

Individen före gruppen, eller gruppen före individen?

En teaterlärares sökande efter fungerande grupsammanhang för konstnärlig utveckling och lärande i gymnasieskolan

Av: Majken Pollack

Handledare: Eva Schwarz
Södertörns högskola | Centrum för praktisk kunskap
Magisteruppsats 22,5 hp
Den praktiska kunskapens teori | Vårterminen 2024
Magisterprogrammet för Praktisk kunskap



SÖDERTÖRNS HÖGSKOLA | STOCKHOLM
sh.se

Summary

This scientific essay is an attempt to verbalize two experiences related to students working in groups within the theatre profile at a Swedish high school aesthetic program, from the author as a theatre teacher's perspective. There are two questions that are focus points in the essay.

One is about how high demands it is reasonable to place on oneself as a teacher, and the other revolves around the balance between the best for the individual and the best for the group.

The essay is based on two dilemmas that initiates the text. The first highlights how the author as a teacher is affected by the behavior of an individual student, a student that stands out from the group. The second dilemma describes a situation where two students have a perspective on group division that surprises the teacher. Through the essay we get to follow the author's reflections and attempts to balance both her demands on herself and her thoughts about what is best to do for whom. When it comes to demands on herself as a teacher, the author tries to get closer to an answer mainly with the help of Aristotle and Immanuel Kant, and in her thoughts about what is best for whom, Hannah Arendt and Simone de Beauvoir are highlighted as the main sounding boards. Regarding the teacher's demands on herself, the author comes to the conclusions that to be a teacher is to be in learning, and in constant development. About sacrificing the individual for the group, or the group for the individual, the author's view changes through the essay. From the point of view that it must be possible to find a way not to sacrifice either the group or the individual to also seeing potential benefits of the same. That development and learning can also sometimes take place in the form of which group a student ends up in when it takes place outside their comfort zone.

Keywords: theatre education, teamwork, devising, collaborative creation.

Sammanfattning

Denna vetenskapliga essä är ett försök att sätta ord på två erfarenheter relaterade till elever som jobbar i grupp i ämnet teater på gymnasiets estetiska program, utifrån författarens roll som teaterlärare. I essän undersöks två frågeställningar. Den ena handlar om hur höga krav det är rimligt att ställa på sig själv som lärare och den andra kretsar kring balansen mellan individens bästa och gruppens bästa.

Essän utgår från två dilemman som inleder texten. Det första belyser hur författaren som lärare påverkas av en enskild elevs beteende, en elev som står ut från gruppen. Det andra dilemmat redogör för en situation där två elever har ett perspektiv på gruppindelning som överraskar läraren. Genom essän får vi följa författarens reflektioner och försök att balansera både sina krav på sig själv och sina tankar kring vad som är bäst att göra för vem. När det gäller krav på sig själv som lärare försöker författaren komma närmare ett svar med hjälp av främst Aristoteles och Immanuel Kant, och i sina tankar om vad som är bäst för vem lyfts Hannah Arendt och Simone de Beauvoir fram som främsta bollplank. Angående lärarens krav på sig själv kommer författaren fram till slutsatsen att vara lärare är att vara i lärande, och i ständig utveckling. Om att offra individen för gruppen, eller gruppen för individen så förändras författarens syn genom essän. Från att det måste gå att hitta ett sätt att inte offra gruppen eller individen till att också se potentiella fördelar med detsamma. Att utveckling och lärande även ibland kan ske i formen av vilken grupp en elev hamnar i när det sker utanför dennes trygghetszon.

Nyckelord: teaterundervisning, grupparbete, samskapande, kreativt skapande.

Innehållsförteckning

Berättelser	1
Dilemma 1: Vem är du idag? - eleven som ställer sig utanför.....	1
Dilemma 2: När jag tror att jag vet - förväntningar och farhågor.....	4
En första reflektion	5
Vad är det som händer i rummet?.....	5
Min bakgrund	7
Mål och syfte	11
Avgränsning och frågeställningar	12
Tidigare forskning	12
Metod	14
Vetenskaplig essä.....	14
Essäns disposition.....	16
Etiska överväganden	16
Analysdel	17
Förutsättningar i det praktiska teaterarbetet	17
Grupparbete som fundament i teaterundervisningen	17
Leken som redskap för skapande	19
Mitt lärarperspektiv i dilemma 1 och 2.....	22
Läraren i rummet – ett fysiskt varande i kontakt med sig själv och andra.....	22
Vad är det jag ser? – reflektion kring sinnenas funktion i situationen	23
Hur skarpt är det rimligt att jag ser?.....	25
Att offra eller inte offra individen för gruppen, eller gruppen för individen	28
Avslutande reflektion	35
Vidare forskning	39
Tack!	40

What is important for me is: I have to understand.
This understanding also includes writing for me.
Writing is part of the process of understanding.
Hannah Arendt

Berättelser

Dilemma 1: Vem är du idag? - eleven som ställer sig utanför

Det är en vanlig skoldag i teaterkorridorren på estetgymnasiet och jag förbereder mig för att hålla en lektion i kursen Fysisk teater med årskurs två. Klockan närmar sig nio, och jag känner att pulsen slår dubbla slag med sekundvisaren. Det är lite för snabbt för att jag ska känna mig lugn. Jag vet exakt vad det är som stressar mig, eller snarare *vem* det är. När klockan är två minuter i nio tar jag ett djupt andetag och går in i klassrummet. Det är elevernas första lektion för dagen, och ändå finns det redan en svag doft av stress-svett som blandar sig med alldeles för starka parfymdofter. Vi känner varandra nu, eleverna och jag. Det är andra terminen och lektionerna har blivit vardag. Jag andas ut samtidigt som jag skäms över det. Det känns inte bra att jag blir lättad över att Vem inte är där. Det tar mig alldeles för kort tid att upptäcka denna lättnad, i jämförelse med hur ändlöst lång tid det tar för mig att komma ihåg namnet på den person i varje klass som alla skulle kunna vara det osynliga barnet i Tove Janssons novell. Individerna som har som en osynliggörande sköld, så stark att jag kan missa dem, även när de sitter rakt framför mig. Personerna som till och med kan få sina namn att magiskt försvinna från närvarolistan, fast jag följer den slaviskt med fingret, namn efter namn, när jag tar närvaro. När klockan slår nio ber jag eleverna samla sig med mig i en cirkel på golvet. En cirkel där alla sitter upp med lika mycket mellanrum mellan varje person och där jag räknar upp namn efter namn, tittar varje elev i ögonen och upprepar hälsningen jag får på någon form av speglade sätt. Det är god stämning. Vi är alla lite trötta, men det finns en känsla av förväntan i rummet. Jag berättar om vad lektionen kommer att innehålla, att vi idag ska jobba med att i grupper skapa en teaterscen på temat triangeldrama, och där rollerna eller skådespelarna vid vissa tillfällen bryter fjärde väggen¹ och har ett direkt tilltal till publiken. Klassen reagerar med entusiasm och positiv energi, och med det reser vi oss för att börja vår uppvärmning. Då öppnas dörren. Vem kommer in? Hon har en luva dragen över huvudet så den täcker halva ansiktet och under luvan har hon hörlurar över öronen. Hon tittar inte åt mitten där vi står i cirkeln. Min kropp är riktad mot dörren där jag står i cirkeln, vi får ögonkontakt och jag säger,

¹ Ett begrepp myntat av Théâtre Libres dramatiser Jean Jullien som går ut på att skådespelarna på scenen spelar som om publiken inte fanns där, som om det var en vägg mellan scen och salong. En vägg som publiken kan se igenom, men inte skådespelarna. Øystein Stene. *Skådespelarkonsten*. (Lund: Studentlitteratur, 2021), s.127.

- Hej Lisa, välkommen!

Inget svar och ingen reaktion. Lisa fortsätter bara rakt in från dörren, sparkar av sig skorna och slänger sig ner på mage på en stor grön gymnastikmatta som ligger på golvet nära väggen. Hon fiskar upp sin mobil och stirrar stint in i den. Luvan täcker fortfarande hela hennes identitet, hörlurarna buktar fortfarande ut vid öronen. Vem är hon idag? Pulsen stiger. Jag tappar fokus.

Jag känner mig förvirrad, hur ska jag göra nu?

När som helst kan det luvtäckta åskmolnet resa sig och argt, utan att någon vet varför, stolpa ut ur klassrummet och stänga dörren för hårt efter sig. Det kan bero på något jag säger, eller inte säger. Något jag gör, eller inte gör, eller helt utan utifrån sett förklarliga skäl. Jag går fram och frågar hur Lisa mår.

- Jag har lågt blodsocker, svarar hon.

- Har du något du kan äta? frågar jag.

- Jag vill inte äta! snäser Lisa av mig.

Jag säger ändå att det vore bra om hon följer med det vi gör under lektionen, alltså tar av lurarna och lägger bort telefonen. Jag får ett muttrande till svar, men det är allt som händer. Ögonblicket det tar att prata med bakhuvudet på golvet känns som en evighet och resten av klasskompisarna står i cirkeln och väntar på att jag ska starta uppvärmningen.

Undrar de varför jag inte gör något? Tycker de att jag låter mig köras över?

Jag tar sats och drar igång uppvärmningen med extra energi och landar i min glädje över att vara där och jobba med eleverna. Allt medan den låsta liggande gestalten osar av något ingen av oss andra i rummet riktigt förstår, vi gör i alla fall vårt bästa för att inte låtsas om att hon ligger där. Vi kommer igång ordentligt med uppvärmningen och energin är hög och positiv. När vi stillar oss i cirkeln gör jag en snabb överblick över var de osynliga står, drar slutsatsen att Lisa inte kommer att delta och att jag då inte behöver förplanera en gruppsammansättning som hon kan fungera i tillsammans med de andra gruppmedlemmarna. De står spridda i cirkeln, så jag gör en enkel nummerindelning där jag ber dem komma ihåg sin siffra och går sedan runt i cirkeln medan jag ger varje person en siffra mellan ett och tre. Det blir tre hyfsat likvärdiga grupper med ungefär fem elever i varje. Alla grupper med någon/några drivande, någon mer tillbakadragen eller osynlig, och resten personer som jag beräknar kommer att

kunna samarbeta bra med de andra i gruppen så att de kommer framåt i arbetet. De sätter sig i sina grupper och jag instruerar uppgiften mer konkret.

- Jag vill att ni skapar en cirka två minuter lång scen på temat triangeldrama. Jag vill att ni är likvärdigt engagerade på scenen, alltså har ungefär lika stora roller eller rollfunktioner i berättandet. Etablera situationen, vilka ni är och vad ni har för relationer. När ni har skapat er historia vill jag att ni tillsammans hittar tre tillfällen, ett för varje karaktär i triangeldramat, där karaktären bryter fjärde väggen och gör ett direkt tilltal till publiken där vi får veta vad karaktären egentligen känner/vill/tycker/tänker i situationen. Ni får också lägga till fler direkta tilltal om ni finner att det förhöjer er scen. Ni har femton minuters repetitionstid.²

Grupperna sluter sig i sina mindre cirklar och ivriga samtal med idéer bollas fram och tillbaka, och ganska snart kommer grupp efter grupp upp på golvet och börjar prova sina tankar för att sedan stanna upp och prata om det de provat, så växlar de fram och tillbaka mellan samtal och praktiskt utforskande. Nu när arbetet kommit igång står plötsligt Lisa framför mig.

- Vilken grupp ska jag vara med i? frågar hon uppfordrande.

Förvånad och lite handfallen ger jag henne en grupp som verkar ha skapat en tydlig skiss, alltså kommit en bit på vägen och ber gruppen bjuda in Lisa, vilket de gör som om ingenting. Jag känner mig plötsligt orättvis och jag känner mig överkörd. Det känns som jag med mitt eget beteende har lurat gruppen att acceptera saker de egentligen inte vill, och att jag har gjort det för att jag själv i min tur blivit duperad av Lisa. I gruppen sitter Lisa alldeles tyst med blicken i golvet när gruppen fortsätter komma på idéer hur de ska lösa uppgiften. Jag ser att de trevar och på olika sätt, utan att fråga, försöker kolla in om det som föreslås tas emot väl av Lisa. När gruppen tydligt hittat sin riktning med scenen tar Lisa ordet och kör över gruppen med sin version av idén.

- Bra! Så Albin kommer in från höger, alla stannar upp och tittar på honom. Ara, du tar sen ett steg fram, men säger inget. Vera och Oliver, kom ihåg att det är Ara som har fokus. Ingen får prata samtidigt i bakgrunden. Albin säger ”Surprise!”, och sen... Ara avbryter Lisa.

- Är det inte konstigt att bara ta ett steg fram utan att säga nåt? frågar han.

- Du är chockad över att se Albin fattar du väl! får han snabbt till svar av Lisa.

Efter det är gruppen tyst under resten av Lisas genomgång. När gruppen sätter igång att praktiskt jobba med scenen på golvet gör de allt för att försöka tillfredsställa Lisas vision medan de flesta i gruppen blir alltmer stressade över att göra fel. Här finns ingen plats för de

² Ungefärlig återgivning av den muntliga instruktionen av uppgiften.

osynliga. Inte plats för alla. Snart ska grupperna redovisa och jag kommer igen att ignorera Lisas dåliga humör och beteende inför gruppen för att gruppen ska få så mycket behållning som möjligt. Jag känner mig otillräcklig och maktlös. De osynliga i Lisas grupp har flutit ut i sina konturer, och de andra grupperna i rummet gör sitt bästa för att hålla ihop sina samarbeten och låtsas som att de inte märker maktnissbruket i Lisas grupp, medan hon fortsätter regissera kamraterna i sin grupp med järnhand.

Dilemma 2: När jag tror att jag vet - förväntningar och farhågor

En tisdag i början av maj kommer jag in i klassrummet för att ha lektion med teater eleverna i årskurs två, vi ska prata om förväntningar inför årskurs tre och det kommande slutproduktionsarbetet. Passet innan var en lektion i fysisk teater-kursen med teaterrettorna. En bra lektion. Jag var förberedd. Hade hunnit göra gruppindelningen inför lektionens gestaltungsuppgift innan lektionsstart, till och med anpassad efter innan lektionen föränmälda elever. Jag hade nogsamt gått igenom eleverna i halvklassen. Sett till att det var nya gruppkonstellationer, att det fanns en drivande i varje grupp, de osynliga såväl som de med behov av stöd spridda i olika grupper och en balans mellan personer med hög respektive lägre energinivå i grupperna. Alla ensembler fungerade bra under lektionen. De var koncentrerade, accepterade varandras idéer, och kom tidigt upp på golvet, improviserade efter överenskomna förutsättningar för uppgiften och praktiskt provade sina förslag istället för att fastna med att sitta och prata om möjliga lösningar. Jag upplevde att de alla hade ett gott samarbete tillsammans och att de använde hela tiden de hade till förfogande att i process förbättra och utveckla scenen de jobbade med. Jag kände mig glad, så här vill jag ha det. Elever som fungerar tillsammans i den utforskande lärandeprocess som sker när de gemensamt försöker skapa och framarbete sin teaterscen, och med det rör de sig även hantverksaktigt i teaterns verktygslåda och utvecklar erfarenhetsmässigt sina konstnärliga förmågor. De både lär sig och utvecklas konstnärligt, vad mer kan jag begära? Jag inleder den nya lektionen med att säga att vi samlas i en cirkel. Teatertvåorna är väl inarbetade i rutinerna, och en cirkel med lika mycket mellanrum mellan varje person skapas i rummet. Jag introducerar passet och temat med att föreslå en runda där alla får dela en förväntning och en farhåga inför det kommande slutproduktionsarbetet. De flesta tycker att det ska bli roligt med slutproduktionen, och har inga speciella farhågor förutom en viss oro för att det ska kännas stressigt med tanke på allt annat som också ska slutföras i årskurs 3. När det bara är ett par personer kvar som inte har sagt något har turen kommit till Per och Leida. Både Per och Leida är drivna individer som får saker och ting gjorda, de är kreativa, lösningsfokuserade och jag upplever deras närvaro i

klassrummet som inkluderande, stabil, trygg och i ständig rörelse framåt. De är positiva krafter i gruppdynamiken.

