit en forskningsrapport baserad på en konferensobservation samt läroplansanalyser. Under titeln

Betydelsen av icke-kognitiva förmågor (2013) utvärderar författaren om den svenska skolan bidrar till att utveckla icke kognitiva förmågor. I rapporten delar författaren in förmågor i kognitiva och icke-kognitiva förmågor. De kognitiva mäts genom intelligenstester och kunskapstester. Dessa förmågor har främst med olika former av tankeverksamhet att göra. De icke-kognitiva förmågorna består däremot av beteendemässiga, sociala och emotionellt betonade förmågor eller egenskaper. Björnsson menar att definition och mätning av de senare inte har ägnats lika stora ansträngningar, delvis för att dessa förmågor kan vara svårare att definiera, operationalisera och mäta (Skolverket, 2013, s. 7)

Liksom Nationalencyklopedin (2018) beskriver Björnsson (Skolverket, 2013) ordet förmåga som personlighetsdrag eller egenskap. Författaren brukar även benämningarna *kompetenser* och *färdigheter* i samband med förmågor. Hen väljer att inte särskilja begreppen och jämför med refererad forskning i rapporten som inte skiljer på *abilities* och *skills* (Björnsson, Skolverket, 2013, s. 12).

1.1.2 Samarbete och samspel

I Sverige brukas samarbete och samspel för att beskriva gemensamma arbeten i teaterundervisningen. I det engelska språket verkar ofta ordet *collaboration* användas vilket kan stå för både samspel och samarbete. Då denna uppsats berör engelskspråkig litteratur följer härmed en definition av samspel och samarbete. Båda begreppen kan vara viktiga för att beskriva gemensamma arbeten i teaterämnet.

Enligt Nationalencyklopedin definieras samarbete som ett utförande där två eller flera arbetar tillsammans med ett gemensamt syfte (NE, 2017). Definitionen kan skilja sig från en annan förekommande term i teaterämnet, samspel. Enligt Nationalencyklopedin innebär samspel ett gemensamt handlande där det har uppkommit en balans mellan parterna, en växelverkan (NE, 2017, samarbete, samspel).

I den svenska läroplanen för gymnasiet i ämnet teater nämns samarbete och samspel i flera avsnitt. Skolverkets formuleringar lägger tyngd på det gemensamma arbetet inom teaterundervisningen och beskriver samarbete som en förmåga:

I det kollektiva teaterarbetet är det angeläget att vara lyhörd för andra människor och att kunna ta initiativ. Genom undervisningen ska eleverna därför ges möjlighet att utveckla ansvarskänsla och initiativförmåga.
(Skolverket, 2011, Ämnets syfte, stycke 1).

I ämnet Fysisk teater nämner också Skolverket det kollektiva arbetet, ”Samarbete i träningsgrupper, och gestaltungsgrupper.” (Skolverket, 2011, Centralt innehåll, punkt 6). Vidare definierar Skolverket samarbete som en förmåga när de skriver ”7. Förmåga att samarbeta i grupper” (Skolverket, 2011, Ämnets syfte, punkt 7).

Även när Skolverket beskriver kunskaper inom samspel formulerar de sig kring kollektiva arbeten i grupp, ”Teatern som kollektiv konst med fokus på samspel i en ensemble.” (Skolverket, 2011, Sceniskt karaktärsarbete, Centralt innehåll, punkt 5). I Scenisk Gestaltning 1 uttrycker de ”Teatern som kollektiv konst med fokus på individuell kreativitet och samspel i grupp.” (Skolverket, 2011, Centralt innehåll, punkt 7).

Liksom Skolverket (2011) beskriver Björnsson (Skolverket, 2013) samarbete som en förmåga men uttalar sig också om förmåga att arbeta i grupp. Författaren refererar till Hörnqvist

(1991) som kartlagt icke-kognitiva förmågor i de svenska styrdokument. För läroplansanalysen skapades raster av sju kluster för att fånga upp en rad gängse icke-kognitiva förmågor. En av punkterna är:

- **Sociala, och kommunikativa** inslag som öppenhet, lättsamhet, social förmåga, samarbetsförmåga och förmåga att arbeta i grupp, flexibilitet och anpassningsförmåga, förmåga att uttrycka sig i olika former, kunna och våga uttrycka sin mening. (Björnsson, Skolverket, 2013, s. 20)

Björnsson (Skolverket, 2013) menar att samarbeta är en icke-kognitiv förmåga. Samtidigt adresserar hen även andra förmågor såsom förmåga att arbeta i grupp vilket förefaller skilja sig från föregående begrepp.

1.1.3 Teater, drama och impro

I Sverige finns en uppdelning mellan begreppen teater och drama. Den amerikanska regissören Halpern (1994) väljer att även skilja impro från de övriga inriktningarna. Då denna uppsats kan beröra litteratur som berör samtliga uppfattningar är det viktigt att utreda rådande definitioner.

Författaren och teaterläraren Järleby (2005) ger i boken *Spela roll: Kreativt lärande med teater och drama* en definition av teater och drama. Järleby (2005) anser att teater är ett begrepp som ger associationer till någon form av uppträdande inför publik medan drama är ett verktyg som är till för att med teatrala medel nå insikt i mänskliga beteenden och mänskliga relationer. Båda begreppen har gemensamt att de behandlar mänsklig kommunikation av något slag, dels inom gruppen, mellan deltagarna, mellan rollerna, samt mellan berättelsen och publiken. Järleby (2005) anser att uppdelningen mellan teater och drama är flytande. Dramaövningar kan även inkludera uppspel för gruppen. Verksamhet med teaterinriktning kan även använda sig av dramaövningar i arbetsprocessen fram emot färdigställandet av en teaterföreställning (Järleby, 2005, s. 13-15).

Till skillnad från Järleby (2005) vill Halpern (1994) vara tydlig med att impro är en egen konstform. Halpern (1994) är regissör för i.O. Theatre i Chicago och i.O. West i Los Angeles och skildrar i boken *Truth in Comedy* hur ordet impro används i dagligt tal för att till exempel beskriva improviserade avsnitt inom stå-upp föreställningar eller som ett verktyg för att producera manus till sketcher. Halpern (1994) anser att impro är mer än ett verktyg eller något som stundtals uppstår i olika manusbundna föreställningar. Författaren definierar impro som en egen konstform där en aktör genomför ett uppträdande utan planering och förberedelse med syfte att underhålla publiken. Halpern (1994) uttrycker följande:

Improvisation is not some poor relation to "legitimate" theater, such as ballet or opera. It is an art form that stands on its own, with its own discipline and aesthetics. The roots of improv can be seen in the venerable and influential 16th-century theatrical form known as *commedia dell'arte*.

(Halpern, 1994, s. 14).

Halpern menar att impro är en egen disciplin och bör inte blandas ihop med andra konstformer som till exempel teater (Halpern, 1994, s. 13-14).

1.1.4 Samarbete och samspel i teaterämnet

Ett antal teaterpedagoger, teaterdirektörer och regissörer har skrivit om samarbete och samspel, såsom Spolin (1972), Johnstone (1999), Stanislavski (1968) och Brook (1969). De uppmärksammar olika aspekter av samarbete och samspel som är viktiga att utveckla som att ha fokus på processen, inse värdet av varje deltagares insats, bejaka varandras förslag och utveckla gemensamma skådespelarmetoder.

1.1.4.1 Samarbete

Spolin (1972) var en amerikansk teaterpedagog och pionjär i improvisationsteater som ansåg att en tävlingsattityd elever sinsemellan, kan ha negativa konsekvenser för gemensamma arbeten. Enligt Spolin (1972) var det viktigt att samla gruppen och undvika rivalitet då andra gruppmedlemmar kan ses som ett hot. Om kampen istället riktas mot ett gemensamt yttre mål kan eleverna möta utmaningar tillsammans. Energin riktas mot att lösa problem genom samarbete istället för att konkurrera mot varandra. Spolin (1972) uttryckte att det är viktigt att varje deltagare strävar efter att lösa alltmer komplicerade uppgifter. Bara då kan gruppens gemensamma arbete utvecklas till nästa nivå. Spolin (1972) liknade det vid ett barn som först bemästrar att krypa, för att sedan lära sig stå och gå. Även deltagarna bör arbeta mot en sådan utveckling. Spolin (1972) ansåg samtidigt att det finns en fara i att sträva alltför mycket efter att få uppgiften löst, snarare än att uppskatta processen. Det är vanligt i kollaborationer att de involverade förlorar uppskattningen för den gemensamma aktiviteten och blir otillfredsställda med bedriften. Om de involverade istället låter processen växa genom nyfikenhet och en vilja att lära sig blir både förloppet och slutmålet lika tillfredställande menade Spolin (1972, s. 9-12).

Liksom Spolin (1972) framhävde den ryske teaterdirektören och skådespelaren Stanislavski (1968) i boken *Building a Character* varje deltagares värde i samarbetet. Stanislavski (1968) åsyftade vikten av varenda aktörs arbete på teatern. Författaren ansåg att allas insats är betydelsefull, från entrévärd, dörrvakt, ljus tekniker till skådespelare. Varenda en på arbetsplatsen har en viktig funktion för att det ska bli en lyckad föreställning (Stanislavski, 1968, s. 266-267).

Till skillnad från författarna ovan problematiserar Brook (1969) samarbetet mellan dagens professionellt arbetande skådespelare i boken *Den tomma spelplatsen*. Hen anser att det inte går att nå ett verkligt samarbete så länge skådespelare inte har en gemensam grund. Brook (1969) nämner en skådespelerska som bland annat har utvecklat sin egna metod där varje dialog kretsar kring bakning och skriver:

Hon kan inte kommunicera med sina medspelare på något fruktbart sätt, så medan hon "bakar sin paj" och en annan bara "gör som han känner", och en tredje, på teaterskolespråket "söker det Stanislavskiska superobjektet", är inget verkligt samarbete mellan dem möjligt. (Brook, 1969, s. 26-27).

Brook menar att för att uppnå ett lyckat samarbete mellan samtliga professionellt arbetande skådespelare krävs ett gemensamt mål och en specifik metod (1969, s.26-27).

1.1.4.2 Samspel

I boken *An Actor's Work* (2017) uttalade sig Stanislavski också om skådespelarnas samspel gällande hur de kommunicerade på scenen. Författaren ansåg att aktören borde lyssna på sin medspelare då personen levererar sina repliker. Stanislavski (2017) åsyftade att skådespelaren borde försöka förstå sin partners vilja och känsla som hen vill förmedla istället för att vänta på att uttala sin nästa replik. Aktören borde agera som om medspelarens ord och känslor är något som hen upplever för första gången. Likaså bör skådespelaren ha en tanke om vad för känsla och vilja hen vill kommunicera och försäkra sig om att de förmedlade handlingarna påverkar scenpartnern. Stanislavski ansåg att växelverkan med att förmedla och ta emot känslor bör återskapas av skådespelarna vid varje tillfälle som scenen spelas upp, och att denna typ av samspel leder till ett mer realistiskt skådespel (2017, s. 247-251).

Johnstone (1999), en brittisk teaterpedagog inom improvisationsteater anser i *Impro for Storytellers* att samspelet bör ske i en lustfylld och tillåtande miljö. Författaren åsyftar att det är varje aktörs ansvar att se till att deras medspelare har det trevligt på scenen. Om aktören istället inte lyssnar eller på något sätt kör över sina medarbetare finns risken att ingen vill arbeta med personen vilket även kommer hindra den individuella utvecklingen för aktören. Målet i samspelet på scenen är att få sin partner att framstå som ett geni, alltså att bejaka och upphöja de idéer och förslag som hen kommer med (Johnstone 1999, s. 59).

I *Impro* beskriver Johnstone (2007) samspelet mellan skådespelarna på scenen som att de leker en gemensam lek. Johnstone anser att acceptera och att förstå den gemensamma leken är grunden för ett gott samspel. Erfarna improvisatörer har lärt sig att göra detta så snabbt och smidigt att de nästan verkar vara telepater, detta för att de accepterar alla förslag som ges. Författaren uttrycker det som "Good improvisers seems telepathic; everything looks prearranged. This is because they accept all offers made which is something no 'normal' person would do." (Johnstone, 2007, s.99). Johnstone (2007) anser att det är ovanligt att människor vanligtvis accepterar varandras idéer och förslag. De är inlärd från tidig ålder i skolan att det är viktigt med ett stort intellekt och att sitta inne med korrekta svar. Det är ett tankesätt som kan vara förödande för samspelet eftersom det hindrar skådespelaren från att vara uppmärksam gentemot sin omgivning och acceptera alla förslag som ges. Om skådespelaren blir upptagen av att bedöma det gemensamma arbetet förlorar aktören uppmärksamheten gentemot sin medarbetare. Aktören går miste om givna erbjudanden. Författaren uttrycker det som "Also they may accept offers which weren't really intended. I tell my actors never to think up an offer, but instead assume that one has already been made." (Johnstone, 2007, s. 99). Johnstone (2007) anser att medspelaren alltid ger förslag i det gemensamma arbetet. Både verbala och fysiska, både medvetna och omedvetna. Vid ett gott samspel uppfattar och använder deltagarna alla dessa uppslag (Johnstone, 2007, s. 17-25, 99).

