

Utan karisma: att kunna nå fram till studenterna

Damien Motte

Sammanfattning—Att ha motiverande och engagerande föreläsningar är värdefulla för studenterna. Men inte alla lärare är försedd med en stark och karismatisk personlighet. Detta papper visar möjligheten att använda metoder som undervisas i skådespelarkonstutbildning som ett sätt att kunna nå fram till ens egna åskådare – studenterna – utan karisma. I teaterutbildning förlitar man inte sig på talang eller karisma utan utgår ifrån djup analys av verket och reflektion över vilka effekter man vill uppnå för att utveckla sin roll. Samma typ av teknik kan användas i ens undervisning för att motivera och engagera studenterna i sitt ämne.

Nyckelord—föreläsning, karisma, skådespelarkonst

I. INLEDNING

Att vara karismatisk, det vill säga, att ha en stark personlig utstrålning som engagerar anses ofta vara ett viktigt personlighetsdrag hos lärare: resonemanget är att en sådan lärare motiverar studenterna att intressera sig och sedan förkovra sig i ämnet vilket i sin tur leder till bättre och djupare inläring [1].

Påverkan av lärares karisma på studier är faktiskt fortfarande under debatt, då flera studier visar att inspirerande, motiverande föreläsningar inte nödvändigtvis leder till bättre resultat än medelmåttiga eller dåliga sådana [2], [3]. En orsak är bland annat att motivation föga hjälper om (hårt) studiearbete inte medföljer. Men oavsett detta, så är det ett entydigt resultat att dessa kurser uppskattas mera: i en undersökning baserad på svar till LTH:s kursutvärderingsenkät, CEQ, visar det sig t.ex. att de enskilt viktigaste faktorerna som bestämmer studenternas tillfredsställelse med en kurs är, förutom ”tydliga mål”, ”undervisningens förmåga att motivera” (Fråga 3 i CEQ) och ”att läraren är entusiastisk” (Fråga 21) [4]. Att ha motiverande och engagerande föreläsningar har fortfarande ett värde för studenterna. Det har också ett värde för lärare: man vill gärna se en publik med glänsande ögon för det man själv brinner för.

Ett problem med att betrakta motiverande och engagerande föreläsningar som ett resultat av ’karisma’ är att man tillskriver det ett personlighetsdrag, vilket per definition är mycket svårt att ändra.

En nyckellösning för att komma till rätta med detta är att byta perspektiv. Ett intressant spår är att göra paralleller mellan framförandet av en föreläsning och en teaterpjäs. En viktig aspekt av skådespeleri är att kunna framföra olika karaktärer på ett trovärdigt sätt, engagera publiken i pjäsen

och lämna ett långvarigt intryck på åskådarna. Duktiga skådespelare kännetecknas vanligen också med personlighetsdrag såsom talang och karisma, men det första en student i skådespelarkonst får lära sig är att bli av med sådana begrepp och istället fokusera på de tekniker som kommer att få honom eller henne att komma in i sin roll. Genom att följa teatermetaforen kan man reflektera över hur man kan nå ens egna åskådare – studenterna. Detta spår undersöks i detta papper. Elementen som presenteras nedan är ett resultat av deltagandet i kursen ”Sceniskt framförande i föreläsningar”.

I första delen diskuteras begreppet karisma i samband med undervisning. I andra delen redovisas hur utbildningen för skådespelare går till med fokus på de delar som är av intresse för lärare. I tredje delen föreslås och diskuteras tillämpningar av skådespelartechniker i utbildningen.

II. KARISMA OCH UNDERVISNING

A. Karisma – Begreppet och dess manifestation i undervisningssituation

Karisma definieras här som ett personlighetsdrag som ger förmåga för en individ att engagera andra. Ett antal element som karakteriserar karisma är, bl.a. att den skapar intrycket av kompetens, den karismatiska individen utgör ett exempel som följarna känner sig uppmuntrade att följa, den ger en attraktiv bild av ämnet som behandlas [2, s. 399]. Vidare kan man nämna att en karismatisk människa utstrålar entusiasm och passion, visar genuint intresse för åhörare både genom tal och attityd och även genom att uppmuntra frågor och lyssna på kommentarer. Han eller hon låter sig inte styras av andras outtalade krav, dvs. visar på egen integritet och vilja [5, s. 97-105].