- Min farhåga är att jag ska hamna i en halvklass där jag måste driva, säger Per.

- Jag är orolig över att inte kunna fokusera på min utveckling, utan måsta ta ett ledaransvar i gruppen, fortsätter Leida.

När de säger sina tankar uppstår en slags paus i rummet och jag får känslan av att ingen i klassen hade hört eller förväntat höra vad de just sade. Inte jag heller. Per och Leida är båda personer som jag konsekvent har placerat i grupper med tanke på deras förmågor att driva och leda en ensemble i en kreativ process. Med självkritisk kraft slår det mig, har jag med mina sätt att dela in i grupper befast roller och på så vis hindrat elever att utvecklas där de som individer befinner sig?

En första reflektion

Vad är det som händer i rummet?

I båda inledande berättelserna har jag jobbat med eleverna i ett och ett halvt till snart två läsår. Jag har undervisat dem minst en gång i veckan och sett eleverna i både undervisningssituationer och arbetat med dem i längre processer som lett fram till publika redovisningar. Beskrivningarna av eleverna i berättelserna är kopplade till de respektive situationerna, alltså hur jag minns att jag i de stunderna upplever dem. Jag är medveten om att Per och Leida klumpas ihop som om de inte vore egna individer med sina individuella utgångspunkter och utvecklingskurvor, vilket de givetvis har. I deras berättelse blir det tydligare för mig att jag kanske har missat något just för att de är två personer med liknande arbetsattityd som har liknande farhågor. När de började utbildningen betedde sig den ena personen avståndstagande och tog få initiativ i grupparbeten. Den andra upplevde jag som starkt patosdriven i grupparbeten och inte så inlyssnande på dem hen jobbade med. Under den tid jag och mina kollegor har jobbat med Per och Leida har de utvecklats till att kunna axla ledarskap i grupparbeten som både inkluderar och konstruktivt driver gruppens arbete framåt. När det gäller Lisa så har jag sett henne med omedelbarhet kunna koda av övningar och vad som förväntas i utförandet av dem, och hon har också med all önskbart närvaro och samarbetsförmåga agerat inom de avgränsningarna. Lisa har också tillsammans med andra i grupparbeten arbetat fram sceniska gestaltningar som väl överensstämmer och ibland till och med överträffar förväntan. Det som skiljer Lisa från Per och Leida i beteende är att Per och Leida kommer in i klassrummet med en acceptans av att det kommer att vara en teaterlektion, och att under den lektionen kommer jag att leda dem och de kommer att arbeta med det som

presenteras. Efter bästa förmåga. Lisa gör däremot, vad jag tolkar det som, aktiva val att antingen gå med i överenskommelsen om vad som ska utspelas i rummet, alternativt helt eller delvis gå emot genom att i ord och handling utmana det som sker under lektionen. Med erfarenheten av att Lisa stundtals kan visa på värdefulla förmågor i arbete och uttryck blir jag frustrerad när jag upplever att jag inte kan nå fram så att hon kan få fortsätta att utvecklas, och det skapar en oro i mig att jag aldrig vet om hon kommer att acceptera eller utmana när hon kommer in i rummet. Vem-personer som Lisa, eller kanske tydligare beskrivet vem som i vem är du idag-elever, både tar och får ett ständigt närvarande fokus med både sin närvaro och frånvaro i ett klassrum. De osynliga däremot, de kan vara borta, eller vara där, gå ut utan att det märks och komma tillbaka, eller inte, utan att någon har tagit notis om dem. Vem-elever och de osynliga kan kännas som varandras motpoler men de kan båda vara såväl elever i behov av stöd, som studiesmarta eller särskilt begåvade elever, och i deras sällskap blir de övriga eleverna i en klass en slags flock. Flocken håller ihop. De samsas om utrymmet och vill samarbeta för att driva arbetet framåt. Ofta kan flocken ha nytta av en draghund för att hålla riktningen på arbetet. Draghundar som Per och Leida till exempel. De kan dra igång ett arbete om det behövs, och de fortsätter troget framåt med känsla för att alla i spannet är med och inkluderade på resan. En stark och fungerande flock kan ta udden av en vem är du idag-persons humörsvängningar eller synliggöra en osynlig kamrat som rör sig i skuggan. Att få flocken, gruppen, att fungera är kritiskt för de kan också skjuta bort dem som sticker ut, och då slutar arbetet i klassrummet att fungera och det sociala spelet tar över lektionstiden. Någon kanske börjar gråta, en annan vill inte längre vara med eller kanske går ut, det kan bli en högljudd konflikt där någon får ett utbrott et cetera. När det sociala spelet tar över upplever jag att det blir komplicerat att balansera mellan att vara medmänniska, lärare i ett klassrum och eventuell konfliktlösare. Det blir också svårt för eleverna att fortsätta hålla fokus och arbeta vidare med sina uppgifter. Konsekvensen blir att undervisningen och planeringen blir svår att hålla, vilket kan ge ringar på vattnet och påverka den fortsatta kursen. I olyckliga fall kan det påverka möjligheterna för elever att få tid till igentagning av missade moment, komplettering av uppgifter och i den vanliga undervisningen bristande tid till fördjupning av arbeten. Resultatet i slutänden kan bli att elevers slutbetyg påverkas negativt då de kanske inte fått den tid som kunde ha varit avgörande för att nå ett högre betyg.

Elevers olika sociala kommunikationssätt till trots, så upplever jag att de alla vill bli sedda, accepterade och ges möjlighet att utvecklas med det de gör. Alla elever kan vara i extra behov av stöd, vara studiesmarta och/eller särskilt begåvade. Detta gäller även elever som Lisa. Ett klassrum med elever är en otrolig mängd kombinationer av förutsättningar, beteenden, behov

och viljor. I egenskap av lärare känner jag att det är mitt ansvar att se dem, och jag upplever att för många elever är det min blick som, oavsett deras eget agerande, ska se igenom deras försvar och därmed se och synliggöra deras potential, och med det hjälpa dem att växa. Inte orimligt, men ofta ganska svårt och det är en kärna i uppdraget ”att låta varje enskild elev finna sin unika egenart och därigenom kunna delta i samhällslivet genom att ge sitt bästa i ansvarig frihet.”³ Ibland tvivlar jag dock på att det verkligen går att göra det, när eleverna också ska jobba i grupp. I mitt första dilemma är det en individ, Lisa, som står ut för min lärarblick och där jag har svårt att hantera hur jag ska hjälpa henne att utvecklas utan att det är på bekostnad av individerna i den arbetsgruppen. Arbetsgruppen som dessutom under mitt ledarskap anammar mitt, vad jag tror, lågaffektiva beteende och inkluderar Lisa utan några som helst motkrav. Trots att hennes ingång i arbetet i förberedelse och engagemang tidigare varit obefintligt. I min andra berättelse framträder två individer, Per och Leida. I min blick har de utvecklats till att vara högfungerande elever i de grupsammanhang vi jobbar i. I situationen framkommer ett annat perspektiv på vad jag upplever som goda omständigheter i grupparbeten när de säger att de är oroliga för att hamna i framtida gruppindelningar där de behöver ta ett ledaransvar, och därför inte kan fokusera på sin utveckling. De här två situationerna ger mig känslan att jag behöver offra antingen individen för gruppen, eller gruppen för individen. Den här essän kommer att kretsa kring sådana tankar.

Min bakgrund

Jag är utbildad dramapedagog⁴ och legitimerad teaterlärare för gymnasiet och vuxenutbildningen. Sedan 1997 frilansar jag som skådespelare, regissör, dramapedagog och teaterlärare, och sedan dryga tjugo år tillbaka jobbar jag på samma estetiska skola och undervisar teaterlever där på gymnasiet och vuxenutbildningen. Jag undervisar mellan 120–150 elever per vecka och läsår. Antalet grupper, gruppindelningar och variationer av grupsammansättningar under bara ett läsår är otroligt många.

Två av de skådespelarutbildningar jag gått har haft en fysisk inriktning⁵ och påverkat mig mycket i hur jag ser på teater och teaterskapande tillsammans med andra. Teaterstudion som jag gick i början av 90-talet var inspirerad av teaterskaparen Jerzy Grotowski. I boken *Skådespelarkonsten* beskrivs Grotowski som en av de tydligaste representanterna för 60-talets

³ Skolverket, Skolans värdegrund och uppgifter, Grundläggande värden. Länk: se referenslistan.

⁴ Edelviks folkhögskola och Gävle högskola.

⁵ Att det praktiska teaterarbetet har kroppen och rörelse som utgångspunkt för skapande.

samtida experimentella teater som kretsade kring fysiska former, improvisation och andliga tendenser. I början av sin karriär utvecklade Grotowski både en syn på och arbete med skådespelarträning, men gjorde också föreställningar skapade med träningen som grundförutsättning. Skådespelarträningen bestod av ett antal rörelserier som vardera syftade att få fram och utveckla specifika rörelsekaraktärer, och genom vilka strävan var att komma över sina fysiska begränsningar för att därigenom nå till en friare emotionell kontakt i sitt skådespeleri. Jag upplevde det som att strävan var att bli ett stämt och självspelande instrument som i kontakten med medspelare kunde improvisera i samma skalor. I den senare delen av sin karriär slutade Grotowski att göra föreställningar och ägnade sig helt åt att vidareutveckla skådespelarkonsten i enlighet med sina tankar kring densamma⁶. Året efter Teaterstudion åkte jag till Paris och studerade på École Internationale de Théâtre Jacques Lecoq. Mr Lecoq var i sin ungdom väldigt intresserad av sport och när han senare började jobba med teater kombinerade han rörelse och teater under experimentella former. När Mr Lecoq startade en egen skola spreds ordet om hans nytänkande träning.

./.../ [Mr Lecoq's] method was to apply the laws of movement to dramatic creation and to different acting traditions, including masked performance, tragedy, melodrama, commedia dell'arte, clowning and bouffons. All of these terms took on special meanings through his teaching, and have acquired fresh life through the work of his pupils all over the world.⁷

På Teaterstudion hade arbetet sin kärna i skådespelarens fysiska träning, genom vilken även mentala och känslomässiga spärrar var tänkta att lösas upp och öppna oss för att sannare vara tillgängliga aktörer på scen. Jag upplevde att arbetet och inställningen till arbetet gav en känsla av renhet, äkthet och en frihet från de regler som tanken kan ställa upp. Teaterstudion kändes rituell och avskalad, och en plats för att utforska vad olika fysiska förutsättningar kan göra för att öppna upp och nå ut med sitt konstnärliga uttryck. Trots sin kollektiva arbetsform upplevde jag utbildningen strikt hierarkisk där ledarskapet stod för kunskap och svar som vi elever knappt hade frågorna till. Jag lärde mig uthållighet, att mänsklig kommunikation till stor del sker genom och mellan våra kroppar, och att det kräver närvaro. Jag lärde mig att när man lyckas skala av sitt tillrättalagda jag, genom den repetitiva fysiska ansträngning som

⁶ Stene 2021, s. 246.

⁷ Jacques Lecoq, Jean-Gabriel Carasso och Jean-Claude Lallias. *The moving body, teaching creative theatre*. (Great Britain: St Edmundsbury Press Limited, 2000), s. xi.

rörelseserierna vi jobbade med innebar, så var min upplevelse att jag kunde nå rakt in till min känslomässiga närvaro i nuet och använda den i kontakten med de andra skådespelarna. Jag lärde mig arbetsdisciplin och att det var eftersträvansvärt att söka upp och jobba med alla individer i gruppen i de fysiska improvisationer som var basen för arbetet. Gruppindelningar skedde alltså oftast i nuet, i övningar och var inte styrda av läraren. Det gjorde att valet att jobba med den ena eller den andra klasskamraten hamnade på en själv som individ, och beroende på ens egna mod, mognad och inställning följde man önskan att söka upp och jobba med alla, eller undvek vissa individer för att de av någon anledning inte kändes bekväma att jobba med.