1.2 Syfte och Problemformulering

Den svenska läroplanens text om centralt innehåll för teaterämnet i gymnasiet 2011 uttrycker, "7. Förmåga att samarbeta i grupper." (Skolverket, 2011, Ämnets syfte, punkt 7). Det är oklart om Skolverket avser beskriva samarbete som en förmåga eller om de uttalar sig om flera förmågor eftersom de skriver "Genom undervisningen ska eleverna därför ges möjlighet att utveckla ansvarskänsla och initiativförmåga." (Skolverket, 2011, Ämnets syfte, första stycket). De formulerar även, "Centralt i teater är gestaltning och kommunikation." (Skolverket, 2011 Ämnets syfte, tredje stycket). Ett samarbete kan vara beroende av att eleverna kommunicerar med varandra, tar ansvar och visar initiativförmåga. Det är därför

möjligt att beskriva samarbete som flera förmågor. Det kan med andra ord finnas ett behov av att precisera vad Skolverket (2011) avser beskriva med förmågan att samarbeta i grupper.

Teater är en kollektiv process. För att en klass till exempel ska kunna producera en föreställning i skolan behöver eleverna samarbeta. Därför är det viktigt att veta vilka förmågor som krävs för att samarbetet ska fungera väl. Arbetet kan vara ett första steg mot att i framtiden kunna bedöma vilka dessa förmågor är. Två frågeställningar har formulerats för detta arbete:

- Hur uttalar sig aktuell forskning om samarbete som förmåga?
- Hur kan aktuell forskning om samarbete kopplas till teaterundervisningen?

2 Metod

Min metod för examensarbetet är en litteraturstudie. En litteraturstudie är en sammanställning av befintlig forskning i form av studier, avhandlingar och artiklar. Denna studie utgår från Fribergs (2017), *Dags för Uppsats* vilket är en metodbok som beskriver hur arbetet i en litteraturstudie kan utformas. Friberg menar att en litteraturstudie har för avsikt att skaffa en översikt genom att analysera kvalitativa och kvantitativa referentgranskade artiklar inom ett avgränsat område (2017, s. 142-143).

Referentgranskning är ett granskningsförfarande som har som syfte att säkerställa god vetenskaplig kvalitet vid publicering av artiklar. Granskningen bedöms av personer med likartad kompetens som författaren (Jerkert, NE, 2017, referentgranskning).

Jag har även förhållit mig till de forskningsetiska principerna inom humanistisk- och samhällsvetenskaplig forskning som är till för att skydda individer så att de till exempel inte utsätts för integritetskränkande behandling. Principerna kan delas upp i fyra huvudkrav: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Principerna är etiska regler för hur forskare ska förhålla sig till försökspersoner eller informanter. Inför en vetenskaplig studie ska en vägning göras av värdet av det förväntade kunskapsstillskottet som forskningen kan komma att bidra med mot möjliga risker i form av negativa konsekvenser som kan uppstå för berörda individer (Vetenskapsrådet, 2002, s. 5-14).

Metoddelen presenteras under tre rubriker. Under första rubriken, *Sökning* beskrivs min sökprocess. Den andra rubriken *Urval* beskriver hur jag valde materialet. Den tredje rubriken *Analys* behandlar hur min analysprocess har gått till.

2.1 Sökning

Min inledande sökning var en översiktssökning via Göteborgs Universitets biblioteks sökmotor Supersök. Supersök innehåller publikationsdatabaserna, GUPEA och GUP den tvärvetenskapliga databasen KVINNSAM och bibliotekskatalogen GUNDA. I GUNDA finns de flesta databaser Göteborgs Universitets bibliotek prenumererar på samt tryckta och elektroniska tidskrifter och artiklar ur dessa. Den initiala sökningen genomfördes för att undersöka hur mycket forskning som finns inom området. I sökningen undersökte jag en tidsram på tio år, 2007-2017 för att erhålla aktuell forskning. Jag avgränsade även sökningen till endast referentgranskat material. Via universitetsbibliotekets hemsida tog jag mig vidare till:

ERIC, Educational Research Information Center, en databas över pedagogisk relaterad litteratur som sponsras av det amerikanska utbildningsdepartementet och har funnits sedan 1961.

MLA, International Bibliography, är ett sakregister över böcker, artiklar och hemsidor som gjort publikationer knutna till litteratur, moderna språk lingvistik och folklöre. MLA, Modern Language Association bildades 1925 och är en organisation dedikerad till undervisandet och studerandet av litteratur och språk.

LIBRIS, en biblioteksdata som innehåller information om svenska bibliotek som har gjort sitt material tillgängligt via tjänsten Katalogisering. En gemensam katalog som administreras och drivs av det Kungliga biblioteket

EBSCO, tillhandahåller forskning online från 375 andra databaser. Har en samling på över 600 000 e-böcker, sakregister, medicinsk forskning, samt ett spann av historiska digitala arkiv. Databasen har sitt ursprung i USA och har funnits som företag sedan 1944.

Genom dessa databaser fann jag artiklar från e-tidskrifterna *International Journal of Education & the Arts*, *International Journal of Educational Research*, *Educational Studies in Mathematics*, *Psychology of Aesthetics Creativity and the Arts*, *The NAMTA Journal*, *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, *Theatre Topics* och *Waikato Journal of Education*

Nästa steg var att välja sökord för att precisera min sökning. Jag förstod tidigt att det inte finns så mycket forskning och referentgranskat material som är skrivet på svenska. Därför övergick jag till att formulera sökord på engelska. Sökorden jag valde att använda mig av i databaserna var följande:

Samarbete....
I Teater
OCH Teater
Collaboration....
In Theatre
In Drama
Collaboration....
AND Theatre
AND Drama
AND Capacity AND Theatre
AND Ability AND Theatre
Cooperati*
AND Theatre
AND Drama
AND Higher education AND Drama
AND Theatre AND Evaluation

2.2 Urval

Inledningsvis läste jag abstrakt och letade efter material som var knutet till teaterundervisning i förhållande till samarbetsförmågor. Jag märkte tidigt i processen att det fanns begränsat med forskning och referentgranskat material som enbart behandlade teaterämnet. Därför strävade jag efter att få ett bredare urval och inkluderade artiklar som inte var direkt knutna till teater utan var kopplade till andra estetiska ämnen som musik, dans, improvisationsteater och drama. Jag valde att inkludera referentgranskat material gällande alla utbildningsnivåer, inte bara gymnasiet. Jag tog likaså med material från hela världen trots att andra länders skolsystem skiljer sig från det svenska. Detta med anledning av att forskning om teaterdidaktik är ett ungt område med begränsad forskning knuten till den svenska gymnasieskolans teaterprogram. Jag visste sedan tidigare i min utbildning om en svensk avhandling vid namn *Att Lyssna med Kroppen* skriven av Ahlstrand från 2014, som behandlar uppsatsens frågeställning inom svensk gymnasieskola vilken jag därför har använt mig av i examensarbetet.

Något som har vägt tungt i urvalet var att artiklarna var referentgranskade, liksom var de var publicerade samt vilka som var författare. Förutom resultatet låg fokus på vad artikelns syfte var, vilken metod forskaren använt i sin studie samt om personen haft någon teoretisk

utgångspunkt. Genom att granska dessa aspekter kunde jag sedan ta ställning till om texternas kvalitet var tillräckligt god och om de passade uppsatsens syfte. Denna typ av granskning kallas kvalitetsgranskning enligt Friberg (2017, s. 46).

Första urvalet gav mig 26 lästa artiklar och fem avhandlingar. Dessa sorterade jag i en sorterings bort-, kanske sorterings bort-, och en behåll-mapp i mina dokument utifrån om de var vetenskapligt granskade samt aktualitet och relevans för uppsatsens frågeställning.

Utöver artiklar läste jag fem avhandlingar där fyra rörde teaterundervisning i USA och en behandlade svensk teaterdidaktik i gymnasieskolan. Tre av de amerikanska avhandlingarna sorterades bort då de var underkända av de granskande doktorerna. Avhandlingarna var visserligen publicerade men jag ansåg att det inte gick att garantera den vetenskapliga kvaliteten eftersom att underskrifterna saknades i dokumenten. Samtliga avhandlingar har blivit publicerade av *UMI ProQuest*. Den kvarvarande avhandlingen från USA som har använts i examensarbetet heter *A Narrative Exploration Of Offering Theatre Arts Education To Low SES Students* skriven av Burrow från 2012.

Det som återstod efter sista gallringen var tolv artiklar och två avhandlingar skrivna av 27 olika forskare och författare med olika ingångar till området. De flesta författarna har genomfört kvalitativa observationer och intervjuer. Två utförde en kvantitativ undersökning. Jag valde att inkludera två artiklar från två professorer vars ingång har varit att diskutera kreativt flöde samt samarbete i teaterprojekt. Publikationerna kommer från Sverige, USA, Kanada, Nya Zeeland och Storbritannien.

2.3 Analys

I min analysprocess har jag utgått från Fribergs (2017) beskrivning som utvärderar innehåll och sammanhang i tre steg. Dessa är att läsa igenom materialet flera gånger för att erhålla en förståelse, bedöma likheter och skillnader samt slutligen genomföra en sammanställning av det referentgranskade materialet (Friberg, 2017, s. 148-150).

De fjorton valda artiklarna och avhandlingarna sorterade jag upp i fem teman som var återkommande i materialet och som var intressant i förhållande till uppsatsens frågeställning. Dessa teman var *Acceptans gentemot andra*, *Förutsättningar för ett fungerande samarbete*, *Genererade förmågor*, *Olikhet mellan samarbetspartners utvecklar kreativitet, produkt eller process* och *Sociala förmågor*. När jag sedan sammanfattade varje artikel och avhandling blev det tydligare vilka författare som beskrev liknande problematik. Jag förstod hur paralleller kunde dras mellan resonemangen. Jag studerade noga vad som var kärnan i de olika artiklarna och vad som var viktigt att lyfta fram. Utifrån mitt förnyade resonemang rubricerades istället temarubrikerna till: *Att acceptera och bejaka varandra*, *Deltagarnas insats*, *Förutsättningar för samarbetsförmågor inom skolan* och *Kreativitet genom samarbete*. Dessa rubriker blev de slutgiltiga och det är under dessa rubriker jag presenterar resultatdelen.

3 Resultat

Resultatet presenteras under fyra huvudrubriker som beskriver olika aspekter gällande samarbete. Den första huvudrubriken *Acceptera och bejaka varandra* redogör för aktuell forskning och referensgranskat material som tar upp vikten av att kunna acceptera och bejaka varandra i gemensamma arbeten. Andra huvudrubriken, *Deltagarnas insats* presenterar studier om hur deltagarna påverkar kollaborationen. Tredje huvudrubriken *Förutsättningar för samarbetsförmågor inom skolan* skildrar artikelförfattarnas tankar och teorier om vad skolan ger för förutsättningar för att kunna utveckla samarbetsförmågor. Fjärde huvudrubriken *Kreativitet genom samarbete* går igenom forskning gällande hur samarbeten gynnar den kreativa processen.

3.1 Acceptera och bejaka varandra

I kapitlet nedan presenterar jag artikelförfattare som behandlar vikten av att kunna acceptera och bejaka varandra i samarbeten och samspel. Kapitlet uppmärksammar tre olika aspekter. Ett handlar om att kunna vidareutveckla varandras idéer och förslag. Det andra fokuserar på empati och att kunna lyssna på sina gruppmedlemmar. Det tredje berör tillit och trygghet mellan deltagarna.