Varför reagerar man i de flesta fall positivt till en karismatisk person? Utan att ange en full redogörelse presenteras några element som förklarar karakteristikerna av karisma som nämndes ovan.

Utstrålar en person självförtroende i det han eller hon säger, så länkar man detta lätt med kompetens och expertis. Det gör att innehållet av det som sägs kommer att uppfattas som värdefullt och relevant. Manifestationen av entusiasm och passion är man attraherad av (så som andra manifestationer av positiva emotioner, t.ex. leende och skratt) då man gärna vill uppleva samma sak, en grundläggande reaktion som kan kopplas till bl.a. vårt belöningssystem. Visar man genuint intresse för publiken och ger ett intryck av att man framför viktiga kunskapselement så känner de flesta åhörare behovet av att på ett eller annat sätt ’ge tillbaka’. Den s.k. reciprocitetnormen, att hjälpa och bli hjälpt i retur, är ett

universellt mänskligt drag enligt antropologerna och sociologerna, t.o.m. en grundregel för att kunna överleva, särskilt i en fientlig miljö [6]. Detta beteende, som nu är internaliserats (visas hos barn fr.o.m. 2 år [7]) och kan också kallas för altruism i sin positiva mening, förklarar också att man är mer benägen att lyssna och följa en karismatisk person. Att visa egen vilja och inte låta sig styras av andra imponerar ofta och ger ett intryck av konsistens i själva talet (som då inte uppfattas som förvrängd för att tilltala publiken eller andra).

Bakom dessa argument visar sig också en viktig punkt: effekten av karisma är inte resultatet av en rent medveten process utan appellerar till sociala, kognitiva och emotionella mekanismer som är djupt rotade i människans natur. De anger orsaken till varför studenterna inte endast förlitar sig på de sakliga argument som föreläsningen levererar utan också beaktar andra signaler.

B. Att lära sig ett personlighetsdrag

Ett personlighetsdrag är ganska svårt att lära sig eller ändra. Perspektivet som anammas här är att inte fokusera på det utan på vilka effekter karisma ger och vilka av dess egenskaper ger upphov till dessa effekter. Då kan man inrikta sig endast på dessa egenskaper, vilka är lättare att uppnå än karisma som helhet. Där kan element av utbildningen som används till skådespelarkonst vara till hjälp.

III. ATT UTBILDA SIG TILL SKÅDESPELARE

A. Utgångspunkt – Teaterhögskolan i Malmö

Det som beskrivs nedan har sitt ursprung i metoden som Teaterhögskolan i Malmö lär ut och som baseras på det pedagogiska arbetet från Penciulescu, sammanställt i [8]. Det är också denna metod som kursen ”Sceniskt framförande i föreläsningar” för lärare på LTH bygger på.

B. Kännetecken på utbildning i skådespelarkonst

”Vår skola sysslar inte med *begåvning* och *talang*. Dessa begrepp är flytande. Jag säger inte att det *inte finns* begåvning och talang, men jag vill inte tala om dem. [...] Istället sysslar vi med hur man kan ta bort de hinder som finns i kreativitetens väg. På så sätt rör vi oss på objektiv mark.” [8, s. 98-99, *emfas i original*]. Så inleds utbildningen till skådespelarna. Ännu mer än andra konster är skådespeleri en konst som gemene man enbart tror baseras på begåvning, talang, karisma m.m. På utbildningen ber man studenterna att glömma dessa drag för att istället fokusera på konkreta element som utgör och omringar skådespeleri.

Under den treåriga utbildningen används en stor del av tiden för att lära känna sig själv, dvs. höja kunskap och medvetenhet om sina beteenden, sin kropps rörelser, sin diktion, sina reaktioner i olika kontexter. Så småningom utvecklar man ett register över gester, röster, handlingar som man kan använda i olika lägen. Först efter ett och ett halvt år uppträder man inför en publik – vilket visar den låga vikt man lägger på ’medfödd’ karisma.