École Lecoq hade en noggrant utformad studieplan där starten på första året hade fokus på att skala av det privat personliga för att nå det mänskliga generella, eller kanske snarare hitta grunden i en själv, utgångspunkten som skapar en plats för karaktären att hitta sin gestalt. Lekens funktion i skapandet framställdes som kärnan och dess vikt togs på största allvar. En kärna som jag upplevde disharmonisk med sättet vi jobbade på. I praktiken innebar en lektion oftast en introduktion till vad som var fokusområdet för lektionen och sedan välkomnades fem till sju frivilliga elever att gå upp på scengolvet och inför de andra redovisa hur de hade förstått uppgiften. Gruppindelningarna skedde med andra ord på ens eget initiativ huruvida man ville ta sig an att prova, om man hann se vilka andra som gav sig upp och om man ville jobba med just dem. Varje vecka fick vi även en uppgift vi skulle lösa självständigt helt utan lärare, där vi också skulle formera egna grupper. Då hela första året var en provperiod för att eventuellt gå vidare till år två skapade förutsättningarna en hel del primitiva beteenden i klassen. Vissa tog ledarskap och drev ihop den flock de själva ville ha. De tysta kunde bli valda för att de var harmlösa, men de som socialt eller konstnärligt stod ut på ett sätt som ledarpersonerna inte gillade blev aldrig valda. Jag hade turen att anses som en tillgång och bli vald, en stabil del av flocken, men med det fanns också rädslan av att inte få vara det om jag skulle ifrågasätta urvalet. Jag valde att lägga mitt fokus på utbildningsinnehållet. Under året jag gick på skolan öppnades en dörr som jag inte visste fanns. Dörren till en för mig ny syn på inspiration. Vi jobbade i block kring olika fokus som till exempel material, elementen, masker, musik, konst, poesi... Vad vi än hade för utgångspunkt så lades noggrann tid på att analysera dess föränderlighet i form, rörelse och rytm. Efter det började arbetet med att förkroppsliga analysen i den egna kroppen, och i slutet av processen hitta människan, alltså karaktären som skulle kunna ha en sådan dynamik. Vi analyserade konst genom att se riktningarna i verket; ljus och mörker, formernas rörelser. Vad är stilla, vad rör sig? I vilken

ordning fokuserar blicken på vad i verket, och så vidare. Vi tolkade poesi genom att lyssna på språk vi själva inte förstod. Vi lyssnade efter melodin, rytmen, vilken plats det tog i rummet. När sju av mina klasskompisar i rörelse tolkade min uppläsning av Karin Boyes dikt *Stenarna*⁸ medan jag läste den högt, så började jag gråta. Jag kunde inte intellektuellt förstå hur gruppen kunde omfatta texten och med abstrakt rörelse förkroppsliga poesin tillsammans utan att förstå svenska. Ensemblen stod som en slags kör av rörelse tillsammans på scenen och tolkade texten genom att byta nivåer och använda armrörelser i olika riktningar, storlek, rytm och tempo. I min upplevelse blev gruppen texten förkroppsligad. Jag hade aldrig varit med om någonting liknande. Gruppen var som en fysiskt lyssnande och visualiserande kropp som liksom blev texten i rörelse. Det är ett grupparbete jag aldrig glömmer, ett totalt och gemensamt skapande. I min undervisning använder jag många av mina erfarenheter från Teaterstudion och Lecoq, inte minst i kursen Fysisk teater som jag nämner i mina inledande berättelser. Hur jag konstruerar uppgifter, och att jag gör mindre gruppuppgifter som redovisas ofta med mina elever har jag utvecklat från Lecoq, och en inställning att alla bör jobba med alla och att alla bör få jobba så mycket som möjligt så ofta som möjligt och tillsammans har jag utvecklat från teaterstudion. Att fundera kring och försöka skapa gruppansamlingar där jag kan lyckas med detta är en direkt motreaktion till de upplevelser jag själv hade av hur grupper skapades under mina två utbildningar, då min upplevelse var att de styrdes av konkurrens och/eller eventuell social kompatibilitet och i stort sett bara bidrog till obalans och otrygghet i klassen. Något som i sig inte främjade den lekfullhet som naturligt öppnar upp för kreativitet och skapande. Det vore kanske enklare ur lärarperspektiv att ha ett individuellt fokus på eleven i teaterarbeten, men jag får inte det att gå ihop med att teater som konstform är kollektiv. Teater sker i samarbete mellan skådespelare, mellan regissör och skådespelare, mellan scenograf/kostymör/ljussättare och regissör, för att nämna några samarbetsperspektiv, och i sin premiärfärdiga form i en slags kommunikativ överenskommelse, ett samspel, mellan skådespelare och publik. Dessutom anser jag att kollektivt skapande kan alstra kreativa möjligheter bortom det jag som enskild individ kan åstadkomma, om förutsättningarna är de rätta, som till exempel i den fysiska gestaltningen av Karin Boyes dikt.

⁸ Karin Boye. Diktsamlingen *Härdarna*. (Stockholm: Albert Bonnier Förlag, 1927).

Mål och syfte

Med utgångspunkt i de två berättelser jag inleder denna essä med vill jag undersöka vidare hur en teaterlärare kan jobba med grupsammansättningar för konstnärlig utveckling och lärande, i en balans mellan fokus på individen och gruppens bästa. Med konstnärlig utveckling menar jag att eleven utvecklar förmågor som är fördelaktiga för att kunna jobba med teater.

Förmågor som till exempel koncentration, uthållighet, lyssnande, simultanförmåga, närvaro och lekfullhet. Dessa och andra förmågor ger förutsättningar för att tillsammans i teatersammanhang kunna utforska de rent gestaltningsmässiga möjligheter som teater som konstform kan uttrycka och med det utvecklas elevernas konstnärskap inom teater och ett lärande sker. På min arbetsplats sker grupsammansättningar av teaterlever inte bara per lektion. Ibland jobbar de i längre projekt i samma grupp, och inför varje nytt läsår delar vi teaterlärare in helklassen på 32 elever i nya halvklasser. På så sätt får de prova att jobba i olika ensembler, med tanken att de ska vara så väl förberedda som möjligt för en framtida arbetsmarknad inom teater där ensembler allt oftare sätts samman per projekt. Förutom det faktum att grupper och nya grupper är arbetsmiljön för skådespelare, så tror jag verkligen på gruppens styrka, och kan vi lära oss att bemästra teaterskapande i grupp, alltså *hur* vi kan jobba tillsammans för att hitta till och bygga på varandras kreativitet, då tror jag att vi kan komma långt i våra uttryck inom konstformen. Det ger oss fler möjligheter till uttryck, och för att kunna nå dit behöver eleverna trygga omständigheter och förutsättningar, för det ger en balans för dem när de jobbar, så att skådespelarna inom de ramarna vågar utforska den känslomässiga obalans och otrampade mark som nya kreativa steg kan innebära, och som ledare vill jag bidra på de sätt jag kan för att skapa sådana sammanhang. Jag vill att mina elever ska få lära sig teaterns verktyg, att de ska få utvecklas som individer och kollektiva människor, och att de ska få komma i kontakt med och utveckla sitt konstnärskap. Det uppdrag som jag har gett mig själv tror jag är livslångt, precis som ett konstnärskap kan vara. Jag drivs av en nyfikenhet och ett intresse. Likt den politiska teoretikern Hannah Arendt är det viktigt för mig att förstå. Hur fungerar det här? Vilka andra perspektiv än mina har en roll? Vad är min del och vad har jag för val? Jag har mina erfarenhetsbeskaffade skäl varför och hur jag jobbar med grupparbete som fundament i teaterundervisningen. Men kan det vara så att jag i vissa situationer inte förmår att hålla riktningen på hur jag vill bedriva den? Jag vill att eleverna ska få känna att de var och en har en självklar och likvärdig plats och att jag finns där för dem för att kunna hjälpa dem att växa och lära utifrån där de är. Men i min första berättelse kommer jag ur balans när Lisa kommer in i rummet på det sätt hon gör, och jag får svårt att se klart hur jag ska hantera situationen. Den andra berättelsen, den om Per och Leida,

tycker jag synliggör att jag nog har blinda fläckar i hur jag ser mina elever. Hur skarpt är det egentligen rimligt att jag ser? Hur höga krav ska man ställa på sig själv som lärare? I båda berättelserna är det individer som synliggör mitt varande och agerande i relation till de grupper jag på olika sätt har arrangerat. I mina ögon särskiljer de sig från gruppen. Är det redan där jag får problem att hålla riktningen, att se dem likvärdigt med de andra som i det läget fortfarande är ”gruppen”, eller ”flocken” som jag tidigare beskrev dem som? På skolan jag jobbar är det uttalat att vi bedriver gruppundervisning med individen i fokus. Hur gör jag det utan att offra varken den ena eller den andra?

Avgränsning och frågeställningar

I denna essä försöker jag sätta ord på två erfarenheter relaterade till grupparbeten i ämnet teater på gymnasiets estetiska program, utifrån min roll som teaterlärare och självutnämnd ansvarig gruppindelare. Mina frågeställningar kommer från mitt lärarperspektiv: *I stort funderar jag kring vilka krav jag ställer på mig själv i mitt yrkesutövande, och om de är rimligt höga. Mer specifikt och kopplat till de två dilemman jag inleder essän med så funderar jag på balansen mellan individens bästa och gruppens bästa.*

Den här essän är ett försök att skriva mig fram till en tydligare syn på vad jag håller på med, ”att skriva är en del av processen att förstå” som Arendt sade 1964 i en intervju med Günter Gaus⁹. Min önskan är att, även om jag inte skulle hitta svar på mina frågor, så kanske ändå denna essä kan hjälpa att se några aspekter av frågeställningarna i om inte annat så i alla fall i ett nytt ljus.

Tidigare forskning

Jag är medveten om att det finns en hel del forskning på ämnet grupparbete inom skolvärlden, och också i andra sammanhang som till exempel inom grupppsykologi och affärsvärlden. I min sökning efter litteratur på Skolverkets hemsida hittade jag fyra intressanta artiklar om grupparbete som känns relevanta: *Projekt- och grupparbete med elever med NPF*, *Bäst grupparbete när elever förklarar och turas om*, *Betygsättning försvårar grupparbeten* och *Grupparbete – en utmaning för både lärare och elever*. I artikeln om grupparbete med NPF-elever¹⁰ följer intressant, relevant och konkret information och råd om hur jag kan förbereda,

⁹ Intervjun filmades och finns att se på YouTube. Länk: se referenslistan.

¹⁰ Skolverkets hemsida, Skolutveckling, Inspiration och stöd i arbetet, *Projekt och grupparbete med elever med NPF*. Länk, se referenslistan.

planera och ge ramar för grupparbeten med egentligen alla elever som jag ser det. Oavsett NPF¹¹ eller inte så tror jag att alla elever kan ha hjälp av de metoder och verktyg som presenteras och att materialet ytterst sannolikt kan bistå lärare med inspirationsstöd i grupparbetesundervisning. Jag blir själv medveten om att jag gör flera enligt Skolverket bra saker i min grupparbetesundervisning, och lägger också märke till att jag till exempel oftast inte arbetar med grupparbetesrollfördelningar när jag jobbar med mina elever. Jag återkommer till detta när jag funderar mer kring Per och Leida (ledarpersonerna som inte önskar vara ledare). Vad jag saknar bland ovan nämnda stöd och råd är *hur* man kan göra när arbetet inte fungerar. Det formuleras istället som följande reflektionsfrågor till lärarkollegiet ”Vilka strategier och planer bör vi ha ifall samarbetet eller arbetet i grupperna inte fungerar? Hur tar vi fram dessa tillsammans med våra elever?”¹² I mitt kollegium har vi sällan tid att i förväg kunna jobba fram strategier, men det händer att vi pratar om hur vi ska lösa icke fungerande grupparbetessituationer. Det är dock när det har hänt något som gör att den icke fungerande gruppdynamiken påverkar fler än en specifik undervisningssituation. Även då har vi svårt att hitta tid för att arbeta fram lösningar på bra sätt. I artikeln *Grupparbete – en utmaning för både lärare och elever*¹³, som utgår från Karin Forslund Frykedals avhandling *Elevers tillvägagångssätt vid grupparbete*¹³, beskrivs också kritiska faktorer för fungerande grupparbeten. Till exempel att heterogena grupper främjar lärandet och att det är viktigt att jobba medvetet med gruppprocesserna. För att en grupparbetssituation ska bli samarbetsvänlig krävs bland annat *tillit i gruppen, individuellt ansvar* och *stödjande interaktion*. I min första berättelse finns det inom hela klassen, hos alla utom en. I min andra är det två individer som arbetsmässigt utåt sett uppfyller ovanstående krav för fungerande grupparbeten, men som inte har tillit till att det gynnar deras personliga utveckling. I båda berättelserna är det alltså individer som på något sätt särskiljer sig från gruppen i attityd eller i inställning. Då den här essän fokuserar på konkreta exempel direkt ur undervisningssituationer, och kretsar kring de frågor som väcks i mig som undervisande lärare då jag ställs inför dilemman i dessa, hoppas jag att denna studie kan komma att komplettera mer övergripande forskning som redan finns.

¹¹ NPF står för Neuropsykiatrisk funktionsvariation, till exempel ADHD, autism, eller dyslexi.

¹² Skolverket, *Projekt och grupparbete med elever med NPF*.

¹³ Skolverkets hemsida, Skolutveckling, Forskning och utvärderingar, Artiklar om forskning, *Grupparbete – en utmaning för både lärare och elever*. Länk: se referenslistan.

¹³ Länk direkt till avhandlingen, DIVA: se referenslistan.

Metod

Vetenskaplig essä

Det du just nu läser är en undersökning som grundar sig i några yrkeserfarenheter jag som författare har med mig om grupparbete i teaterundervisning på gymnasiet estetiska program. Den här texten är en utveckling av en essä jag skrev under delkursen Kunskap och utforskning på magisterprogrammet Praktisk kunskap, Södertörns högskola hösten 2022. Uppsatsen hade då namnet *Att handla rätt är att slita sönder sig* och utgick från dilemmat med Lisa i den här essäns första berättelse. Denna uppsats är till sin form en vetenskaplig essä. Ordet *essä* kommer från det franska ordet *essai* som på franska betyder *action faite sans être sûr du résultat*¹⁴. Jag tolkar det som en handling eller snarare ett försök utan att vara säker på vad resultatet blir. Ordet *essai* påminner om det franska verbet *essayer* som betyder *att försöka*. Detta är alltså ett försök att skriva mig fram till en större medvetenhet kring de saker jag funderar på i essän. I boken *Skriva – en metod för reflektion* skriver Maria Hammarén:

Skrivande kan vara en metod både för reflektion och för att synliggöra erfarenhetsgrundad kunskap. Att synliggöra erfarenhet handlar om att hämta stoff ur sitt eget lager - för att kunna belysa det. Det är en metod som är raka motsatsen till att förpacka budskap på ett övertygande sätt, tvärtom så gäller det att befria sig från alla förpackningar och alla förutfattade meningar. Istället handlar det helt enkelt om modet att återknyta med somliga av de berättelser som vi bär med oss - och att undersöka dem. Vi kan också lyssna på andras berättelser.¹⁵

Att detta till sin form är en *vetenskaplig* essä fordrar att mitt essäistiska reflekterande möjligt skulle kunna vara ett underlag för vidare forskning, eller vara ett tänkande bidrag till praktiker intresserade av de teman jag tar upp. Till min hjälp när jag försöker ta mig vidare i mina tankar kommer jag att pröva dem med andras. Jag hoppas få hjälp av filosofen Michael Polanyi, som bland annat skrivit boken *Den tysta dimensionen*, när det gäller att formulera mig kring det oformulerade erfarenhetsbaserade som händer inuti mig i mötet med vissa elever. Jag kan känna igen mig till viss del i pliktetikern Immanuel Kants tankegångar när jag tänker på min plikt och mitt ansvar i undervisningen, så förhoppningsvis kan Kant skärpa min blick när det gäller sådana saker. Den politiska tänkaren Hannah Arendt och existensfilosofen Simone de Beauvoirs tankar hoppas jag ska kunna provocera mig att bli lite fri i hur jag

¹⁴ LeRobert, fransk ordbok. Länk: se referenslistan.