3.1.1 Ett vidareutvecklande av idéer och förslag

DeMichele och Ozark, två lärare vid High School New Jersey i USA fann i sin kvantitativa studie 'Increasing Individual Writing Fluency' (2015) publicerad i tidskriften *International Journal of Education & the Arts* att det individuella skrivandet förbättrades hos eleverna genom att delta i samarbetsövningar i improvisationsteater. Studien undersökte hur improvisationsteater övade upp deras förmåga att samarbeta i grupp och hur det påverkade det individuella skrivandet positivt. Övningarna gick ut på att acceptera och vidareutveckla varandras idéer och förslag. Detta tränade de genom improvisationsregeln "Ja och...". Regeln går ut på att deltagarna ska acceptera och bygga vidare på varandras uppslag. DeMichele och Ozark (2015) ansåg att regeln lärde eleverna sluta kritisera sina egna och andras tankar. Genom regeln "Ja och..." kunde de nå funktionell samverkan i grupp som sedan även påverkade deras individuella skrivande positivt (DeMichelle och Ozark, 2015, s. 21).

Även Saywer nämner gemensamma arbeten som utgår ifrån att acceptera och bygga vidare på varandras idéer och förslag. Saywer, professor vid Washington University i St. Louis, USA genomförde en etnografisk studie om hur musikers föreställningar kan förbättras genom att hämta inspiration från improvisationsteater i artikeln, 'Learning music from collaboration' (2008) publicerad i tidskriften *International Journal of Educational Research*. Enligt Saywer (2008) är en grundläggande regel inom improvisationsteater att acceptera varandras uppslag. Skådespelarna tränar regeln genom att följa strukturen "Ja och...". Författaren beskriver det som att vid varje början av en svarande replik måste skådespelaren acceptera den dramatiska verkligheten som föregående aktör erbjudit i sin replik. Om scenkonstnären istället avvisar förslaget från föregående deltagare räknas detta som ett förnekande. Skådespelaren har förnekat den dramatiska världen som den andre personen erbjöd vilket bryter emot regeln. Genom att använda "Ja och" uppmuntras deltagarna att samspela där de accepterar och bygger vidare på varandras idéer och förslag (Saywer, 2008, s. 56).

Liksom Saywer (2008) fann artikelförfattarna Martin och Towers (2014) att det är viktigt för samarbetet i grupp att bygga vidare på andras idéer. Martin och Towers har genomfört en kvalitativ studie på matteelever i västra Kanada från förskolan upp till klass 6 i grundskolan i

artikeln 'Growing mathematical understanding through Collective Image Making, Collective Image Having, and Collective Property Noticing' (2014) i tidskriften *Educational Studies in Mathematics*. Eleverna fick samarbeta med samma förutsättningar som grupper i improvisationsteater och jazzband för att reda ut om de förbättrade sin förmåga att lösa matematiska problem. Martin och Towers (2014) refererar till tidigare forskning där Martin och Towers (2009) har kartlagt typiska drag vid samarbete i grupp, vilket bland annat består av ett sammanflätande av individuella idéer till en gemensam tanke. Idéer som fogas ihop till en gemensam undran uppstår när en person i gruppen har en tanke, eller en påbörjan till en idé som de andra personerna i gruppen sedan hjälps åt med att komplettera och vidareutveckla. Martin och Towers (2014) menar att dialogen vid ett sådant samtal kan ge känslan av en enda pågående monolog eller en enda föreställning trots att flera röster hjälps åt. Martin och Towers (2014) beskriver vidare hur detta ter sig när en grupp elever försökte få fram arean i ett parallelogram. En student tog initiativ genom att börja mäta en av sidorna på detta parallelogram. Genom att artikulera att hen påbörjade aktionen till sina kamrater kunde de vidareutveckla idén genom att föreslå en multiplicering med de andra sidorna. De startade ett samarbete där de sammanflätade sina idéer och fick det att te sig som en enda gemensam tanke (Martin & Towers 2014, s. 6-7).

Saywer och DeZutter beskriver istället sammanflätandet av idéer som att modifiera och utveckla varandras förslag i studien, 'How Collective Creations Emerge From Collaboration' (2009) publicerad i tidskriften *Psychology of Aesthetics Creativity and the Arts*, från Washington University och Millsap College, USA. Saywer observerade, videofilmade och intervjuade en studentgrupp i teater i åldrarna 11-17 år som repeterade ihop en teaterföreställning, ledd av den andra författaren, doktor inom grundskoleutbildning och utvecklingspsykologi, Stacy DeZutter. Repetitionerna resulterade så småningom i teaterföreställningen, *Squids Will Be Squids* baserad på sagan med samma namn av författarna Scieszka och Smith (1998). Varje scen var gjord genom improvisatoriska samspel under många repetitioner. Saywer och DeZutter kunde konstatera att improvisatoriskt berättande förutsätter ett givande och tagande som skapas av hela gruppen. En deltagare föreslår en utveckling av berättelsen som resten av ensemblen svarar på genom att acceptera, modifiera och utveckla idén (Saywer & DeZutter, 2009, s. 82-84, 90-91).

Universitetslektor Ahlstrand har liksom Saywer och DeZutter (2009) behandlat samspel inom improvisationsteater i sin doktorsavhandling *Att lyssna med kroppen* (2014) vid Stockholms universitet. Avhandlingen undersökte vad en skådespelande gestaltande förmåga kan innebära inom teater, men tog även upp aspekter gällande samarbete i improvisationsteater. Ahlstrand (2014) genomförde en fenomenografisk analys på filmat material från en gymnasieskola där hen konstaterade att för att kunna utföra en gestaltande improvisation gemensamt bör det finnas ett ömsesidigt berättande och en riktning i samspelet. Ahlstrand anser att det är viktigt för eleven att vara öppen för andras förslag och lyssna på vart de är på väg så att samtliga vet hur de ska driva berättelsen framåt (2014, s. 189).

3.1.2 Att ha empati och lyssna

Lärare och forskare Guyotte, Nicola W. Sochacka, Tracie E. Costantino, Nadia N. Kellman och Walter belyser vikten av att lyssna och ha empati för ett väl fungerande samarbete i en kvalitativ studie vid namn, 'Collaborative Creativity in STEAM' (2015) publicerad i tidskriften *International Journal of Education & the Arts*. STEAM är elever vid Transdisciplinary Design Studio i sydöstra USA där ordet är en akronym för Science, Technology, Engineering, Art och Mathematics. STEAM arbetade ämnesöverskridande mellan dessa fyra ämnen för att lösa designproblem. Målet var att undersöka hur kreativa

lösningar kunde uppnås genom att inkludera studenter med konstnärlig bakgrund i det ämnesöverskridande samarbetet. I studien menar bland annat Guyotte et al. (2015) att samarbete i grupp behöver involvera empati och en vilja att lyssna och förstå gruppmedlemmarnas idéer. En av eleverna i studien nämner problematiken med grupparbeten och olika konstnärliga egon som strider mot varandra. Eleven förstod vikten av att öppna upp sig för andra människors åsikter och att se möjligheterna istället för problemen. Guyotte et al. menar att eleven behövde tänka sig in i sina medarbetares sätt att resonera, det vill säga, att ha empati, för att samarbetet skulle fungera (2015, s. 16).

Också Saywer diskuterar vikten av att lyssna i gemensamma arbeten i sin reflekterande artikel, 'Group Flow and Group Genius' (2015) publicerad i tidskriften *The NAMTA Journal* vid University of North Carolina i Chapel Hill, USA. Artikeln tar upp hur olika typer av samspel kan skapa en positiv känsla och gynna kreativitet, och lyfter fram improvisationsteater och jazzmusik som exempel. Inom samspel diskuterar Saywer (2015) jazzmusikers förmåga att lyssna. Saywer (2015) anser att en jazzmusiker behöver vara uppmärksamma på vad för sorts erbjudande andra musiker ger på scenen. Hen beskriver hur jazzmusiker någon gång under sin karriär stöter på begåvade och tekniskt skickliga musiker men som fortfarande har svårt med lyhörddheten gentemot sin omgivning. Författaren menar att dessa unga begåvade musiker ofta inte har förstått vikten av att lyssna efter vad de andra i gruppen erbjuder (2015 s. 39).

Liksom Saywer (2015) har Ahlstrand (2014) under sina observationer kunnat konstatera att eleverna bör lyssna på varandra i sitt gestaltande samarbete. För att eleverna ska kunna genomföra gemensamma gestaltningar med dialoger behöver de kunna ge och ta fokus. Det bör finnas en balans mellan elevens uttryck i kropp och röst tillsammans med en lyhörddhet gentemot medspelaren. Ahlstrand (2014) beskriver det som att eleven både kan ta och ge plats för sina egna och andras gestaltningar. Det sker ett omedelbart inlyssnande på vad som sker i rummet och en omedelbar reaktion på det. Ahlstrand (2014) beskriver hur lyhörddhet är nödvändigt för att kunna vara närvarande i samspelet på scen, det vill säga, *vara i situationen* vilket innebär att vara öppen och uppmärksam för sin omgivning. För att kunna vara i situationen behöver eleven kunna vara intresserad av vad hen får för erbjudande av den andre och hur hen kan använda sig av det. Ett lyssnande uppstår enligt Ahlstrand (2014) i elevens kropp. En förutsättning för att eleven ska kunna lyssna med kroppen är att hen vågar vänta in sin samarbetspartner när personen levererar sin dialog. Om hela kroppen är med i att lyssna, framstår det som att reaktionerna på dialogen kommer inifrån elevens kropp istället för att förefalla konstruerat. Ahlstrand menar för att eleverna ska kunna genomföra en gestaltning där de reagerar fysiskt på varandras dialoger behöver de vänta in och lyssna på varandra i sitt samspel (2014, s.145, 160-161).

3.1.3 En känsla av tillit

Universitetslektorn Mages fann i sin kvalitativa studie 'Building a Strong Ensemble of Teaching Artists: Characteristics, Contexts, and Strategies for Success and Sustainability' (2013) i tidskriften *International Journal of Education & the Arts*, att konstutövande lärares samarbete är beroende av en regissör som kan bygga tillit. Mages (2013) genomförde studien vid Mercy College i USA och undersökte tekniker, strategier och filosofier som höll ihop de konstutövande lärarna inom teaterutbildningen ELTA i City University of New York. ELTA står för The Early Learning Through the Arts och är en teaterutbildning för barn. Mages (2013) intervjuade regissören som startade ELTA. Mages (2013) kunde konstatera att flera förmågor var avgörande för att regissören skulle kunna bygga ett fungerande samarbete i ELTAs organisation. Regissören behövde vara engagerad i sitt lyssnande och lita på sina

ensemblemedlemmar och deras förslag. Studien hade som slutsats att det bör finnas en relation mellan regissör och skådespelare samt även skådespelare sinsemellan som bygger på tillit. Detta menar Mages uppnås genom en öppen kultur vilket därav leder till en mer tillitsfull arbetsmiljö och ett fungerande samarbete (2013, s. 6, 13-14).

Även docenten Enciso samt artikelförfattarna Cushman, Edmiston, Post och Berring lyfter vikten av tillit i samarbete. Enciso et al. (2011) har observerat två dramalärares arbete och intervjuat dem om deras klasser bestående av afroamerikanska universitetsstudenter i ett utsatt och fattigt område. I artikeln 'Is That What You Really Want?': A Case Study of Intracultural Ensemble-Building within the Paradoxes of 'Urbancity'' (2011) publicerad i tidskriften *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance* undersökte de hur lärarna skapade förutsättningar i teaterundervisningen så att eleverna kunde utveckla förtroende och kunskap. Enciso et al. (2011) menar att för att kunna bygga tillit behöver det finnas en samarbetskultur som är fri från bedömningar. Arbetsmiljön kan inte upplevas som säker om eleverna dömer sina egna och andras idéer och förslag. Enciso et al. (2011) anser att tillit är en grund för att elevernas kollektiva arbete ska kunna fungera och utvecklas. För att förmågor såsom att visa sig sårbar, ta risker i sitt gestaltande, och våga visa lekfullhet behöver gruppen ha arbetat fram en känsla av trygghet (Enciso et al., 2011, s. 223).

