



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

”Alltså det är jättesvårt att sätta ord på det”

- En intervjustudie om teaterrelevens förhållande till betyg i gestaltning

Helen Fredstam
Ämneslärarprogrammet, inriktning teater



Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Kurs: LGTA2A
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: VT 2024
Handledare: Lena Ostendorf
Examinator: Monica Lindgren

Nyckelord: teaterämnet, scenisk gestaltning, betyg, betygsättning, betygskriterier, elevperspektiv, elevförutsättningar, tyst kunskap, didaktiska triangeln

Abstract

Denna studie syftar till att undersöka hur elever förstår och upplever betygsättning av scenisk gestaltning. Studien är genomförd med semistrukturerade kvalitativa intervjuer med sex elever på det estetiska programmet, inriktning teater. De teoretiska utgångspunkterna för studien är den didaktiska triangeln, elevförutsättningar, samt begreppet *tyst kunskap*. Resultatet visar på att eleverna har en god förståelse för betygskriterierna, men trots det beskriver de kriterierna som förvirrande. De ser upplevelsen av betygsättning i teater som unik jämfört med många andra ämnen, detta på grund av att teater är ett ämne som känns personligt, samt att de upplever bedömning från många aktörer samtidigt när de gestaltar (publiken, läraren, sig själva och varandra). Slutligen tyder resultatet på att elever har ett gott förtroende för lärarens bedömningsuppdrag, men att de vill ha mer information från läraren om hur betyget sätts och vad betygskriterierna innebär. Som slutsats lyfts vikten av att skapa ett gemensamt språk teaterlärare och elever kan använda för att förstå varandra kring betyg i scenisk gestaltning på ett produktivt sätt.

Förord

Tack till Lena för lyhörd handledning och snabba mejlsvar som lugnat min oroliga själ.

Tack till mina respondenter för att ni tog er tid att vara med och för att ni gav ärliga och reflekterande svar på mina frågor. Ni är fantastiska!

Tack till min fina klass för de fem år vi fått spendera tillsammans.

Tack till Oscar för korrläsning och ovillkorlig vänskap.

Tack till Alma som varit min skriv-kompis under hela det här arbetet och alltid sett till att det funnits tid för fikapauser och skratt. Hon har dessutom varit outtröttligt stöttande i min process som varit minst sagt rörig ibland. Hennes vänskap har på många sätt burit mig igenom det här arbetet. På köpet har jag lärt mig en hel del om växter, bara en sådan sak!

Tack till Emma, som varit min andra skriv-kompis och som gett mig enormt stöd i det här arbetet. Så fort jag tappat bort mig har jag litat på henne för att guida mig tillbaka till rätt spår och det har alltid fungerat. Emma är inte bara fantastisk på akademiskt skrivande, hon är även en otrolig vän som jag är oändligt tacksam för. Om du som läser detta finner min uppsats intressant vill jag varmt rekommendera Emmas examensarbete som tagit lärar-perspektivet på bedömning av gestaltning. Hennes arbete heter *”Jag bara ser det”*: *En intervjustudie om bedömning av skådespelande gestaltningsförmåga*. Våra uppsatser läses bäst tillsammans!

Tack till dig som tar dig tid att läsa min uppsats. Jag tycker detta är ett otroligt intressant ämne och det hoppas jag att du också ska tycka.

Innehållsförteckning

1	Inledning	1
1.1	Bakgrund.....	1
1.1.1	Bedömning och betyg i svensk gymnasieskola	1
1.1.2	Scenisk gestaltning 1	3
1.2	Syfte och forskningsfrågor	4
2	Tidigare forskning.....	5
2.1	Elever och betyg	5
2.2	Elever och betyg i teater	8
3	Teori	11
3.1	Den didaktiska triangeln	11
3.2	Elevförutsättningar	13
3.3	Tyst kunskap	14
4	Metod.....	15
4.1	Urval	15
4.2	Genomförande	15
4.3	Analysprocess	16
4.4	Studiens tillförlitlighet	17
4.5	Etiska överväganden	17
5	Resultat.....	18
5.1	Elevernas förståelse av betygskriterierna	18
5.1.1	Gestalta med kropp och röst	18
5.1.2	Kommunicera med publik	19
5.1.3	Samarbeta i gestaltungsgrupper.....	20
5.1.4	Otydlighet i betygskriterierna.....	21
5.2	Elevernas upplevelser av betygsättning	22
5.2.1	Bedömning i gestaltning som en unik upplevelse	22
5.2.1.1	Teater som personligt och känsligt	22
5.2.1.2	Kvadrupel bedömning.....	24
5.2.1.3	Ögonblicklig bedömning.....	24
5.2.2	Påverkansfaktorer	25
5.3	Elevernas uppfattning av lärarens bedömningsuppdrag	26
5.3.1	När bedöms jag?.....	26
5.3.1.1	Glöms bort att man blir bedömd	27

5.3.2	Lärarens motivation av betyget	28
5.3.2.1	Betygssamtal	28
5.3.2.2	Matriser och skriftlig motivation av betyg.....	29
5.3.2.3	Att fråga läraren om konkretisering	29
5.3.3	Förtroende för lärarens betygsättning.....	30
5.3.4	En vädjan om mer information.....	31
6	Diskussion	33
6.1	Resultatdiskussion	33
6.2	Metoddiskussion	34
6.3	Vidare forskning	36
	Referenslista.....	38
	Bilaga 1 – Intervjuguide	
	Bilaga 2 – Betygskriterier i Scenisk gestaltning 1	
	Bilaga 3 – Samtyckesblankett	

1 Inledning

Som skolämne kan teater beskrivas som speciellt. Det är ett av få ämnen inom gymnasieskolan där läraren bedömer samarbete (Skolverket, 2022b), det medför ofta långa kreativa processer och det involverar många praktiska moment, speciellt i undervisning av gestaltning. Samtidigt som teater skiljer sig från andra skolämnena i sin natur behöver det fortfarande betygsättas på samma villkor; utifrån samma betygssystem, regler och styrdokument som andra ämnen. Under arbetet med litteraturoversikten *Subjektiv summativ bedömning* (2022) sammanställde jag och min skrivpartner Emma Pollack existerande forskning angående hur teaterlärare tar fram bedömningsuppgifter och summativt bedömer skådespelande gestaltande förmåga. I det arbetet konstaterades att en stor del av de kompetenser teaterlärare besitter om betygsättning är baserade på *tyst kunskap*, alltså den kunskap någon innehar som är svår att beskriva (mer om tyst kunskap i kapitel 3.3). Jag intresserades därefter av hur betygsättningar som är svåra för lärare att beskriva kan förstås av elever. I det intresset växte idén till denna studie fram, som kommer att ta elevens perspektiv på betygsättning av gestaltning i teater.

Hirsh (2020) menar att det finns viss argumentation för att elevers uppfattning om betyg inte är relevant eftersom eleverna inte har hela kontexten kring hur betygsättning går till. Hon motsätter sig dock detta och hävdar att ”although such experiences are not the same as objective truths, it is precisely the experiences that get in the way of their desire to learn and participate in classrooms” (Hirsh, 2020, s. 98). Elevers förståelse för, och upplevelse av, betygsättning kan därmed förstås som viktigt för deras motivation och driv för lärande. Genom att undersöka elevers uppfattning av betygskriterierna och lärarens bedömningsuppdrag, samt deras upplevelser av att bli betygssatta i teater, hoppas jag kunna bidra till en tydligare dialog mellan lärare och elever. Som blivande teaterlärare ser jag det som väsentligt att skapa en god förståelse för elevernas upplevelser för att jag som lärare ska kunna ge eleverna bästa möjliga förutsättningar i skolan.

1.1 Bakgrund

Detta kapitel återger bedömningen och betygets roll i svensk gymnasieskola, och redogör samtidigt för centrala begrepp kring betyg och bedömning. Därefter behandlas specifikt betygskriterierna i kursen Scenisk gestaltning 1 som denna studie utgår från.

1.1.1 Bedömning och betyg i svensk gymnasieskola

I grunden finns det två olika typer av bedömning uppdelade på syftet med bedömningen. *Formativ bedömning* förklaras som bedömning *för* lärande, alltså den bedömning som syftar till att hjälpa eleven utvecklas framåt (Klapp, 2015). *Summativ bedömning* beskrivs som bedömning *av* lärande. Klapp (2015) förklarar summativ bedömning som ”en summering av elevens kunskaper och förmågor vid ett visst tillfälle, till exempel i slutet av terminen eller i slutet av en kurs” (s. 181). Betyg är en form av summativ bedömning, men det är viktigt att notera att all summativ bedömning inte är betyg. Ett betyg är ett verktyg som används för att ”spegla den kvalitet som eleven har på sina kunskaper vid tiden för betygsättningen” (Skolverket, 2023) och betyget sätts utifrån betygskriterierna i den aktuella kursen som

tillhandahålls av Skolverket. Betygsättning är en myndighetsutövning i Sverige, vilket innebär att beslutet om ett betyg ”kan vara gynnande eller betungande för den enskilde individen” (Klapp, 2015, s. 138). Vid betygsättning ska läraren sammanställa all tillgänglig information om elevens kunskap inom ämnet, vilket kan innebära uppgifter eleven genomfört, klassrumsdiskussioner och alla övriga kunskaper eleven uppvisat (Skolverket, 2023).

Alla elever i Sverige ska ha samma förutsättningar och möjligheter för betyg, oavsett var de går i skolan och vem de har som lärare. Målsättningen med detta är att uppnå en *likvärdig bedömning*. Enligt Skolverket definieras likvärdighet som: ”att eleverna genom undervisningen och betygssättningen ska ha samma chanser att gå vidare, exempelvis till nästa nivå i utbildningssystemet, som elever i andra undervisningsgrupper eller skolor. Däremot betyder inte likvärdig likadan eller likformig” (Skolverket, 2022a, s. 6). Läraren har alltså en stor frihet i hur hen bedömer, eftersom en *likvärdig* bedömning inte behöver vara *likadan* som en annan bedömning för att vara korrekt. För att en bedömning ska uppnå en hög nivå av likvärdighet ska den vara reliabel och valid. *Reliabilitet* betyder ”hur väl exempelvis ett prov mäter elevernas kunskaper” (Klapp, 2015, s. 181), således ska en bedömning kunna återupprepas av en annan person, eller vid ett annat tillfälle, med samma resultat. *Validitet* innebär ”hur väl betygen mäter det som betygen är tänkta att mäta” (Klapp, 2015, s. 181). Detta innebär således att betyget inte får mäta några andra faktorer än det som står i betygskriterierna. Exempelvis är elevens socioemotionella kompetenser inte något som ska räknas in vid betygsättning, men Klapp (2015) menar att ”Det är svårt att dra en tydlig linje mellan ämneskunskaper och socioemotionella kompetenser” (s. 110). Om läraren tar med personlighet och socioemotionella kompetenser i sin bedömning leder det till en bristande validitet, och därmed bristande likvärdighet.

I Sverige har betygen olika funktioner i samhället och för individen. Den första funktionen är som ett urvalsinstrument för högre utbildningar. Detta gör att betyg i Sverige är av *high stakes-karaktär*, alltså att de betyder mycket för eleven och kan ha en avgörande roll i deras liv (Klapp, 2015). Betygens andra funktion är som information till elever och vårdnadshavare om hur det går för en enskild elev. Betygens funktion som information används också av samhället när olika skolors resultat jämförs i media, detta eftersom betyg är enkelt att kvantifiera och därmed har en jämförande funktion (Klapp, 2015). Betygens sista funktion är i syfte att motivera eleverna, men Klapp (2015) beskriver att den motiverande funktionen är starkt ifrågasatt. Hon menar att betyg kan ha en viss motiverande effekt för högpresterande elever, men att det finns ”en risk att elever som får dåliga betyg blir dubbelt bestraffade, dels genom att de får dåliga betyg, dels genom att deras självkänsla riskerar att försämras” (Klapp, 2015, s. 33–34). Det är alltså inte möjligt att påstå att betyg fungerar som motivation eftersom det inte stämmer för alla elever.

Om läraren lyckas genomföra en korrekt bedömning som representerar elevens kunskaper i relation till betygskriterierna är det fortfarande inte säkert att eleven uppfattar bedömningen som utförd på likvärdiga grunder. Enligt Skolverket (2023) är det obligatoriskt för läraren att delge elever och vårdnadshavare vilka grunder betygsättningen sker på. I slutändan handlar betygsättning således inte endast om att eleven ska få rätt betyg, utan även att läraren ska kunna

motivera betyget på ett tydligt sätt till eleven. Att hitta ett gemensamt språk för hur elever och lärare kommunicerar kring betyg är därför helt centralt i lärarens bedömningsuppdrag.

1.1.2 Scenisk gestaltning 1

Teater har funnits som ämne inom gymnasieskolan sedan 1992. Kurser inom ämnet går att läsa på det estetiska programmet inriktning teater, samt på vissa skolor som individuellt val (Ahlstrand, 2014). Den här studien kommer främst beröra kursen Scenisk gestaltning 1, vilket är en av fyra obligatoriska kurser på det estetiska programmet, inriktning teater. Kursen läses i första årskurs och är den första av tre kurser i scenisk gestaltning. I kursens centrala innehåll ingår gestaltning med kropp och röst, samspel, kommunikation med publik, men det ingår även analys, reflektion och andra uttrycksområden inom teater, som till exempel scenografi, ljus och kostym. Den här uppsatsen intresserar sig för de betygskriterier inom Scenisk gestaltning 1 som på något sätt innefattar gestaltning. Dessa betygskriterier används som utgångspunkt i elevintervjuerna som är genomförda för studien. På E-nivå är betygskriterierna skrivna som följer:

Eleven gestaltar med **tillfredsställande** resultat **några enkla** uttryck med kroppen och rösten. [...] samt kommunicerar **med viss säkerhet** med publik genom att använda **några** av teaterns uttrycksmedel. Eleven samarbetar med **viss säkerhet** i olika gestaltningsgrupper (Skolverket, 2022b)

På C-nivå är ordet ”enkla” borta, så att det enbart står ”några uttryck med kroppen och rösten” (Skolverket, 2022b). I övrigt är kriterierna desamma på C som på E. För A-nivå lyder betygskriterierna:

Eleven gestaltar med **gott** resultat **flera komplexa** uttryck med kroppen och rösten. [...] samt kommunicerar **med säkerhet** med publik genom att använda **flera** av teaterns uttrycksmedel. Eleven samarbetar **med säkerhet** i olika gestaltningsgrupper (Skolverket, 2022b)

Dessa är några av de kriterier läraren utgår från när hen sätter betyg i Scenisk gestaltning 1. Det finns inte något bedömningsstöd från Skolverket som läraren kan använda vid betygssättning i teater, vilket innebär att läraren enbart utgår från sin egen tolkning av betygskriterierna.

Till den här studien har dessa tre betygskriterier valts ut för att de behandlar gestaltning. Det första kriteriet berör gestaltning med kropp och röst, och även kriteriet om samarbete nämner gestaltning i sin formulering. Det andra kriteriet innefattar kommunikation med publik genom teaterns olika uttrycksmedel, och från egen erfarenhet kan jag konstatera att det är mycket vanligt att gestaltning är ett uttrycksmedel som används vid bedömning av det kriteriet. Därför har dessa tre kriterier valts ut, och de andra betygskriterierna inom kursen kommer ej behandlas. Jag vill förstå hur elever förhåller sig till betyg inom kriterierna som rymmer gestaltning, dels för att det är viktigt för lärare att vara lyhörda för elevers upplevelser i skolan, dels för att jag som lärare ska kunna kommunicera betyget på ett tydligt sätt till eleven.

1.2 Syfte och forskningsfrågor

Den här studien syftar till att undersöka elevers förståelse för, och upplevelse av, betygsättning av gestaltning i teaterämnet i gymnasieskolan. Detta syfte kommer uppnås genom att besvara forskningsfrågorna:

- Hur beskriver elever sin förståelse för betygsriterier som används för att betygsätta gestaltning i kursen Scenisk gestaltning 1 i gymnasieskolan?
- Hur beskriver elever sina upplevelser av att bli betygsatta på gestaltning i teaterämnet i gymnasieskolan?
- Hur beskriver elever sin uppfattning av lärarens bedömningsuppdrag i teaterämnet i gymnasieskolan?