¹⁵ Maria Hammarén. *Skriva – en metod för reflektion*, (Tyskland: Santerus förlag, 2010), s. 17–18.

tänker, eller kanske snarare stärka mig i att våga tänka. Då den här essän handlar om en teaterundervisningskontext kommer jag också att spegla mitt arbete med hjälp av viss forskning inom skådespelarutbildningens område, där bland andra Kent Sjöström och Anders Järleby har skrivit varsin avhandling. Jag kommer också att förtydliga min erfarenhetsgrund inom teater, som kommer från teaterskaparna och pedagogerna Jerzy Grotowski och Jacques Lecoqs arbeten och syn på teater. Precis som min tro på att grupparbete berikar den enskilda teaterskaparen och gör henne synligare för sig själv och mer färgrik som skådespelare, är jag övertygad om att både var jag själv står och hur långt jag har kommit, eller kommer under undersökningen med mina tankar, kommer framträda tydligare i kontakt med andra. Det kräver som Hammarén skrev ett mod att återknyta till det jag bär på, vilket jag bara kan hoppas på att jag lyckas med. När jag pratar med mina teater elever om vikten av att lära känna sig själv för att kunna använda mer av sig själv i arbetet som skådespelare brukar jag säga: ”Det du inte vet om det äger dig, men det du känner till har du en möjlighet att välja hur du vill göra med.” Det är inte alltid det lättaste att öppna ögonen, se och acceptera sig själv med allt vad det innebär, men jag hoppas att min nyfikenhet kan hålla eventuell oro i schack. Jag ser den här essän som en resa mot att få en ökad medvetenhet och att lära känna mitt yrkesjag lite mer i de dilemman jag skriver om. Det är ett slags hermeneutiskt experiment. Hermeneutik kan man se som läran om förståelse eller försök till förståelse genom tolkning.¹⁶ Genom att vända och vrida på mina och andras tankar hoppas jag kunna uttolka mer än vad jag hade med mig i början av mitt skrivande. Om att möta ”det andra” skriver Marcia Sá Cavalcante Schuback i essäsamlingen *Lovtal till intet - essäer om filosofisk hermeneutik*:

Mötet ’med det andra’, som utmärker det så kallade historiska medvetandet och som ligger till grund för tänkandets möjliga hermeneutiska vändning, utgör den horisont där det redan bekanta, det redan tänkta och sagda blir främmande inför sig självt. I detta möte upptäcks i det redan kända, i det redan tänkta och sagda, det som *inte* blev känt, tänkt och sagt. Möjligheten att främmandegöra de egna tankekategorierna, den egna dimensionen eller horisonten i mötet med det främmande, utgör samtidigt en möjlighet till självförvandling.¹⁷

Jag ser det som att jag har en möjlighet att kunna lära mig någonting nytt om sådant jag kanske redan tror att jag vet, eller att jag har möjlighet att få tydligare syn på att jag vet saker

¹⁶ Hans-Georg Gadamer. *Sanning och metod – i urval*. (Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB, 2015), s. 137-147.

¹⁷ Marcia Sá Cavalcante Schuback. *Lovtal till intet – essäer om filosofisk hermeneutik*. (Borås: Boarding AB, 2022), s. 155-156.

jag inte trodde att jag visste. Att jag med denna essä möjligen kan få tillgång till fler perspektiv som kan berika min syn.

Essäns disposition

Denna essä har sin utgångspunkt i två dilemman. Det första belyser hur jag som lärare påverkas av en enskild elevs beteende, och min upplevelse av att det påverkar resten av gruppen negativt. Det andra dilemmat tar upp en situation där jag förstår att en inställning till gruppindelning jag trodde var bra för eleverna, kanske inte är så bra som jag trodde. Jag gör därefter en första reflektion i försök att få tag på hur jag på ett övergripande plan ser på individerna, grupperingar och hur de fungerar i rummet vi arbetar i. För att tydliggöra den erfarenhet genom vilken jag ser på situationerna som uppkommit följer en bakgrundsbeskrivning, där det blir tydligt för mig var mitt sätt att se på teaterarbete kommer ifrån. Från bakgrund och egna erfarenheter kommer sedan ett metodavsnitt där jag berättar om och reflekterar kring undersökningsformen vetenskaplig essä. För att ge en större inblick i varför jag överhuvudtaget jobbar med grupper, då jag kan ha problem med det, avslutar jag metoddelen med en överblick på grupparbete i teatersammanhang i en större kontext, med strävan att tydliggöra för dig som läsare varför jag tycker det är viktigt att kämpa för fungerande sammanhang i teatergrupparbeten. Då leken, och att leken förutsätter gruppen i teater, och därför är en avgörande komponent för konstnärlig utveckling i teaterskapande försöker jag även ge en bild av lekens funktion i det praktiska arbetet. Senare i analysdelen gör jag en vidare reflektion om vad det är som händer med mig som lärare i mina två dilemman. Efter det följer två analysperspektiv, det första handlar om mina krav på mig själv som teaterlärare, och dess rimliga eller orimliga nivå. Det andra handlar om balansen mellan fokus på individ eller på grupp. Mot slutet gör jag en sammanfattande och avslutande reflektion, samt formulerar några tankar som dykt upp under skrivprocessen med essän om möjlig vidare forskning.

Etiska överväganden

Namn och könstillhörighet på elever och människor i denna essä är påhittade i syfte att anonymisera personerna det handlar om. Jag har även strävat efter att skala bort eventuella detaljbeskrivningar om personer för att stärka anonymiteten ytterligare. Fotot på framsidan är taget av mig och de identifierbara personerna är informerade och har gett sitt tillstånd till att jag får använda bilden. Personerna är inte kopplade till mina berättelser.

Analysdel

Förutsättningar i det praktiska teaterarbetet

Grupparbete som fundament i teaterundervisningen

Min inställning till teaterarbete är starkt färgad av mina utbildningars fokus på både kroppen och gruppen som utgångspunkt och form för teaterskapande. Både för att det intresserar mig och för att jag jobbar inom utbildning där eleverna ska få så likvärdiga förutsättningar som möjligt, tycker jag att fokus på gruppen som utgångspunkt för arbetet ger så många fler kreativa möjligheter än en individfokuserad utbildning. I ett större perspektiv har dock fokus på individen eller gruppen i skådespelarundervisning skiftat genom åren. Anders Järleby ger under rubriken "Laget" i avhandlingen *Från lärling till skådespelarstudent* en översikt hur den svenska teaterns fokus har gått från blicken på individen under efterkrigstiden till ett fokus på gruppen och ensemblen som utgångspunkt för arbetet under 1960- och 70-talet. I de icke institutionella utbildningarna och i fria teatergrupper har ensemblen och gruppen sedan dess inkorporerats som arbetssätt och med tiden har den kollektiva träningen även inlemmats i de statliga scenskolorna anser Järleby.¹⁸ I länder som England och Australien används termen *devising* när man talar om ensemblearbete med kollektiva arbetsmetoder, medan man i USA använder termen *collaborative creation*.¹⁹ På svenska skulle man kanske kunna kalla *devising* för *kollektivt skapande*, *skapande i grupp* eller *samskapande*. I berättelsen med Lisa är fokus för lektionen en mindre sådan samskapande arbetsprocess. Precis som kärt barn har många namn så finns det också olika tankar och syn på vad *devising/collaborative creation* betyder i praktiken. För sin studie *devising performance -a critical history* beslutar författarna Heddon och Milling sig för att definiera begreppet:

.../ a mode of work in which no script – neither written play-text nor performance score – exists prior to the work's creation by the company. Of course, the creation and the use of text or score often occur at different points within the devising processes, and at different times within a company's oeuvre, according to the purposes to which they intend to put their work. However, for the companies studied here, devising is a process for creating performance from scratch, by the group, without a pre-existing script.²⁰

¹⁸ Anders Järleby, *Från lärling till skådespelarstudent*. (Edsbruk: Akademitryck AB, 2001), s. 266–270.

¹⁹ Deirdre Heddon och Jane Milling, *devising performance -a critical history*. (Hampshire och New York: PALGRAVE MACMILLAN, 2006), s. 2–3.

²⁰ Heddon och Milling 2006, s. 3.

Definitionen av *devising* som Heddon och Milling avgränsat sin studie till stämmer väl överens med de grupparbeten jag riggar för i teaterundervisningen, i ett slags miniatyrformat. En grupprocess i min undervisning sträcker sig oftast inte längre än att den kan inledas, bearbetas, redovisas och reflekteras kring under en och samma lektion. Situationen med Lisa är en sådan lektion. Alternativt att delar av en större process jobbas fram en del per lektion, tills det är dags att sätta ihop delarna till en större helhet. En sådan process var vad Per och Leida hade framför sig i arbetet med deras slutproduktioner. Jag anser att *devising* eller *samskapande*, om det är lättare att greppa med ett svenskt ord, hjälper teater eleverna i mina klasser att tillsammans med andra utforska teaterns många olika former av berättande och därigenom ofta också både medvetandegöra och synliggöra den enskilda individens konstnärliga färgskala. Något som hjälper mig i min bedömning och som möjligen tar de eleverna vidare i utforskandet av deras konstnärskap. Jag upplever att den samskapande arbetsformen hjälper eleverna framåt i sitt lärande och i sin konstnärliga utveckling. Men det är som jag tidigare skrivit i mina dilemman inte alltid självklart att grupperna har den dynamiken tillsammans att det sker, eller att eleverna i tanken tror att det har en möjlighet att ske. I boken *A Beginner's Guide to Devising Theatre* beskrivs arbetet med gruppdynamiken så här:

Beginning a process by building the right group is crucial to the success of any creative project. It is vital that you spend time getting to know the individuals who make up the collective in order to understand how you can best work together. It is also important to acknowledge that working as part of a group can be hard. Collaborating with others is often challenging and can be messy, complicated and sometimes emotional. It involves the bringing together of lots of people who all work in different ways and can have a range of different expectations. It involves effort and compromise and understanding. It requires you to show up and be in the room. Contributing your own ideas and opinions in order to try and make something together. To risk yourself and commit to the notion that maybe sometimes the suggestion you just made might not work as well as the one somebody else did. To be okay when things do not go your way whilst also having the confidence to suggest another point of view where necessary.²¹

Jag anser att författarna Thorpe och Gore ger en god insyn i hur samskapande arbete kan upplevas när man är i det, i både positiv och mer utmanande mening. De lyfter också blicken

²¹ Jess Thorpe & Tashi Gore. *A Beginner's Guide to Devising Theatre*, (Great Britain: Methuen drama, 2022), s. 21-22.

och placerar arbetsformen i en samhällelig kontext när de kallar det samskapande arbetet ”a small but radical act of community”. Jag ser samskapande som en underliggande möjlighet att se fler sanningar än den enskilda egna och i dagens, enligt mig, individfokuserade samhälle tror jag att det är en nödvändighet att både kunna se olika perspektiv och kunna växla perspektiv för att kunna bibehålla och utveckla empati, och för att kunna hitta fler lösningar än den egna, alltså stretcha den egna tankeförmågan till att potentiellt kunna anpassa sig till den föränderlighet som genomsyrar vår nutida existens. Det tränar oss att vara inkännande och tänkande samhällsmedborgare med problemlösningsförmåga. Jag upplever också att det öppnar upp oss för att vara i kontakt med andra och del av ett kollektiv. Det är det här jag stundtals upplever att Lisa inte gör. I berättelsens undervisningssituation som ett kollektivt sammanhang ställer hon sig utanför genom att då inte acceptera de överenskommelser som just det kollektiva sammanhanget införstått innebär. Jag tänker att om vi bemästrar hur vi kan jobba tillsammans i grupp ökar det vår förståelse för både kollektivets makt, svaghet och styrka, och vi utvecklar vår förmåga att hantera och verka inom kollektiva sammanhang. Inte sagt att det alltid är de bästa sammanhangen. Jag kan själv känna att det är lättare att förlora mig själv i kollektiva sammanhang, men desto viktigare då att jag lär känna mig själv och hur jag fungerar för att kunna göra medvetna val i sådana kontexter. På ett sätt kan man se det som att det är så Lisa gör, att hon gör ett medvetet val, men i sammanhanget är Lisa en elev som går en utbildning där mål och syfte är att få öva upp sina färdigheter och förmågor för att utveckla ett teaterrelaterat konstnärskap. På det sättet blir Lisas beteende i situationen kontraproduktivt och det hämmar både hennes utveckling, och kan även påverka hennes kamraters. Det skapas en osäkerhet i rummet och med den försvinner lätt modet att våga vara lekfull.

Leken som redskap för skapande

Precis som samskapande har många namn finns det också olika perspektiv på syftet med att göra lekar, eller snarare övningar inom teater. Antingen syftar arbetet tillsammans till att så småningom bli en slutprodukt i form av en konstnärlig föreställning, teater, eller också syftar arbetet till att stärka och vidareutveckla individerna och gruppen som människor, och då är det ett dramapedagogiskt perspektiv. I båda fallen kan man göra precis samma lekar och övningar. För att tydligare komma åt vad leken och kollektiva övningar har för funktion i gruppen och för skådespelaren i gruppen citerar jag några stycken från Järleby:

Skådespelarutbildningen förutsätter ett självutlämnande, som är i det närmaste gränslöst. För att nå till detta stadium av självutlämnande, att kunna offra sig själv till medspelare och publik, genomgår skådespelarstudenten ett träningsprogram, där tilliten till först och främst arbetslaget tränas. Det sceniska lagarbetet förutsätter sin egen preparation och träning. Denna träning kan inledas med kollektiva lekar /.../. Utgångspunkten i dessa kollektiva lekar, där den fysiska handlingen är den ideologiska basen, är tanken att fysisk förlitan ger en psykologisk förlitan. /.../ Tanken bakom dessa typer av övningar kan vara att genom att förlita sig på varandra i fysisk rörelse så kan tryggheten växa sig stark även på ett inre plan med påföljden att studenterna vågar avslöja sig för varandra på ett intimt och känslomässigt sätt.²²

Citaten är hämtade från ett avsnitt där Järleby redogör för övningsmoment i skådespelarutbildningen som syftar till att stärka trygghet. Jag har valt utdragen för att jag tycker att de till stor del ger en bild på vad leken har för funktion för individen i gruppen. Primärt är min erfarenhet att teaterlekar gör oss synliga för varandra under lättsamma omständigheter. En del övningar kan vara direkta barnlekar, andra kan exempelvis vara avancerade koordinations-, rörelse- eller koncentrationsövningar. Med att göra dessa lekar och/eller övningar öppnar vi upp för att visa oss lite mer utan de masker vi annars i livet kanske skyddar oss bakom. Med masker menar jag det ”ansikte”, eller den attityd vi har inför andra där vi försöker kontrollera hur andra uppfattar oss. När vi alla går in i lekens regler och omständigheter blir vi jämlikar i vår otillräcklighet, dråplighet såväl som förmåga till koncentration, ansvarskänsla och simultankapacitet. Vi gör det tillsammans, en för alla, alla för en. Den enskilda individens förmåga blir synlig, men också både ett individuellt likväl som ett gemensamt ansvar att inkludera och hantera arbetet på konstruktiva sätt. Vi möts med varandra utan att kunna gömma oss bakom orden, skulle man kunna säga. I handling, kontakt och kommunikation med varandra. En risk som alltid finns, speciellt om det är oerfarna individer i gruppen, eller underliggande konflikter i en otrygg grupp, är att överenskommelsen om vad som är lek och vad som är verklighet kan bli suddig. Man kanske hela tiden ser sig själv utifrån och därför inte går in i leken, eller man kanske spiller ut, alltså synliggör sådant man inte är helt medveten om och som man därför inte riktigt kan välja om man vill visa eller inte. När vi gör saker i nuet på det vis som krävs i teaterövningar är det inte alltid vi hinner tänka ut och kontrollera oss själva innan vi agerar eller reagerar. Det kan göra att omedvetna, eller outtalade saker kan få en form i rummet. I samröre med andra kan till exempel en enskild