Likaså Burrow (2012) menar att teaterlever behöver bygga upp tillit i sitt samarbete men att den påverkas av rådande sociala strukturer. Burrow (2012) har genomfört en kvalitativ undersökning, baserad på tidigare kvantitativa studier om The Fifth Ward Project sin doktorsavhandling *A Narrative Exploration Of Offering Theatre Arts Education To Low SES Students* (2012). The Fifth Ward Project är ett teaterprojekt i en fattig socioekonomisk utsatt grundskola. Avhandlingen undersökte vad för specifika kunskaper som socioekonomiskt utsatta elever utvecklar genom att delta i teaterundervisning. Studien tog bland annat upp hur tillit bygger upp elevernas samarbetsförmåga. Burrow (2012) observerade teaterläraren Juliet som menade att tillit och acceptans behövs för att ett fungerande samarbete i grupp, men att det är beroende av den redan rådande sociala strukturen i klassen. Under samarbetsövningar med eleverna kunde läraren notera vilka som hade ledande roller och vilka som blev trakasserade. Utrysta och mobbade elever fick ett osäkert och långsamt kroppsspråk och kunde inte följa med i övningarna. Studenterna med ledande roller brukade anmärka på utstötta elever, vilket resulterade i att de fick ännu svårare att följa med och emellanåt avbröt de sitt deltagande. Läraren påpekade att det var av största vikt att eleverna inte kritiserade varandra. Det borde istället finnas en uppmuntrande attityd. Enligt Burrow försökte Juliet arbeta för att eleverna skulle acceptera varandra i gruppen och bryta de rådande sociala strukturerna för att sedan kunna bygga tillit i samarbetet (2012, s. 94-95).

Till skillnad från Burrow (2012) som lägger vikt vid sociala strukturer går Ahlstrand (2014) igenom samspel mellan elever i gemensamma gestaltningar. Gemensamma gestaltningar kräver tillit genom att kunna *Följa*. Med *Följa* menar Ahlstrand (2014) att kunna *ge fokus*, vilket i en gestaltningssituation innebär att rikta uppmärksamheten till en medspelare. Detta kräver att eleven som ger fokus är koncentrerad på vad som sker i rummet och reagerar på det, vilket därav ger en dynamik i samspelet. För att kunna följa behöver gestaltningen kännetecknas av att lita på det som sker omkring en. Ahlstrand anser att det handlar om att ha tillit i den situation som gestaltningen sker i just nu (2014, s. 138).

3.2 Deltagarnas insats

För ett fungerande samarbete och samspel är det deltagarnas ansvar att ha en gemensam kunskap och att delta på lika villkor. I kapitlet nedan beskriver jag artikelförfattare som tar upp dessa två aspekter.

3.2.1 En gemensam kunskap

Chapell, Craft, Rolfe, Linda, M och Jobbins har genomfört en kvalitativ studie om ett dansprojekt där danslärare, professionellt arbetande dansare och danselever i åldern 11-14 år deltog. Studien undersökte hur kreativa partnerskap manifesterades då dansare och lärare samarbetade för att lära ut dans till sina elever i 'Humanizing Creativity' (2012) i tidskriften *International Journal of Education & the Arts*. Artikeln går bland annat igenom hur kunskap påverkar samspelet mellan danspartners. Chapell et al. (2012) refererar till Smith-Autard (2002) som anser att det bör finnas en balans mellan kreativitet och fantasi å ena sidan och kunskap om konstformen å den andra. För ett fungerande samspel behövs en vilja att repetera och lära sig. Detta leder till högre kvalitet på framträdandet då eleverna genom repetitionerna har skapat ett gemensamt kunnande om hur deras gestaltning ska gå till (Chapell et al. 2012, s. 12, 17).

Liksom Chapell et al. (2012) anser Saywer (2008) att det krävs en gemensam kunskap för att kunna samspela i kollektiva gestaltningar i improvisationsteater. Ingen skådespelare spelar vad de känner för utan att förhålla sig till något. Det bör finnas en delad kunskap i gruppen om rådande regler inom konstformen. Skådespelare i improvisationsteater fordras lära sig grundläggande så kallade "games", tekniker för att kunna spela improviserade scener. Författaren ger exempel på ett game, "Freeze Tag" som går ut på att aktören blir knackad på axeln om någon vill att personen lämnar scenen för att sedan själv ta över. Games fungerar som en struktur som skådespelarna håller sig till för att kunna spela improviserade scener ihop. Strukturen är en förutsättning som samtliga i ensemblen behöver känna till för ett fungerande samspel i gemensamma gestaltningar (Saywer, 2008, s. 54-55).

Också Ahlstrand (2014) tar upp vikten av kunnande som en del av samarbetsförmågan i gemensamma gestaltningar. Ahlstrand (2014) anser att det är viktigt att vara insatt i sitt manuskript i repetitioner. Enligt författaren innebär att minnas sin text både att komma ihåg replikerna men också ha en förståelse för innebörden av rollfigurerna ytterranden. Om inte eleven kan sitt manuskript utantill eller har förstått innehållet går energin åt till att lösa problem som uppstår med texten istället för att kunna ge uttryck för handlingen i kropp och röst. Eleven riskerar därav koncentrera sig för mycket på enskilda handlingar och problem. Deltagaren glömmer därför bort den andre i det sceniska samarbetet (Ahlstrand, 2014, s. 156-157).

3.2.2 Att delta på lika villkor

Saywer (2015) diskuterar hur det kreativa flödet kan avstanna i ett gemensamt arbete om deltagarnas kompetens skiljer sig i hög grad. Författaren menar att samspelet inte blir lika effektivt om någon eller några gruppmedlemmar har en mycket lägre nivå på sitt utförande. Flödet kan även hindras om en person är dominant, arrogant eller inte tror att hen har något att lära i konversationen med de andra deltagarna. Saywer anser att det krävs att alla gruppmedlemmar har en liknande stor roll där alla bidrar med lika stora insatser för att kunna få till ett positivt fungerande samspel (2015, s. 39).

Saywer och DeZutter (2009) anser även i sin artikel att en samarbetsprocess kräver liknande insatser från varje gruppmedlem. De ger ett exempel gällande en improviserad berättelse där historien skapas genom likvärdiga ansträngningar från alla i gruppen. Det är inte en individ som skapar berättelsen utan den skapas genom ett givande och tagande från hela gruppen (Saywer & DeZutter, 2009, s. 83, 90-91).

Till skillnad från Saywer och DeZutter (2009) belyser Stufft (2013) snarare förståelsen för värdet av varje deltagares arbetsinsats. Stufft är assisterande professor i teater vid University of San Diego i USA och ger kurser i kollaborativ teater, performance, teaterhistoria, med mera. I artikeln 'Putting Collaboration Front And Center: Assessment Strategies for Theatre Departments' (2013) i tidskriften *Theatre Topics* diskuterar Stufft hur lärare bör tänka kring bedömning av samarbete i teater. Författaren belyser även vad eleverna bör lära sig gällande samarbete och uppmärksammar vikten av deras förståelse för att varje insats vid en produktion är lika mycket värd. Hen beskriver att teaterlever ofta uttrycker missnöje över att arbetet är orättvist fördelat. Det är vanligt med konflikter kring hur stora roller eleverna får. Någon kanske får spela huvudroll, medan andra får en mindre biroll eller får arbeta bakom kulisserna. Stufft (2013) menar att eleverna fördras inse att en insats inte betyder mer för att en roll till exempel har fler repliker. Varje insats såsom att en bikaraktär genomföra en entré i rätt tid, eller att någon får ut rekvisitan vid ett givet tillfälle kan vara lika avgörande som att en huvudrollsinnehavare minns alla sina repliker. Stufft anser att samarbete inte innebär att samtliga ensemblemedlemmar gör samma arbete utan att varje insats är lika mycket värd (2013, s. 56).

3.3 Förutsättningar för samarbete inom skolan

Kapitlet nedan skildrar forskning och referentgranskat material gällande vilka förutsättningar lärare och skola ger eleverna för att kunna utveckla samarbetsförmågor.

3.3.1 Lärarens förutsättningar för eleverna

Stufft (2013) betonar att teaterläraren borde ha definierat tydligt för sig själv vilka samarbetsförmågor eleverna ska sträva efter att utveckla. Författaren anser att samarbete är något som är inlärt innan eleverna ens har börjat skolan men att synen på hur det ska gå till varierar mellan olika kulturer. Därför behöver läraren vara transparent med sitt regelverk om vad ett samarbete innebär och tydlig med sina förväntningar. Stufft (2013) anser bland annat att det är bra att klargöra vad för beteende de förväntas ha mot varandra i repetitionsprocessen. Under sina lektioner brukar hen uppmuntra eleverna att vara uppmärksamma gentemot sina klasskamrater, ha mod att prova nya övningar, disciplin att fortsätta svåra övningar, och en vilja att öppna sig för feedback och kritik (Stufft, 2013, s. 56).

Till skillnad från Stufft (2013) belyser Lynch och Allan (2007) det ojämna maktförhållandet mellan lärare och elev. I sin kvalitativa studie, *Target Practice? Using the Arts for Social Inclusion* (2007) publicerad i tidskriften *International Journal of Education and the Arts* genomförd vid University of Stirling i Skottland beskriver de hur konstnärliga processer kan användas för socialt inkluderande. Socialt inkluderande har blivit alltmer vanligt för att målinriktat rekrytera utsatta minoritetsgrupper. Studien går igenom skola, teatrar, dans samt konstskolor och hur deras organisation och målinriktade rekrytering påverkar elever som tillhör utsatta grupper i samhället. I undersökningen beskriver författarna skolans verksamhet och hur samarbete och kreativitet påverkas av maktstrukturen mellan lärare och elever. Författarna anser det vara problematiskt med hierarkier och rigida gränser och att det påverkar

de konstnärliga ämnena negativt. De ger exempel på när studenter genomför samarbetsövningar där utbildaren oftast tar en instruerande och observerande roll. Läraren deltar med andra ord oftast inte själv i gemensamma övningar. Lynch och Allan (2007) anser att maktförhållandet mellan utbildare och student behöver ändras. Lärarna bör delta i mer samarbetsövningar tillsammans med eleverna för att motverka den hierariska strukturen. Det fysiska arbetet borde därför prioriteras framför föreläsandet. Utbildaren ska fortfarande ha en lärarroll men agera mer som en deltagande konstnär för att på så sätt gynna samarbetsförmågan positivt (Lynch & Allan, 2007, s. 15).

Liksom Lynch och Allan (2007) beskriver Chapell et al. (2012) hierarkin mellan lärare och elev och hur det påverkas av ett gemensamt deltagande. Under dansprojektet fick lärare och elever arbeta ihop som danspartners. Eleverna uttryckte att de fortfarande tillägnade sig erfarenheter under processen men att lärandet skedde på andra grunder. Studenterna började se sina utbildare som deltagare i gruppen det vill säga mer som vänner eller familjemedlemmar. Chapell et al. (2012) refererar till Moran och John-Steiner (2004) som betonar vikten av en delad gruppidentitet för att kunna nå ett fungerande samarbete som gynnar kreativitet. De beskriver hur elevers identiteter ändras i dansgrupperna och hur de börjar se gruppmedlemmar mer som familjemedlemmar. Detta menar Chapell et al. (2012) är ett tecken på delad gruppidentitet. Gemensam gruppidentitet underlättas om elever och lärare har en utjämnad maktposition. Chapell et al. anser att samarbetet mellan instruktör och novis definieras av ett gemensamt fysiskt genomförande istället för instruktioner och rigida roller (2012, s. 12, 15).

Även Enciso et al. (2011) lyfter hur maktförhållandet mellan lärare och elev påverkar samarbetet. Författarna återger hur en av dramalärarna föreslog för sina elever att de själva skulle få fastlägga ett regelverk för sitt gemensamma arbete. De refererar till Gallagher (2007) som anser att det är ett motsatt tillvägagångssätt till hur elever förväntar sig att lektioner bedrivs. Istället förmodas ett klassrum bestående av individualism, isolation och anpassning som är till för att upprätthålla en förutsägbar inläringsmiljö. Genom att låta eleverna själva bestämma hur mycket de vill delta och under vilka förutsättningar skapas en trygg miljö för gruppen att samarbeta i (Enciso et al. 2011, s. 223-225).

Burrow (2012) lägger till skillnad från Enciso et al. (2011) vikt vid att det bör finnas en ömsesidig respekt i klassen mellan både lärare och elever samt eleverna sinsemellan. Författaren åsyftar att det finns en skillnad på hur läraren kan tillägna sig hänsyn. Vissa lärare använder sin auktoritära position och begär respekt genom till exempel hot. Burrow (2012) menar att ett samarbete har möjlighet att växa om läraren snarare försöker komma åt en relation som bygger på ömsesidig hänsyn, där läraren visar respekt och även ber om att få det i gengäld (2012, s. 86-87).

3.3.2 Skolans förutsättningar för eleverna

Saywer konstaterar i tidigare nämnd studie, 'Learning music from collaboration' (2008) att skolans organisation hindrar elevernas förmåga att samarbeta. I det traditionella skolsystemet förväntas barnen lära sig som isolerade individer genom grundskolan, gymnasiet och universitetet. Därefter fordras eleverna vara redo att ge sig ut i arbetslivet och fungera i olika arbetsteam. Saywer (2008) refererar till Saywer (2006) som menar att flera generationers forskning konstaterar att denna arbetsmodell inte är lika hållbar som modeller konstruerade kring kollaboration i grupp från grundskolan och uppåt. Grundläggande kunskaper bör fortfarande läras in på individnivå, men det huvudsakliga lärandet sker under det sociala samarbetet i grupp (Saywer, 2008, s. 58).