2 Tidigare forskning

I det här kapitlet presenteras tidigare forskning inom forskningsområdet som denna studie är en del av. Kapitlet är uppdelat i två avsnitt: det första handlar om forskning på elevers förhållande till betyg i stort, och det andra handlar om forskning relaterad till hur elevers förhållande till betyg i teater. I det första avsnittet har jag valt att avgränsa mina sökningar till endast en svensk skolkontext med elever inom gymnasieskolan. Anledningarna till detta är för att forskningsfältet är alltför stort för den här uppsatsens omfång, samt att det är i en svensk gymnasiekontext den här uppsatsen placeras. En text som exkluderats på grund av min avgränsning är Vogt (2017) som är baserad på intervjuer av elever i nionde klass, inte gymnasieskolan. En studie av Hirsh (2020) har däremot valts med i kapitlet eftersom den även innefattar gymnasieelever. I det andra avsnittet har samma avgränsning inte tillämpats, detta för att det teaterpedagogiska forskningsfältet är smalt och all forskning som berör elevers förhållanden till betyg i teater är relevant för studien. Eftersom det teaterdidaktiska forskningsfältet är litet kommer även viss relevant angränsande forskning behandlas.

Litteratursökningen har skett på ett systematiskt sätt genom att använda boolesk sökteknik i ett antal databaser. Boolesk sökteknik är en form av sökning där man använder en sträng av ord sammankopplade av orden AND, OR och NOT som kan inkludera eller exkludera termer för att få fram relevant material (Friberg, 2017). Sökord som använts är till exempel: assessment, grading, theater och ”performing arts” i olika kombinationer. Databaser som använts är DiVa portal, Google Scholar, ERIC och Education Research Complete. På DiVa portal och Google Scholar har svenska sökord tillämpats för att inte missa svensk forskning inom fältet. Sökningar har även genomförts i två separata tidskrifter som har fokus på teater: Youth Theatre Journal och Ride (Research In Drama Education). En stor del av den litteratur som framställs i den här uppsatsen hittades redan under arbetet med mitt tidigare examensarbete (Fredstam & Pollack, 2022). Vissa artiklar som valdes bort i det tidigare arbetet är nu relevanta eftersom denna studie har ett elevfokus i stället för lärarfokus. Våra tidigare litteratursökningar var därmed till stor hjälp under detta arbete.

2.1 Elever och betyg

Anderssons (2000) avhandling är en fenomenografisk studie med kvalitativa intervjuer som behandlar elevers förhållanden till betyg. Respondenterna är elever som går sista terminen i någon form av utbildning som ger högskolebehörighet, alltså elever på gymnasiet, folkhögskola och Komvux. Avhandlingen syftar till att undersöka ”hur de studerande erfar skolans bedömning och högskoleprovet i relation till sina studier och utbildningens kunskapsinnehåll” (Andersson, 2000, s. 28). Jag kommer inte beröra Anderssons innehåll om högskoleprovet då detta inte är relevant för min studie. Andersson kategoriserar elevers sätt att erfara betyg:

Sätt att erfara betyget	Fokuserade aspekter		Möjlighet att påverka
	Lärare	Studerande	
1. Betyget är en bedömning av prestationer.	Krav	Prestation	Presterat som krävs
	Bedömning		
2. Betyget är resultatet av ett spel mellan lärare och studerande.	Krav	Tolkning Framträdande	Spela sin roll, göra gott intryck
	Bedömning		
3. Betyget är en bedömning av kunskaper.	Bedömning	Kunskaper	Skaffa kunskaper
4. Betyget är en bedömning av hur man är.	Bedömning	Personliga egenskaper	Nej
5. Betyget är en bedömning av personlig utveckling.	Bedömning	Personlig utveckling	Indirekt bidra till utvecklingen
6. Det är oklart vad som bedöms.	Bedömning	Oklart	Nej

Figur 1, Kategorier i hur elever erfår betyg (Andersson, 2000, s. 138)

Tabellen illustrerar hur elever erfår betyg, samt vilka aspekter de fokuserar på och vilken möjlighet de upplever att de har för att påverka sitt betyg. Andersson (2000) påvisar att en ”central skillnad mellan kategorierna är om fokus ligger på prestationer, på personliga egenskaper eller på osäkerheten” (s. 145). Författaren noterar även att elever kan befinna sig i flera av dessa kategorier samtidigt och därmed är de inte exklusiva. Anmärkningsvärt att notera är att det finns kategorier av elever som ser betyget som ett resultat av ett spel mellan elev och lärare, samt att vissa ser det som en bedömning av hur man är som person. Det är även intressant att uppmärksamma att eleverna i kategori 4 och 6 inte upplever att de har möjlighet att påverka betyget, vilket rimligtvis leder till en brist på motivation eftersom de inte upplever att de kan göra något åt sin situation. Där tappar betyget sin motiverande funktion (Klapp, 2015). Andersson (2000) skriver fram att elever som faller inom den tredje kategorin, där betyget ses som en reflektion av kunskaper, upplever ett förtroende till lärarens förmåga att bedöma elevens kunskaper på ett korrekt sätt, och därmed ligger möjligheten att påverka betyget hos eleven själv. Angående den sjätte kategorin skriver Andersson (2000):

De fem första innebär *bestämda* uppfattningar om vilka krav som ställs – vad man presterar, hur man spelar sin roll, vad man kan, hur man är respektive hur man utvecklas. Den sjätte kategorin innebär däremot *oklara* föreställningar om kraven. Trots att man har erfarenheter från utbildningen, där bedömningen finns som en del, är det oklart vad som egentligen bedöms. (s. 145)

Eleverna upplever därmed att de inte har någon möjlighet att påverka sitt betyg, eftersom de inte vet vad som bedöms.

Andersson (2000) har även kategoriserat hur elever erfår *värdet* av ett betyg. Där är de fyra kategorierna uppdelade i:

1. Ett bra betyg är bra i största allmänhet.
2. Betyget har ett värde för behörighet/urval för studier/yrke.
3. Det är en plikt att göra bra ifrån sig, att försöka få bra betyg.
4. Betyget har ett personligt värde. (Andersson, 2000, s. 146)

Kategori 1 och 2 är fokuserade på elevens framtidsplaner, medan kategori 3 och 4 har ett mer personligt sammanhang. Fortsättningsvis visar studien att elever värdesätter olika delar av betyget olika högt, där vissa ser betyget som en morot för att studera mer, medan andra ser det som ett ytligt fenomen som har större betydelse för hur man blir sedd utifrån som en högpresterande person, snarare än att betyget har ett värde i sig själv (Andersson, 2000).

Hirsh (2020) redogör för resultatet från en studie baserad på observationer och gruppintervjuer där informanterna bestod av totalt 102 elever i åldern 16–18 år. Det är viktigt att framföra att studien förhåller sig till all bedömning, både summativ och formativ, men den summativa bedömningen i form av betyg spelar en mycket central roll. Författaren redogör för sex kategorier kring hur elever förhåller sig till bedömningsfokuset i lärarens instruktioner (Hirsh, 2020). Bland dessa kategorier framställs att elever ofta känner att allt de gör i klassrummet kan bedömas, och därmed blir de rädda för att ställa frågor, vilket hämmar lärandet. Många av elevsvaren visar också på att de upplever en hög nivå av stress. Orsakerna till detta är delvis tidspress, delvis att betygskriterier och matriser har en så pass konstant närvaro i klassrummet att det upplevs att de aldrig kan koppla av, samt att de aldrig upplever att de får vara nöjda med sin prestation utan att allt måste konstant leda till utveckling. Hirsh (2020) förklarar att fokus på betygskriterier och betyg i klassrummet försämrade elevers motivation och vilja att lära sig:

The negative ways in which the assessment-centred era (including summative as well as formative practices) seems to have affected students' stress and motivation levels as well as their views of themselves as learners may be classified as an unintended outcome. (s. 98)

Här gör Hirsh ingen skillnad på summativa och formativa bedömningspraktiker, utan allt som har att göra med bedömning relaterad till kunskapsutveckling i ett ämne beskrivs som stressdrivande för elever. Författaren lyfter en intressant diskrepans i att eleverna upplever att lärarna bedömer allt hela tiden och det blir därmed stressigt, men samtidigt upplever eleverna att proven är det viktigaste i betygssättningen, vilket gör prov till en high stakes-situation (Hirsh, 2020). Ett sista angeläget resultat är elevernas upplevelse att lärare tänker att de *är* ett visst betyg, i stället för att betyg är något de får baserat på sina kunskaper. Enligt elevernas uppfattningar innebär detta att lärarna sätter in dem i fack baserat på hur de *tror* att eleverna kommer prestera, och sedan upplevs det som svårt att bryta sig ut ur dessa fack (Hirsh, 2020).

Rinnes (2014) avhandling innehåller en studie av inspelade betygssamtal på gymnasiet som analyserats genom fenomenologi och hermeneutik. Rinnes avhandling kompletteras med två vetenskapliga artiklar som även dessa behandlar betygssamtal (Rinne, 2013; 2017). Avhandlingen visar på att det finns en tydlig ambition från lärarnas sida att uppnå en

samstämmighet med eleverna kring betyget. Lärarna i studien frågade ofta eleverna om de ”uppfattade betygssättningen som rättvis samt om de var nöjda med sitt betyg” (Rinne, 2014, s. 143). Studien visar även att ett betygssamtal fyller fler funktioner än bara som information till eleven. Det kan uppfattas som relationsbygge med eleven, och som en bekräftelse för läraren att eleven känner sig rättvist bedömd, alltså att läraren gjort sitt jobb på ett bra sätt (Rinne, 2013; 2014). Det finns en risk att lärare sätter högre betyg för att det reflekterar bättre på de själva om eleverna gör bra ifrån sig (Rinne, 2017). Rinne (2014) påpekar även:

De mellanmännsliga dimensioner som har synliggjorts i betygssamtalen utgör en stark kontrast till den beskrivning av betyg som finns i skolans styrdokument, där utgångspunkten är att betyg ska sättas utifrån gällande betygskriterier samt att betyg ska visa elevens kunskaper och färdigheter i ett visst ämne utifrån en ”måttstock” som är ”densamma för alla elever” (s. 191–192).

Detta innebär att de mänskliga dimensionerna i ett betygssamtal kan ha viss påverkan på betygets validitet som måttstock på kunskap. Rinne (2014) för dessutom fram att lärare i vissa fall visat tecken på favorisering av elever, vilket också utgör en risk för likvärdigheten i bedömningen. Överlag är den viktigaste slutsatsen att ta med sig från Rinnes (2013; 2014; 2017) forskning att den mellanmännsliga aspekten i betygssamtal, och därmed även i betygssättning, är helt central och kan inte bortses från. Att kommunicera betyg till en elev handlar inte enbart om att gå igenom betygskriterierna och motivera sitt val av betyg, utan likväl om en mänsklig dimension mellan läraren och eleven där känslor och andra faktorer kan spela in.

2.2 Elever och betyg i teater

Hogans (2018) avhandling behandlar hur elever (15–17 år) i Australien förstår och upplever summativ och formativ bedömning i teater. Ett av studiens huvudresultat tyder på att elever med bättre förståelse för feedback¹ har mer produktiv och konkret användning av sin summativa och formativa bedömning. Studien visar även att lärare ofta spenderar mycket tid på summativ bedömning, men att detta främst görs för att kunna rättfärdiga ett visst betyg, i stället för att hjälpa eleven utvecklas (Hogan, 2018). Angående lärarens kommunikation kring betyg skriver Hogan: ”Some participants in this study preferred the drama teacher to ”tell” and in many cases to ”show” them how to achieve higher grades” (2018, s. 178). Elevernas inställning till betyg drivs av en önskan att förstå hur de ska kunna förbättra betyget, vilket även syns i detta citat från eleven Victoria: ”Like how are we going to get our grades better if they don’t tell us anything” (Hogan, 2018, s. 194). Här finns en önskan om en ökad specificitet i feedback på individnivå relaterad till betygskriterierna.

I en annan australiensisk studie undersöker Jacobs (2014) lärares och elevers uppfattningar av summativ bedömning inom teater genom observationer och kvalitativa intervjuer. Jacobs identifierar teman i hur elever upplever bedömning inom gestaltning. Den gemensamma faktorn i dessa teman är att elever upplever starka känslor när de blir bedömda, vilket enligt författaren även kan påverka framträdandets kvalitet, och därmed påverka betyget som ska reflektera

¹ Min översättning av ”feedback literacy” (Hogan, 2018, s. 2).

gestaltningens kvalitet. Jacobs berör dessutom den dubbla bedömning elever uppfattar när de blir bedömda av publik och läraren samtidigt, vilket kan bidra till en ökad känslomässig upplevelse. En elev säger: "my family always comes to my stuff and they love everything I do, but they're not sitting there with the criteria" (Jacobs, 2014, s. 104). Elever måste alltså kunna ta in publiken, men de måste även kunna separera publikens bedömning och lärarens bedömning som två olika fenomen. Eleverna jämför bedömningen i teater med andra skolämnen där de identifierar att teater ofta genererar mer engagemang, vilket leder till att det finns en emotionell dimension kring betyg i skådespeleri (Jacobs, 2014). I Jacobs (2017) diskuteras hur högpresterande elever ibland anpassar sitt skådespeleri efter målet att försöka få ett bra betyg i kursen. En lärare säger: "Their work is all highly intellectualised and they constantly strive to improve it until performance day. But maybe, they're less prepared to be wrong" (Jacobs, 2017, s. 134). Här tar läraren upp att det är viktigt att våga göra fel för att hämta in kunskap och att vissa högpresterande elever inte vågar testa sig fram av rädsla att det ska påverka betyget (Jacobs, 2017). I en annan artikel av samma författare återges att elever ofta använder ordet "stress" när de pratar om betyg inom gestaltning (Jacobs, 2020).

En studie av Orr (2010) undersöker elevers uppfattning av summativ bedömning inom grupparbeten i kreativa ämnen. Orr (2010) skriver: "Group work is central to pedagogy in the performing arts. It is the norm, not the exception" (s. 302). Studien utgår från Storbritannien, men eftersom samarbete är ett betygskriterie i teater i Sverige (Skolverket, 2022b) går den att applicera på en svensk kontext. Studien är baserad på fokusgrupper, intervjuer och observationer i syfte att ta reda på hur kandidatstudenter och universitetslärare förhåller sig till grupparbete inom dans, teater och film. Resultatet från studien visar att många studenter är frustrerade över att andra studenter inte gör sin del av arbetet i grupparbeten. Detta ämne uppdagas i kontexten av rättvisa, eftersom eleverna var besvikna att hela gruppen fått samma betyg trots att alla gjort olika mängd arbete. Elever var även frustrerade när gruppen fick olika betyg men upplevde att alla hade bidragit lika mycket (Orr, 2010).

En svensk forskare som studerat bedömning i teater är Pernilla Ahlstrand. Hennes avhandling (Ahlstrand, 2014) handlar främst om att konkretisera det kunnande som krävs för att kunna genomföra scenisk gestaltning. Hon belyser teaterns status som ämne i gymnasieskolan som centralt för behovet av ett konkretiserande av gestaltande kunnande:

[...] när teater blir ett skolämne så uppstår krav på artikulering. Det finns förväntningar på läraren att artikulera innehåll, kunskapskrav och förväntade studieresultat i undervisningen utifrån skrivningar i styrdokumentet, samt vid återkoppling och bedömning. Man kan ana en förskjutning av kunskapstraditionen, som tidigare varit i huvudsak praktisk, till en teoretisering där en artikulering av kunnandet förväntas. (Ahlstrand, 2014, s. 28)

Teaterns varande som skolämne genererar en förväntning på ett artikulerande av det praktiska kunnandet inom gestaltning som inte existerar på samma sätt i andra kontexter. Ahlstrand (2014) skriver även om att sätta ord på tysta kunskaper i syfte att skapa ett gemensamt språk mellan lärare och elever som kan användas i formativ och summativ bedömning. Hon

konstaterar att "När man arbetar med en gestaltande förmåga finns det inte ett uttalat svar att förhålla sig till" (Ahlstrand, 2014, s. 214), i kontrast till andra förmågor där svar går att slå upp i böcker och memorera. Detta leder till att teaterlärare använder tyst kunskap i sin bedömning av scenisk gestaltning.