²² Järleby 2001, s. 272-273.

individens negativa eller positiva känslor inför en annan individ bli synlig i handling eller ord. I berättelsen om Lisa framträder för mig Lisas privata behov tydligast i hennes agerande. Genom hela hennes närvaro i klassrummet så styr Lisas behov hennes beteende och hur hon interagerar med oss andra. I den situationen kunde hon inte uppgå i lektionens överenskommelse om hur vi ”leker” tillsammans. Även om jag upplevde gruppen utan Lisas närvaro som trygg och välfungerande så kom den i obalans så fort Lisa kom in, för att Lisa ingår i den stora gruppen och är därför en del av den. Om hela Lisas klass skulle ha varit en erfaren och trygg grupp som jobbat länge med varandra, och där även Lisa vetat att lämna sina privata relationer utanför arbetsrummet, alltså gått med i överenskommelsen att i teaterrummet lämnar vi våra privata jag, blir varandras arbetskamrater och jobbar med teater tillsammans, så skulle vi troligt ha jobbat upp en frihet i att utforska leken och dess många möjliga relationsgestaltningar genom leköverenskommelsen utan den känsla av maktobalans som uppstod i berättelsen. Med det sagt sätter jag mig ändå emot Järleby när han fortsätter texten efter ovanstående citat med:

Tryggheten måste emellertid också räcka till i mer prövande situationer. Utmanande och provocativa konflikter måste också ges en utlämnande och trovärdig form på scenen och studenten ska kunna lita på sina kamrater även i en sådan situation. Tryggheten i gruppen måste utgå ifrån att alla uppfattar det som händer i övningen på riktigt men ändå metakommunikativt på lek. Om det är så att en aktuell övning leder fram till obehagliga mobbningssituationer, där man arbetar utan något egentligt rolltänkande, måste studenterna sedan kunna lita på att övningen inte sätter några spår i privata relationer.²³

Jag uppfattar att Järleby menar att skådespelaren ska kunna gå in i övningen på blodigt allvar, och samtidigt veta att det bara är en lek utan verklighetsförankring i de relationer skådespelarna som privatpersoner har. Jag är dock övertygad om att som tänkande människa reflekterar man över vad olika saker betyder i de privata relationer man har utanför övningen och utanför teaterrummet. Om vissa beteenden i arbetssituationen återupprepas av samma individer, och de stämmer eller inte stämmer överens med de upplevelser man har av den andra utanför övningen så påstår jag att det sätter spår. Det är alltså viktigt att de grupper teaterleverna jobbar i fungerar och upplevs trygga, så att om oklarheter uppstår, så är det något som går att adressera och eventuellt reda ut så en fortsatt god gruppdynamik kan

²³ Järleby 2001, s. 273.

bibehållas. Som lärare försöker jag göra mitt bästa för att på metanivå få syn på de olika lager av kommunikation som pågår i övningar för att kunna vägleda arbetet så att den typen av repetitiva och destruktiva beteenden inte får sitt fäste i gruppen. Jag försöker alltså läsa av vad jag tror kommuniceras i det sceniska berättandet, och om det har eller inte har en förankring i skådespelarnas privata relationer. Om jag läser av den sceniska situationen som att den blivit privat där privata relationer tagit över anser jag att skådespelarna ska känna sig trygga med att jag går in och avbryter spelet. Om de känner att jag tar det ansvaret upplever jag att det är lättare för eleverna att också tillåta sig släppa på viss kontroll, vilket kan vara nödvändigt för att nå ett spontant uttryck i till exempel en teaterimprovisation, eller för att våga ta steg utanför sin trygghetszon och därigenom ta nya steg i sitt lärande och sin konstnärliga utveckling.

Mitt lärarperspektiv i dilemma 1 och 2

Läraren i rummet – ett fysiskt varande i kontakt med sig själv och andra

Jag vill ge en lite större inblick i hur jag upplever att vara teaterlärare i klassrummet med mina elever innan jag fortsätter. När jag läser igenom den första situationen jag har beskrivit ser jag framför mig hur jag riktar min uppmärksamhet. Hur min kropp i rummet riktar fokus för att nå alla i cirkeln. Hur min kropps uppmärksamhet smalnas av och naglas vid Lisa som lägger sig utanför, och med sin kropp skriker ”Lämna mig ifred!” lika högt som ”Se mig!”. Hur min kropp zoomar in Lisa och känner gruppen i ryggen, inser att jag har vänt dem ryggen. Det är där jag både fysiskt och symboliskt slutar se alla individerna i gruppen. Jag känner det i ryggraden. I boken *Den tysta dimensionen* skriver Polanyi:

Vår kropp är det primära instrumentet för all vår yttre kunskap, såväl intellektuell som praktisk. I varje vaket ögonblick *förlitar* vi oss på vår medvetenhet om kroppens kontakter med yttre ting för att *uppmärksamma* dessa ting. Vår egen kropp är det enda ting i världen som vi normalt aldrig upplever som ett objekt, utan alltid i relation till den värld som vi uppmärksammar utifrån den.²⁴

Jag tänker att Polanyi menar att kroppen är som ett slags språkrör, och att den är den egentliga kontakten mellan världen utanför oss och vårt medvetande. Ett språkrör som jag tycker har sina egna sensorsystem som inte alltid är på samma medvetandenivå som vårt medvetande. Kroppen verkar ibland kunna agera helt utan att huvudet har hunnit med på vad som gäller.

²⁴ Michael Polanyi, *Den tysta dimensionen*. (Göteborg: Daidalos, 2013), s. 40.

Det är som om kroppen har en intuitiv instinkt i vissa situationer, och att den först senare blir medveten. Samtidigt verkar denna kroppsliga instinkt, eller intelligens nästan som om kroppen kan tänka själv, väldigt ofta stämma överens med en slags grund i mig, ett erfarenhetsfundament, som blivit av att jag alltmer hittat en övertygelse i mitt yrkesutövande tack vare många år i yrket.

Vad är det jag ser? – reflektion kring sinnenas funktion i situationen

Jag vet det inte då, när jag går fram till Lisa, att jag slutar se gruppen. Gruppen med vilken jag investerade en god stund i början av lektionen att närmast rituellt etablera vårt gemensamma sammanhang och min roll i den tillsammans med dem. Jag ville skapa ett tryggt rum, jag ville bygga för tillit till varandra, och till mig. Det jag blir medveten om när Lisa kommer in i teatersalen är att min inre uppmärksamhet inte längre handlar om lektionen. Jag förlorar riktningen på vart vi ska med lektionen för att jag låter mitt fokus sugas upp av en enda person. Jag tolkar det som att min kropp, men inte mitt medvetna jag, ögonblickligen märker något avvikande från mina önskade förutsättningar för undervisningen och att den därför börjar kommunicera med mig för att försöka få min uppmärksamhet. När jag står där, nära Lisa och med ryggen mot resten av gruppen sker en slags tyst dialog i mig på flera nivåer samtidigt. Det är som om jag ser mig själv utifrån. Det som händer är att jag blir ytterst medveten om alla kroppars placeringar och riktningar i rummet, inklusive min egen. I min kropp växlar uppmärksamheten mellan Lisa och gruppen, Lisa och gruppen. Jag ser henne, och jag känner deras närvaro bakom mig. Över mig hör jag klockorna ringa om hur jag bör agera utifrån tidigare erfarenhet och handlingsplan kring Lisa, skolans direktiv, min vilja med lektionen och undervisningen, och min erfarenhet av liknande situationer. I mitt sinne kommer nya tankar fram. När detta sker släpper jag för ett ögonblick lektionsplaneringen för att istället brottas med oro över vad eleverna bakom mig ska tänka om mig, samtidigt som jag oroar mig för hur eleven framför ska reagera på mig med erfarenhet från tidigare situationer, och i detta försöker jag komma tillbaka till att driva lektionen vidare igen. I stunden upplever jag ett slags förhöjt medvetande där och då, när situationen ställs på sin spets. Det är som ett mycel av kopplingar mellan flera olika medvetandenivåer samtidigt i mötet med Lisa där jag står riktad mot henne, med resten av gruppen bakom ryggen. Jag känner relationerna rent fysiskt. Jag letar i minnet efter kunskap och också efter information kopplad till Lisa. Jag kopplar på min intuition, eller konkretare beskrivet, min tillit till min erfarenhet. Jag påverkas av situationen känslomässigt och jag orienterar mig i den planering som jag har gjort och vill genomföra till sitt slut. En cocktail av perspektiv som i mig bildar en ekvation som jag vill

lösa. I mitt yrke som teaterlärare är den typen av problemlösning en slags tyst kunskap som utövas mer eller mindre hela tiden i klassrummet tillsammans med eleverna, där strävan är att få uträkningen att gå ihop trots mestadels obefintlig betänketid. Situationer som är som ett slags förstörade ögonblick, där tiden stannar upp och både dåtid och framtid behöver synkronisera sig med händelsen i nuet med hjälp av mig som lärare. Polanyi definierar tyst kunskap som ett samband mellan två led, proximalt (nära) och distalt (på avstånd). Polanyi skriver:

/.../ att vi i en tyst kunskapsakt vänder uppmärksamheten från någonting för att rikta den mot något annat; nämligen från det första ledet mot det andra i den tysta relationen. På många sätt brukar det första ledet i denna relation visa sig vara närmre oss och det andra längre bort från oss. Med anatomins terminologi kan vi kalla det första ledet proximalt och det andra ledet distalt. Det är alltså om det proximala ledet vi har en kunskap vi inte kan artikulera.²⁵

Om jag skulle förklara mötet med Lisa med hjälp av Polanyi så förstår jag det så här; när Lisa kommer in i rummet förändras något ännu oartikulerat i mig. Min kropp och mitt jag blir med ens medvetet om en massa olika saker som jag ännu inte har kodat av vad de betyder. Liksom bokstäver som ännu inte har bildat ord. Polanyi menar att det är det proximala ledet. När jag sedan börjar leta bland dessa saker och tecken för saker för att förstå vad det är som händer, alltså skapa ord som betyder något av de ”bokstäver” jag har uppmärksammat, då hamnar jag i det distala ledet. Vad jag minns från situationen är att jag hoppar mellan nära och avlägset med vad det är som händer i mig, alltså mellan tecken och tolkning, proximalt och distalt. Jag tolkar det som ett intuitivt associerande fram och tillbaka mellan kropp, sinne och minne. Fragment av information som jag tar in via mina sinnen i en förhöjd närvaro i nuet skapar en karta i mig, med vilken jag orienterar mig i situationen. Den växelverkan i sig, att jag tänker, jag känner, jag erfar, jag tolkar, de växlingarna och kopplingarna gör jag mycket snabbare nu än för tjugo år sedan då jag började undervisa på gymnasiet. Det betyder inte nödvändigtvis att jag har blivit klokare, men jag upplever att jag idag kan tänka på fler sätt än bara med huvudet i undervisningen. Jag känner att jag kan orientera mig med flera medvetna perspektiv i en situation, att min kropp i rummet är ett i sig tänkande arbetsredskap med sitt varande. Jag upplever att jag, tack vare många års erfarenhet, kan se med hjälp av hela mig, och det hjälper mig också att nuförtiden kunna upptäcka och registrera situationer och dilemman, som de i

²⁵ Polanyi 2013, s. 33–34.

mina berättelser. Det är som att min blick blir allt skarpare, men med skärpan framträder också fler detaljer. På ett sätt blir mitt arbete lättare och lättare då min kroppsliga medvetenhet i rummet oftast numera kan känna av när eleverna kan behöva hjälp och stöd, och därför kan jag agera innan de tappar momentum. På ett annat sätt blir det svårare då jag också ser fler saker som jag skulle kunna agera på för att hjälpa, stödja och förbättra omständigheterna i undervisningen.

Hur skarpt är det rimligt att jag ser?

Som många med mig har jag en stark yrkesstolthet. Det som började som ett brödjobb i väntan på genombrottet som skådespelare har med åren och alla de möten med elever jag har fått vara med om utvecklats till att vara inte bara meningsfullt, utan också ett privilegium att ganska ofta få se unga människor få tag på och börja använda sig av sitt konstnärskap. Med det menar jag att jag kan få lära känna dessa unga så pass att jag får viss kännedom om även det mörkare inom dem. Det kan vara allt från till exempel upplevda tillkortakommanden, jobbiga erfarenheter eller rädslor. Sådant som tynger och som man oftast gömmer och vill glömma. Det är en ynnest att få vara med när en människa under utbildningstiden förvandlas från larv till fjäril och själv kan om än kanske inte alltid se, så ana sina vingar och känna att hon plötsligt flyger. Att få vara med när en människa växer och blir mer av sitt jag, sin potential, i en större kontakt med sin omgivning, det är helande. Min definition av att använda sig av sitt konstnärskap är att ha tillgång till delar av sitt jag som man kan och vill omvandla till konstnärliga uttryck. För att nå ett djupare uttryck krävs att våga utforska även de sidor av en själv som inte ligger inom ens bekvämlighetszon. För mig är det ett ansvarsfullt uppdrag. Jag vill på bästa sätt i min undervisning kunna vara den kokong eleven behöver för att kunna transformeras och veckla ut sina vingar främst som tryggare och friare samhällsmedborgare på väg ut i vuxenlivet, men också som möjlig framtida teaterskapare. För mig är det en varsam balansgång mellan lek och allvar, att vara närvarande som pedagog och teaterkunnig, likaväl som medmänniska i kontakt med andra. Som lärare finns det en yrkesetik som jag ska förhålla mig till där eleverna och deras lärande alltid ska stå i centrum. Enligt Lärarförbundet och Lärarnas Riksförbunds antagna yrkesetik för lärare från 2001²⁶ förbinder jag mig i min yrkesutövning att bland annat:

²⁶ Lärarförbundet och Lärarnas Riksförbund har sedan 1 januari 2023 slagits ihop till ett fackförbund för lärare som heter Sveriges lärare. Sedan 2007 finns Lärarnas yrkesetiska råd som ansvar för formuleringarna och utvecklingen av lärarnas yrkesetik. Länk: se referenslistan.

- Ta ansvar för elevernas kunskapsstillväxt, stödja deras personliga utveckling och skapa goda betingelser för varje elevs lärande, utveckling och förmåga att utveckla kritiskt tänkande.
- Alltid bemöta eleverna med respekt för deras person och integritet samt skydda varje individ mot skada, kränkning och trakasserier.
- Inte diskriminera någon med avseende på kön, sexuell identitet, etnisk, politisk och religiös tillhörighet eller social och kulturell bakgrund, inte heller p.g.a. förmåga eller prestation.