Burrow (2012) kommenterar skolans inlärningsmiljö och menar att den bör vara mer tillåtande för att kunna uppnå ett funktionellt samarbete inom teaterämnet. Författaren refererar till Wells (2002) som uppmanar lärare att komma ihåg att ingen ensam student har rätt svar, utan att kollaboration mellan flera elever leder till ett lärande som erbjuder många fler vägar och möjligheter. Istället för att kritisera och hitta fel borde lärandet uppmanas eleverna till en gemensam idéjakt. Burrow (2012) refererar till Merriam (1999) som framhåller att det inte bör finnas en bedömande kultur inom teaterkonsten då det orsakar en rädsla för att vara inkorrekt. Oron för att vara inkorrekt gör att kreativiteten i gruppen går förlorad och samarbetet försämras. Burrow (2012) anser att det i samhället finns en åsikt om att skolelever ska kunna tänka bortom farhågan att vara felaktig och komma med innovativa lösningar när de slutligen kommer ut i arbetslivet. Samtidigt består skolan av test och mätningar som huvudsakligen fokuserar på om studenten har korrekta svar. Burrow anser att utan träning och stöd i att ta risker kan inte eleverna samarbeta i varken teaterämnet eller i framtida yrkesliv (2012, s. 110-111).

3.4 Kreativitet genom samarbete

I kapitlet nedan presenterar jag artikelförfattare som beskriver forskning och referentgranskat material som redogör för hur gemensamma arbeten kan främja det skapande förloppet. Avsnittet behandlar två aspekter, den ena handlar om vilken bakgrund deltagarna har, den andra om huruvida om det behöver läggas vikt vid produkten eller processen.

3.4.1 Olikhet gynnar samarbete och kreativitet

Enligt Lynch och Allan (2007) stagnerar kreativitet i gemensamma arbeten med deltagare vars bakgrund är alltför likartad. Författarna anser att forskning ofta framhåller att samarbeten i konstnärliga ämnen gynnar kreativitet. Lynch och Allan (2007) finner i kontrast till detta att det är svårt att mäta kreativitet och att det inte räcker att det handlar om kollaboration inom ett konstnärligt ämne. Det är snarare aktörerna som avgör hur samarbetet kommer fungera. Författarna anser att rekryteringen av nya medlemmar genom till exempel teaterskolor och teatergrupper snarare kan hindra skapande processer då det frekvent rekryteras medlemmar med likartad bakgrund. Lynch och Allan (2007) anser att en sådan homogen rekrytering leder till ett samarbete med sämre kreativ utveckling (2007, s. 15-17).

Liksom Lynch och Allan (2007) framhåller Guyotte et al. (2015) det positiva med samarbeten där deltagarna har olika bakgrund. En av eleverna i studien reflekterade över vikten av ett gemensamt arbete med aktörer som har olika ämnesbakgrunder och hur det gynnade kreativa innovationer. Guyotte et al. (2015) ansåg att studenterna hade möjlighet att se på designproblemet de skulle lösa med olika linser. De kunde komplettera varandra med sina varierande synsätt (Guyotte et al. 2015, s. 28-29).

Likaså Saywer (2015) diskuterar hur den kreativa processen kan upphöra om deltagarna i samspelet är för lika. Fantasi och innovation avstannar eftersom ingen blir utmanad i de sociala interaktionerna. Saywer (2015) anser att aktörer med liknande bakgrund ofta har en likartad kommunikation. Om kommunikationen är för analog behöver inte deltagarna vara uppmärksamma på vad de andra gör och säger. De behöver inte ständigt hålla fokus för att uppdatera sig om vad som försiggår och inget nytt eller oväntat uppstår. Den kreativa utvecklingen upphör i samarbetet (Saywer 2015, s. 41).

Även Lynch och Allan (2007) belyser samarbeten där deltagarna med olika bakgrund gynnar det skapande förloppet. Författarna anser att skolans verksamhet ofta kan vara ett hinder för kollaboration mellan elever med varierande bakgrund. De menar att den engelska läroplanen inte uppmuntrar till oliktankande. Tanken om likvärdig utbildning blir snarare begränsande än demokratiskt inkluderande. Därför konstaterar Lynch och Allan att samarbeten som utvecklar kreativitet vanligtvis sker på elevernas fritid utanför skolan (2007, s. 14).

3.4.2 Produkt eller process?

Guyotte et al. (2015) beskriver en elev som tog upp svårigheten med en grupp som inte vågade ta risker i samarbetet. Rädslan för att misslyckas gjorde att aktörerna sökte efter enkla lösningar och inte vågade ge uttryck för sin fantasi. Gruppen fokuserade på hur de skulle nå slutmålet på enklaste sätt. Studenten ansåg att de kunde ha experimenterat och lekt mer under processen. Guyotte et al. (2015) framhåller att otålighet kan försvåra gemensamt arbete. Deltagarna bör ha tålamod med förloppet istället för att inrikta sig på slutmålet. Guyotte et al. (2015) refererar till Searle (2004) som anser att samarbetsprocesser antingen kan gynna eller hindra kreativitet och innovation. Om den kollaborerande gruppen till exempel inte tar risker, vågar experimentera och leka, på vägen mot slutmålet, hindras den kreativa utvecklingen (Guyotte et al. 2015, s. 16, 18-21).

Saywer (2015) visar i sin reflektion att det gemensamma arbetet i improvisationsteater och jazzband ofta har ett otydligt slutmål. Författaren jämför med ett basketbollag där spelarna har ett distinkt slutmål, att besegra motståndarna. Vad jazzmusiker och improvisationsteatrar ska uppnå i sina föreställningar är mer vagt. Saywer (2015) hävdar att dessa grupper har som inriktning att definiera och hitta problem som de måste lösa i stunden. Saywer (2015) benämner det som *problemlösande kreativitet*, vilket består av ett mer processinriktat samspel. Författaren jämför med verksamheter inom försäljning där ändamålet ofta är tydligt. Saywer (2015) anser däremot att de mest innovativa och nyskapande lösningarna även har uppkommit inom försäljning när målet har varit diffus. Samtidigt påpekar författaren att för ett funktionellt samspel bör det fortfarande finnas ett ändamål, men utan alltför fasta ramar. Saywer (2015) menar att gruppen behöver ha tillräckligt med fokus för att veta när de är nära att nå en lösning, men att det finns plats nog att experimentera så att problemlösande kreativitet har möjlighet att uppstå (2015, s. 35-36, 43).

Liksom Saywer (2015) beskriver Saywer och DeZutter (2009) hur vetenskapen om en distinkt slutpunkt påverkar den kreativa utvecklingen i kollaborationen. Författarna anser att konstnärliga ämnen har varierande tydliga slutmål vilket influerar det skapande förloppet. Saywer och DeZutter (2009) benämner den kreativa processen inom estetiska ämnen där ändamålet är tämligen distinkt som *distributed creativity*. Distributed creativity kan variera mellan att vara förhållandevis förutsägbart och kontrollerat till oförutsägbart och okontrollerat. Till exempel har symfoniorkestrar en kontrollerad kreativ process. De har noter, en dirigent och slutprodukten är relativt känd. Författarna exemplifierar vidare genom improvisationsteater där det skapande förloppet är okontrollerat och resultatet är okänt. Saywer och DeZutter (2009) refererar till Saywer (2003a) som benämner den okontrollerade gruppprocessen som *collaborative emergence*. Processen karakteriseras bland annat av att resultatet sällan är känt. Saywer och DeZutter (2009) tar upp hur teaterprojektet som beskrevs i tidigare kapitel, 5.1 var en förening mellan distributed creativity och collaborative emergence. Det kollaborativa arbetet bestod av en kännedom om en gemensam historia och ett slutmål, *Squids will be squids*. Samtidigt orsakade samarbetet i form av improviserade dialoger sceniska gestaltningar där slutpunkten inte var känd. Saywer och DeZutter anser att

gemensamma arbeten som har en balans mellan distributed creativity och collaborative emergence gynnar det skapande förloppet (Saywer & DeZutter 2009, s. 82, 88, 91).

Till skillnad från Saywer och DeZutter (2009) belyser Barbour, Ratana, Cheri och Walker relationen mellan deltagarna i kreativa processer i den fenomenologiska studien 'Researching Collaborative Artistic Practice' (2007) publicerad i tidskriften *Waikato Journal of Education*. Författarna är forskare och konstnärer som har genomfört ett Performance Art projekt vid staden Kaupapa Maori, i Nya Zeeland, vid University of Waikato tillsammans med lokala artister. Studien undersökte samarbetsprocessen mellan aktörer med olika konstnärlig bakgrund. Barbour et al. (2007) problematiserar deltagarnas varierande konstnärliga bakgrund eftersom de då också har olika metoder att arbeta med en kreativ process. Författarna menar att det bör finnas en balans mellan individuella målsättningar och gruppens helhetsmål. Att var och en behöver utgå från sin konstnärliga integritet i arbetsprocessen. Samtidigt bör deltagarna vara beredda på att kunna släppa sin vision för att kunna bidra till gruppens gemensamma förslag. Genom att uppfylla sina individuella visioner såväl den kollektiva, främjar deltagarna relationen sinsemellan. Med hjälp av en positiv förbindelse mellan aktörerna kan deras samarbete fokusera på den kreativa processen istället för produkten (Barbour et al. 2007, s. 71).

Stufft (2013) anser i motsats till tidigare nämnda artikelförfattare att teaterlärare borde betona att produkten är lika viktig som processen för eleverna när de arbetar med teaterproduktioner. Stufft (2013) finner att lärarens bedömningsarbete handlar om att fokusera på antingen slutprodukten eller förloppet. Stufft (2013) delar upp detta i en *produktorienterad mätning* eller en *processinriktad mätning*. En produktorienterad mätning involverar observationer kring deltagarens bidrag kvantitets och kvalitetsmässigt i ett samarbete. En processinriktad mätning fokuserar istället på samarbetsförmågor i gruppen och vad för sorts interaktion som har skett mellan eleverna (Stufft, 2013, s. 55).

4 Diskussion

Diskussionen är uppdelad i en metoddiskussion och resultatdiskussion. I metoddiskussionen diskuteras metoden och hur den har utformat arbetet. I resultatdiskussionen diskuteras resultatet i förhållande till problemformuleringen.

4.1 Metoddiskussion

Som jag nämnde i beskrivningen av metoden i avsnitt 2 har syftet med litteraturundersökningen varit att skaffa en översikt inom ett avgränsat område. Genom denna studie har jag haft som avsikt att försöka beskriva hur forskning och referentgranskat material uttalar sig om samarbete som en förmåga och hur det kan kopplas till teaterundervisningen. Då det stod klart redan i den inledande sökningen i Supersök att det finns begränsat med forskning om teaterdidaktik som behandlar svenska förhållanden valde jag att göra breda avgränsningar i databaserna för att få så mycket material som möjligt. Det innebar att jag sökte forskning och referentgranskat material som berör alla utbildningsnivåer samt andra länder trots att deras skolsystem skiljer sig från det svenska. Jag valde att även inkludera artiklar som inte var direkt knutna till teater utan kopplade till andra estetiska ämnen såsom musik, dans improvisationsteater och drama. För att få ett bredare urval i sökresultatet valde jag att använda två engelska sökord och utgick ofta från ordet *collaboration*.

Det engelska begreppet *collaboration* betyder samarbete. I det svenska språket brukas ordet för att skildra samarbete i grupp med ett bestämt syfte (NE, 2017), medan engelska författare använder samma ord för både samarbete och samspel. Däremot används aldrig ordet *interplay* som översätts till samspel. Detta har påverkat min studie av artiklarna. Ibland har det varit svårt att avgöra om artikelförfattarna har uttalat sig om samarbete eller samspel. Även Ahlstrand (2014, s. 136) likställer samspel med samarbete. Hen anser att sceniskt samarbete är detsamma som samspel. Båda begreppen kan vara viktiga inom teaterundervisningen i skolan. Dels för att redogöra det sceniska samspelet, men också för att beskriva de kollektiva samarbetsprocesserna.