Ahlstrand (2020) har även skrivit om kvalitativa aspekter av gestaltning på universitetet genom en studie som försöker identifiera och utröna vilka kvaliteter som syns och värderas i gestaltningar. Den studien tar i beaktning att de deltagande studenterna ska bli teaterlärare, och berör därmed vad lärarstudenter behöver ha för kunskaper om gestaltning för att kunna undervisa på gymnasiet. Resultatet av studien presenteras som ett utfallsrum där kvaliteter i gestaltning har identifierats:



Figur 2, Utfallsrum presenterat i Ahlstrand (2020, s. 24)

Dessa är de kategorier av kunnande som Ahlstrand (2020) funnit inom ramen för sin studie. Som slutsats konstaterar hon att "Om inte kunskap som tar sig gestaltande uttryck tas på allvar är det möjligt att en skriftspråklig eller muntlig kultur är det som främst värderas för att exempelvis nå ett högre betyg" (Ahlstrand, 2020, s. 26). Ahlstrands forskning kan ses som ett försök att ta de gestaltande kunskaperna på allvar genom att, i förtydligandet av kvaliteterna i gestaltningen, konkretisera dessa kunskaper. Vikten av att kunna konkretisera och formulera kunnandet lyfts även fram i Ahlstrand (2018):

Om man kan formulera sig kring vilka de aspekterna är så börjar man närma sig ett kvalitativt samtal om en god eller fungerande gestaltning som kan bli användbart i mötet med elever i undervisningen och/eller vid exempelvis ett omdömessamtal där lärarens värdering av arbetet och elevens kunnande ska kommuniceras. (s. 34)

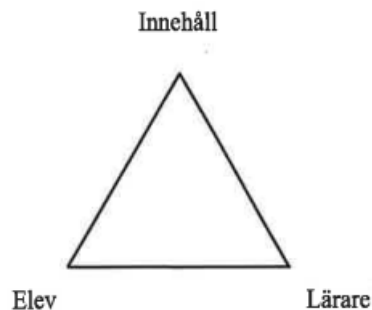
Här lyfter Ahlstrand fram vikten av konkretiseringen av den tysta kunskapen i relation till att kunna kommunicera det till en elev. Detta ringar in exakt den problematik som den här uppsatsen vill lyfta. Min förhoppning är att denna uppsats kan läsas tillsammans med Ahlstrands forskning och ses som ett utvidgande av elevens perspektiv i dialogen kring betyg i gestaltning.

3 Teori

I följande kapitel presenteras studiens teoretiska utgångspunkter. Kapitlets första avsnitt redogör för den didaktiska triangeln. Det andra avsnittet beskriver olika elevförutsättningar för lärande utifrån Hanken och Johansen (2013). Det sista avsnittet behandlar tyst kunskap, ett begrepp som kompletterar den didaktiska triangeln och elevförutsättningar som utgångspunkter för att förstå studiens resultat.

3.1 Den didaktiska triangeln

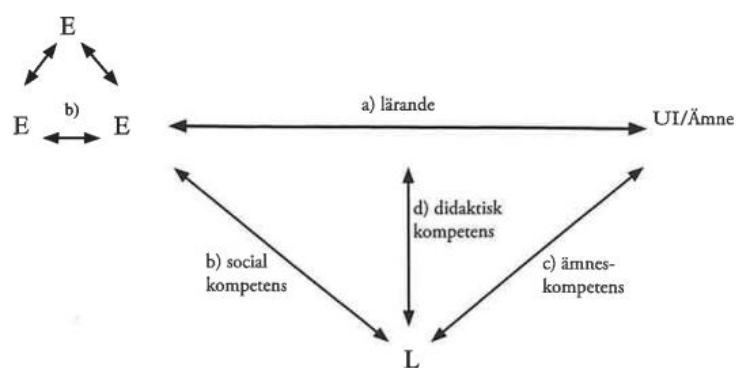
Den didaktiska triangeln är en grundpelare i didaktisk teori vars ursprung inte är tydligt, men som troligtvis uppkom första gången under sent 1800-tal (Sjöström & Tyson, 2022). Figuren belyser tre relationer som uppstår i en lärmiljö, illustrerade av triangelns sidor:



Figur 3, Klassisk didaktisk triangel (Lindström & Pennlert, 2022, s. 22)

Den didaktiska triangeln har sedan dess uppkomst utvecklats, analyserats och bearbetats på många sätt. Sjöström och Tyson (2022) konkluderar från triangeln att "undervisning är kommunikativ och sker i sociala relationer. Elever undersöker innehållet och lärare försöker representera det på sätt som gör det begripligt för eleverna" (s. 32). Denna beskrivning av triangeln går att förstås med den *sociokulturella teorin* om lärande, som säger att lärande sker "i samspelet mellan individen och den sociala miljön" (Klapp, 2015, s. 44). I den sociokulturella teorin är gruppen central och det sker ett samspel mellan hur eleven utformar gruppens lärande, samtidigt som gruppen påverkar eleven. Det är angeläget att eleven inte bara klarar skolan, utan utvecklas till en *lärande person*, där lärande och identitet är sammankopplade (Klapp, 2015). Den didaktiska triangeln kan därmed läsas i en sociokulturellt teoretisk kontext eftersom samspelet mellan alla parter förstås som den mest centrala delen av lärandet.

Lindström och Pennlert (2022) presenterar en omarbetad didaktisk triangel där de definierat triangelns sidor. I deras version belyser de olika kompetenser som lärare använder sig av i de olika relationerna som triangeln visar:



Figur 4, Omarbetad version av den didaktiska triangeln (Lindström & Pennlert, 2022, s. 23).

Den första sidan av triangeln visar det som Lindström och Pennlert (2022) kallar *lärande*, vilket sker i relationen mellan undervisningsinnehållet och eleven. Påverkansfaktorer som berör lärandet är bland annat förkunskaper om ämnet hos eleven, känslor eleven har om ämnet och hur eleven uppfattar innehållet (Lindström & Pennlert, 2022). Vidare belyser triangeln relationen mellan lärare och elev. Detta diskuterar Lindström & Pennlert (2022) som en del där *social kompetens* är betydelsefull för lärarens arbete. Det kan innebära till exempel att ”kunskaper om elevers utveckling, livsvillkor och kulturer är viktiga, men också förmåga att kommunicera, visa omsorg och empati” (Lindström & Pennlert, 2022, s. 23–24). I denna del ingår även lärarens uppdrag att förmedla skolans värdegrund, som till exempel demokrati. Här framhäver Lindström och Pennlert (2022) även lärarens maktposition till eleven, en faktor som är central eftersom betyg är ett beslut av high stakes-karaktär som kan ha en stor påverkan på elevens framtid, vilket ger läraren stor makt (Klapp, 2015). En sista aspekt av den sociala kompetensen i skolan som Lindström och Pennlert (2022) belyser är relationen elever emellan. Det krävs således inte enbart en social kompetens från läraren, utan också eleverna emellan. Relationen mellan lärare och ämnesinnehåll, där Lindström & Pennlert (2022) åskådliggör lärarens *ämneskompetens*, är inte något som kommer behandlas till lika hög grad i denna uppsats, eftersom denna sida av triangeln inte direkt berör eleven. Detsamma gäller lärarens relation till lärande, som författarna kallar för *didaktisk kompetens* (Lindström & Pennlert, 2022). Däremot är dessa fortfarande relevanta att nämna eftersom de är del av grundförståelsen för den didaktiska triangeln.

Sjöström och Tyson (2022) menar att det går att placera den didaktiska triangeln i olika kontexter, exempelvis samhället, skola, eller undervisning. Den här studien placerar den didaktiska triangeln i en *bedömningskontext*. En utgångspunkt för min tolkning av den didaktiska triangeln är därmed att *innehåll/ämne* i triangeln även innefattar betygskriterier. I och med att Skolverket reglerar det centrala innehållet i gymnasieskolans kurser och betygskriterierna sedan utgår från kunskaper eleverna ska ha fått med sig från det centrala innehållet ser jag detta som en rimlig tillämpning av den didaktiska triangeln. Vilka sidor av den didaktiska triangeln som betonas och hur de tolkas kan variera (Hopmann, 1997; Lindström & Pennlert, 2022). Eftersom denna uppsats syftar till att undersöka elevers förståelse och upplevelse av betyg är det eleven som spelar den centrala rollen i min användning av den didaktiska triangeln. Mina forskningsfrågor berör därmed främst elevens relation till innehållet

(hur eleven förhåller sig till betygsriterierna), samt elevens relation till läraren (hur eleven förstår lärarens kommunikation kring betyget). Triangeln kommer även användas för att få insyn i hur eleven ser på lärarens ämneskompetens, alltså i detta fall lärarens relation till betygsriterierna.

3.2 Elevförutsättningar

Elevförutsättningar innebär de ”egenskaper, kunskaper, färdigheter och attityder som elever tar med sig till undervisningen, och som har betydelse för deras förutsättningar för att lära och fungera i en lärsituation”² (Hanken & Johansen, 2013, s. 44). Hanken och Johansen (2013) delar in dessa i tre kategorier. Författarna utgår från ett musikdidaktiskt perspektiv, men deras resonemang kring elevens förutsättningar går att applicera på alla delar av skolan. Först definierar de elevens *utvecklingsmässiga förutsättningar*, vilket de menar är baserade på hur långt eleven har utvecklats biologiskt, fysiskt och motoriskt, men även kognitivt och socialt. Kognitiv utvecklingsnivå bestäms av mognaden i det centrala nervsystemet, vilket kan innebära påverkan på koncentrationsförmåga, förståelse av abstrakta begrepp och utförande av mer avancerad problemlösning. Även den sociala utvecklingsnivån är en utvecklingsmässig förutsättning som mognar och förändras med åldern (Hanken & Johansen, 2013).

Vidare beskrivs elevens *individuella förutsättningar*. Dessa definieras som emotionella och motivationsbaserade förutsättningar, samt elevernas tidigare erfarenhet inom ämnet och individuella preferenser kring lärande. Om eleven upplever otrygghet eller rädsla i klassrummet har det konsekvenser på lärandet, vilket återges som en negativ emotionell förutsättning. Motivation kan påverkas av *hur* motiverad eleven är till lärande, men även *vad* motivationen grundar sig i. Om läraren vet om grunden till elevens motivation i ämnet är det möjligt att använda den motivationen i undervisningen. Likväl räknas elevens tidigare erfarenheter som individuella förutsättningar. Hanken och Johansen (2013) lyfter att det inom musiken är vanligt förekommande att eleven har erfarenhet av musikundervisning som skett på fritiden och inte genom formell musikundervisning.³ Detta kan leda till att tidigare erfarenheter spelar en stor roll i undervisningen och har påverkan på elevens förhållande till ämnet. Elever kan även ha preferenser kring hur de bäst tar till sig ny kunskap, något som gör att läraren måste vara flexibel i sin undervisning, samtidigt som läraren måste se till att alla elever utvecklar sina olika lärandestilar (Hanken & Johansen, 2013).

Slutligen beskriver Hanken och Johansen (2013) elevens *sociokulturella förutsättningar*. Inom ramen för de sociokulturella förutsättningarna lyfts den sociala miljön i gruppen fram som en viktig aspekt, alltså sådant som normer, sammanhållning, konflikter, åsikter och rollfördelning (Hanken & Johansen, 2013). Detta kan även kopplas till den sociokulturella kunskapssynen, som säger att lärande är ”starkt kontextbundet, det vill säga beroende av de specifika situationer som eleven befinner sig i” (Klapp, 2015, s. 44). Elevens sociokulturella förutsättningar för lärande är därmed helt styrda av den rådande sociala kontexten.

² Min översättning av den norska originaltexten.

³ Baserat på egen erfarenhet vill jag framhäva att detta även är vanligt i teater och andra estetiska ämnen.

I den här studien kommer Hanken och Johansens (2013) definitioner av elevförutsättningar användas som ett sätt att förstå och förklara elevernas upplevelser av betygsättning i teater. Elevernas utvecklingsmässiga, individuella och sociokulturella förutsättningar är centrala i läsningen av studiens resultat.

3.3 Tyst kunskap

Det finns kunskap som är svår att verbalisera och sätta fingret på. Detta kan förklaras som *tyst kunskap*. Bohlin (2009) beskriver tyst kunskap som ”en konst” (s. 62), och det relateras ofta till praktiskt kunnande som sker på intuition eller magkänsla. Begreppet, som på engelska heter *tacit knowledge*, myntades av Michael Polanyi och speglar de saker som en person kan, men inte kan uttrycka i ord. Carlgren (2012) återger Polanyis kunskapsteori:

(...) all kunskap har en förgrund och en bakgrund. Förgrunden är det vi fokuserar, det vi uppmärksammar och det vi kan tala om. Bakgrunden erfars sinnligt samtidigt som vi uppmärksammar något i medvetandet. På så vis tar vi in bakgrunden med hela vår kropp och den blir en tyst eller underförstådd del av kunskapen. Det är i interaktionen mellan bakgrund och förgrund som den underförstådda kunskapen finns. (s. 121–122)

Den kunskap som ligger i bakgrunden är alltså underförstådd och därmed ofta svårare att sätta ord på. Bohlin (2009) exemplifierar hur detta visar sig genom att berätta om en övning där deltagare fått försöka beskriva varje steg i vad de gör när de knyter skorna. Denna övning visade sig mycket svår och det blev tydligt att deltagarna i övningen hade kunskaperna som krävdes för att kunna knyta skorna, men att verbalisera de kunskaperna var problematiskt (Bohlin, 2009). Deltagarna hade således kunskaper i förgrunden och bakgrunden som möjliggjorde att knyta skorna, men kunskapen som fanns i bakgrunden var svår att uttrycka med ord och därmed visades deltagarnas tysta kunskaper.

Bohlin (2009) poängterar att det finns goda anledningar att synliggöra tysta kunskaper: dels för att det är kunskaper som *alla* besitter på olika sätt, dels för att det annars finns en risk att dessa kunskaper förbises i olika organisationer. Detta kan leda till ”att värdefull tyst yrkeskompetens undervärderas vid lönesättning och går förlorad vid omorganisationer, införande av ny teknik och formalisering och datorisering av arbetsmoment” (Bohlin, 2009, s. 57). Det är därför meningsfullt att sätta ord på tysta kunskaper. Det är också relevant att påpeka att tysta kunskaper inte är mindre värda än andra, mer lättverbaliserade kunskaper. Trots att kunskapen inte kan mätas på samma sätt är den fortfarande viktig och måste kunna kritiserats och utvärderas till samma grad som andra kunskaper, även om detta möjligtvis inte kan ske med samma metoder.

Under arbetet av litteraturstudien *Subjektiv summativ bedömning* (Fredstam & Pollack, 2022) framkom det att lärare ofta använder tysta kunskaper när de summativt bedömer gestaltningar inom teaterämnet. Av den anledningen är jag intresserad av att applicera begreppet tyst kunskap på mitt resultat och se elevers perspektiv på den tysta kunskapen lärare besitter inom bedömning av teater.

4 Metod

Den här studien föregås av en pilotstudie där metod, forskningsfrågor och teori testades och har sedan dess kunnat justeras utifrån min erfarenhet av arbetet med pilotstudien. Studiens datainsamling är genomförd med semistrukturerade kvalitativa intervjuer. Intervjuerna utgick från en förbestämd intervjuguide uppdelad i teman (se bilaga 1), men det fanns även möjlighet att ställa spontana följdfrågor under intervjuernas gång (Alvehus, 2019). Metodvalet gjordes eftersom jag ville samla in data om elevernas personliga uppfattningar och förståelser av betyg i teaterämnet och Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2022) menar att kvalitativa intervjuer lämpar sig väl när man vill undersöka enskilda individers känslor och upplevelser. Jag är medveten om att betyg kan vara ett känsligt ämne för elever, och det var därför viktigt för studiens tillförlitlighet att eleverna kände sig trygga med att prata på ett öppet och ärligt sätt. Därmed valde jag att genomföra individuella intervjuer och inte gruppintervjuer.

4.1 Urval

Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2022) skriver om urvalsmetoden tvåstegsurval. Enligt den metoden identifierar forskaren först en organisation som ska undersökas, och sedan identifieras individer inom den organisationen. I mitt fall var det inte en organisation som skulle undersökas, utan gymnasieskolan. Det var viktigt att eleverna som deltog gick i årskurs två eller tre på teaterprogrammet så att de hade erfarenhet av att ha blivit betygsatta i teater minst en gång tidigare och hade fått betyg i kursen Scenisk gestaltning 1. Efter jag fått kontakt med en skola frågade jag två olika klasser vilka som var intresserade av att medverka. Jag berättade om intervjuens ämne och eleverna fick själva intresseanmäla sig, detta eftersom intervjuerna i vissa fall skulle ske utanför skoltid och deltagandet behövde vara helt frivilligt. Jag kontaktade de elever som intresseanmält sig och bokade in intervjuer. Informanterna är alla elever som går på samma gymnasieskola i årskurs två och tre, och har alla haft samma två lärare i teater under sin studietid. De är jämnt fördelade mellan andra och tredje årskurs. Fyra av respondenterna är 18 år gamla, två är 17 år. Två informanter identifierar sig som män och fyra som kvinnor. Respondenterna benämns med pseudonymerna: Walter, Maia, Ingrid, Jasper, Nanna och Line.