I samma sammanställning om Lärarnas yrkesetik står formulerat att lärarens samhälleliga uppdrag är ”att ansvara för kommande generationers grundläggande utbildning och fostran.” Sannolikheten att jag lyckas med bara dessa yrkesetiska principer gör mig kallsvettig. Under rubriken ”Läraryrket och den professionella yrkesutövningen” i boken *Inledningen till etiken* står allra överst, ”Läraryrket bygger på samhällets tillit och fordrar ett stort yrkesansvar. Lärare ska på allt sätt använda sitt yrkeskunnande till att höja kvaliteten i sin yrkesutövning och stärka sin professionalism i vetskap om att kvaliteten i yrkesutövningen direkt inverkar på samhället och samhällsmedborgarna.”²⁷ Jag leker med tanken att i egenskap av lärare så skulle man väl kunna säga att jag själv är del av ett grupparbete. Ett större samskapande där både det lite mer ansiktslösa samhället likväl som alla samhällsmedborgare ingår. Ett samarbete där det i ärlighetens namn ofta finns väldigt lite insyn i lärarens del av arbetet, antagligen därav formuleringen ”samhällets tillit” ovan. Ett samarbete som måste fungera så bra som möjligt för att kunna skapa ett så gott samhälle som möjligt, och där jag i egenskap av läraren är ledaren för gruppen utifrån mitt yrkesperspektiv. En ledare med funktionen att tryggt kunna verka i samklang med mina blundande arbetskamrater samhället utan att de ser hur jag gör. Så skulle det kunna vara om det var en trygghetsövning inom teater i alla fall. Hur som helst svårt att som den enda seende avgöra om kraven jag ställer på mig själv är tillräckligt höga, eller för höga, när jag ser på min yrkesutövning ur ett samhällsansvarsperspektiv. Vad är gott nog, när ingen utanför mitt klassrum faktiskt ser vad och hur jag gör? Vad är gott nog där jag står i mitt klassrum med eleverna som ser och hör allt, och uppmärksammar mitt exempel i stort och smått? Det är inte bara stoffet jag undervisar som de uppmärksammar. Det är så mycket mer. Allt från till exempel min ton, hur jag har planerat lektionen, hur jag bemöter dem, till om jag själv gör det jag önskar av dem, och så vidare. Kräver jag av eleverna att de ska passa tiden skärper de sin blick på om jag själv gör det. Det är inte säkert att de säger

²⁷ Göran Collste. *Inledningen till etiken*. (Lund: Studentlitteratur, 2010), s. 136.

något, men de har koll. Jag upplever också att elever kan vara överseende med mig när saker inte går som de ska. Oavsett hur de reagerar på mig så är jag och vad jag gör i deras blickfång. Tycker de om mig är de snällare i sin bedömning, har jag inte vunnit deras tillit är de hårdare. Vad är det som avgör vad som är gott nog? Är det min känsla av tillfredsställelse? Är det min måluppfyllelse med de krav själva skolan ställer i form av dokumentation som befäster att jag jobbar som jag bör? Det som synliggör mitt osynliga arbete. Är det elevernas känsla av nöjdhet när de jobbar med mig? Den grekiska filosofen Aristoteles²⁸ delar sina tankar kring förträfflighet i boken *Den Nikomachiska etiken*. Med begreppet försöker han beskriva en mänsklig egenskap som bidrar till ett gott liv. Det låter som att han har ett svar på vad som är gott nog. Aristoteles resonerar sig fram genom att bland annat göra en liknelse mellan vad som är lämpligt mycket mat om man är tungviktare eller gymnast, alltså det bästa för individen i fråga. Han kommer fram till slutsatsen att:

Därför undviker också varje kunnig person överflöd och underskott, uppsöker det mellanliggande och väljer det, fast än det inte i och för sig behöver vara intermediärt utan bara i relation till honom själv.

Ifall varje form av kunnighet sålunda strävar att fullgöra sin uppgift väl genom att beakta det intermediära och leda verket i denna riktning, (- om goda verk brukar man ju därför säga, att det inte finns något att ta bort eller något att tillägga, eftersom det goda skulle förstöras av överskott eller brist, men bevaras av måttligheten – så verkar också de goda yrkesmännen enligt vår mening med detta i sikte;) och då den mänskliga förträffligheten i likhet med naturen är förnämligare och bättre än alla »konster», så måste också förträffligheten vara böjd att eftersträva det intermediära. Jag avser då den moraliska förträffligheten, emedan den har att göra med känslor och handlingar, där det ges både överskott och underskott och någonting emellan. /.../ Förträffligheten är alltså en avsiktlig karaktärsinställning, som håller sig till en medelväg med hänsyn till oss själva, fixerad av en sådan tanke som en klok man skulle begagna för att bestämma medelvägen.²⁹

Jag förstår Aristoteles som att han menar att det är eftersträvansvärt att hitta en balans, en balanserad inställning, och att det hjälper en att utvecklas vidare på sin livsväg att uppnå den bästa versionen av sig själv. Jag tänker då att jag bör sträva efter att balansera skolans och samhällets krav, med mina egna krav och elevernas behov och utbildning. I skolkontexten jag

²⁸ 384 f.Kr. – 322 f.Kr.

²⁹ Aristoteles. *Den Nikomachiska etiken*, översättning Mårten Ringbom. (Falun: Bokförlaget Daidalos AB, 2020), s. 59–61.

befinner mig i handlar mina egna krav om att få skolans och samhällets krav att överhuvudtaget samarbeta med elevernas behov och lärande. Är det så att det jag gör är att försöka hitta en rimlig *inställning* till utförandet istället för en balans i själva utövandet? Mitt personliga intresse ligger helt klart i själva undervisningen, utövandet i teaterkontexten. Men då läraruppdraget ur samhällsperspektiv är så massivt att det känns omöjligt att ens uppnå en lägstanivå med alla aspekter som ska tas i beaktande bara genom att vara en utövande lärare, är det kanske bara naturligt att fokus på vad som är rimligt förskjuts från lärarutövandet till den egna inställningen till densamma? Håller vi oss verkligen till våra yrkesetiska principer då? Hur kan vi säkerställa att som lärare verkligen se varje elev likvärdigt enligt vad läraryrkets etiska riktlinjer³⁰ kräver? Uppdraget är tydligt, de yrkesetiska principerna är tydliga. Det finns inget förhandlingsbart i formuleringarna; ”eleven och elevens lärande **ska alltid** stå i centrum.”, ”**ta ansvar** för elevernas kunskapstillväxt, stödja deras personliga utveckling och skapa goda betingelser **för varje elevs** lärande, utveckling och förmåga att utveckla kritiskt tänkande.”, ”**alltid** bemöta eleverna med respekt för deras person och integritet samt skydda varje individ mot skada, kränkning och trakasserier.”, ”**inte** diskriminera **någon** med avseende på kön, sexuell identitet, etnisk, politisk och religiös tillhörighet eller social och kulturell bakgrund, **inte** heller p.g.a. förmåga eller prestation.”, av de yrkesetiska formuleringar jag nämnt tidigare. Formuleringar som de jag har markerat här ovan, *ska alltid, alltid, inte någon*, är inte de absoluta? Jag får inte ihop det.

Att offra eller inte offra individen för gruppen, eller gruppen för individen

Jag byter perspektiv en stund och tänker på eleverna i mina dilemman. Vad skulle hända i första dilemmat om jag struntade i Lisa? Om jag bara fortsatte att fokusera och arbeta med gruppen? Skulle kanske Lisas lärdom i den situationen kunnat vara att det finns en konsekvens av att välja att inte vara med i början? Att det dels inte är Lisa som bestämmer villkoren för arbetet i klassrummet, utan också att arbetets grund, det som skedde i början av passet när hon inte var med, det är verkligen uppvärmningen, förutsättningen, för resten av arbetet? Jag misstänker att mitt samvete skulle kännas renare, att jag skulle uppleva mig mer trogen de elever som investerat tillbaka i relationen i överenskommelse, de som var aktiva och med under hela lektionen. Men hur skulle de se på mig och mitt ledarskap om jag ignorerade Lisa? Jag fantiserar att de till en början skulle uppleva en tillfredsställelse att hon inte får utrymmet. Det är en konstig paradox att elever som är med mindre rätt ofta får mycket mer

³⁰ Läraryrkets etiska råd. Länk: se referenslistan.

uppmärksamhet väl på plats, än de elever som alltid är där men inte kräver platsen. Jag misstänker också att de efter ett tag skulle känna sig mer otrygga med mig som ledare, då jag tror att mitt ignorerande av Lisa på ett subtilt plan kommunicerar att min relation till eleverna är villkorat. Vilket den är på vissa sätt såklart, då jag sätter betyg på deras prestationer. Men jag tänker att de kanske skulle börja känna att det krävs ett av mig godkänt beteende för att få min uppmärksamhet i klassrummet. Att jag helt enkelt favoriserar de enligt mig duktiga eleverna. I förlängningen tror jag att det skulle skapa en individuell och kollektiv osäkerhet kring hur man får vara i rummet för att få vara med. Jag fick konstruktiv feedback under ett seminariesamtal kring skrivarbetet med den här texten, då ett tredje alternativ, kanske en bra lösning till och med, skulle ha kunnat vara att prata med Lisa. Att inkludera henne på det sättet, men att också prata med henne om att hon inte kan vara med i själva grupparbetet när hon inte deltagit i lektionen från början. Att hon istället kan få någon annan uppgift där hon till exempel som observatör får följa gruppernas arbete under resten av passet. Men det var inte det som hände vid just detta tillfälle. Situationen fick en lösning i form av Lisas egna initiativ att efter ett tag aktivt börja delta i lektionen. Vilket var det jag hade efterfrågat. Lisa tar dock med sig sitt socialt utmanande beteende i ett mikroformat till grupparbetet där hon med andra medel än gentemot mig fortsätter försöka styra både situationen och människorna hon interagerar med. Det låter jag ske, och jag gör det för att gruppens arbete ändå är progressivt. Det som inte känns bra i magen är att jag tycker att eleverna i gruppen förtjänar bättre. De gör ”alla rätt” enligt Frykedals definitioner. Det finns en *tillit i gruppen*, de tar *individuellt ansvar* och de jobbar med *stödjande interaktion*³¹, med andra ord; de inkluderar, lyssnar och bejakar, och i gengäld hålls de i strypkoppel av sin kamrat. Hon styr dem med järnhand så pass att de förlorar sin ursprungliga trygghet och agenda för att de anpassar sig så helhjärtat till Lisa. Jag känner igen mitt eget beteende när jag ser hur gruppen agerar, och interagerar, och jag misstänker att de välfungerande eleverna inte bara har lyssnat på saker jag sagt i klassrummet, de har nog också kopierat beteenden som jag tidigare visade och säkerligen även visat under lektioner före denna. Som lärare i mina kurser strävar jag efter att agera enligt maximen³² ”Jag vill att mina elever alltid känner sig välkomna och inkluderade i arbetet.” Ett förhållningssätt i mitt yrkesutövande som ligger till grund för mitt handlande i till exempel klassrumssituationerna jag har beskrivit i den här essän. En maxim som jag medvetet

³¹ Karin Forslund Frykedal, *Elevers tillvägagångssätt vid grupparbete – om ambitionsnivå och interaktionsmönster i samarbetsituationer*. (Linköping: Institutionen för Beteendevetenskap och Lärande, Linköpings universitet, 2008). Kap 8, tillitsskapande, s. 86-98.

³² ”Maxim” betyder levnadsregel, grundsats; tänkespråk, *Svenska akademiens ordlista över svenska språket*, 14 uppl. (Stockholm: Svenska Akademien, 2015).

och i all välmening strävar efter att uppfylla, och det för att jag tycker att det är det goda att göra och jag anser det vara min plikt som lärare i svensk skola, *en skola för alla*³³, att försöka nå dit. I boken *Grundläggning av sedernas metafysik* skriver Immanuel Kant: ”En handling av plikt har sitt moraliska värde *inte i den avsikt* som skall uppnås med den, utan i den *maxim* enligt vilken man beslutar sig för den.”³⁴ Kant skriver fortsättningsvis att man aldrig ska bete sig på ett annat sätt än ”att jag också kan önska att min *maxim* skall bli en allmän lag”³⁵, något Kant kallar det kategoriska imperativet.³⁶ Jag önskar absolut att det skulle vara en allmän lag att elever välkomnas och inkluderas i den lärmiljö som ju är skapad och utformad för deras lärande. Men jag vet att så inte alltid är fallet, men också att det för den skull inte är givet att det alltid beror på lärarens beteende. Det beteende jag själv, i egenskap av lärare, har makten att kunna styra över är dock mitt eget och med hur jag väljer att göra kan jag bara hoppas att jag kan nå fram till en elev som stänger sig ute. I Kants ovan angivna bok kan man vidare läsa att man aldrig ska behandla mänskligheten i egen eller varje annan person bara som ett medel utan som ett ändamål i sig.³⁷ I mitt första dilemma upplever jag att jag riktigt fokuserat på eleven Lisa, att hon ska få känna sig välkommen och inkluderad. Men för att göra det har jag använt mig själv, över mina egna gränser för att försöka lyckas. Den *maxim* som jag arbetar utifrån fungerar väl med de elever som accepterar och respekterar relationen och kontexten vi befinner oss i, en lärandesituation där jag är läraren och de eleverna. Men när en elev som Lisa i mitt exempel kommer in i klassrummet med en annan agenda än lärandesituationen förändras spelreglerna och det uppstår en obalans under tiden det tar mig att förstå vad det handlar om och hur det kan hanteras för att hitta lärandesituationen igen. Vad jag menar med att Lisa kommer in i klassrummet med en annan agenda än lärandesituationen är att jag känner ett uppmärksamhetskrav från Lisa när hon kommer in, som riktar sig till alla i rummet. Det hon gör i situationen skiljer sig från hur elever kan ställa sig utanför undervisningen. Det finns till exempel elever som kan sätta sig vid en uppvärmning på grund av upplevd osäkerhet i situationen, rekommendationer från läkare att hålla pulsen nere då förhöjd puls kan trigga

³³ ”Alla elever, oavsett kön, social eller etnisk bakgrund, har rätt att nå skolans kunskapsmål. De barn och ungdomar som av olika skäl har svårigheter, har rätt att få den hjälp och det stöd de behöver. Skolan har ett särskilt ansvar för att alla elever når målen. Varje människa är unik. Därför ska undervisningen anpassas till varje enskild elevs behov. Ingen ska behöva känna sig misslyckad utan alla har rätt att lämna skolan med rak rygg, trygga i sig själva som individer och i vetskapen att de har en bra kunskapsgrund att stå på. Skolan ska visa varje elev respekt för dennes person och arbete.” utdrag ur Skolverkets publikation *En skola för alla, om det svenska skolsystemet*. (2000). Länk: se referenslistan.

³⁴ Immanuel Kant, *Grundläggning av sedernas metafysik*. (Uddevalla: Daidalos, 2006), s. 23.

³⁵ Kant 2006, s. 26.

³⁶ Kant 2006, s. 46.

³⁷ Kant 2006, s. 55.