Jag valde att inkludera material inom de andra estetiska ämnesområdena såsom improvisationsteater, musik, dans och drama. Det har på så sätt varit möjligt att hitta mer material. I andra estetiska ämnesområden går det att dra paralleller till elevers arbete i teaterämnet. Det är till exempel viktigt i samtliga estetiska områden att uppnå effektiva samarbeten för att gynna kreativitet och fantasi. Därför anser jag att forskning knuten till andra estetiska områden är relevant och går att koppla till teaterämnet.

Som jag nämnt ovan valde jag att bredda min sökning och har inkluderat forskning och referentgranskat material som har berört både högre och lägre utbildningsnivåer. Anledningen till det är att teaterdidaktik är ett ungt forskningsområde i Sverige. Det finns få vetenskapliga undersökningar som är kopplat till den svenska gymnasieskolans estetiska program med inriktning teater. Jag fann mestadels forskning och referentgranskat material från andra länder och nästan enbart från engelskspråkiga länder. Det svenska skolsystemet skiljer sig från skolsystem i USA, Storbritannien och Nya Zeeland. Detta är jag medveten om, men har ändå valt att inkludera forskning och referentgranskat material från dessa länder då det går att applicera stora delar av innehållet på svensk teaterundervisning. Även utbildning med yngre och äldre elever skiljer sig åt. Likaså det anser jag går att transformera till teaterämnet på gymnasieskolan.

4.2 Resultatdiskussion

Litteraturstudiens syfte har varit undersöka vad för förmågor som behövs för att ett samarbete ska fungera väl. Arbetet kan vara ett första steg mot att i framtiden kunna bedöma vad samarbete som förmåga är. Uppsatsen har utgått från två frågeställningar:

- Hur uttalar sig aktuell forskning om samarbete som förmåga?
- Hur kan aktuell forskning om samarbete kopplas till teaterundervisningen?

I nedanstående diskussion lyfts några aspekter som kan ge vidare insikt och förståelse för hur lärare kan förhålla sig till samarbete i undervisningen och klassrummet.

Det är oklart om samtliga författare uttalar sig om samarbete som förmåga eller flera samarbetsförmågor. Björnsson (Skolverket, 2013) beskriver i avsnitt 1.1.2 samarbete som en förmåga men skiljer det från förmågan att arbeta i grupp. Det är oklart varför författaren väljer att skilja på begreppen eftersom att förmågan att arbeta i grupp kan tolkas som ett liknande begrepp. Det råder också en oklarhet kring varför Björnsson (Skolverket, 2013) väljer att definiera samarbete som en förmåga eftersom att det inte finns någon reflektion kring vad det innebär att samarbeta i rapporten. I kontrast till Björnsson (Skolverket, 2013) uttalar sig Guyotte et al. (2015) Saywer (2015), Mages (2013), Enciso et al. (2011), Burrow (2012) Stufft (2013) och Ahlstrand (2014) om flera förmågor det vill säga att ha tillit, visa empati, lyssna, ha mod att prova nya övningar, disciplin att fortsätta svåra övningar, och en vilja att öppna sig för feedback och kritik. Jag anser att detta föreslår att samarbete kan stå som ett paraplybegrepp som beskriver flera olika samarbetsförmågor eftersom att författarna nämner flera olika förmågor i samband med samarbete. Det kan vara nödvändigt med vidare forskning gällande samarbete som begrepp för att precisera om det beskriver flera förmågor.

Det råder också en oklarhet kring om artikelförfattarna uttalar sig om förutsättningar för att samarbeta eller samarbetsförmågor. I flertalet studier uttalar sig författarna om både förutsättningar och förmågor utan någon vidare reflektion. Det har komplicerat processen att tematisera det referentgranskade materialet. Stufft (2013) uttalar sig i avsnitt 3.3.1 om att läraren bör vara tydlig med sina förväntningar för att eleverna ska kunna utveckla sina samarbetsförmågor. Samtidigt belyser även författaren vilka samarbetsförmågor hen anser är viktiga att utveckla. Saywer (2015) uttalar sig i avsnitt 3.2.1 om att deltagarna behöver ha lika stora roller i gruppen för att kunna få till ett fungerande samspel. I samma studie uttalar sig författaren även om vikten av att utveckla samarbetsförmågan att lyssna. Liknande splittring finns i övriga studier som uppsatsen har berört. Därför anser jag att det finns ett behov av vidare forskning som belyser skillnaden mellan förutsättningar för samarbete och samarbetsförmågor.

Arbetsprocessen har även försvårats genom att samtliga författare beskriver samarbete och samspel i liknande sammanhang, vilket gör det svårt att skilja på begreppen. Eftersom uppsatsen avser redogöra samarbete som förmåga anser jag att det är viktigt att kunna förstå om författarna uttalar sig om samarbete, eller samspel eftersom det möjligtvis beskriver olika användningsområden. I avsnitt 1.1.2 skildrar Nationalencyklopedin (2017) samspel som en gemensam handling, med en växelverkan mellan parterna, medan samarbete är ett gemensamt arbete med ett kollektivt syfte. Skolverket (2011) väljer i avsnitt 1.1.2 att använda både ordet samarbete och samspel gällande formuleringar kring gestaltning. De uttrycker bland annat "Samarbete i träningsgrupper, och gestaltningsgrupper." (Skolverket, 2011, Centralt innehåll, punkt 6) samt "Teatern som kollektiv konststart med fokus på individuell kreativitet och

samspel i grupp.”. Vad som skiljer samarbete i gestaltningsgrupper och samspel i grupp upplever jag som högst oklart. Det kan vara därför som Ahlstrand (2014, s.136) väljer att likställa samspel med samarbete. Hen anser att sceniskt samarbete är detsamma som samspel. Eftersom Nationalencyklopedin (2017) definierar samspel som gemensamt arbete men i handling medan samarbete är gemensamt arbete men med ett syfte måste jag instämma att definitionerna är svåra att skilja. Vad säger till exempel att samarbete med ett syfte fortfarande inte kan innebära ett handlande? Blir det då inte ett samspel? Vad är den egentliga skillnaden eller bör de ens beskriva olika användningsområden? Samtliga engelsktalande artikelförfattare använder collaboration i samband med både samarbete och samspel, men aldrig ordet interplay. Sawyer (2008), Burrow (2012), Stufft (2013), Chapell et al. (2012) och Sawyer (2015) använder collaboration för att beskriva det sceniska samspelet, medan Martin och Towers (2014), Guyotte et al (2015) samt Lynch och Allan (2007) skildrar ordet som gemensamma arbeten med ett syfte. Samtidigt brukar tillika Sawyer (2008) och Stufft (2013) collaboration för att åsyfta kollektiva arbeten rörande skolverksamheten och gemensamma teaterprojekt. Ett flertal av författarna såsom, Lynch och Allan (2007), Enciso et al. (2011) samt Chapell et al. (2012) problematiserar lärarens roll och hur rigida maktstrukturer kan hindra samarbeten medan Sawyer och DeZutter (2009) och Barbour et al. (2007) reflekterar kring hur samarbeten med ett specifikt slutmål kan hindra eller gynna den kreativa processen. Begreppet används både för att skildra förutsättningar för att kunna uppnå en god kollaboration, men också för att framställa vad som händer i gemensamma sceniska gestaltningar samt vilka förmågor som kan utvecklas beroende på vilken inställning aktörerna har till det gemensamma arbetet. Collaboration brukas inom ett flertal olika sammanhang i dessa vetenskapliga studier, medan ordet interplay som egentligen betyder samspel aldrig används. Det leder till en osäkerhet kring vad collaboration syftar till att beskriva. Som nämnt tidigare är det inte enbart problematiskt att förstå vad de engelska författarna avser att skildra, eftersom varken Ahlstrand (2014) eller Skolverket (2011) väljer att inte skilja på begreppen utan likställer samspel med sceniskt samarbete. Därför anser jag att det är det önskvärdt med vidare diskussioner om samspel och samarbete inom både föreliggande vetenskapliga arbeten och skolverksamheter för att kunna precisera vad som egentligen menas.

Eftersom collaboration används för att skildra ett flertal olika sammanhang är frågan vilka specifika förmågor som forskning egentligen uttalar sig om i teaterundervisningen? Ahlstrand (2014, s. 48) anser att det är svårt att hitta litteratur om ämnesspecifikt kunnande i teater. Även Brook (1969) beskriver i avsnitt 1.1.4 hur skådespelare saknar ämnesspecifika kunskaper i form av gemensamma metoder. Ahlstrand (2014) refererar till Olsson (2006) som menar att det är lätt att istället hamna i en generell diskussion om förmågor. Olsson (2006) påpekar att om studierna är för breda blir det svårt att greppa teater som ett mediespecifikt ämne. I detta arbete kan risken vara att resultatet har beskrivit allt för generella kunskaper gällande samarbete. Utfallet har berört andra ämnen som till exempel dans, design, matematik, drama och Performance Art. Samtidigt anser jag att det har en tydlig koppling till teaterämnet. DeMichelle och Ozark (2015), Guyotte et al. (2015), Martin och Towers (2014) har genomfört studier gällande skrivande, matematik och design, men där de har utgått från samma strukturer som i improvisationsteater och jazzmusik. Dock kan det ifrågasättas varför resultatet berör diverse estetiska ämnen som improvisationsteater, musik, Performance Art och dans? Det är idag konstformer som korsar varandra, samtliga används inom teater. En produktion kan till exempel innefatta flera estetiska ämnen. Eleverna kan välja att använda sig av en koreograferad dans, improvisera fram sitt manus, eller bruka en musiker för att förstärka känslomässiga scener. Ett flertal av de estetiska ämnena kräver också ett likartat arbetssätt gällande samarbete och samspel. Sawyer (2015) uttrycker i avsnitt 3.1 vikten av förmågan att lyssna på sina medspelare i jazzmusik för att lyckas genomföra ett gemensamt framförande

medan Ahlstrand (2014) belyser vikten att lyssna in sin medspelare för att kunna få till en gemensam gestaltning. Enciso et al. (2011) anser att förmågan tillit är en grund för att det kollektiva arbetet i dramaprojekt ska fungera, vilket även Burrow (2012) anser är avgörande för ett fungerande samarbete i teaterklasser. Med exemplen från resultatet vill jag föreslå att det finns förmågor som går att koppla till teaterämnet eftersom att undervisningen ofta består av kollektiva processer som kräver förmågor såsom att lyssna och ha tillit. Dock går det inte att komma ifrån att resultatet berör ett flertal andra fält. Ahlstrands (2014) slutsats om att det är svårt att hitta litteratur om ett ämnesspecifikt kunnande i teater verkar stämma. Anledningen kan vara att teaterdidaktik är ett ungt forskningsområde och att det därför fortfarande finns relativt lite studier om ämnet.

Vidare vill jag belysa vilka förmågor författarna har berört och hur de kan användas i skolan. Flertalet av författarna betonar vikten att acceptera och bygga vidare på varandras förslag i samarbeten. Johnstone (1999) beskriver detta i avsnitt 1.1.4 som att bejaka och upphöja varandras förslag. Jag anser att Johnstone (1999) beskriver två samarbetsförmågor. Något som styrks av DeMichelle och Ozark (2015) i avsnitt 3.1.1 som väljer att benämna acceptera och bygga vidare på andras förslag som kompetenser vilket även Björnsson (Skolverket, 2013) gör i avsnitt 1.1.2. Flertalet av artikelförfattarna anser att acceptera och bejaka är kopplat till improvisationsteater och jazzmusik. En av teknikerna som används för att öva upp dessa förmågor är enligt DeMichelle och Ozark (2015) samt Saywer (2008) regeln ”Ja och...”. Det är en regel som jag anser är möjlig att använda för att öva upp elevernas samspel och samarbete inom teaterundervisningen eftersom att tekniken främjar samarbetsförmågorna acceptera och bejaka.

Som nämndes i avsnitt 1.1.4 anser Johnstone (2007) att grunden för ett gott samarbete är att acceptera och förstå den gemensamma leken. Det är två aspekter som jag anser är beroende av förmågor som att ha empati och lyssna. Guyotte et al. (2015) menar i avsnitt 3.1 att ett väl fungerande samarbete är beroende av aktörer som vill lyssna samt att det behövs empati för att kunna förstå gruppmedlemmars idéer och förslag. Stanislavski (2017) beskriver i avsnitt 1.1.4 hur aspekter som att lyssna och förstå medspelaren är avgörande för att uppnå ett realistiskt skådespel. Ahlstrand (2014) skildrar i avsnitt 3.1 det som lyhördhet för sin medspelare vilket visar sig som reaktioner i elevens kropp. Genom att ha empati och lyssna anser jag att det kan uppstå ett samarbete. Det kan vara detta som är samarbetsförmågor som påverkar samarbeten samt samspel i positiv riktning i undervisningen.