4.2 Genomförande

Efter urvalet var klart påbörjades planeringen av genomförandet. Det hade varit tidseffektivt att genomföra intervjuerna digitalt, men jag var medveten om att elever i gymnasieålder har en tendens att bli distraherade, vilket kunnat förstärkas om intervjuerna genomförts digitalt eftersom eleven haft tillgång till mobil och datorn under tiden. Jag valde därför att genomföra intervjuerna på plats. Källström (2022) skriver att det är speciellt angeläget i barnintervjuer att lära känna informanten innan intervjun. Även om flera av informanterna i denna studie inte räknas som barn är de fortfarande elever vid gymnasiet. Jag ansåg därför att detta var en viktig tanke att ha med mig i mina intervjuer. Den personliga kopplingen som är extra angelägen vid barnintervjuer tror jag inte kan uppnås på samma sätt via internet som den kan när man ses i samma rum. I linje med Källström (2022) lade jag även lite tid i början av varje intervju på att småprata med eleven för att skapa ett välkomnande klimat där eleven kände sig trygg att dela

med sig av sina upplevelser. Från egen erfarenhet är jag medveten om att det kan vara svårt att få bort känslan av att behöva svara rätt när en vuxen ställer frågor, och jag ville skapa en tillåtande atmosfär där eleven inte tänkte på svar som rätt eller fel.

Under intervjuerna följde jag en intervjuguide uppdelad i två teman (se bilaga 1). Den första delen berör temat att bli betygsatt i teater där jag, tillsammans med respondenten, gick igenom betygskriterierna som behandlar gestaltning i kursen Scenisk gestaltning 1. Jag hade betygskriterierna utskrivna där de mest centrala delarna och orden var markerade för tydlighet (se bilaga 2). Det första temat innefattar även frågor om elevens upplevelse av att bli bedömd i teater. Den andra delen av intervjun berör hur eleverna förstår lärarens kommunikation kring betyg i gestaltning. Under intervjuerna följde jag guiden, men jag var noga med att även följa upp trådar när nya aspekter uppdagade sig. Jag undvek att använda svåra begrepp, detta för att eleverna skulle känna sig trygga att svara med det vardagliga språk de kände sig bekväma med. Intervjuerna spelades in med ljud via min dator och mobil. Jag förde inga anteckningar under intervjuns gång, förutom ett fåtal gånger när jag skrev ner följdfrågor jag ville ställa för att inte glömma bort dessa. Efteråt transkriberades alla intervjuer och både transkriptionerna och ljudfilerna sparades på min lösenordskyddade dator.

4.3 Analysprocess

I min analys har jag utgått från Rennstam och Wästerfors (2022) tre steg i att analysera ett kvalitativt material: *sortera*, *reducera* och *argumentera*. Jag började med att *sortera* mitt transkriberade material och hitta de relevanta delarna genom att markera dessa. Enligt Rennstam och Wästerfors (2022) handlar detta steg om att bli förtrogen med sitt material som analytiker i stället för som intervjuare. Jag *reducerade* sedan mitt material genom att utesluta de delar som inte fick plats i resultatet på grund av studiens avgränsningar. Slutligen *argumenterades* resultatet utifrån studiens teori. Enligt Rennstam och Wästerfors (2022) är gränserna mellan dessa tre analysverktyg vaga och de går ofta in i varandra.

Mitt första steg i att sortera materialet innebar att lägga in alla intervjuer i ett långt dokument med en innehållsförteckning och sidnummer. Jag skrev ut dokumentet och läste igenom allt mycket översiktligt för att få en överblick och hitta idéer till kodning av materialet. Det kan beskrivas som en *öppen* eller *initial* kodning, vilket innebär att materialet kodas med en spontanitet och nyfikenhet. I detta första skeende av kodning är det viktigt att poängtera att forskaren generellt redan har en bild av vad hen letar efter eftersom hen är inläst på ämnet, och att det därmed inte alltid är så öppet och spontant som det kan verka (Rennstam & Wästerfors, 2022). De spontana idéer jag skrev ner under den genomläsningen blev min utgångspunkt när jag sedan läste igenom allting noggrant. Här påbörjades det som Rennstam och Wästerfors (2022) förklarar som en *fokuserad* eller *selektiv* kodning. Under detta skede använde jag en tabell med en rad för varje kod där det fanns plats för stödord och citat med sidnummer.

Efter kodningen var klar påbörjades tematiseringen där jag hittade samband för att upptäcka det bästa sättet att presentera resultatet. I det stadiet påbörjades reduceringen av materialet, där en konsekvens blev att många intressanta delar som inte besvarade mina forskningsfrågor uteslöts

från resultatet. Detta leder fram till det sista stadiet, argumentationen, där jag fick möjlighet att inte bara använda tidigare forskning och teoretisk litteratur, utan även bidra till ämnesområdet genom en egen argumentation. I det stadiet handlade det om att inte enbart redovisa mitt resultat, utan låta resultatet säga något. Det kan också handla om att utmana och utveckla sin teori, lika mycket som att använda den (Rennstam & Wästerfors, 2022). Argumentationen i den här uppsatsen sker genom resultatredovisningen, men framför allt i diskussionen. I resultatkapitlet interagerar det sorterade och reducerade resultatet med den teoretiska utgångspunkten, vilket sedan sätts i kontext av den tidigare forskningen och mina egna reflektioner i diskussionskapitlet.

4.4 Studiens tillförlitlighet

Ett begrepp som ofta används för att diskutera en studies tillförlitlighet är *generaliserbarhet*. För att kunna generalisera ett forskningsresultat ska det vara tillämpbart, samt kunna säga något om samhället eller forskningsfältet i stort (Svensson & Ahrne, 2022). Kvalitativa studier är generellt inte speciellt generaliserbara, vilket kan ses som en metodologisk svaghet. Två andra faktorer som är centrala när man analyserar en studies tillförlitlighet är *reliabilitet* och *validitet*.⁴ Reliabilitet behandlar en studies tillförlitlighet, alltså att studien har genomförts på ett korrekt sätt och resultatet går att lita på. Validitet har att göra med giltighet och förklarar om studien lyckats undersöka det den hade som mål att undersöka (Tivenius, 2015). Svensson och Ahrne (2022) understryker vikten av transparens från författaren som en bidragande faktor till god trovärdighet. Genom att diskutera studiens process, styrkor och brister hoppas jag bidra till att läsaren känner en hög förtrogenhet för studien. Specifika exempel på hur studiens tillförlitlighet har påverkats av utförandet och metodvalet diskuteras i kapitel 6.2 *Metoddiskussion*.

4.5 Etiska överväganden

Mina forskningsetiska överväganden i studien har gjorts i samråd med Vetenskapsrådets (2017) rekommendationer. Informanterna har informerats om studiens syfte, signerat en samtyckesblankett (se bilaga 3), samt delgetts information om hur deras personuppgifter sparas enligt GDPR. I min transkription har jag valt att anonymisera all information om deltagarna som inte är av relevans för studien. Informanterna har därför fått pseudonymer och vilken skola de går på benämns inte. Även de tillfällen där elever nämnt skolplattformen, eller specifika detaljer som kan spåras tillbaka till skolan har tagits bort från transkriptionen. De berörda lärarna skrivs fram könsneutralt och utan namn. Eftersom elevernas kön kan komma att ha relevans i studien benämns eleverna med könstillhörighet, vilket de delgetts information om och godkänt. Ljudinspelningarna och elevernas personuppgifter sparas på min lösenordskyddade dator tills uppsatsen fått ett godkänt betyg, då kommer allt raderas. Deltagarna har även blivit tilldelade mina kontaktuppgifter i syfte att de när som helst kan välja att dra tillbaka sitt samtycke. Inga känsliga personuppgifter har samlats in om informanterna.

⁴ Notera att när begreppen *validitet* och *reliabilitet* används i denna uppsats är det oftast i en bedömningskontext. Se definitioner av dessa i kapitel 1.1.1 *Bedömning och betyg i svensk gymnasieskola*.

5 Resultat

Resultatkapitlet är uppdelat i tre avsnitt där innehållet reflekterar studiens tre forskningsfrågor. Det första berör elevernas förståelser av betygskriterierna i kursen Scenisk gestaltning 1. Det andra avsnittet handlar om elevernas upplevelser av att bli bedömda på sina gestaltningar. I det sista avsnittet behandlas elevernas uppfattningar av lärarens bedömningsuppdrag.

5.1 Elevernas förståelse av betygskriterierna

Detta avsnitt redogör för hur eleverna förstår betygskriterierna som behandlar gestaltning inom kursen Scenisk gestaltning 1. Dessa innefattar kriterierna *Gestalta med kropp och röst*, *Kommunicera med publik* och *Samarbeta i gestaltningsgrupper*. Eleverna beskriver att de upplever viss otydlighet i betygskriterierna, vilket även behandlas i avsnittet. Resultatet är genererat från den första delen av intervjuerna när jag, tillsammans med respondenten, gick igenom betygskriterierna och eleven fick reflektera kring, och ge exempel på, vad de tror att de bedöms på inom varje kriterie. Efter att de redogjort för sin förståelse för kriteriet frågade jag även om skillnaden mellan en gestaltning på E, respektive A-nivå inom kriteriet.

5.1.1 Gestalta med kropp och röst

Betygskriteriet för E inom gestaltning med kropp och röst lyder: ”Eleven gestaltar med **tillfredsställande** resultat **några enkla** uttryck med kroppen och rösten” (Skolverket, 2022b). För betyget C är ordet ”enkla” utbytt mot ”några uttryck”. På A-nivå är det fler skillnader: ”Eleven gestaltar med **gott** resultat **flera komplexa** uttryck med kroppen och rösten” (Skolverket, 2022b).

Några formuleringar eleverna använde sig av när de beskrev vilka kunskaper de tror lärarna letar efter när de bedömer detta kriterie är: göra sig hörd, hur trovärdig man är, gå in för det, ta plats, ton och känsla i rösten, skapa en karaktär, och få med hela kroppen på ett exakt sätt. Line sammanfattar det som ”då försöker man ju göra det med både hur man gör, hur man går, och hur man sitter, och så, och även hur man pratar”. Walter lyfter fram det individuella i hur man tar sig an en gestaltning, och att man måste arbeta efter sina egna förutsättningar: ”Hen säger att jag ska göra en dinosaurie, så då gör jag en dinosaurie så som jag bedömer att jag kan göra en dinosaurie med min anatomi då som människa”. Detta kan förstås som en framställning av en utvecklingsmässig elevförutsättning, alltså att elevens fysiska egenskaper och motoriska förmågor kan variera beroende på hur långt eleven utvecklats och mognat (Hanken & Johansen, 2013). Dessutom kan det ses som en individuell elevförutsättning eftersom elevens fysiska förutsättningar ser olika ut, beroende på bland annat kroppsbyggnad, styrka och funktionsvariationer. Enligt Walter behöver en god gestaltning med samma kvalitet inte se likadan ut hos alla elever, utan kan variera i uttryck utifrån elevförutsättningar.

När jag ber eleverna förklara skillnaden mellan en gestaltning på E, respektive A-nivå får jag svaret från en elev att det innebär att gestalta något som är ”svårare att genomföra”, eller på något sätt mer ”unik”. Nanna menar att en komplex gestaltning kan innebära ”att man tänker på tyngdpunkt, impulsiv eller förutsägbar, snabb eller långsam, tung eller lätt, alltså att man får

flera saker att tänka på och därmed kan bygga en komplex karaktär som inte bara är ytlig”. Här visar Nanna att lärarna har gett henne verktyg för att kunna utveckla sin karaktär, som tyngdpunkten i kroppen, snabbhet, impulsivitet, osv. När Nanna använder sig av det här vokabuläret kan hon arbeta med att kombinera olika fysiska egenskaper för att skapa en komplex karaktär. Jasper exemplifierar det han menar kan vara en komplex gestaltning:

Det kan ju vara kanske att man tar upp ett glas och höjer upp det på ett visst sätt, eller att man har ansiktet i en viss vinkel eller med ett visst ansiktsuttryck. Och sen vill man få med hela kroppen i det uttrycket på ett väldigt *exakt* sätt, liksom. Ett väldigt *specifikt* sätt för att få ut en viss känsla, kan ju vara något sånt. Mer avancerat.

Eleverna Nanna och Jasper har här redogjort för sina egna uppfattningar av vad ”komplexa uttryck” (Skolverket, 2022b) innebär. Detta är en interaktion mellan eleven och innehållet i den didaktiska triangeln och genom att konkretisera kunskaperna som krävs för ett betyg i gestaltning sätter eleverna ord på innehållet på ett mer precist sätt än vad som framställs i betygsriterierna. Fortsättningsvis kan detta även förstås som ett sätt för eleverna att sätta ord på sina tysta kunskaper om gestaltning.

5.1.2 Kommunicera med publik

Inom kursen Scenisk gestaltning 1 är det centralt att kunna kommunicera med publik. Betygskriteriet på E- och C-nivå⁵ skrivs fram: ”kommunicerar med **viss säkerhet** med publik genom att använda **några** av teaterns uttrycksmedel” (Skolverket, 2022b). På A-nivå är ”viss säkerhet” utbytt mot enbart ”säkerhet”.

Några nyckelord som eleverna använde i sina tolkningar av betygsriteriet är: vara bekväm på scen, ta för sig, ha utstrålning, inte vara nervös, vara säker och lugn. Maia reflekterar över att läraren tolkar in ”om vi vågar ta för oss eller om vi blir lite tillbakadragna jämfört med när vi har spelat bara i gruppen och tränat, om det blir någon skillnad och så där, hur bekväma vi är på scen”. Bekvämligheten på scen handlar även om att kunna lyssna in och få med sig publiken. Line förklarar att ”om jag inte är nervös så blir publiken inte så nervös”. Lines resonemang går att förstås som ett sätt att beskriva trygghet, vilket kan påverkas av individuella och sociokulturella förutsättningar hos eleven (Hanken & Johansen, 2013). De individuella förutsättningarna kan till exempel vara hur eleven hanterar scenskräck, vilket kan påverkas av elevens tidigare erfarenhet inom ämnet. De sociokulturella förutsättningarna förändras om det finns några konflikter i gruppen och beroende på hur bekväm eleven är med sin scenpartner. I sitt resonemang lyfter Line även in publikens förutsättningar i sammanhanget, och enligt min tolkning upplever hon att elevernas nivå av trygghet kan påverka publikens nivå av trygghet. Mer om publikens roll i bedömningen i kapitel 5.2.1.2 *Kvadrupel bedömning*.

⁵ Betygskriteriet är formulerat likadant på både E- och C-nivå, med undantag för en felskrivning på C-nivå: ”[...] kommunicerar med **viss säkerhet några** med publik [...]” (Skolverket, 2022b). Jag har valt att bortse från detta i min tolkning av kriterierna.

Fortsättningsvis lyfte många elever att det var viktigt att prata högt och tydligt för att kunna kommunicera med publiken. Walter påvisar dock att man kan kommunicera med publik även utan repliker: ”Om man har en stumroll, så kanske det är lätt att man pratar med publiken via kroppen på något sätt”. Walter menar att en tydlig gestaltning med kropp är central i kommunikation med publiken. Angående skillnaderna mellan E- och A-nivå inom detta kriterie lyfter eleverna att man för A-nivå behöver ”ha stake”, vara mer utvecklad i sitt uttryck, ha något att falla tillbaka på, samt slutligen att man inte bör bli märkbart påverkad av publikens närvaro. Eleven Maia menar att uttrycket ska vara lika tydligt oavsett om publiken är där eller inte.

När jag frågar eleverna vad de blir bedömda på när det kommer till kommunikation med publik nämner fem av sex informanter *att bryta fjärde väggen*⁶ som viktigt. Detta tyder på en ordagrann tolkning av ordet ”kommunicera”, eftersom en brytning av fjärde väggen sker i direkt interaktion med publiken. Nanna beskriver detta i kontext av en föreställning: ”Vi bröt fjärde väggen väldigt mycket, och då liksom... Att gestalta tillsammans med en person som inte riktigt vet, det blir också något annorlunda”. Här likställer Nanna publiken med en medskådespelare som inte vet något om föreställningen, en reflektion som ger ytterligare en nyans till den didaktiska triangeln när publiken förs in som en aktiv part i bedömningen. En sista aspekt som två av eleverna lyfte var att kommunikation med publik eventuellt kan bedömas på hur de pratar med publiken efter föreställningar. Ingrid berättar: ”Om vi haft en klass som kommer och kollar så kan de ju prata med oss och fråga frågor, det är väl också bekvämlighet med publiken, att man kan prata med dem efteråt om föreställningen”. Här framställs en mycket bokstavlig tolkning av formuleringen ”kommunicera med publik” som visar på ett missförstånd av kriteriet, och därmed ett missförstånd i relationen mellan eleven och innehållet. Däremot är formuleringen i betygsriteriet från Skolverket inte tydligare än det som skrivits fram här, så trots att det troligen finns få lärare som skulle tillämpa den tolkningen vid bedömning är det inte en omöjlighet.