Särskilt kännetecknande med teaterutbildningen är att man arbetar mycket med kroppen. Innan man ens börjar med poser lär man sig att igenkänna vilka delar av kroppen

som alltid är spända, vilka som är svårare att kontrollera, hur kroppen förhåller sig till rummet, m.m. Det gör att man på ett mycket mer kontrollerat sätt kan införliva olika roller och handlingar.

Inför en ny pjäs eller en ny scen förbereder man sig enligt vissa riktlinjer. En huvudlinje är att enbart sätta fokus på ”*objektiva* och *konkreta* handlingar. Motsatsen, att enbart förlita sig på sin inspiration, ger en ytterst instabil grund” [8, s. 29, *emfas i original*]. Med detta i åtanke börjar man med att samla fakta om själva handlingen i pjäsen (vad händer?), om karaktärernas handlingar (vad gör de?), och om omständigheterna (rum, rekvisita, medspelare, relation mellan dem). Sedan tar man del av karaktärens egen historia, erfarenheter, mål och hinder för att nå huvudmålet. Dessa element är avgörande eftersom de påverkar hur karaktärerna betar sig och därför hur skådespelaren kommer att föreställa honom/henne.

Sedan börjar man öva på att framföra karaktärens olika scener. Där blir det återigen viktigt att vara konkret; man ska så mycket som möjligt försöka anknyta det som händer med sin egen erfarenhet. Man bryter ned de olika handlingarna i elementära enheter, d.v.s. enheter som man kan hantera. Ett exempel är en mordscen. Få av oss har mördat vilket gör det svårt att framföra hela scenen på en gång. Men alla har lyft en kniv, varit arg på någon, varit rädd att avslöjas, m.m. och kan därför reflektera över sådana handlingsenheter. Man kan efteråt sätta samman dessa enheter till en fullständig scen. Skulle man å andra sidan lämna hela scenen åt fantasi skulle resultatet bli som, tidigare sagt, ”ostabil”, alltså förmodligen inte helt trovärdigt.

Slutligen pratar man om att vara *närvarande* i sin roll [8, s. 32]. I motsats till vad en lekman kan tänka sig om skådespeleri så handlar det inte om att mekaniskt upprepa en handlingskedja vid varje föreställning; då skulle spelet upplevas så – mekaniskt. Genom att vara närvarande under spelet, och låta sig påverka på nytt av alla element som händer under scenerna kopplas man ständigt kroppsmässigt och känslomässigt och får ”därmed sin roll att leva” [8, s. 32].

IV. TILLÄMPNING PÅ EGEN UNDERVISNING

En utgångspunkt är att analysera undervisningsmoment delvis som en aktör analyserar en scen. En lärare har i de flesta fall varit ansvarig för ’*manus* och *iscensättnings*’ av sin föreläsning, men det gäller här att kunna titta på den med färsk ögon. Starta med fakta: vad undervisningsmomentet handlar om, vem som är med (eventuellt medlärare), omständigheterna (rum, utrustning, m.m.). ’*Karaktären*’ är läraren själv, så det gäller här att reflektera över vad ens mål är med föreläsningsmomentet och hur man brukar förhålla sig till det. Det kan låta trivialt och onödigt, och det blir det i många fall, men man kan exempelvis upptäcka att man betonar vissa delar av en föreläsning endast för att man själv forskar om det, eller att man underbetonar själva målet – förstår egentligen studenterna varför de får del av denna kunskap? Att medvetandegöra dessa aspekter kan förenkla nästa moment som är att betrakta hur man förmedlar denna kunskap med liknande egenskaper som karismatiska personer –

framförandet.