Att ha en förståelse för det kollektiva arbetet och sträva efter att vidareutveckla varandras förslag är något som enligt min åsikt borde implementeras inom all teaterundervisning. Det är förmågor som är viktiga att ha med sig inom såväl scenografi, ljud, ljus och i gemensamma gestaltningar. Med hjälp av tekniken ”Ja och...” har eleverna möjlighet att komma bort från en bedömande kultur och uppnå desto mer effektiva processer. Det kan leda till att gemensamma arbeten blir mindre ofokuserade. Genom att modifiera och vidareutveckla en idé istället för att eleverna tävlar om att få igenom sina individuella tankar och förslag har de en möjlighet att koncentrera sig på ett uppslag. De uppnår en sammanflätad tanke om ett gemensamt ämne. Ett motargument kan vara att det gemensamma förslaget eleverna kommer fram till ändå måste vara genomförbart och realistiskt, vilket det eventuellt inte blir om samtliga förslag accepteras. Kritik kan vara nödvändig, men det beror på när i processen det används. För att utveckla ett projekt borde eleverna kunna ha en gemensam tankeprocess där det finns en tillit till att inget uppslag döms ut. Genom gruppens kollektiva arbete kommer det sedan vara möjligt att kunna driva förslagen så långt det går. Det blir processen i gruppen som avgör hur långt idén drivs istället för att enskilda individer ställs till svars. Det går att

ifrågasätta de sociala aspekterna gällande att acceptera och bejaka. Även om det kan vara positivt att gruppmedlemmar bygger vidare på varandras idéer är frågan vad som händer om enskilda individer går emot majoriteten? Finns det utrymme för att uttrycka andra åsikter och hur påverkas deltagare av det sociala gruptrycket? Detta är frågor som jag anser är viktiga att ta i beaktande i teaterundervisningen, eftersom sociala strukturer kan ha en stor inverkan på samarbetet. Burrow (2012) beskriver i avsnitt 3.3 hur den sociala strukturen påverkar samarbetsförmågan tillit negativt i en klass genom att elever med ledande roller kritiserar utstötta studenter. Det i sin tur kan leda till att eleverna inte vågar uttrycka sig i gemensamma övningar och gestaltningar. Eftersom teater ofta består av kollektiva arbetsprocesser anser jag att det är viktigt att som lärare kunna bli medveten om rådande sociala strukturer i klassen. Därför kan det finnas ett behov av vidare forskning gällande hur gruptryck påverkar elever inom teaterundervisningen.

Mycket av materialet från resultatet är knutet till samarbete och samspel i improvisationsteater vilket Halpern (1994) anser är en egen konstform i avsnitt 1.1.3. Samtidigt kan impro även användas i teaterundervisningen. Improvisationsteater står inskrivet i den Svenska läroplanen i Lgy 11 under ämnet Teater i kursen Sceniskt Karaktärsarbete,

Undervisningen i kursen ska behandla följande centrala innehåll:

- Gestaltning med kropp och röst av en scenisk karaktär med annan utgångspunkt än text, till exempel en situation, en lös mask eller ett musikstycke. Improvisationsarbete för att utveckla en scenisk karaktär.
- Sceniska berättelser som bygger på text eller improvisation. (Skolverket, 2011, Centralt innehåll, punkt 1-2)

Som nämnt avsnitt 3.2 menar Saywer (2008) att det finns gemensamma regler inom improvisationsteater som till exempel ”Ja och...”. ”Ja och...” kan ha positiv inverkan på gemensamma teaterprojekt. Det kan även gynna samspelet på scenen där aktörerna tränar sin förmåga att bli mer uppmärksamma och fokuserade på sin samarbetspartner. Improvisationsteater övar upp förmågor som både Johnstone (1975) och Spolin (1972) förespråkar som att acceptera och bejaka, lyssna, gemensam kunskap och ett gemensamt ansvarstagande. Det är förmågor som jag anser vara viktiga inom flera områden i teaterundervisningen som till scenografi, dramaturgi, kostym, ljud och ljus och scenisk gestaltning.

Olika förutsättningar behöver uppfyllas för att eleverna ska kunna samarbeta i en teaterklass. Därför har läraren en viktig roll. Lynch och Allan (2007), Chapell et al. (2012) och Enciso et al. (2011) beskriver i avsnitt 3.3 hur den rigida maktstrukturen mellan lärare och elev påverkar det kollektiva arbetet negativt. Lynch och Allan (2007) samt Chapell et al. (2012) föreslår ett mer aktivt deltagande i gemensamma övningar med eleverna för att utjämna statuskillnaden. Enligt upplevelser från min verksamhetsförlagda utbildning har teaterlärarna valt att inte delta i gemensamma övningar. Ett vanligt förekommande argument är att det kan försvåra värderingen av elevernas arbete. Samtidigt anser jag att bedömningen inte ska komma i vägen för själva lärandet. Ett gemensamt deltagande med eleverna kan ge ett mer praktiskt kunnande vilket Chapell et al (2012) nämner gällande danslärarna som repeterar tillsammans med sina studenter. Som Lynch och Allan (2012) belyser kan det gemensamma deltagandet skapa en större trygghet. Genom att läraren samarbetar på samma grunder som eleverna anser jag att de har möjlighet att skapa en mer enhetlig och fungerande kollaborerande grupp. Enciso et al. (2011) uttalar sig till skillnad från Lynch och Allan (2007)

samt Chapell et al. (2012) om att studenterna ska få sätta sitt egna regelverk för hur de vill arbeta. De refererar till Gallagher (2007) som anser att det är ett motsatt tillvägagångssätt till hur elever förväntar sig att lektioner bedrivs. Gallagher (2007) anser att eleverna förväntar sig ett klassrum bestående av individualism, isolation och anpassning som är till för att upprätthålla en förutsägbar inlärningsmiljö. Frågan är hur utbildaren bör ändra sin roll för att istället skapa gynnsamma förutsättningar och mindre väntade förhållanden? Ett sätt kan vara att låta studenterna sätta ett gemensamt regelverk, men samtidigt bör det inte förglömmas att det också krävs en ömsesidig respekt som Burrow (2012) påpekar. Utan att både elever och lärare visar varandra hänsyn ser jag en fara med studenters egna regelverk då det kan användas för att uppmuntra en ohälsosam gruppdynamik. Det kan i sin tur motverka förutsättningar för ett fungerande samarbete.

Saywer (2008) och Burrow (2012) anser i avsnitt 3.3 att även skolans bedömande verksamhet hindrar förutsättningarna för ett gott samarbete. De båda menar att skolan snarare uppmuntrar till individualism. Burrow (2012) refererar till Merriam (1999) som framhäver att det inte bör finnas en bedömande kultur inom teaterkonsten då det orsakar en rädsla för att vara inkorrekt. Frågan är hur skolans verksamhet skulle kunna ändras för att istället gynna samarbeten? Är det möjligt att uppnå en god kollaboration om studenterna känner sig bedömda? Enligt Stufft (2013) gynnas elevernas gemensamma arbete om läraren är transparent med vad hen bedömer vara en god samarbetsförmåga. Författaren beskriver bland annat vilka beteenden hen förväntar sig av eleverna i repetitionsprocessen som att vara uppmärksamma gentemot sina klasskamrater, ha mod att prova nya övningar, disciplin att fortsätta svåra övningar, och en vilja att öppna sig för feedback och kritik. Jag anser att det förvisso kan ha en positiv inverkan att läraren är transparent med sin bedömning men att det fortfarande påverkar samarbetet negativt. Förmågorna acceptera och bejaka har nämnts i tidigare avsnitt och jag anser att de är svåra kombinera med en bedömningskultur. På vilket sätt accepterar och bejakar läraren sin elev, om hen bedömer elevens kunskaper som felaktiga?

Även Lynch och Allan (2007) anser att förutsättningar för ett fungerande samarbete hindras av bedömning i skolan, men att det istället beror på att det inte finns en uppmuntran för oliktankande. Tanken om en likvärdig utbildning blir snarare begränsande än demokratiskt inkluderande. Kan avsikten med en ekvivalent värdering närmast främja ett likartat sätt att resonera? Kan skolans test och mätningar som fokuserar på om eleven har korrekta svar även främja ett analogt tänkande? Enligt Björnsson (Skolverket, 2013) i avsnitt 1.1.1 finns det utarbetade intelligens tester och kunskapstester som kan mäta kognitiva förmågor. Författaren menar däremot att definition och mätning av icke-kognitiva förmågor inte har ägnats lika stora ansträngningar, delvis för att dessa förmågor kan vara svårare att definiera, operationalisera och mäta. Det kan leda till att enbart en viss typ av kunskap prioriteras inom den svenska skolan även om de icke-kognitiva står inskrivna i styrdokumentet. Det anser jag är till skolans nackdel då teaterämnet har möjlighet att utveckla de icke-kognitiva samarbetsförmågorna, men kan hindras av test och mätningar som prioriterar kognitiva kompetenser. Burrow (2012) refererar i avsnitt 3.3.2 till Merriam (1999) som framhäver att det inte bör finnas en bedömande kultur inom teaterkonsten då det orsakar en rädsla för att vara inkorrekt. Oron för att vara inkorrekt gör att kreativiteten i gruppen går förlorad och samarbetet försämras. Burrow (2012) anser att det i samhället finns en åsikt om att skolelever ska kunna tänka bortom farhågan att vara felaktig och komma med innovativa lösningar när de slutligen kommer ut i arbetslivet. Samtidigt består skolan av test och mätningar som huvudsakligen fokuserar på om studenten har korrekta svar. Burrow (2012) anser att utan träning och stöd i att ta risker kan inte eleverna samarbeta i varken teaterämnet eller i framtida yrkesliv. Därför anser jag att det behöver ske en förändring gällande vad som är viktig

kunskap i skolan. Teaterämnet har en möjlighet att utveckla samarbetsförmågor som inte bara kan vara viktiga inom teaterämnet men även i övriga framtida arbetsliv. Det bör därför ske vidare forskning om icke-kognitiva förmågor som även behöver få större utrymme inom undervisningen.

Guyotte et al. (2015), Saywer och DeZutter (2009), Barbour et al. (2012) och Saywer (2015) anser att kreativitet gynnas genom att samarbeten fokuserar på processen istället för slutmålet. Även Spolin (1972) beskrev i avsnitt 1.1.4 att det finns en fara i att sträva alltför mycket efter att få uppgiften löst, snarare än att uppskatta processen. Stufft (2013) åsyftar däremot att det gemensamma arbetet bör ha en likvärdig inriktning mot förloppet liksom målet. Dock är frågan hur denna ekvivalenta inställning ska gå till? Hur ska eleverna undvika att vilja nå slutmålet? Är det nog av läraren att framföra på vilka grunder hen bedömer eller är det något mer som krävs? Det finns en risk att studenterna försöker anpassa sig till ett visst ramverk om de är medvetna om ändamålet, vilket kan vara mer begränsande. Samtidigt är det även en möjlighet till avgränsning. Saywer (2015) menar att samarbeten där studenterna är helt omedvetna om målet kan gynna den kreativa processen men att projektet riskerar bli ofokuserat. Därför anser jag att eleverna kan bli hjälpta av att vara medvetna om vad de förväntas uppfylla för krav.

Resultatet har lyft olika aspekter gällande samarbete. Dels vad deltagarna bör ha för inställning till det gemensamma arbetet, vad för ansvar de har, skolans förutsättningar och hur kreativitet kan gynnas genom samarbete. Resultatet har rört både funktioner, villkor, ansvar och utveckling. För vidare forskning föreslås hur både gruppsyck och bedömning påverkar samarbetsförmågan samt en precision i om begreppet beskriver en eller flera förmågor. Det finns även en önskan om en precisering gällande om forskning uttalar sig om förutsättningar för samarbete eller samarbetsförmågor som utvecklas. Det bör även ske vidare studier kring definitionen av samspel och samarbete.