5.1.3 Samarbeta i gestaltningsgrupper

Betygsriteriet för samarbete på E- och C-nivå läses: ”Eleven samarbetar med **viss säkerhet** i olika gestaltningsgrupper” (Skolverket, 2022b). För betyget A är ordet ”viss” bortplockat och eleven måste kunna samarbeta med säkerhet.

Eleverna identifierar aspekter av samarbete som de tror lärarna bedömer inom samarbete i gestaltningsgrupper: flexibilitet, kommunikation, uppmärksamhet på varandra, våga stå upp för vad man tycker, lyssna in varandra, kompromissa, låta alla få ta plats, ge och ta emot tips, hjälpa varandra, hantera konflikter, bejaka varandra, komma ihåg sina repliker, samt ha en positiv attityd. Detta går att läsa genom sociokulturell teori, där undervisning och bedömning sker i en social kontext (Klapp, 2015). Elevens sociala förutsättningar (Hanken & Johansen, 2013) kan därmed förstås som helt centrala för betygsriteriet om samarbete i gestaltningsgrupper.

⁶ Att *bryta fjärde väggen* är ett vanligt uttryck inom teater och innebär att skådespelaren adresserar publiken direkt, alltså att karaktären på scenen tillkännager publikens närvaro.

När betygskriteriet samarbete diskuteras är det framför allt två tillfällen eleverna lyfter fram som potentiella bedömningstillfällen: föreställningar och improvisationsövningar. I improvisationer säger Nanna att hon tror att de bedöms på hur de bejakar varandra, samt hur de försöker läsa av varandra för att få till ett samspel: ”man försöker förutspå vad den andra ska säga eller vad den andra ska göra så att det blir en bättre historia liksom”. En spontanitet baserad på inlyssnande är viktig i improvisationsövningar. Line reflekterar över samarbete i relation till en textbaserad föreställning:

Om någon i en föreställning hoppar över en replik... Hur kan vi göra för att liksom fiska upp, eller var det en replik som inte spelar så stor roll, går det att bara fortsätta från det eller måste vi få med det på något sätt så här? Ja, det kanske har med hur man gör det på ett bra sätt, eller hur man får det på ett smidigt sätt så att det inte typ märks.

Här nämner Line en viktig del av ett gestaltande samarbete: att fånga upp varandra när något går fel i texten. Flera av eleverna berör att kunna sina repliker som en fundamental aspekt av samarbete och belyser att det har att göra med att man ska underlätta för sina medskådespelare i gestaltningen. Men Line visar här på en förståelse för att om något går fel går det fortfarande att visa på ett starkt samspel och samarbete genom att hitta snabba gemensamma lösningar på problemet. Eftersom undervisning, och i denna kontext även betygsättning, sker i sociala relationer (Sjöström & Tyson, 2022) är elevens relation till andra elever i den didaktiska triangeln väsentlig för att de kan känna sig trygga med varandra (Lindström & Pennlert, 2022). I sina svar visar eleverna hur betydande tryggheten är för att kunna prestera ett gott samarbete. Där har läraren ett uppdrag att skapa ett tryggt gruppklimat genom att använda sin sociala kompetens, men hen har även ett ansvar för att eleverna lär sig inneha en ansvarstagande position, både för sig själva och för andra (Lindström & Pennlert, 2022). Att eleven har en ansvarstagande position i relation till sig själv och andra kan betyda att de exempelvis lär sig sina repliker och sedan, som Line menar, är beredd att hjälpa andra om något går fel. Line sammanfattar: ”Man måste kunna ta in varandra för att kunna samarbeta”. Eleverna kan därmed ses att behöva kunna stötta varandra i sitt lärande och i sina prestationer som betygsätts.

5.1.4 Otydlighet i betygskriterierna

Under intervjuerna blev det påtagligt att eleverna upplever formuleringarna i betygskriterierna som otydliga. ”Om jag ska vara helt ärlig så förstår jag mig oftast inte på dom här så bra” säger Ingrid när hon tittar på kriterierna. Hon säger även att hon upplever kriterierna som skrivna med ”vuxenspråk” och att hon ofta behöver gissa sig till vad de betyder. Line ber mig omformulera kriteriet när jag läser upp det ”för den känns liksom svår att greppa på något sätt”. Ytterligare ett perspektiv ringas in av Maia, som förklarar att de hade två kurser i teater under första årskurs: Scenisk gestaltning 1 och Sceniskt karaktärsarbete, men att de inte visste skillnaderna mellan kursernas kriterier trots att de fick två olika betyg. Baserat på Ingrid, Line och Maias beskrivningar visar sig elevens relation till innehållet i den didaktiska triangeln instabilt eftersom eleverna inte tydligt vet om vad betygsättningen baseras på. Deras inställning bygger på ett förtroende för att lärarens relation till innehållet är stark, men deras egen förståelse blir lidande. Mer om elevernas förtroende till lärarens ämneskompetens redogörs för i kapitel 5.3.3 *Förtroende för lärarens betygsättning*.

I min intervju med Ingrid försöker hon beskriva hur hon tolkar ett betygskriterie, men i slutet av sin utläggning säger hon uppgevet ”alltså det är jättesvårt att sätta ord på det”. Samma inställning upplevde jag fanns hos flera av informanterna, att de egentligen visste vad de gjorde för att få ett visst betyg, men att de hade svårt att förklara det med ord. Detta är en liknande reaktion som hos deltagarna i Bohlin (2009) som inte kunde uttrycka i ord hur de knyter skorna. Eleverna har blivit exponerade för betygsättning och formuleringar av betygskriterierna under hela sin skoltid, och har därför byggt upp en underförstådd kunskap i bakgrunden som bygger på något de upplever men inte kan beskriva. Resultatet tyder därmed på att eleverna besitter tysta kunskaper om betygskriterierna.

5.2 Elevernas upplevelser av betygsättning

I det här avsnittet redovisas resultaten från studien som belyser elevers upplevelser av att bli betygsatta i teater. Den första underrubriken redogör för de faktorer eleverna uttrycker gör betygsättning i gestaltning till en unik upplevelse. Detta avhandlas genom tre områden: teater som ett personligt ämne, den kvadrupla bedömningen som sker i en gestaltning, samt att bedömning i teater ofta sker i ögonblicket. Slutligen redogörs för påverkansfaktorer eleverna upplevt kan påverka sina betygsättningar i gestaltning.

5.2.1 Bedömning i gestaltning som en unik upplevelse

Det framkommer i informanternas svar att de ser på betyg i gestaltning med en annan infallsvinkel gentemot övriga skolämnena. Det finns respondenter som ser bedömning i teater som något positivt, som Jasper: ”Jag tycker väl att det är rätt så kul”. Sedan finns även inställningen bland respondenterna att betygsättning inte är något de tänker på speciellt mycket, som hos Walter och Maia. Men tre av eleverna beskriver betyg i gestaltning som något läskigt, obehagligt och svårt att greppa. Ingrid illustrerar detta: ”Alltså, det är ju lite läskigt när någon ska kolla på en och bedöma att man är bra eller inte och så får man en bokstav på hur bra man var, så det kan ju vara lite obehagligt”. Gemensamt för alla respondenter utom Walter är att upplevelsen av att bli betygsatt i teater skiljer sig från andra skolämnena. Nedan följer tre anledningar till att eleverna upplever bedömning av gestaltning som unikt.

5.2.1.1 Teater som personligt och känsligt

Många av informanterna uttrycker att teater är ett speciellt ämne som betyder något för dem. Jasper ringar in en andemening som många elever uttrycker på olika sätt när han säger: ”skådespeleri är ju väldigt personligt, va. Det är liksom, här vill man få ut någonting. Det är inte så mycket som är rätt och fel här”. Jaspers uttryck att det inte finns mycket rätt och fel bidrar till en förståelse för varför teater kan upplevas som personligt. Det är ett estetiskt uttryck och en konstform. Det framkommer även i elevernas svar att betyg inom en personlig konstform kan påverka självkänslan, vilket är en aspekt som Line berör:

[...] hur bra man skådespelar typ, och det kan ju vara lite skört. Ja, men det kan ju liksom påverka hur man ser på kursen och på linjen så här, jag känner mig... Självkänsla kan

ju sjunka ifall man känner att jag är inte bra på det här. Det här går inte bra och allting sånt. [...] Alltså, man får verkligen slag på sig att det här är ingenting för dig, och har man då valt en linje med teater...

En central infallsvinkel i detta är att eleverna har valt att läsa estetprogrammet med inriktning teater på gymnasiet. Line menar att ett dåligt betyg kan innebära en känsla av att man har valt fel linje, och därmed kan självkänslan sjunka. Line påpekar också att det är skönt att man inte får ett betyg i enbart gestaltning⁷, och anledningen till detta är för att hon inte vill ha ett strikt mått satt på hennes kunskaper inom skådespeleriet specifikt: ”det är inte bara skådespeleriet jag bedöms på här, utan jag kanske inte va bra på det teoretiska. Man har det som en tröst typ, för att man inte ska sjunka ner i nån sorts depression eller låg självkänsla”. Om Line skulle få ett sämre betyg än hon velat ha i teater kan hon alltså tänka att det beror på betygskriterierna som var baserade på teoretiska kunskaper i stället för praktiska. Hon betonar även att flera vill söka vidareutbildningar inom teater och därmed vill ha med sig ett bra betyg från gymnasiet för självkänslans skull.

Enligt min tolkning av respondenternas svar betyder betyget i teater mer än betyg i andra ämnen på en emotionell dimension. Line förklarar att det påverkas av hur man värderar olika ämnen:

Jag har en klasskompis som gillar matte. Det är klart hen vill ha bra betyg i matte då, för om man gillar någonting vill man ju vara bra på det. Så om jag värderar teatern mer så vill jag ju vara bra på det.

I det fallet särskiljer inte Line teatern från andra ämnen, utan belyser i stället att olika betyg kan värderas olika beroende på intresse. Eftersom alla respondenter i min studie visar tendenser i sina svar på att de har valt estetprogrammet utifrån intresse är det inte oväntat att många sätter ett emotionellt värde vid sitt betyg i teater. Det finns flera individuella elevförutsättningar som påverkar elevens motivation, både i *hur hög* motivationen är, samt *vad* de motiveras av (Hanken & Johansen, 2013). Ämnets personliga värde, självkänsla, och motivationen till ansökningar för vidareutbildningar kan alla ses som motivationsbaserade individuella elevförutsättningar. Det finns dock en elev som skiljer sig från resten, eftersom han inte värderar betyget högt. ”Alltså betyg... Nu ska jag säga, jag är inte så jättemån att hamna i ABC-träsket, utan jag blir mer bara ja, men det var bra, det behöver vi inte göra mer, okej då gör jag inte jag mer.” Min tolkning av Walters inställning till betyg i gestaltning är inte att han inte värnar om sin prestation i teater, utan att han inte värdesätter betyg som funktion i skolan överlag. Här kan utläsas att Walters motivationsbaserade individuella elevförutsättningar för betyget inte är starka, vilket i detta fall kan hämma hans lärande eftersom han inte vill försöka prestera mer än vad som krävs för enbart godkänt i kursen.

⁷ Betyget i kursen Scenisk gestaltning 1 ska reflektera alla betygskriterier i kursen, vilket innefattar mer än endast gestaltning.

5.2.1.2 *Kvadrupel bedömning*

Jag öppnar samtliga intervjuer med att fråga eleverna vem eller vilka som bedömer dem som skådespelare i skolan. Alla sex respondenter nämner läraren som en person som bedömer dem, eftersom hen sätter betyget. Två av respondenterna nämner att de bedömer varandra i klassen hela tiden, utan att tänka på att det är något som aktivt görs. Två respondenter nämner även publiken som en central aspekt i bedömningen i teater och jag förstår det som att publikens åsikter om en gestaltning spelar en betydande roll för eleverna. Nanna uttrycker att hon vid ett tillfälle inte förstod varför hon fick betyget hon fick på sin gestaltning: ”Men jag gjorde ju den bra. Folk tyckte den ändå var bra. Hur kunde jag få det betyget?” Publikens bedömning är inte betygsgrundande och kan inte påverka betyget, men eleverna kommer prata med publiken efteråt och få höra deras åsikter. Därmed kan publikens åsikter påverka hur eleven ser på lärarens bedömning, och därmed påverka elevens förtroende för bedömningen. Walter och Line nämner även att de bedömer sig själva, här förklarar av Walter: ”Om jag tittar på kanske typ en video på när de spelat in mig när jag skådespelar så bara ja fan, det här var inte bra. Så då går det att förbättra det problemet”. Jag tolkar Walters uttalande som att självbedömning kan hjälpa kunskapsutvecklingen, men att det samtidigt kan skada självförtroendet.

Med de fyra utövarna av bedömning som identifieras i elevernas svar: lärarna, klasskamraterna, publiken och eleven själv, kan teaterämnet enligt denna studie ses inneha en *kvadrupel bedömning*⁸. Med hänsyn till den didaktiska triangeln kan jag se att eleverna upplever att de blir betraktade från många vinklar. Eleverna bedöms av varandra, sig själva och läraren, varav alla är representerade i triangeln. Men utöver detta är de även bedömda av publiken, vilket är en yttre faktor som inte syns i triangeln. Det är dock enbart en av dessa bedömare som kan sätta betyg, och det är läraren. Jag uttröner däremot från intervjumaterialet att eleverna påverkas emotionellt av att känna bedömning från fyra håll samtidigt. Trots att alla dessa inte påverkar betyget kan de ha en påverkan på elevens framträdande, och därmed prestationen av kunnandet som ska reflekteras i betyget.

5.2.1.3 *Ögonblicklig bedömning*

Den sista faktorn som påverkar elevernas upplevelse av betygsättning i gestaltning är att bedömningen sker ”i ögonblicket”. Ingrid jämför med teoretiska ämnen:

Och de bedömer så mycket, så jag tycker nästan det är läskigare när man blir bedömd på teater i gestaltning, för att på ett teoretiskt prov sitter du och skriver och så läser läraren det sedan. Det [teater] är där och då, de kollar på dig för de bedömer dig där. [...] Alltså så här, det blir inte lika påtagligt på ett prov, alltså teoretiskt prov. Så att ja, det är väl lite läskigare.

Ingrid är medveten om att lärarna bedömer under tiden hon skådespelar, och att det sker i realtid upplevs obehagligt. Den sårbarheten eleverna uttryckt att de känner under tiden de gestaltar blir mer konkret när de kan se lärarna under tiden bedömningen sker. Här kan eleven ses bli delaktig

⁸ Begreppet *kvadrupel bedömning* är inspirerat av Jacobs (2014) beskrivning av hur eleverna upplever en dubbel bedömning när de blir bedömda av lärare och publik samtidigt.

i själva bedömningsögonblicket, vilket gör interaktionen mellan lärare och elev central i bedömningen. Genom den didaktiska triangeln kan det antas att en bedömning som sker i ögonblicket kräver en stark social kompetens från läraren som inte krävs på samma sätt när bedömningen sker efter elevprestationens utförande. Det bör dock poängteras att denna studie behandlar elevernas förståelse för bedömningen, och att denna förståelse kan skilja sig från bedömningens realitet.

5.2.2 Påverkansfaktorer

Under intervjuerna framkom ett antal faktorer som elever uppfattar kan påverka betygsättningen i gestaltning. En av dessa uppstod i relation till samarbete, där två elever reflekterar kring personlighetens påverkan på betyget. Walter förklarar:

Att man är liksom lite blyg typ, det kanske försämrar lite grann. Jag vet inte. Fast samtidigt skulle det kanske vara lite mer oprofessionellt att man liksom definierar hur personer fungerar, för det är en fungeringsfråga från person till person hur man fungerar som människa. Jag är inte så jätte... Vad heter det? Framåt, direkt. Jag är väldigt bak, vilket kan betyda kanske jättemycket konsekvenser socialt i gruppen.

Lärare ska inte ta med socioemotionella kompetenser i sin bedömning, eftersom de inte är relevanta för elevens ämneskunskaper (Klapp, 2015). Men när samarbete räknas med som ett betygs-kriterie finns det tendenser i Walters reflektion som tyder på ett antagande att personlighet kan ha en påverkan på betyget. Även Jasper tar upp detta: ”Där kommer ju sociala dimensioner in och vad man har för sociala karaktäriseringar, eller vad man har för personlighet överlag tror jag tynger väldigt mycket på, eller påverkar väldigt mycket”. Jag uttröner en oro från eleverna att sidan av den didaktiska triangeln som berör eleven och lärarens relation, den sociala aspekten, ges utrymme i betygsättningen som egentligen enbart ska representera elevens kunskaper och relation till innehållet i kursen. Inom kriteriet som behandlar samarbete finns det en viss möjlighet för läraren att bedöma elevens relation till andra elever, alltså deras sociala kompetens (Lindström & Pennlert, 2022), detta eftersom social kompetens är en central del i hur vi samarbetar med varandra (se kapitel 5.1.3 *Samarbeta i gestaltningsgrupper*). Walter uttrycker en förhoppning att lärare kan skilja på social kompetens och ämneskunskap: ”Det borde ju vara bara en sån grej som man tänker på som lärare, att inte definiera personer så som de är, utan definierar på hur de... Inte hur de fungerar, utan hur de gör”. Mer om hur detta kan förstås som ett problem för lärare behandlas i kapitel 6.1 *Resultatdiskussion*.