ångest, elever som sitter vid sidan under uppvärmning på grund av mående (diagnosticerad depression) eller elever som på grund av social fobi kan försvinna ur sammanhanget för att sedan komma tillbaka till arbetet när den stora gruppen blivit indelad i mindre grupper. Genom åren har det också blivit mer vanligt med elever som har fått olika NPF-diagnoser. Det jag oftast upplever interaktivt med eleverna oavsett diagnos eller mående är att de accepterar och försöker förhålla sig till lärandesituationen efter bästa förmåga. Med tid är min uppfattning att eleverna utvecklar mod att mer och mer vara med. De utvecklar närvaro och lugn i att hantera den stora sociala situationen i uppvärmningen, förmåga att sortera impulser, timing, uthållighet i koncentration och fokus, och en närvarande lekfullhet. Det jag ser i undervisningen är att eleverna allt eftersom blir mer generösa med att visa sig som de upplever uppvärmningen i nuet. Om de tycker att det är roligt, ibland lite svårt och att de vågar visa att de försöker att klara utmaningarna vi använder i övningarna³⁸. Eleverna övar alltså upp de förmågor som är bra att kunna använda sig av i teaterarbete. Denna utveckling brukar jag se hos alla elever över tid. Det är lätt att tro att en elev som Lisa har någon form av diagnos på grund av hennes beteende i berättelsen och att elever som Per och Leida inte har det på grund av hur jag beskriver min syn på deras förmågor. Erfarenhetsmässigt har jag varit med om elever som Lisa som inte har någon diagnos och elever som Per och Leida som har diagnoser. I berättelsen med Lisa är det som om det pågår två olika situationer samtidigt i samma rum och hur jag än gör i den stunden är det antingen den redan deltagande gruppen eller Lisa som riskerar att inte känna sig inkluderad. Så hur goda intentioner jag än har håller de bara för den fungerande gruppen, eller för Lisa. Vill jag verkligen att min maxim ska upphöjas till en allmän lag om jag som i ovan givna omständigheter måste använda mig själv som medel för att uppnå den? I mitt andra dilemma är min ingång att jag gör ett gott arbete, att eleverna Per och Leida kunskapar mycket väl under mitt ledarskap i sina grupparbeten. Jag chockas av deras uttalanden, att de tänker att de inte utvecklas när de tar ledarpositioner i sina grupparbeten. Det är jag som medvetet har placerat dem i grupper där de deltagande elevernas informella roller är utvalda för att komplettera varandra, och det i enlighet med vad bland annat Skolverket lyfter fram som goda förutsättningar för lyckade grupparbeten, att grupperna är heterogent sammansatta. Har jag där förblindats i min övertygelse att jag gör det rätta med

³⁸ Uppvärmningsövningarna kan ha strävansmål. Saker vi vill klara av, till exempel att tillsammans fånga en jongleringsboll 50 gånger utan att tappa den, eller att ha bytt plats med alla i cirkeln minst en gång, sådana saker. Fokus för mig som ledare är inte att eleverna lyckas utan att de vågar visa sig i att försöka klara av något i synlighet för andra, alltså riskera att misslyckas, och att rigga för att göra sådana försök lustfyllda. I början av utbildningen är mitt mål att öva eleverna i att vara och interagera i grupp, senare under utbildningen att öva sig på att synliggöra sig som individ i gruppen.

att försöka skapa sådana grupper så till den grad att jag offerar Per och Leida som individer för att få till sådana? Gör jag då i det fallet Per och Leida till medel för mig att uppnå mitt mål? Jag tänker tillbaka på Kants citat i början av detta stycke. Det moraliska värdet i en handling av plikt ligger inte i avsikten utan i själva maximen. Det kanske är så att jag vill för mycket, att själva strävan i sig blir att fokus hamnar på avsikten istället för maximen. Jag vet med mig att jag kan bli väldigt fokuserad på ett mål, och när jag nu tänker på min maxim, att eleverna ska känna sig välkomna och inkluderade, blir det tydligt för mig att jag *vill* dit så mycket att jag omedvetet, som i situationen med Lisa, förlorar mina egna gränser i relationen och tappar fokus på gruppen för att individen Lisa ska få känna sig välkommen och inkluderad. När det gäller Per och Leida har jag istället i förblindad framfart ignorerat att de kanske skulle vara betjänta av att få en av mig styrd möjlighet att kunna ta sig andra roller i sina arbetsgrupper. Jag har tyckt mig ha hittat en bra lösning med hur jag delar in i grupper och i och med det så slutar jag att reflektera kring hur jag gör och framförallt varför jag gör som jag gör. Min lösning uppfyller maximen, men maximen kan inte vara ett fokus som tar över den kunskapande kontexten eleverna befinner sig i, och att den handlar om både individuellt kunskapande och kunskapande tillsammans med andra. Jag vet att jag fortfarande vill att mina elever ska känna sig välkomna och inkluderade i arbetet, och det i sig är grundat både i mitt uppdrag, de styrdokument som min profession grundar sig på såväl som min egen personliga övertygelse om vad som hjälper människor till utveckling och lärande. Jag ser det som min plikt, och det är troligen därför jag också vänder ut och in på mig själv för att få det att fungera, innan jag ifrågasätter hur väl det egentligen fungerar. Jag har en god intention, men resultatet blir inte bra för alla. Det blir sämre för arbetsgruppen som får jobba med Lisa. För Lisa själv blir det inte heller bättre, för hon fortsätter bara sitt socialt destruktiva beteende med gruppmedlemmarna som fokus i stället för mig som lärare. Det blir inte heller bra för mig. Jag upplever att jag inte lyckas fullt ut. Per och Leida blir symboler för individerna i gruppen som offeras för gruppens välgång, då min blick på de elever och grupperingar som fungerar inte är skarp. Jag har en tydligare skärpa när det gäller att försöka lösa potentiella problemsituationer än att utveckla och vägleda väl fungerande sammanhang. Så vill jag inte att det ska vara. Jag tycker att alla elever ska kunna få utvecklas där de befinner sig. Så hur skulle jag ha tänkt egentligen? Kanske är det just det jag skulle ha gjort. Tänkt. Vågat stanna upp och försökt att hitta vägar som hade varit bra för flera. Tänkt mer på möjliga konsekvenser av ”min goda vilja”. Kanske att jag tidigare blundat för det då jag faktiskt känt det som att jag har de bästa intentioner, alltså är det gott och riktigt. Jag har inte riktigt velat se att en god vilja skulle kunna ha en negativ effekt. Hannah Arendt resonerade mycket kring vikten av att tänka för att

undvika att handla ont. Hon menar inte att tänkande i sig kommer att upptäcka vad det goda är, det är snarare så att det upplöser accepterade uppföranderegler.³⁹

I sådana ögonblick upphör tänkandet vara något marginellt i politiken. När alla utan att tänka sveps med av vad alla andra gör och tror på, då släpas de som tänker fram ur sina gömställen genom att deras vägran att delta blir iögonfallande och därmed blir ett slags handlande. Tänkandets renande element, /.../ - är indirekt politisk. Denna förströelse har nämligen en befriande inverkan på en annan mänsklig förmåga, omdömesförmågan, som med visst berättigande kan sägas vara den mest politiska av människans förmågor.⁴⁰

Arendt beskriver faran med att inte tänka, att man då riskerar att svepas med i vad massan gör medan de som tänker gör sina egna val, i hennes exempel vägrar delta, och går sin egen väg. En indirekt politisk handling och något som hjälper vår omdömesförmåga. Det här är något jag önskar inte bara för mig själv utan också för mina elever. Jag vill att de ska tänka själva, använda sitt omdöme och göra sina egna val. Naturligtvis önskar jag att de accepterar mitt ledarskap och tar in det jag säger, men jag vill inte att de följer mig i blindo. Jag har lätt, ibland alldeles för lätt för att få eleverna att göra det jag vill. Ibland syns det till och med i deras uppsyn när de lyssnar på vad jag säger, det ser ut som att de köper varenda litet ord. I och med att jag har den erfarenheten av dynamiken mellan mig och mina elever gör det också att jag tar det för troligt att eleverna i mitt första dilemma har färgats av inte bara mina ord utan också av mitt sätt att vara och agera gentemot Lisa som jag beskrev tidigare. Blir elevgruppen här en oreflekterad massa som följer mina spår, och vilka spår är det i så fall som jag har lämnat efter mig? Jag fantiserar också att Per och Leida följt mina instruktioner på fler sinnesnivåer än de strikt verbala. När jag delar in eleverna i grupper har jag som jag tidigare skrivit en medveten tanke med vilka jag placerar i samma grupp, och det har att göra med hur de informellt beter sig i den större gruppen, alltså halvklassen. Jag tänker att Per troligen kommer att ha en ledande funktion i sin grupp, och Leida i sin. Vare sig de är medvetna om det eller inte så tror jag att Per och Leida uppfyller min outtalade önskan att de tar ett sådant ansvar, troligen för att jag på ett eller annat, mer eller mindre medvetet sätt kommunicerar det med hur jag interagerar med dem i klassrummet. Jag menar inte att jag favoriserar, jag strävar verkligen efter att alla ska känna sig inkluderade och lika värda. Men jag tror att jag oftare kan

³⁹ Redaktörer: Ulla M. Holm, Eva Mark, Annika Persson, *Tanke, känsla, identitet*, Hanna Arendt, *Tänkande och moraliska överväganden*, En föreläsning. (Göteborg: Anamma, 1997), s. 71.

⁴⁰ Arendt 1997, s. 71–72.

få ögonkontakt med en uppmärksam elev när jag pratar, eller oftare rikta mig gentemot en elev som interagerar med närvaro i undervisningen. För varje gång jag kommer på mig med att göra så, så riktar jag mig också till någon eller några som kan behöva min uppmärksamhet mer. Kanske att min instinkt att primärt inkludera vissa också kan lägga grunden för att de upplever vissa förväntningar från mig. När jag läste igenom Skolverkets råd och rekommendationer om viktiga faktorer för fungerande grupparbeten så var en av dem att det är fördelaktigt att jobba med arbetsroller i grupparbeten⁴¹. Jag har tyckt att det har varit för krångligt att väva in även de parametrarna i mina uppgiftsinstruktioner. Kanske hade mina två berättelser sett annorlunda ut om jag hade haft med att varje arbetsgrupp också fördelar arbetsroller för arbetet. Kanske hade gruppen Lisa jobbade med varit stärkta av att de hade en ledare när hon kom in i arbetet, och kanske att Lisa skulle ha varit hjälpt av att det fanns en tydlig struktur när hon började delta. Per och Leida skulle ha kunnat få möjligheten att göra andra val, och kanske hade de tagit chansen att vilja ha andra arbetsroller med stöd av en sådan formell struktur när det gäller rollfördelning. Det är lätt att vara efterklok, och det är också lätt att i efterhand tänka att man har hittat en lösning. Jag tror inte att det är så enkelt. I essän *Moralisk idealism & politisk realism* utgår författaren Simone de Beauvoir från dramat *Antigone*⁴² i sina tankegångar kring motsättningarna mellan moralisk idealism och politisk realism. Igenom essän problematiserar hon de olika ställningstagandena. Antigone beskrivs som den oförsonliga moralisten som till varje pris drivs av gudarnas lagar och inte Kreons mänskliga lagar, och realistiska Kreon i sin tur skyr inga medel att försvara statsstatens intressen⁴³. Jag tänker att Beauvoir belyser problematiken med att balansera de stora tankarna om hur världen är eller bör vara ordnad med att verka i densamma. Som lärare upplever jag att det är lätt att förlora sig i uppdraget, styrdokumentet, professionen, samhällsfunktionen lärare, eller utbildare. Det är också likvärdigt lätt att ha sitt fokus väldigt pragmatiskt och konkret förankrat i verksamheten och genom det få ett begränsat synfält. Att sammanfoga uppdraget och verksamheten är inte helt enkelt, det är lätt att hålla sig fast i antingen det ena eller det andra. Men jag tror att det är en nödvändighet för oss att försöka. Beauvoir skriver ”Om jag så bara dödade en människa för att rädda miljoner, så skulle en absolut skandal bryta ut i världen genom min förvållan, en skandal som ingen framgång kan uppväga, som man varken kan överskrida, gottgöra eller införliva i handlingens totalitet.”⁴⁴ Beauvoir menar att om man både vill agera och bara göra på det rätta sättet, alltså på det sätt som

⁴¹ Skolverkets artikel *Projekt- och grupparbete med elever med NPF*. Länk: se litteraturförteckningen.

⁴² Dramat *Antigone* är en tragedi från 442 f.Kr. skriven av den grekiske dramatikern Sofokles.

⁴³ Simone de Beauvoir, *Brigitte Bardot och Lolitasyndromet*. (Stockholm: Modernista, u.å), s.113.

⁴⁴ Beauvoir u.å., s. 132.

stämmer med det moraliska i situationen, så är det en omöjlig dröm. Det gör att man tvekar och därför är man inte riktigt ”i stånd att engagera sig i världen” som Beauvoir själv formulerar sig. Hon menar att vi behöver acceptera att vi inte kan rädda allt. Men för den skull kan vi inte bara göra vad som helst för att lyckas med det vi har framför oss att ta ställning till. Vi måste göra medvetna val, ”det vi måste förstå är att ändamål och medel utgör en ouplöslig enhet, ändamålet definieras av de medel som får sin mening av det; en handling är en betecknande helhet som figurerar i världen, i tiden, och vars enhet inte kan brytas. Det är denna singulära totalitet som det gäller att i varje ögonblick konstruera och välja.”⁴⁴ Beauvoir menar att den sönderslitning detta innebär är förutsättningen för vår närvaro i världen, vår transcendens och vår frihet. För det är endast då vi kan överskrida det som är givet, ”vilket är den egentliga moralen, att verkligen grunda det objekt hon transcenderar sig mot, vilket är den enda godtagbara politiken; till detta pris skriver hennes handling konkret in sig i världen, och den värld där hon handlar är en värld som är försedd med en mening, en mänsklig värld.”⁴⁵

Avslutande reflektion

När jag tittar tillbaka på hur jag har reflekterat under den här essän blir några saker tydliga för mig. Jag vill verkligen att mina elever ska ha de allra bästa förutsättningar för att kunna utveckla sitt konstnärskap i grupp tillsammans med sina studiekamrater, annars skulle jag inte bli så engagerad i att försöka lösa situationer som jag upplever problematiska. När jag går tillbaka till min första frågeställning *om kraven jag ställer på mig själv som lärare är rimligt höga* så tänker jag nu att det jag gör är gott nog. Inte för att jag inte kan göra bättre, utan för att jag försöker göra så gott jag kan, och för att jag inte nöjer mig med det. Att vara lärare är att vara i lärande. I den specifika berättelsen med Lisa gjorde jag en erfarenhetsgrundad bedömning om vad som var rimligt att göra i situationen, där den outtalade gränsen gick vid att undervisningen skulle kunna fortgå. Så här efteråt ser jag det som rimligt. Situationen blev ett dilemma för mig för att jag inte nöjer mig med hur det blev. För mig blir det som att ge upp på att försöka lista ut hur jag kan bemöta och rigga för goda förutsättningar även för Lisa, och då skulle jag verkligen offra individen för gruppen. Jag vet att jag kan utvecklas och jag hoppas att den här processen kommer att vara nya steg framåt. Något som också framkommit i samtal om den här texten under utbildningens gång är att andra kan uppfatta min inställning som höga krav på mig själv. Tack vare de speglingarna har det under skrivperioden utkristalliserats en, för mig, ny förståelse för mina funderingar om gott nog, och andras bild

⁴⁴ Beauvoir u.å., s. 133.