5 Referenslista

- Ahlstrand, P. (2014). *Att kunna lyssna med kroppen: en studie av gestaltande förmåga inom gymnasieskolans estetiska program, inriktning teater*. (Doctoral dissertation). Stockholm: Institutionen för etnologi, religionshistoria och genusvetenskap, Stockholms Universitet. Tillgänglig: <https://www.divaportal.org/smash/get/diva2:735064/FULLTEXT01.pdf>
- Barbour, K., Ratana, D., Cheri, W., Walker, K. (2007). Researching Collaborative Artistic Practice. *Waikato Journal of Education*, 13(7), 49-76, <http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.ub.gu.se/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=5&sid=391b81a5-c21f-4855-ab4b-5615606a8310%40sessionmgr4010>
- Björnsson., Skolverket. (2013). *Betydelsen av icke-kognitiva förmågor: Forskning m.m. om individuella faktorer bakom framgång*. Stockholm: Skolverket.
- Brook, P. (1969). *Den tomma spelplatsen*. Stockholm: PAN/ Norstedt
- Burrow, L. (2012). *A narrative exploration of offering theatre arts education to low SES students*. (Doctoral dissertation, ProQuest, UMI 3515591). Michigan, USA: ProQuest. Tillgänglig: <https://search-proquest-com.ezproxy.ub.gu.se/docview/1025749261>
- Chapell, K., Craft, A., Rolfe, M., Linda M., Jobbins, V. (2012). Humanizing Creativity: Valuing our Journeys of Becoming. *International Journal of Education & the Arts*, 13(8), 1-35, <http://www.ijea.org/v13n8/v13n8.pdf>
- DeMichele, M., Ozark, L. (2015). Improv and Ink: Increasing Individual Writing Fluency with Collaborative Improv. *International Journal of Education & the Arts*, 16(10), 1-25, <http://www.ijea.org/v16n10/v16n10.pdf>
- Enciso, P., Cushman, C., Edmiston, B., Post, R., Berring, D. (2011). 'Is that what you really want?': a case study of intracultural ensemble-building within the paradoxes of 'urbanicity'. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 16(2), 215-233, doi: 10.1080/13569783.2011.566991
- Friberg, F. (Red.). (2017). *Dags för uppsats: Vägledning för litteraturbaserade examensarbeten*. Lund: Studentlitteratur
- Guyotte, K., Sochacka, W., Nicola W., Costantino, Tracie E., Kellaman, N., Walther, J. (2015). Collaborative Creativity in STEAM: Narratives of Art Education Students' Experiences in Transdisciplinary Spaces. *International Journal of Education & the Arts*, 16(15), 1-38. <http://www.ijea.org/v16n15/v16n15.pdf>
- Halpern, C., Close, D., Johnson, K. (1994). *Truth In Comedy: The manual of improvisation*. Colorado Springs: Meriwether Publishing
- Jerkert, J. (2017). Peer review. I *Nationalencyklopedin*. Tillgänglig: <http://www.ne.se.ezproxy.ub.gu.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/peer-review>

- Johnstone, K. (1999). *Impro for Storytellers*. London: Faber
- Johnstone, K. (2007). *Impro: Improvisation and the Theatre*. London: Methuen Drama
- Järleby, A. (2005). *Spela roll: Kreativt lärande med teater och drama*. Skara: Pegasus.
- Lynch, H., Allan, J. (2007). Target Practice? Using the Arts for Social Inclusion. *International Journal of Education & the Arts*, 8(12), 1-22, <http://www.ijea.org/v8n12/v8n12.pdf>
- Martin, L., Towers, J. (2015). Growing mathematical understanding through Collective Image Making, Collective Image Having, and Collective Property Noticing. *Educational Studies in Mathematics*, 88(1), 3-18, doi: 10.1007/s10649-014-9552-4
- Mages, W. (2013). Building a Strong Ensemble of Teaching Artists: Characteristics, Contexts, and Strategies for Success and Sustainability. *International Journal of Education & the Arts*, 14(8), 1-16, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1011380.pdf>
- Nationalencyklopedin [NE]. (2017). *Samarbete*. Tillgänglig: <http://www.ne.se.ezproxy.ub.gu.se>
- Nationalencyklopedin [NE]. (2017). *Samspel*. Tillgänglig: <http://www.ne.se.ezproxy.ub.gu.se>
- Saywer, R.K., DeZutter, S. (2009). Distributed Creativity: How Collective Creations Emerge From Collaboration. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 3(1), 81-92, doi: 10.1037/a0013282
- Saywer, R. Keith. (2015). Group Flow and Group Genius. *The NAMTA Journal*, 40(3), 29-52, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1077079.pdf>
- Saywer, R. Keith. (2008). Learning music from collaboration. *International Journal of Educational Research*, 47(1), 50-59, doi: 10.1016/j.ijer.2007.11.004
- Skolverket (2011) *Läroplan för gymnasiet, Teater 2011*. Hämtad från: <https://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/vuxenutbildning/komvux/gymnasial/sok-amnen-och-kurser/subject.htm?lang=sv&subjectCode=tea&tos=gy>
- Spolin, V. (1972). *Improvisation for the Theater*. Illinois: Northwestern University Press
- Stanislavski, C. (1968). *Building a Character*. London: Methuen
- Stanislavski, K. (2017). *An Actor's Work*. New York: Routledge Classics
- Stufft, M. (2013). Putting Collaboration Front and Center. *Theatre Topics*, 23(1), 53-67, doi: [10.1353/tt.2013.0005](https://doi.org/10.1353/tt.2013.0005)

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Bilaga 1: Artikelöversikt

Publicationsår Land Databas	Sökord	Författare	Titel	Vetenskaplig kvalitet	Ämnesområde	Vetenskapligt granskad
2007 Nya Zeeland EBSCO	Collaboration AND Theatre	Barbour et al.	Researching Collaborative Artistic Practice	Tidskriftsartikel ur Waikato Journal of Education	Performance Art	Ja
2014 Kanada EBSCO	Collaboration AND Theatre	Lyndon & Towers	Growing mathematical understanding through Collective Image Making, Collective Image Having, and Collective Property Noticing	Tidskriftsartikel ur Educational Studies in Mathematics	Matematik	Ja
2008 USA EBSCO	Collaboration AND Theatre	Sawyer, R.	Learning music from collaboration	Tidskriftsartikel ur International Journal of Educational Research	Musik	Ja
2013 USA ERIC	Collaboration AND Theatre	Mages	Building a Strong Ensemble of Teaching Artists: Characteristics, Contexts, and Strategies for Success and Sustainability	Tidskriftsartikel ur International Journal of Education & the Arts	Teater, Utbildning	Ja
2015 USA ERIC	Collaboration AND Theatre	Sawyer, R.	Group Flow and Group Genius	Tidskriftsartikel ur The NAMTA Journal	Psykologi	Ja
2014 Sverige GUNDA	Att kunna lyssna med kroppen	Ahlstrand	Att kunna lyssna med kroppen: en studie av gestaltande förmåga inom gymnasieskolans estetiska program, inriktning teater	Avhandling	Teatervetenskap	Ja
2012 Storbritannien GUNDA	Collaboration	Chapell et al.	Humanizing Creativity: Valuing our Journeys of Becoming	Tidskriftsartikel ur International Journal of Education & the Arts	Dans	Ja

2015 USA GUNDA	Collaboration	DeMichel & Ozark	Improv and Ink: Increasing Individual Writing Fluency with Collaborative Improv	Tidskriftsartikel ur International Journal of Education & the Arts	Språk	Ja
2011 USA GUNDA	Collaboration	Enisco et al.	'Is that what you really want?': a case study of intracultural ensemble-building within the paradoxes of 'urbanicity'	Tidskriftsartikel ur Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance	Drama	Ja
2015 USA GUNDA	Collaboration	Guyotte et al.	Collaborative Creativity in STEAM: Narratives of Art Education Students' Experiences in Transdisciplinary Spaces	Tidskriftsartikel ur International Journal of Education & the Arts	Vetenskap, Teknologi, Teknik, Konst, Matematik	Ja
2007 Storbritannien GUNDA	Collaboration	Lynch & Allan	Target Practice? Using the Arts for Social Inclusion	Tidskriftsartikel ur International Journal of Education & the Arts	Estetiska ämnen	Ja
2013 USA MLA	Collaboration AND Theatre	Stuftt	Putting Collaboration Front and Center	Tidskriftsartikel ur Theatre Topics	Teater, Utbildning	Ja
2012 USA Supersök	Cooperati* AND higher education AND Theatre AND Evaluation	Burrow	A narrative exploration of offering theatre arts education to low SES students	Avhandling	Teater, Utbildning	Ja
2009 USA Supersök	Collaboration AND Theatre	Saywer, R & DeZutter	Distributed Creativity: How Collective Creations Emerge From Collaboration	Tidskriftsartikel ur Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts	Teater, Utbildning	Ja

Bilaga 2: Sökhistorik

Databas	Sökord	Avgränsning	Träffar	Abstrakt	Slutgiltigt urval
EBSCO	Cooperati* AND Theatre	Peer reviewed 2007-2017	62	5	-
EBSCO	Cooperati* AND Higher education AND Theatre	Peer reviewed 2007-2017	2	1	-
EBSCO	Cooperate AND Theatre	Peer reviewed 2007-2017	2	1	-
EBSCO	Collaboration AND Theatre	Peer reviewed 2007-2017	165	18	Barbour et al. (2007), Lyndon & Towers (2014) Saywer, R. (2008)
EBSCO	Collaboration in Theatre	Peer reviewed 2007-2017	37	2	-
EBSCO	Collaboration AND Drama	Peer reviewed 2007-2017	88	1	-
EBSCO	Collaboration AND Ability AND Theatre	Peer reviewed 2007-2017	8	3	-

EBSCO	Collaboration AND Capacity AND Theatre	Peer reviewed 2007-2017	6	2	-
ERIC	Cooperati* AND Theatre	Peer reviewed 2007-2017	0	0	-
ERIC	Cooperate AND Theatre	Peer reviewed 2007-2017	1	1	-
ERIC	Collaboration AND Theatre	Peer reviewed 2007-2017	54	1	-
ERIC	Collaboration in Theatre	Peer reviewed 2007-2017	51	4	Mages (2013)
ERIC	Collaboration in Theatre	Peer reviewed 2013 Australien	3	1	-
ERIC	Collaboration in theater	Peer reviewed 2008 Australien	3	0	-
ERIC	Collaboration in Theater	Peer reviewed 2013 Kalifornien	1	1	-
ERIC	Collaboration AND Theater	Peer reviewed 2007-2017	146	8	Saywer, R. (2015)
ERIC	Collaboration AND Drama	Peer reviewed 2007-2017	69	7	-

ERIC	Collaboration AND Theatre AND Capacity	Peer reviewed 2007-2017	4	1	-
ERIC	Collaboration AND Ability AND Theatre	Peer reviewed 2007-2017	4	2	-
GUNDA	Collaboration	Peer reviewed 2007-2017 Research in Drama and Education	275	7	Enciso et al. (2011)
GUNDA	Collaboration AND Theatre	Peer reviewed 2007-2017 Research in Drama and Education	28747	0	-
GUNDA	Collaboration AND Theatre AND Ability	Peer reviewed 2007-2017 Research in Drama and Education	22817	0	-
GUNDA	Collaboration AND Drama	Peer reviewed 2007-2017 Research in Drama and Education	282	2	-
GUNDA	Collaboration	Peer reviewed 2007-2017	306	23	Guyotte et al. (2015), DeMichele & Ozark, (2015), Lynch & Allan (2007), Chapell et al. (2012)

		International Journal of Education and the Arts				
GUNDA	Att kunna lyssna med kroppen (redan känd)	-	1	1	Ahlstrand (2014)	
MLA	Cooperati* AND Theatre	Peer reviewed 2007-2017	8	1	-	
MLA	Cooperate AND Theatre	Peer reviewed	0	0	-	
MLA	Collaboration AND Theatre	Peer reviewed 2007-2017	142	6	Stufft (2013)	
MLA	Collaboration in Theater	Peer reviewed 2007-2017	108	2	-	
MLA	Collaboration AND Drama	Peer reviewed 2007-2017	166	2	-	
MLA	Collaboration AND Theatre AND Ability	Peer reviewed 2007-2017	0	0	-	
MLA	Collaboration AND Theatre AND Capacity	Peer reviewed 2007-2017	0	0	-	
Supersök	Samarbete i Teater	Peer reviewed 2007-2017	6	0	-	

Supersök	Samarbete OCH Teater	Peer reviewed 2007-2017	6	0	-
Supersök	Cooperati* AND Higher education AND Theatre	Peer reviewed 2007-2017	831	5	-
Supersök	Cooperati* AND higher education AND Theatre AND Evaluation	Peer reviewed 2007-2017	483	3	Burrow (2012)
Supersök	Collaboration AND Theatre	Peer reviewed 2007-2017	44293	5	Sawyer, R & DeZutter (2009)
Supersök	Collaboration AND Drama	Peer reviewed 2007-2017	24602	3	-