Nanna lyfter fram ytterligare två faktorer som kan påverka betyget: regi och dagsform. Hon berättar att hon inte hade fått mycket tid att arbeta med läraren på en gestaltningsupp-gift, och hade sedan fått ett sämre betyg än hon hade hoppats på. Hon kände sig besviken på att hon inte varit tillräckligt redo för examinationstillfället.

Men det blir svårt när man inte kan få sin tid med regissören. Så här ska man röra sig, jag ska gå dit där och så här... Vad passar i texten? Så att det blev... Just det tyckte jag var väldigt svårt med en bedömning och jag var inte så nöjd med den bedömningen alls.

I det här fallet upplever Nanna att läraren bär ett visst ansvar för betyget eftersom lektionerna utgick från lärarens planeringar som hon ansåg inte gav henne tillräcklig prioritering. Hon förstår att betyget kan ha andra anledningar än bara regin, men säger samtidigt att ”med inte så mycket regi så kan det inte bli så bra”. Nanna lyfter även fram dagsform som en faktor i relation till sin egen prestation i slutproduktionen: ”I måndags gjorde jag någonting, och sedan igår så gjorde jag någonting mycket större. Jag förstod själv. Jag kände i känslan att det här var bättre. Det här var en bättre gestaltning, tyckte jag också”. Utvecklingen i gestaltningen kan på detta sätt gå väldigt snabbt, och ibland bero på dagsformen. Nanna berättar även att dagsformen kan ha en negativ påverkan på betyget: ”Det finns väl flera situationer jag kan säga där man där man egentligen vill mera än vad man orkar eller kan, och sen så blir man bedömd på det”. Dagsform kan förstås som en individuell eller sociokulturell elevförutsättning som ändras från dag till dag. Den går därmed inte att förutspå, utan den är något lärare behöver vara löpande medvetna om i sin bedömning för att kunna ta in en stark prestation och bortse från en prestation som inte är lika stark på grund av att eleven hade en dålig dag.

5.3 Elevernas uppfattning av lärarens bedömningsuppdrag

Detta sista avsnitt av resultatet behandlar hur eleven uppfattar lärarens bedömningsuppdrag. Först presenteras elevernas reflektioner kring *när* de blir bedömda, vilket innefattar aspekten att många elever glömmer bort att de blir bedömda i gestaltning. Sedan sammanfattas elevernas upplevelser av lärarens motivation av betyget. Slutligen redogörs för respondenternas förtroende till lärarens betygssättning, samt de aspekter av betyg eleverna önskar att de hade mer information om.

5.3.1 När bedöms jag?

Många av eleverna är medvetna om att läraren ska ta in allt hen ser eleven göra i bedömningen: ”Man ser ju allting, har jag fått höra lärare säga, man tittar på allt” (Jasper). Samtliga respondenter nämner att de blir bedömda under lektioner, repetitionsprocessen, samt föreställningar. Flera av eleverna ser föreställningar som ”slutprovet” i en kurs och tänker därmed att det väger tungt: ”Det kanske är viktigare att ha på uppspelet med tanke på att det är sista liksom. Sista spiken i kistan om man säger så”. Det citatet kommer från Walter, men även han belyser vikten av processen och menar att han tror att läraren bedömer hela tiden, under hela processen både på och av scenen. Samtliga respondenter ser bedömningen som en konstant pågående process. Maia berättar: ”Ja, men jag tror hen tänker.. alltså allt det här: processen, slutresultatet, hur mycket vi deltar på lektionen, och att typ sammanställa det liksom totalt liksom”. Nanna beskriver sammanställningen av kunskaper som ett lapptäcke:

Men liksom att de kan se vissa saker vid vissa tillfällena och lappa ihop det på något sätt till något större. Liksom nu, slutresultatet av produktionen, de ser vägen dit också, hur mycket vi har utvecklats. [...] Om jag inte lyckas varje föreställning så har de sett den potentialen i mig att jag har det, så då kan de lägga in det i sitt lilla lapptäcke, liksom. Så att de ser det i hela kartan. Och om de har sett i nån improvisationsövning med gruppen ja, men de kan improvisera med säkerhet. Jo, men då kanske det höjer ett halvt

betygssnäpp från C till B. Eller någonting sånt, så de ser hela bilden istället för bara något litet, eller det är det jag hoppas i alla fall, att de gör.

Även Ingrid hoppas att läraren tar in allt i sin bedömning, eftersom hon är rädd att en dålig dag annars kan ha stor påverkan på betyget. ”Men kanske att man tittar på personer hela tiden och sen så bedömer man utifrån typ den bästa gången de körde”. Ingrid uttrycker här en önskan att läraren ska titta efter kunskaper, och inte brister på kunskaper. Det håller Nanna med om, och belyser att man utvecklas konstant i teater: ”det hade varit lite trångsynt när man har chansen att utvecklas hela terminen och att det är slutet som borde räknas, liksom vad man har kommit upp till”. Hon hoppas därför hoppas att betyget inte enbart baseras på gestaltningsuppgifter från början av läsåret eftersom hennes utveckling då inte tas i beaktning.

5.3.1.1 Glöms bort att man blir bedömd

När jag frågar Line om hon brukar anpassa hur hon skådespelar i relation till att hon blir bedömd svarar hon ”Nej alltså jag brukar glömma bort att vi blir bedömda”. Detta hade alla respondenter gemensamt i sina svar: att de ofta glömmer bort att teater är ett ämne de får betyg i. En förklaring till detta är att flera ser teatern som den roliga delen av sin skolvecka. Maia förklarar att hon glömmer bort att hon blir bedömd för att ”det är ju lekstunden typ”, vilket leder till att hon inte övertänker teatern som skolämne, något hon ser som positivt: ”Det är lite skönt att man har någonting i veckan som inte bara är kring betyg och inlämningar också. Det är jätteskönt, lite avslappnande”. I jämförelse med andra skolämnen beskriver flera av eleverna att de inte upplever en lika tydlig betygshets i teater, vilket även det ses som positivt. När jag frågar Line om hon upplever att hon glömmer bort att hon blir bedömd i andra ämnen svarar hon:

Mest teater, bara för att vi får inte... Det är ju inga såna examinationer. Eller så schemalagda examinationer som alla andra ämnen där vi har prov och så får vi betyg på det provet och så får man liksom det successivt. Men teater är så här, vi bara kör på och sen så får vi ett slutbetyg på det typ.

Här ringar Line in en annan faktor kring varför eleverna inte kommer ihåg att de bedöms: att de inte får bedömningsuppgifter på samma sätt i teater som i andra ämnen. Line skildrar teater som ”lite flummigt”, och menar därför att bedömningen inte känns lika påtaglig.

En sista faktor som påverkar detta är att eleverna väldigt sällan påminns om betygskriterierna i gestaltningskurserna. Maia beskriver:

På de andra [ämnena] har vi prov och inlämningar och sånt så där vet man ju ändå lite. Men här har man ingen aning vart man ligger typ. [...] Det försvinner under själva, när vi spelar teater och har de här lektionerna, så det är väldigt sällan jag tänker utifrån betygskriterier utan jag brukar bara köra på typ. Alltså så här, det är väldigt sällan man tänker på att oj juste, betyget liksom.

Detta kan läsas som att det har en positiv effekt för inlärandet, eftersom eleven har större chans att fokusera på lärandet i stället för betyget, men från utgångspunkten av den didaktiska

triangeln i en bedömningskontext får detta konsekvenser för elevens relation till innehållet, som försvagas när bedömningen glöms bort. Det kan vara viktigt att eleven vet hur hen kan uppnå ett högre betyg, speciellt om elevens motivationsbaserade individuella förutsättningar är grundade i att hen vill uppnå ett högt betyg. En konsekvens av att respondenterna glömmet bort att de blir betygsatta är att de uttryckte att de sällan vet vart de ligger betygsmässigt innan kursens slut. De saknar därmed chans att påverka betyget. Mer om elevernas inställningar till detta i avsnitt 5.3.4 *En vädjan om mer information*.

5.3.2 Lärarens motivation av betyget

Det här avsnittet berör den kommunikation eleverna tagit del av från lärare kring betyg i gestaltning. Detta innefattar betygssamtal, matriser och skriftliga kommentarer, samt informella samtal med läraren initierade av eleven.

5.3.2.1 Betygssamtal

När jag frågar om eleverna haft betygssamtal i gestaltning säger fyra av respondenterna ja, en säger nej och en säger att han inte minns. Eleven som säger att hon inte haft betygssamtal, Line, uppger dock att hon har sin teaterlärare som mentor och att de därmed pratar hur det går på mentorstiden. Hon berättar emellertid att dessa samtal sällan relaterar till betyg, utan innehåller mer formativ feedback utifrån kunskapsutveckling: ”Så det blev väl lite som ett betygssamtal, men liksom inte”. Gemensamt för de elever som säger att de haft betygssamtal är att samtalen skedde i slutet av året, enbart för att meddela eleven om betyget och motivera det. Maia berättar: ”Ja, eller jag tror bara att hen sa vad vi fick och sedan en liten motivering. Typ ja, men det här kan du göra lite bättre. Du ligger här och så här ligger det till typ.” Nanna instämmer: ”Lite så avstämning, hur tyckte du det gick? Hur tyckte jag det gick? Var det du behöver träna på till nästa år, nästa produktion?” Detta innebär alltså att eleven får sitt betyg motiverat och får veta vad de kan förbättra till nästa kurs i gestaltning. Eftersom betygen på gymnasiet reflekterar kurser och inte ämnen⁹ är det användbart att få feedback för följande år, men det är inget som påverkar betyget i den aktuella kursen.

Ofta upplever eleverna lärarnas motivation av betyget som abstrakt eller svår att förstå. ”Men du var jättebra, får massa beröm, och så ser jag på mitt betyg att det ligger på E” säger Walter, som är ganska nöjd med betyget E och detta är därför inget som påverkar honom. Line är däremot frustrerad över att läraren och hon inte förstår varandra: ”Det blir väldigt abstrakt liksom. Hen säger ju inte: du har det här betyget och det går så här. Utan liksom mer att man får typ läsa lite mellan raderna på hur hen menar.” Enligt min analys kan jag se att läraren och eleven saknar ett gemensamt språk som de kan förstå varandra med. Det finns ett behov av en gemensam konkretisering av kunnandet som återfinns i tysta kunskaper, där eleven och läraren kan mötas i en förståelse. Det finns även en problematik i att elever som till exempel Ingrid upplever att betygssamtalet inte handlar om gestaltningen, utan snarare andra, mer lättverbaliserade delar av kursen som till exempel analyser. ”Alltså jag var ju betygsatt på min gestaltning, men jag tyckte att de pratade mer om våra analyser. Jag tyckte inte det var

⁹ Detta kommer att ändras med införandet av GY-25 (Skolverket, 2024).

jättetydligt varför jag blev betygsatt i min gestaltning som jag blev.” Ingrid hade därför ingen god uppfattning om varför hon fick det betyget hon fick inom just gestaltning. Detta resultat tyder på att läraren väljer att lyfta fram kunskaper som ligger i förgrunden i betygssättningen i stället för de mer svårverbaliserade kunskaper i bakgrunden. Därmed finns risk att tysta kunskaper faller bort i betygssättningen.

5.3.2.2 *Matriser och skriftlig motivation av betyg*

Vissa elever berättar att de fått betyget motiverat genom andra metoder än betygssamtal, som via skriftliga kommentarer och matriser. Vid ett par tillfällen under året fyller lärarna i en kunskapsmatris som innehåller alla betygskriterier och därefter kan eleven se hur hen ligger till betygmässigt. Line menar att dessa inte säger mycket ifall inte läraren skrivit en kommentar till matrisen, vilket lärarna på skolan gör, enligt vissa elever. Nanna förklarar:

Jag har ju inte riktigt fått någon motivation till det, eller det kanske står något litet på skolplattformen. Det kommer jag faktiskt inte ihåg. Det stod väl någon liten motivation, hur jag skulle kunna utveckla det lite vidare och saker jag behöver träna på liksom.

Här visar Nanna att eleverna har fått skriftliga kommentarer på specifika uppgifter under årets gång, men hon har inte läst det noga. Det är värt att upprepa att samtliga respondenter i studien har haft samma två lärare, och det är troligt att de fått likvärdig mängd skriftliga kommentarer. Det är därmed möjligt att många av eleverna antingen inte minns att de fått skriftliga kommentarer, eller att de inte läser dessa ordentligt. I kontexten av den didaktiska triangeln kan jag utläsa ett svagare engagemang från eleven till innehållet. Detta kan bero på att gymnasieskolan kan vara en stressig period, något som flera elever uttrycker i sina svar, och att de därför inte upplever att de har tid att läsa kommentarerna.

5.3.2.3 *Att fråga läraren om konkretisering*

Eleverna berättar att de känner ett visst ansvar att själva fråga lärarna om konkretisering av betygets motivation. ”Men det var inte som att de riktigt förklarade vad man kunde göra bättre och så om man inte frågade” säger Ingrid. Detta fenomen illustreras av flera elever och beskrivs generellt som något positivt. Line berättar:

Det går ju alltid fråga, alltså lärarna på gymnasiet tycker jag är ju väldigt så här... De är lätta att få tag på. Eller typ lätta att kommunicera med. Så om man personligen vill veta hur det går i en kurs så kan man ju alltid skriva eller boka in ett samtal med sin lärare och fråga, så det tycker jag är bra ändå.

Line beskriver att hon har en god relation till teaterlärarna, något som speglas av samtliga tre elever i tredje årskurs, som alla tre uttrycker trygghet med att prata med läraren om sitt betyg och ställa frågor vid oklarheter. Detta kan tyda på att den personliga relationen mellan elev och lärare, alltså den sociala kompetensen, är värdefull för kommunikationen kring betyg. Elevens utvecklingsmässiga sociala förutsättningar kan bli centrala för att uppnå en stark kommunikation i elev – lärare-relationen inom den didaktiska triangeln eftersom eleven måste både kunna och våga ställa rätt frågor. Enligt denna analys kan jag uttröna att det blir lättare att

ställa frågor ju längre eleven känt läraren, och därmed är relationen mellan lärare och elev en faktor i elevens förståelse kring sitt betyg.

5.3.3 Förtroende för lärarens betygsättning

Maia reflekterar kring sitt betyg i Scenisk gestaltning 1 utifrån betygskriterierna och säger sedan: ”det verkar som att hen har koll på de här grejerna faktiskt”. Detta tyder på att trots elevernas tendens att inte alltid förstå lärarens kommunikation kring betyget har de ändå förtroende för att lärarna utför en korrekt betygssättning, något som samtliga respondenter uttrycker. Majoriteten av respondenterna svarar att de ibland inte förstår varför de fått betyget de fått, men de håller ändå med om betygsnivån. De kan således hålla med om *vad* nivån är utan att uppfatta *varför*. Walter demonstrerar ett förtroende för lärarens bedömning, trots att han själv inte alltid förstår den:

Jag tänker väl att jag vet inte hur det fungerar och om... Ser jag att någon annan som gör typ samma insats får ett högre betyg, så tänker jag bara ja, de såg väl något i den personen som inte de såg i mig.

Den tysta kunskapen läraren besitter är här bejakad av Walter, som ger prov på att hen vet att kunskapen finns och är korrekt, trots att hen inte själv kan tyda hur den fungerar. Ingrid markerar att hon förstår detta genom att säga: ”sen så är det väl svårt att bedöma det skulle jag väl ändå säga, och det är väl svårt att förklara varför”. Här visar Ingrid på en empati för att det måste vara svårt för läraren att bedöma teater. Hon fortsätter: ”Teater och så, det är så personligt från person till person. Det kan ju vara väldigt svårt att vara konstruktiv i det kan jag tänka mig”. Nanna uttrycker liknande sentiment och beskriver att hon tror att det är svårt för läraren att bedöma på grund av att prestationerna i skådespeleri kan variera med dagsformen.