⁴⁵ Beauvoir u.å., s. 133.

av höga krav. Mycket av min inställning härstammar, som jag redan skrivit om, i mina bakgrundserfarenheter och från de utbildningar jag har gått. ”Jag lärde mig uthållighet /.../ närvaro /.../ arbetsdisciplin” och ”under året öppnades en dörr som jag inte visste fanns. Dörren till en för mig ny syn på inspiration”. Det känns helt och sant att det är fundamentet i hur jag utövar mitt yrke. Mina erfarenheter är mina rättesnören och mina arbetsredskap i mitt utövande. Jag uppmuntrar till exempel mina elever att använda arbetstiden de får till förfogande till att fortsätta förfina sina gestaltningar, istället för att tycka att de är klara när de har gjort scenen en eller ett par gånger. Varför gör jag så? Jo, en föreställning blir en produkt när den har sin premiär, tills dess har vi en chans att påverka resultatet. Vid varje spelperiod kommer sannolikt något att framträda som man önskar skulle ha varit på ett annat sätt, hur mycket man än har jobbat. Har vi ansträngt oss, och gjort det vi kunnat är det lättare att se den erfarenheten, det ”misslyckandet”, som guld som kan finansiera nästa föreställning. Alltså vara en ny kärna att undersöka, eller ett driv att utveckla. Det som konstnärskapet inuti inte ännu hunnit omvandla till önskat scenspråk, blir något att framtida hitta kreativa lösningar på. Så ser jag på mitt konstnärskap. Jag arbetar i processer som leder fram till olika mål, men målen i sig är en del av en större process. Mitt liv som skapande människa. Jag drivs av en nyfikenhet att utveckla och att utvecklas vidare. Inte för att bli bäst på det jag gör, utan för att försöka förstå vad det är att vara jag och hur jag med det kan bidra och göra något av det som kan vara till gagn för andra. För mig är det att balansera såsom Aristoteles menade med förträfflighet. Jag försöker bli den bästa versionen av mig själv. På samma sätt tänker jag i mitt arbete med mina elever. Jag försöker nå så långt vi kan tillsammans och sen tar jag med mig det som inte fått sitt svar och bearbetar det vidare tills det får ett. Jag ser inte det som höga krav, jag ser det som att verka inom ett utvecklingsbart utbildningssammanhang inom en konstnärlig disciplin, och så länge jag är nyfiken kommer jag att fortsätta undersöka det. Jag förstår att en inställning som den jag beskriver inte gynnar det enligt Aristoteles eftersträvansvärda intermediära på ett större livsplan relaterat till möjlig upplevelse av stress och balans i livet, och att det finns en risk att bränna sig i båda ändar. Samtidigt är inställningen bränslet och inspirationen som skapar en känsla av meningsfullhet för mig i mitt yrkesutövande.

Vad jag har kommit fram till när det gäller min andra frågeställning om *funderingar på balansen mellan individens bästa och gruppens bästa kopplat till de två inledande berättelserna* så har det bland annat blivit tydligt för mig att vissa saker förändras över tid. Eleven Per som var orolig över att hamna i en halvklass där han skulle behöva ta ledaransvar

och därför inte kunna fokusera på sin utveckling, han hamnade i en halvklass som bekräftade hans oro. En halvklass inom vilken han till en början stod tillbaka men allteftersom det nya läsåret fortsatt så har han klivit fram mer och mer och tagit olika former av ledaransvar i våra gruppprocesser. Vid en smågruppsreflektion halvklassen hade om vad de hade lärt sig efter avslutad slutproduktion överhörde jag Per som satt i en grupp bredvid mig i klassrummet. Han refererade tillbaka till att han inför detta läsår hade uttryckt att han var orolig över att eventuellt behöva ta ledaransvar, men sa sedan att han hade lärt sig att han ju faktiskt tycker om att göra det, och att han dessutom tycker att det blir bra när han gör det. Att det är något han vill fortsätta att utveckla. Per fick möta ett motstånd i förutsättningarna för detta läsårs teaterarbete, med att hamna i en i hans syn svårare grupp. Något som han verkar ha jobbat medvetet med under året, för att i slutänden komma fram till att han har lärt sig något om sig själv tack vare processen. Jag tänker att det kanske kan vara så att ibland när jag som lärare offerar individen för gruppen, eller gruppen för individen, så kan det potentiellt vara en startpunkt för en lärprocess som till och med kan stärka den eller dem det gäller. Det är inte alltid negativt. I teaterarbetet pratar jag ofta om att utveckling sker när man tar steg utanför sin trygghetszon, men jag har inte tidigare tänkt på att Per och Leida faktiskt fick en sådan möjlighet med att utmanas av hur de blev placerade i sina halvklasser. Jag har bara tänkt att jag gjorde fel i hur jag brukar dela in dem i grupper, för att de uttryckte sig i mina öron negativt. Jag såg bara deras situation ur mitt lärarperspektiv och i det lilla, inte i deras elevperspektiv och i ett lärandeperspektiv över tid. När jag tänker på dilemmat med Lisa så är elever som hon sällsynta. Det kan gå ett par år mellan det att det dyker upp en sådan person i en klass. Med tanke på hur mycket huvudbry det gav mig att vara i kontakt med hur hon vid vissa tillfällen, som det i första berättelsen, interagerade med mig och de andra så finns det klara poänger med att framtida vara beredd på mina egna reaktioner och vad som sätts igång inom mig i mötet med en vem är du idag-person, för att så väl som möjligt kunna hålla en balans i undervisningssituationen och inom mig själv. En annan reflektion är att jag upplever mig nu ha en större medvetenhet kring att jag tenderar att tänka väldigt svart eller vitt i vissa sammanhang. Jag tänker att det är en del av processen mot att förstå vad en situation handlar om. Att det är min uppmärksamhet som skärps, det som Polanyi beskriver som det proximala ledet, när jag behöver förstå mer för att kunna handla så rätt som jag förmår. Detaljer framträder i det skeendet tydligare och kan vid första anblickarna te sig oförenliga. Om jag då inte har tiden eller förmågan att i stunden omvandla de svarta och vita detaljerna jag tar in till mönster av tillräcklig förståelse, det som Polanyi beskriver som det distala ledet, då upplever jag en frustration i situationen. Det är så jag upplever händelsen med Lisa när jag nu ser

tillbaka på den. När jag under de senaste två åren gett mig själv möjlighet att inom magisterprogrammet i praktisk kunskap⁴⁶ reflektera kring mitt yrkesutövande och utforska det vidare genom att bland annat skriva den här essän, känner jag en tillfredsställelse över att förstå mer hur min praktiska erfarenhet verkar i mitt yrkesutövande. Jag känner mig också stärkt i det behov som gjorde att jag sökte mig till utbildningen, behovet av att formulera mig kring mina praktiska kunskaper. Ett behov som jag har, inte bara för sakens skull utan för att det hjälper mig att kunna utvecklas vidare i min yrkesutövning. Jag tycker mig nu ha fått en större kunskap om att Lisa i min berättelse inte följer den utvecklingsprogression som eleverna vanligtvis har, som jag till exempel beskrev Per och Leidas i den inledande reflektionen. Att Lisa istället hoppar mellan att kunna mycket bra, till att inte acceptera förutsättningarna och därigenom ställa sig utanför och inte göra alls, eller på olika sätt utmana situationer eller personer med sitt beteende. Detta växlande gjorde det svårt för mig att inom ramarna för att undervisningen fortfarande skulle pågå kunna hjälpa Lisa till en större tillit, som jag tror var det hon inte kände och därför reagerade på. Berättelsen om Per och Leida har hjälpt mig att på ett annat sätt få syn på hur jag kan fastna i min förståelse för en situation när jag drar slutsatser av enstaka detaljer istället för att låta min förståelse landa i kroppen efter att jag med reflektionens hjälp belyst fler perspektiv, och ibland även gett saker tid. Jag behöver alltså både låta kroppen, via sinnen, ta in och förstå, och också lyfta det sinnliga i de fall jag inte kommer vidare, för att med hjälp av reflektion få tydligare syn på vad det handlar om. Kan jag sedan dessutom formulera mig kring dessa insikter föreställer jag mig att vi inom kollegiet lättare kan samtala och samarbeta kring elever och situationer där vi behöver anpassa vår undervisning för att den ska fungera bättre. Jag tänker att jag även fortsättningsvis vill möta, stöta och blöta de situationer som frustrerar i lärandesituationer i mina klassrum. Förhoppningsvis hädanefter i en större acceptans över att jag inte kan göra allt, inte rädda allt. Jag kanske ibland behöver offra gruppen för individen, och ibland offra individen för gruppen. Men jag hoppas att jag fortsättningsvis kommer att vara lite mer medveten om hur förståelseprocessen som hjälper min omdömesförmåga ter sig, och att jag när jag upplever mig vara frustrerad eller svart och vit i mina tankar behöver ge mig tid att förstå bättre. Jag tror inte att det är så enkelt att om jag bara ger eleverna roller i sina grupparbeten kommer jag att transformera osynliga till synliga, ledare till följare eller vem är du idag-elever till flockmedlemmar. Det kan absolut underlätta, men eleverna behöver också var och en växa sig

⁴⁶ Utbildning som hålls vid Södertörns högskolan på Centrum för praktisk kunskap.

fram till en sådan utveckling i olika gruppprocesser, och jag behöver försöka se dem och förstå dem var och en, som individer och i grupp just där de befinner sig.

För dig som läser denna essä och kanske också jobbar som lärare med elever i olika grupsammansättningar, så hoppas jag att du genom mina funderingar har fått tag i dina egna både när det gäller vilka krav vi ställer på oss själva i vårt yrkesutövande och hur du tänker kring individen i gruppen, och gruppen med individer. Det är mycket vi ska balansera som lärare i kontakten med eleverna, och många fokus att jonglera samtidigt för att hålla balansen. Min förhoppning är att denna essä synliggjort några av de fokus vi jonglerar med i vårt yrkesutövande och att de kan vara dig till hjälp på något sätt i ditt lärande som lärare, eller att det i alla fall har väckt en nyfikenhet att fundera över hur du ser på dessa frågor och perspektiv.

Vidare forskning

En sak som inte rymts i den här essäns avgränsning är utforska balansen mellan driv och måttfullhet, som jag kommer in på i början av min avslutande reflektion. Jag tror att det jag försöker beskriva är något flera på mitt jobb kallar för en slags "eldsjälsmentalitet". En inställning som ibland kan vara sitt eget bränsle och ibland kan utvecklas till ett självförbrännande beteende. Att utforska hur man kan balansera en sådan inställning utan att förlora det som gör att det brinner och därför upplevs både meningsfullt och meningsskapande skulle vara både välbehövligt och intressant. Det har också slagit mig under skrivprocessen, då jag funderat mycket på vad jag gör och hur jag gör det, att jag vill tänka vidare när det gäller mina praktiska teaterövningar som är menade att utveckla en kreativ problemlösningsförmåga. Mitt mål, förutom att hjälpa eleverna till lärande och konstnärlig utveckling inom teaterns område, har varit att rigga för att utveckla förmågor för att i olika situationer kunna se vad som kan behöva göras och hitta vägar hur det går att lösa. Förmågor som jag tror kan vara användbara inte bara som kreativ scenkonstnär utan också som medborgare i vårt samhälle med de föränderliga omständigheter som alltmer prövar vår anpassningsförmåga. Det som har blivit tydligt under den här skrivande- och tankeprocessen är att jag i min undervisning serverar uppgifterna i grupparbetena med tydlig beskrivning, prioriteringsordning och avgränsning. Dock behöver eleverna aldrig komma på och konstruera från grunden. Jag lär dem inte att se och identifiera mönster som kan vara grunden för situationer där kreativ problemlösning kan komma till pass. För att kunna använda kunskapsförmågorna de övar på med mig även i situationer där förutsättningarna inte är givna

från början behöver de också kunna se och identifiera mönster. Det är något jag kommer att tänka vidare kring, och kanske blir det i framtiden en annan studie. Jag känner ett släktskap med Hannah Arendts okuvliga vilja att förstå (från citatet i första början av essän). Det hjälper mig vidare när jag tycker mig göra det och jag upplever skrivandet som en både kritisk och god vän med på resan. På återseende!

Tack!

Sist men inte minst vill jag uttala mitt varmaste tack till mina klasskamrater och lärare på centrum för praktisk forskning, som under utbildningen både uppmuntrat och utmanat mina reflektioner. Jag vill tacka min familj och mina vänner för att ni har stöttat och haft tålamod när jag har kört fast, och lyssnat när jag har tänkt högt i tid och otid. Jag vill tacka mina arbetsgivare och mina kollegor som har underlättat för mig och visat sitt stöd genom hela processen. Tack Eva Schwarz, min handledare, som med nyfikenhet och intresse stöttat genom hela processen med denna essä. Avslutningsvis vill jag rikta ett speciellt tack till Elmer Pollack som med stor noggrannhet och skärpa hjälpt mig med korrekturläsning och språkförbättringar.

Referenslista

- Arendt, Hannah. Tänkande och moraliska överväganden, En föreläsning, *Tanke, känsla, identitet*, Redaktörer: Holm, Ulla M., Mark, Eva, och Persson, Annika. Göteborg: Anamma, 1997.
- Aristoteles. *Den Nikomachiska etiken*, översättning Mårten Ringbom. Falun: Bokförlaget Daidalos AB, 2020.
- Beauvoir, Simone de. *Brigitte Bardot och Lolitasyndromet*. Stockholm: Modernista, u.å..
- Cavalcante Schuback, Marcia Sá. *Lovtal till intet – essäer om filosofisk hermeneutik*. Borås: Boarding AB, 2022.
- Collste, Göran. *Inledningen till etiken*. Lund: Studentlitteratur, 2010.
- Gadamer, Hans-Georg. *Sanning och metod – i urval*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB, 2015.
- Hammarén, Maria. *Skriva – en metod för reflektion*. Tyskland: Santerus förlag, 2010.
- Heddon, Deirdre och Milling, Jane. *devising performance -a critical history*. Hampshire och New York: PALGRAVE MACMILLAN, 2006.
- Järleby, Anders. *Från lärling till skådespelarstudent*. Edsbruk: Akademitryck AB, 2001.
- Kant, Immanuel. *Grundläggning av sedernas metafysik*. Uddevalla: Daidalos, 2006.
- Lecoq, Jacques; Carasso, Jean-Gabriel och Lallias, Jean-Claude. *The moving body, teaching creative theatre*. Great Britain: St Edmundsbury Press Limited, 2000.
- Polanyi, Michael, *Den tysta dimensionen*. Göteborg: Daidalos, 2013.
- Stene, Øystein. *Skådespelarkonsten*. Lund: Studentlitteratur, 2021.
- Svenska akademiens ordlista över svenska språket*, 14 uppl. Stockholm: Svenska Akademien, 2015.
- Thorpe, Jess & Gore, Tashi. *A Beginner's Guide to Devising Theatre*. Great Britain: Methuen drama, 2022.