Jesper är den enda som nämner sambedömning under sin intervju. I sin kommentar om sambedömning återspeglas dock ett missförstånd kring hur lärare bedömer teater:

Jag tror hen tar hjälp av många andra teaterlärare faktiskt. Och försöker vara så rättvis som möjligt i sin bedömning. Oftast är det ju flera teaterlärare som ser, speciellt i föreställningar. Jag tror att hen bedömer på ett professionellt sätt. Och inte för fyrkantigt eller formellt, det kan man inte riktigt vara i såna här saker tycker jag, med skådespeleri. Jag tror inte man kan bara följa ett papper och tänka ja, han gjorde det, eller han gjorde inte det. Allting är ju känslor, va? Vad jag får ut för känslor är ju det viktigaste. Det är budskapet, kontakten, kommunikationen med publiken, det är det viktigaste.

Jesper har här missförstått hur betygskriterierna fungerar när han uttrycker att läraren ”inte kan bara följa ett papper” eftersom det är exakt vad läraren måste göra i sitt bedömningsuppdrag, följa Skolverkets ramverk. Däremot är det intressant att Jasper, trots sitt missförstånd, ändå litar på lärarens betygsättning. Det visar på ett enormt förtroende för lärarens tysta kunskaper. Jasper antar att läraren går på känsla eller intuition i sin bedömning och han litar ändå på den bedömningen.

5.3.4 En vädjan om mer information

Intervjuerna avslutas med att eleverna får beskriva hur de vill att lärare ska kommunicera betyg i teater, specifikt i gestaltning. En stark tendens bland eleverna är att de föredrar när läraren pratar med dem i stället för att skriva feedback på skolplattformen i kommentarer och matriser. Jasper lyfter fram att han tycker det är svårt att förstå detaljer i en skriftlig kommentar:

När man har konversation med lärare om just sånt här som teater, då är det ju väldigt många detaljer som man ska titta på och då är det ju väldigt bra om man kan använda sig av lite slang för att få in flera infallsvinklar eller få varandra att förstå en sak utifrån flera perspektiv.

Jaspers kommentar indikerar att konkretiserandet av lärarens tysta kunskaper om betygsättning blir lättare i muntliga samtal än i skriftliga kommentarer, eftersom man då kan använda ett mer ledigt språk som blir lättare att förstå för båda parterna. Detta hade alla respondenter gemensamt, att de önskar verbal före skriftlig motivation av betyg. Jag tolkar det därför som att eleverna ser det som lättare att konkretisera tysta kunskaper om de får använda ett vardagligt språk i kommunikationen.

Respondenterna uttrycker även att de önskar få en bättre förståelse av kriterierna tidigare och löpande under kursens gång. Maia säger:

Kanske i början av året så att man vet inför kursen vad som gäller och vad som kommer ske under kursen och betygskriterierna och vad som krävs av en. Och sen kanske där vid jullovet, en liten avstämning efter höstterminen, och sen kanske en typ runt mitten av vårterminen, så man ändå vet vart man ligger till, för nu är det liksom... Jag har ingen aning vart jag ligger från september till nu, liksom ingen koll. Och sen när vi börjar då börjar vi bara med kursen. Men jag har ingen aning om vad den skulle innehålla, vad som skulle ske, vilka betygskriterier... Vi bara körde på liksom. Man hade velat ha lite mer information.

Maia berättar även under sin intervju att hon aldrig hade sett betygskriterierna för kursen Scenisk gestaltning 1 tidigare, trots att hon läst hela kursen och fått betyg i den. Hon jämför teatern med teoretiska ämnen: "För det vet man så fort vi ska ha ett prov eller någonting i engelskan, då är det kriterierna. Man är så trött på att höra dom liksom. Men här alltså, det är ju första gången jag ser dom." Jasper instämmer:

Jag skulle vilja säga att hen borde prata med oss redan i början av kursen och sen prata med oss emellanåt, alltså genom hela kursen att man har vissa tillfällen för att påminna oss om att ja, men det här tittar vi på. Ni måste göra det här. Alltså att man påminner oss lite grann om betygskriterierna.

Det finns därmed en önskan om att få ta del av betygskriterierna *mer* i teater, och att ha mer diskussion angående sin prestation i relation till kriterierna med läraren. Detta speglas i samtliga respondenternas svar där de önskar löpande betygssamtal ungefär en gång i kvartalet. Nanna uttrycker exempelvis att hon ofta får formativ feedback i form av regi och verbala kommentarer

på lektioner i relation till produktionsarbetet, men att hon sällan får feedback i relation till betygskriterierna. Således är feedbacken hjälpsam för kunskapsutveckling, men inte hjälpsam för att hon ska förstå vilket betyg hon ligger på. Utifrån den didaktiska triangeln kan elevernas önskan om mer information kring betyg ses som deras sätt att förtydliga relationen mellan alla tre parter i den didaktiska triangeln. De vill att läraren ska använda sin didaktiska kompetens för att förstärka elevens relation till innehållet i bedömningen.

Den största anledningen till att eleverna vill ha en löpande uppföljning är att de inte vill att betyget kommer som en överraskning i slutet av kursen, något flera upplever händer. Maia framställer det som:

Vi har lektioner, sen till våren får vi ett betyg, man har ingen aning om man är på E eller A... Det är jättesvårt att bedöma sig själv med vad man gör på övningarna, så jag har ingen aning om vart jag ligger just nu.

Liknande säger Ingrid att hon inte vet vilken betygsnivå hon ligger på förrän betyget redan är satt. Eleverna är vana att få separata betyg på uppgifter i andra skolämnena, något som inte ter sig lika vanligt i scenisk gestaltning. Line berättar trots detta att hon oftast haft ett hum kring vart hon legat betygmässigt: "Så på det sättet så blir det inte surprise, men det är ju tråkigt ifall man har en tanke själv och hur det går och så går det inte så." Hon menar att det vore bra med betygssamtal under året för att undvika en chock när betyget kommer, och så att hon själv vet hur mycket mer energi hon behöver lägga på kursen för att få det betyg hon siktar på.

När eleverna pratar om att de skulle vilja ha mer information och explicita samtal om betyg i teater blir jag nyfiken på hur de ser på en ökad nivå av betygssamtal i relation till att många av dem anser att teatern är ett främst roligt ämne i skolan. Jasper reflekterar: "Jag tror att man får liksom parkera saker och ting. Okej, nu har vi kul, men sen nu får man parkera det och så pratar vi betyg istället. Då är det lite mer allvar liksom." Här beskriver Jasper strategin att kunna parkera det roliga för att kunna prata betyg, och sedan kunna gå tillbaka till det roliga. När jag frågar Maia om hon tror att mer prat om betyg hade påverkat den roliga stämningen säger hon:

Jag tror typ inte det... för om man pratar om betygen varje lektion så absolut, men är det så här att man bara har en uppstart på det så tror jag att så fort man väl börjar med lektionerna och börjar med övningarna och lekarna och pjäserna och allt vi gör då släpper det rätt fort.

Maia och Jasper visar här att de kan dela upp den didaktiska triangelns hörn *innehåll* i två delar: den roliga som innehåller teater i praktiken, och den byråkratiska delen som innehåller betyg. De visar förståelse för att dessa två aspekter måste kunna samexistera och att det måste finnas strategier för att hantera den samexistensen.

6 Diskussion

I diskussionskapitlet presenteras först en resultatdiskussion där studiens resultat diskuteras och jämförs med tidigare forskning. Därefter följer en metoddiskussion där studiens metod diskuteras. Kapitlet avslutas med ett avsnitt som ger förslag på vidare forskning inom ämnet.

6.1 Resultatdiskussion

Syftet med denna uppsats är att undersöka elevers förståelse för, och upplevelse av, betygsättning av gestaltning i teaterämnet i gymnasieskolan. Detta har uppnåtts genom att behandla elevernas förståelse av betygskriterierna, deras upplevelser av att bli betygsatta i gestaltning, samt deras uppfattning av lärarens bedömningsuppdrag. Genom resultatet har olika inställningar till betyg inom teater kunnat utrönas, och trots att eleverna är från samma skola finns många olika sätt att erfara betyg. Jag kan även se att många av dessa speglar Anderssons (2000) kategoriseringar kring hur elever erfår betyg (se figur 1), exempelvis betyg som ett resultat av en prestation, som en spegling av kunskaper, och upplevelsen att det är oklart vad som bedöms. Alla Anderssons (2000) kategorier, förutom ”betyget är resultatet av ett spel mellan lärare och studerande” (s. 138) går att återfinna i mitt resultat.

I relation till studiens resultat är det intressant att diskutera vilken roll socioemotionella kompetenser spelar i bedömning. Klapp (2015) skriver att ”det är svårt att dra en skarp skiljelinje mellan ämneskunskaper (kognitiva förmågor) och socioemotionella kompetenser (icke-kognitiva förmågor), eftersom de delvis hänger ihop, till exempel i våra styrdokument” (s. 62–63). Denna skiljelinje mellan ämneskunskaper och socioemotionella kompetenser är angelägen att diskutera inom ramen för teaterlärares bedömningsarbete, eftersom samarbete är ett betygskriterie (Skolverket, 2022b). I resultatet av studien syns att respondenterna Walter och Jasper erfår betyget som en *bedömning av hur man är*, där personliga egenskaper spelar en stor roll och eleven själv inte kan påverka resultatet av bedömningen (Andersson, 2000). Frågan är om det är möjligt att bedöma samarbete utan att ta in socioemotionella kompetenser. För att kunna samarbeta är det centralt att elever kan kommunicera, kompromissa och behärska andra förmågor som kräver viss social kompetens. Samtidigt är det inte produktivt om elever upplever att bedömningen sker baserat på hur de är, alltså deras personlighet, eftersom de då inte upplever att de har möjlighet att påverka betyget (Andersson, 2000). Elever som antingen inte kommit lika långt i sin sociala utveckling (Hanken & Johansen, 2013), eller som har svårigheter med den sociala aspekten av skolan har enligt min uppfattning inte har samma förutsättningar att nå höga betyg inom teater. Frågan som kan ställas är om en bedömning kan vara valid, och därmed likvärdig, om samarbete ska bedömas. För att helt undvika bedömning av socioemotionella kompetenser i teater skulle betygskriteriet inom samarbete behöva plockas bort, vilket är problematiskt eftersom samarbete är en central del av teaterns natur.

Det är mycket intressant att ”kvadrupel bedömning” framkommer som ett resultat i min studie eftersom tidigare forskning enligt Jacobs (2014) också visar på en upplevd dubbel bedömning från publik och lärare samtidigt. Både respondenterna i Jacobs (2014) och i denna studie uttalar sig om att det är svårt att särskilja publikens bedömning från lärarens bedömning när alla har

olika reaktioner på ett framträdande. Här ser jag en möjlighet för lärare att bejaka kvadrupel bedömning i teater genom att använda den på olika sätt, samt diskutera dess roller och vilken påverkan den kan få på elever. Kamratbedömning och självbedömning kan användas konstruktivt i klassrummet genom olika feedback-metoder. Även publikens bedömning bör diskuteras med elever för att hitta sätt att göra upplevelsen att bli bedömd av publik till något positivt.

Ett dilemma för lärare som synliggjorts av mitt resultat ligger i elevernas önskan om att få mer information om betygskriterierna, precis på samma sätt som även framställs i Hogan (2018). Detta är ett mycket intressant resultat, eftersom eleverna verkar uppleva teaterklassrummet som en fristad från mer teoretiska ämnen, men samtidigt vill de ha mer information om betygskriterierna. Dilemmat för lärare är om man ska spendera mer tid på att gå igenom och bearbeta betygskriterierna med eleverna, eller om detta riskerar att öka betygshetsen inom ämnet. Jag ser även en olikhet i att eleverna säger att de inte förstår betygskriterierna, men att när de får chansen att faktiskt prata om och bearbeta kriterierna har de till synes ändå mycket goda och genomarbetade reflektioner kring vad kriterierna innebär. Här finns ett behov för eleverna att prata mer kring kriterierna, för att synliggöra sina egna tysta kunskaper om vad kriterierna innebär.

Något som också blivit tydligt i arbetet med mitt resultat är vikten av ett gemensamt språk mellan lärare och elever. Den mellanmännsliga faktorn i betygssamtal som Rinne (2013; 2014; 2017) belyser är central här och elevers önskan att använda ett informellt, verbalt samtal som kommunikation kring betyg kan läsas som ett sätt för dem att förstärka relationen mellan eleven och läraren, samt ett sätt för eleven att kunna sätta ord på sina egna tysta kunskaper. Vikten av ett gemensamt språk är även angelägen från lärarens perspektiv. Eftersom läraren ska kunna motivera sin bedömning för eleven finns det en risk att mer lättbedömda aspekter tar fokus eftersom de är mer lättartikulerade och därmed lättare för läraren att förklara för eleven. Ett sätt att arbeta mot ett gemensamt språk är att prata igenom betygskriterierna med eleverna på samma sätt som jag gjorde i mina intervjuer. Jag upplever att jag har fått många nya insikter kring vad gestaltning med kropp och röst, samarbete och kommunikation med publiken kan innebära tack vare elevernas reflektioner. Dessa typer av samtal tror jag att fler teaterlärare kan gynnas av att ta del av. Jag hoppas att läsandet av denna studie kan hjälpa lärare och elever hitta vägar fram mot ett gemensamt språk när det kommer till betygsättning i gestaltning.

6.2 Metoddiskussion

Från början var min plan att genomföra totalt åtta intervjuer med spridning på olika skolor. Min tanke med att ha informanter från flera skolor vilade i en oro att jag inte skulle få tillräcklig bredd på svaren om jag inte involverade mer än en skola. Det var dock mycket svårt att komma i kontakt med lärare på andra skolor för att hitta elever då många teaterprogram är uppe i slutproduktioner och andra prov under mars och april. Flera svarade att eleverna var för upptagna, och många andra svarade inte alls. Som Svensson och Ahrne (2022) skriver är tidsbegränsning ofta en faktor som kan bestämma metodologiska val, vilket jag upplevde under min urvalsprocess. Detta var ett stressmoment för mig i början och något som blev frustrerande

då jag hade börjat leta informanter i god tid. Kvalitativa intervjuer som metod har fördelen att forskaren inte måste bestämma hur många intervjuer som ska genomföras innan studiens start (Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2022). Efter de sex intervjuerna var genomförda insåg jag att de individuella upplevelserna från eleverna var så pass olika att jag inte såg ett behov att involvera andra skolor. Studiens fokus ligger på elevernas individuella förhållanden till betyg inom gestaltning, inte hur olika skolor jämför sig med varandra. På grund av dessa anledningar valde jag att avgränsa studien till endast en skola och sex informanter.

På grund av studiens strama tidsbegränsning och den knappa mängden informanter ser jag att det är svårt att säga att resultatet av min studie är generaliserbart för teaterämnet i stort. Svensson och Ahrne (2022) argumenterar för att man kan öka generaliserbarheten genom att överföra studien på en annan verksamhet. Det är därmed möjligt att studiens resultat kan säga något om hur elever upplever betyg i andra estetiska ämnen som liknar teater (exv. dans och musik). Något som sänker generaliserbarheten i studien är att jag endast har intervjuat elever på en skola. Det är möjligt att elever på andra skolor med erfarenhet av att bli betygsatta av andra lärare har en helt annan uppfattning av betygsättning i gestaltning. Däremot ser jag att mina informanter har bidragit med varierade svar trots att de går på samma skola, och därmed att resultatet ändå är relevant för studiens syfte.

En faktor som påverkar studiens reliabilitet är att jag kände eleverna sedan innan. Detta kan ha påverkat hur bekväma de var med att delge mig sådant som eventuellt kan upplevas som kritik till deras lärare, exempelvis mer negativa åsikter kring hur deras lärare kommunicerat ett betyg. Jag var medveten om detta och såg det därför som viktigt att göra det tydligt för eleverna att jag inte var där som lärare, utan som forskare. Jag vill även påvisa att elevernas minnesförmåga kan ha påverkat studiens tillförlitlighet. Exempelvis sade två av tre elever i andra årskurs att de fått betygssamtal i teater i slutet av tvåan, medan en sade att hen inte hade fått det. Denna beskrivning kan såklart vara sann, att den eleven var sjuk eller bortrest när betygssamtalen pågick. Men det är ändå en faktor jag vill belysa eftersom elevernas minnesförmåga sannolikt kan ha en påverkan på studiens resultat.

I resultatet skrivs eleverna fram med pseudonymer, men inte könsneutralt. Detta var ett beslut jag tog när jag såg tendenser till att kön kunde spela en betydande roll i analysen av mitt resultat. I slutändan var det inte mycket av resultatet som visade på en skillnad mellan könen, och det är därmed möjligt att jag hade kunnat skriva fram eleverna könsneutralt, vilket hade ökat anonymiseringen av eleverna ytterligare. Angående anonymiteten vill jag även lyfta fram att det finns en viss risk att lärare på skolan har identifierat vissa respondenter, av anledningen att de ibland behövde gå från lektioner för att medverka i studien. Detta var svårt att undvika eftersom intervjuerna behövde ske på skolan för att vara genomförbara inom studiens tidsram. Jag antog en stor försiktighet eftersom jag var medveten om denna risk, och jag har själv aldrig nämnt de medverkande elevernas namn till lärarna. Med anledning att inga känsliga personuppgifter berörs i studien ser jag ingen risk för respondenterna.

Under arbetet med den här uppsatsen har studiens syfte skiftat något. Från början handlade studien främst om elevernas upplevelser av att bli betygsatta, samt om lärarens kommunikation

kring betyget. Efter intervjuerna hade genomförts insåg jag att elevernas definitioner och förståelser av själva kriterierna var mycket intressanta och viktiga för resultatet, och därmed breddades syftet och en forskningsfråga lades till för att studien skulle kunna innefatta även dessa. Forskningsfrågan om elevers uppfattning av lärarens kommunikation kring betyg ändrades till att handla om elevers uppfattning av lärarens bedömningsuppdrag i stort, eftersom jag hade fått fram mycket resultat som berörde flera aspekter av lärarens bedömningsuppdrag än enbart kommunikationen. Hade studien gjorts om hade jag velat ha med alla tre forskningsfrågor från början, så att alla tre kunde haft varsitt tema i intervjuguiden. Jag hade även velat se att den teoretiska utgångspunkten var mer väletablerad tidigare i studiens förlopp. Jag anser att den teorin som använts i studien fungerat väl för syftet, men däremot ser jag att den var något spretig eftersom den bestod av tre olika koncept som behövde samverka för att sammantaget bilda den teoretiska utgångspunkten. Jag skulle gärna arbetat mer med teorin, och eventuellt haft ett avsnitt i teorikapitlet som visade hur de tre teoretiska koncepten samverkade för att lättare kunna applicera det på mitt resultat som en mer samlad bild.

6.3 Vidare forskning

Jag ser ett behov för vidare forskning inom flera aspekter som synliggjorts av den här studien, speciellt i en svensk gymnasiekontext där teaterämnet inte får tillräckligt med forskningsutrymme. Exempelvis skulle jag önska se studier på betygsättning av samarbete i teater i relation till socioemotionella kompetenser och hur detta kan förstås ur ett likvärdighetsperspektiv. Jag tror även att lärare skulle gynnas av en mer omfattande studie som fokuserar på elevers förståelser av betygskriterierna. Utifrån denna studies resultat ser jag att lärare kan få hjälp av elever att definiera och konkretisera betygskriterierna, och på så sätt kan ett gemensamt språk lärare och elever emellan börja byggas. Det finns en viss tendens som inte fick plats i studiens resultat att kön kan ha viss påverkan på elevernas upplevelser. Exempelvis var det enbart de två manliga respondenterna som tog upp att bedömningen upplevs kunna ske baserat på personlighet, medan de kvinnliga respondenterna inte berörde detta. Olika upplevelser och förståelser för betyg i gestaltning ur ett könsperspektiv kan därmed vara intressant att undersöka.

I elevernas svar kring vem de blir bedömda av syns en tendens att eleverna ofta blandar ihop formativ och summativ bedömning. De börjar ofta prata om regi och feedback när jag frågar om betyg och jag behöver ibland styra dem tillbaka till betyg. Enligt mig kan detta ses som en indikation på att teaterns kärna ligger i dialogen och den konstanta formativa bedömningen som ges i form av till exempel regi i en teaterföreställning. I elevernas ögon verkar det som att den formativa och summativa bedömningen går hand i hand och kompletterar varandra, i stället för att ses som motsatser av varandra. Det finns här utrymme för forskning som berör hur formativ och summativ bedömning samverkar i teaterklassrummet, eventuellt genom intervjuer av lärare och elever.

Jag ser att intressant forskning kan bedrivas kring den kvadrupla bedömning som kan upplevas av elever inom teater. Det vore intressant att vidare undersöka hur denna bedömning påverkar elever, samt vad den betyder för den summativa bedömningen som läraren gör, exempelvis om

publikreaktioner har en påverkan på lärarens bedömning. Forskning kan även bedrivas som diskuterar hur lärare har möjlighet att arbeta med den kvadrupla bedömningen på ett effektivt sätt i klassrummet.

Slutligen ser jag en väg framåt där forskning kan bedrivas kring elevers upplevelser av teater i skolan kontra utanför skolan. En tidig idé till denna studie var att jämföra elevers upplevelser av teaterämnet i kulturskolan (där elever inte betygsätts) och gymnasieskolan. Detta är fortfarande en aspekt jag är intresserad av då jag anser att det vore intressant att se vilken effekt betyg har på elevers motivation när det kommer till gestaltning. Jag tror att en blandning av observationer och intervjuer hade fungerat väl för det syftet.

Referenslista

- Ahlstrand, P. (2014). *Att kunna lyssna med kroppen: En studie av gestaltande förmåga inom gymnasieskolans estetiska program, inriktning teater* (Institutionen för etnologi, religionshistoria och genusvetenskap) [Doktorsavhandling, Stockholms universitet]. DiVA portal. <https://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:735064/FULLTEXT01.pdf>
- Ahlstrand, P. (2018). Varning för björntjänster! eller Hur värderas praktisk kunskap? I U. von Schantz, K. Thorgersen, & A. Lidén (Red.), *De estetiska ämnenas didaktik Utmaningar, processer och protester* (s. 25–43). Stockholm University Press. <https://doi.org/10.16993/bap.b>.
- Ahlstrand, P. (2020). Kvalitativa aspekter av gestaltande redovisning - exemplet teater. *Educare - Vetenskapliga Skrifter*, (1), 4–33. <https://doi.org/10.24834/educare.2020.1.2>
- Alvehus, J. (2019). *Skriva uppsats med kvalitativ metod: en handbok*. (2a uppl.) Liber AB.
- Andersson, P. (2000). *Att studera och bli bedömd: Empiriska och teoretiska perspektiv på gymnasie- och vuxenstuderandes sätt att erfara studier och bedömningar* (Linköping Studies in Education and Psychology, 68) [Doktorsavhandling, Linköpings universitet]. Linköping University Electronic Press. <https://liu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:25326>
- Bohlin, H. (2009). Tyst kunskap: ett mångtydigt begrepp. I J. Bornemark & F. Svenaeus (Red.), *Vad är praktisk kunskap?* (s. 55–84). Södertörns högskola.
- Carlgren, I. (2012). Kunskap för bildning? I T. Englund, E. Forsberg & D. Sundberg (Red.), *Vad räknas som kunskap?: Läroplansteoretiska utsikter och inblickar i lärarutbildning och skola* (s. 118–139). Liber AB.
- Eriksson-Zetterquist, U. & Ahrne, G. (2022). Intervjuer. I G. Ahrne & P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (3e uppl.) (s. 56–78). Liber AB.
- Fredstam, H., & Pollack, E. (2022). *Subjektiv summativ bedömning: En litteraturstudie om teaterlärares summativa bedömning av skådespelande gestaltande förmåga* [Examensarbete, Göteborgs universitet].
- Friberg, F. (2017). *Dags för uppsats: vägledning för litteraturbaserade examensarbeten*. Studentlitteratur.
- Hanken, I. M. & Johansen, G. (2013). *Musikkundervisningens didaktik* (2a uppl.). Cappelen Damm akademisk.
- Hirsh, Å. (2020). When assessment is a constant companion: students' experiences of instruction in an era of intensified assessment focus. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(2), 89–102. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1756192>
- Hogan, S. L. (2018). *Feedback for Learning in the Secondary Drama Classroom* (School of Education and Professional Studies) [Doktorsavhandling, Griffith University]. Griffith Research Online. <https://doi.org/10.25904/1912/296>
- Hopmann, S. (1997). Wolfgang Klafki och den tyska didaktiken. I M. Uljens (Red.), *Didaktik: teori, reflektion och praktik* (s. 198–214). Studentlitteratur.
- Jacobs, R. (2014). *Drama performance assessment in senior secondary years: a study of six Australian schools* [Doktorsavhandling, University of Western Sydney]. Western

- Sydney University ResearchDirect.
<http://handle.uws.edu.au:8081/1959.7/uws:30268>
- Jacobs, R. (2017). Six critical issues in senior secondary drama performance assessment in Australia. *NJ Drama Australia Journal*, 41(2), 127–140.
<https://doi.org/10.1080/14452294.2017.1438043>
- Jacobs, R. (2020). Cultural aspects of drama: the effect of Australian drama assessment policy on practice. *Arts Education Policy Review*, 121(4), 187–200.
<https://doi.org/10.1080/10632913.2019.1704955>
- Klapp, A. (2015). *Bedömning, betyg och lärande*. Studentlitteratur.
- Källström, Å. (2022). Att intervjua barn. I G. Ahrne & P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (3e uppl.) (s. 92–104). Liber AB.
- Lindström, G., & Pennlert, L-Å. (2022). *Undervisning i teori och praktik: en introduktion i didaktik*. (8e uppl.) Fundo Förlag.
- Orr, S. (2010). Collaborating or fighting for the marks? Students' experiences of group work assessment in the creative arts. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 35(3), 301–313. <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1080/02602931003632357>
- Rennstam, J. & Wästerfors, D. (2022). Att analysera kvalitativt material. I G. Ahrne & P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (3e uppl.) (s. 244–259). Liber AB.
- Rinne, I. (2013). Att bedöma och bemöta – Förståelsen av betyg så som den visar sig i ett betygssamtal på gymnasiet. *Nordic Studies In Education*, 33(3), 171–186.
<https://doi.org/10.18261/ISSN1891-5949-2013-03-03>
- Rinne, I. (2014). *Pedagogisk takt i betygssamtal: En fenomenologisk hermeneutisk studie av gymnasielärares och elevers förståelse av betyg* (Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning, 43) [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. Acta universitatis Gothoburgensis.
https://gupea.ub.gu.se/bitstream/handle/2077/37426/gupea_2077_37426_1.pdf
- Rinne, I. (2017). Relationella och emotionella aspekter av betygssamtal. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 22(3–4), 166–183.
<https://open.lnu.se/index.php/PFS/article/view/1448>
- Sjöström, J., & Tyson, R. (2022). *Didaktik för lärande och bildning*. Liber AB.
- Skolverket. (2022a). *Betyg och prövning – kommentarer till Skolverkets allmänna råd om betyg och prövning*. Hämtad 2024-05-08 från
<https://www.skolverket.se/publikationer?id=10020>
- Skolverket. (2022b). *Scenisk gestaltning 1* [Kursplan]. <https://shorturl.at/bCFW7>
- Skolverket. (2023). *Sätta betyg i gymnasieskolan*. Hämtad 2024-05-02 från
<https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/betyg-i-gymnasieskolan/satta-betyg-i-gymnasieskolan>
- Skolverket. (2024). *Så fungerar ämnesbetyg*. Hämtad 2024-05-08 från
<https://www.skolverket.se/regler-och-ansvar/forandringar-inom-skolområdet/gy25---amnesbetyg-pa-gymnasial-niva/sa-fungerar-amnesbetyg>
- Svensson, P. & Ahrne, G. (2022). Att designa ett kvalitativt forskningsprojekt. I G. Ahrne & P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (3e uppl.) (s. 24–39). Liber AB.
- Tivenius, O. (2015). *Uppsatsens inre liv*. Studentlitteratur.

- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Hämtad 2024-04-08, från https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/Godforskningssed_VR_2017.pdf
- Vogt, B. (2017). *Just assessment in school – a context-sensitive comparative study of pupils' conceptions in Sweden and Germany* (Linnaeus University Dissertations no 298/2017) [Doktorsavhandling, Linnéuniversitetet]. Linnaeus University Press. <https://lnu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1160059&dswid=6379>

Bilaga 1 – Intervjuguide

Tema: Att bli betygsatt i teater

- Vem eller vilka bedömer dig som skådespelare i skolan?
- Jag visar eleverna betygskriterierna i gestaltning för kursen scenisk gestaltning 1.
 - Kan du beskriva ett tillfälle när du tror att läraren bedömt dig på det här? Gå igenom ett kriterie i taget.
 - På varje kriterie, fråga vad skillnaden är mellan E gentemot A-nivå. Be dem ge exempel.
- Hur upplever du att bli bedömd när du gestaltar?
 - Är det någon skillnad på upplevelsen att bli bedömd i teater gentemot andra skolämnen?
- Har du någon gång anpassat hur du skådespelar i relation till att du vill försöka få ett högt betyg i kursen?
 - Om ja, kan du berätta om ett exempel på det?

Tema: Lärarens kommunikation av betyg

- När tror du att lärare bedömer dig för betygsättning?
- Har du haft något betygssamtal med din lärare om ditt betyg i gestaltning? Eller kommunicerades motivationen av betyget på något annat sätt?
 - Om ja, hur motiverade din lärare ditt betyg?
- Hur tror du att din lärare resonerar när hen sätter betyg på er inom kriterierna som rymmer gestaltning?
- Har du någonsin upplevt att du inte förstår varför du fått ett visst betyg i teater?
- Hur skulle du vilja att din lärare gör när hen kommunicerar betyg i kriterierna som rymmer gestaltning?

Bilaga 2 – Betygskriterier i Scenisk gestaltning 1

Betyget E

Eleven gestaltar med tillfredsställande resultat några enkla uttryck med kroppen och rösten.

Eleven beskriver översiktligt hur några av teaterns uttrycksområden samverkar samt kommunicerar med viss säkerhet med publik genom att använda några av teaterns uttrycksmedel. Eleven samarbetar med viss säkerhet i olika gestaltningsgrupper.

Betyget C

Eleven gestaltar med tillfredsställande resultat några uttryck med kroppen och rösten.

Eleven beskriver utförligt hur några av teaterns uttrycksområden samverkar samt kommunicerar med viss säkerhet några med publik genom att använda teaterns uttrycksmedel. Eleven samarbetar med viss säkerhet i olika gestaltningsgrupper.

Betyget A

Eleven gestaltar med gott resultat flera komplexa uttryck med kroppen och rösten.

Eleven beskriver utförligt och nyanserat hur flera av teaterns uttrycksområden samverkar samt kommunicerar med säkerhet med publik genom att använda flera av teaterns uttrycksmedel. Eleven samarbetar med säkerhet i olika gestaltningsgrupper.

Bilaga 3 – Samtyckesblankett

Information och samtyckesblankett

Jag vill fråga dig om du vill delta i en studie. I det här dokumentet får du information om studien och om vad det innebär att delta.

Vad handlar studien om och varför ska just jag delta?

Studien genomförs inom ramen för kursen LGTA2A (vårterminen 2024), examensarbete inom ämneslärarprogrammet vid Göteborgs universitet. Den här studien syftar till att undersöka hur elever förhåller sig till betygsättning av gestaltning inom teaterämnet i gymnasieskolan. Jag har bitt dig delta i denna studie eftersom du är elev i teater på gymnasienivå.

Hur går det till?

Jag kommer att genomföra en intervju med dig som är ca. 30-45 minuter lång. Intervjun kommer handla om din upplevelse av att bli betygsatt i scenisk gestaltning i skolan. Intervjun kommer spelas in på min dator och telefon, endast med ljud.

Vad händer med mina uppgifter?

Jag kommer samla in information om ditt namn, din ålder, kön, årskurs och mejladress. När intervjun transkriberas kommer du vara helt anonym, alltså kommer jag inte nämna ditt riktiga namn, vilken skola du går på, etc. Dina personuppgifter och röstinspelningen kommer förvaras på min lösenordsskyddade dator tills studien är färdigställd och har blivit godkänd av en examinator. Sedan kommer dina personuppgifter och inspelningarna raderas.

Inspelningar där personer är identifierbara räknas som personuppgift. Enligt EU:s dataskyddsförordning har du rätt att kostnadsfritt få ta del av de personuppgifter om dig som hanteras i studien, och vid behov få eventuella fel rättade. Du kan också begära att uppgifter om dig raderas samt att behandlingen av dina personuppgifter begränsas. Materialet kommer att behandlas så att obehöriga inte kan ta del av det. Om du vill ta del av uppgifterna, använd kontaktuppgifterna i det här informationsbrevet.

Deltagandet är frivilligt

Ditt deltagande är frivilligt och du kan när som helst välja att avbryta deltagandet. Om du väljer att inte delta eller vill avbryta deltagandet behöver du inte uppge varför, och det kommer inte heller att påverka dig negativt. Om du vill avbryta ditt deltagande ska du kontakta den ansvariga för studien (se nedan).

Ansvarig för studien

Helen Fredstam

gusfredshe@student.gu.se

0739401963

Samtycke till att delta i studien

Jag har fått muntlig och skriftlig informationen om studien och har haft möjlighet att ställa frågor. Jag får behålla den skriftliga informationen.

Jag samtycker till att delta i studien

Plats och datum	Underskrift