I likhet med skådespelare gäller det att utgå ifrån det konkreta. Om man exempelvis vill framföra kunskapselement och begrepp man vet är svåra att uppfatta, hur kan man göra det? Att säga att det är svårt är en möjlighet, åtminstone blir studenterna medvetna om det (dock ska man se till att inte få studenterna att ge upp helt och hållet, vilket de kommer att göra om resten av föreläsning redan har hög nivå och tempo). Man måste också visa för studenterna att man kommer att leda och hjälpa dem (alltså inte endast bry sig utan *göra studenterna medvetna om att man bryr sig*, jfr avsnitt II.A). Vet man inte hur man kan visa det kan man försöka relatera det till egen erfarenhet: man har kanske mindre barn hemma som man hjälper, man har kanske själv blivit hjälpt; man kan vara tydlig med vad som är i fokus (undvika överflödiga PowerPoint-slides), leta efter ögonkontakt med studenterna för att se om de följer med; i mindre klassrum kan man interagera med dem, berömma insatsen de gör; man kan engagera studenterna genom att visa varför det är extra viktigt för dem att behärska detta moment, ange att man kan återkomma till det senare i kursen, att övningarna kommer att ytterligare förtydliga teorin. Man ska kanske också bearbeta sin diktion: sluddrar man kan man ge intryck att även läraren har svårt att behärska momentet (jfr kognitiv dissonans, avsnitt II.B). Dessa elementära enheter är lättare att arbeta med än helheten. Man kan då justera dem och sätta dem ihop till en syntes.

I likhet med skådespeleri gäller det inte bara att analysera ett undervisningsmoment och hitta förbättringsförslag (vilket i och för sig inte är lätt) för att framföra dem på ett övertygande sätt. Skådespelare övar, repeterar mycket inför ett uppträdande. Samma sak gäller här. Det är inte lätt att göra det ensam och man kan kanske få hjälp av kollegor, familjen, m.m. Utan träning blir det nog inget bra resultat.

Slutligen är det viktigt, liksom för skådespelarna, att få en kroppslig och emotionell koppling till det man framför: man ska undvika att mekaniskt upprepa samma handlingskedja, utan istället återskapa handlingen på nytt gång på gång (som en karismatisk person också skulle göra).

I början behöver man inte implementera allt man har planerat, man kan börja i liten skala (skådespelare börjar med realistiska scener innan de ger sig på moderna eller klassiska pjäser). Man kan t.ex. försöka att inte titta på projektionen av sina PowerPoint-slides, utan försöka istället att ha så mycket kontakt som möjligt med auditoriet – att titta på tavlan kan tolkas som om man inte kan innehållet, eller att man vill ha distans till publiken. Man kan också försöka undervisa utan anteckningar, utan text i sina slides, eller utan slides alls.

Grundläggande träning är nyckeln i skådespelarkonst. En fördel med sådana kurser som "Sceniskt framförande i föreläsningar" är att man blir medveten om sina beteenden och handlingar under undervisning. Man blir uppmärksam på att man kanske 'gungar' medan man pratar, att man knyter ihop näven p.g.a. nervositet, att man pratar för snabbt eller för långt. Man får också återkopplingen till förbättringarna: man inser t.ex. att prata långsamt inte upplevs av andra som tråkigt och att prata snabbt ofta upplevs som ett tecken på nervositet eller distansering från

publiken (man vill bli färdig snabbt, bryr sig inte om studenterna kan hålla tempot) – vilket man som talare kan uppleva helt annorlunda: ett långsamt tempo upplevs t.ex. som extremt långsamt och man tror att publiken känner detsamma. Dessa element kan man tyvärr inte studera själv och det kräver professionellt eller kollegialt hjälp för att uppmärksamma dem.

V. SLUTSATS

Att kunna förmedla kunskap utan karisma är möjligt och det verkar enligt vissa studier inte spela så stor roll för studenternas inläring. Men det är dock önskvärt att få dem att uppleva ens ämne med positivt sinne och engagemang. Genom att aktivt reflektera över det som kan engagera studenterna och minska kognitiv dissonans når man mycket långt. Dessutom kan man med hjälp av enkäter som CEQ få svar på om vissa ändringar har varit fruktbara.

Men detta arbete är ansträngande. Det innebär först att man undanröjer förutfattade meningar om hur kommunikation sker i en undervisningssituation: att endast bearbeta innehåll av kursen räcker inte. Det innebär för det andra att man bör lära känna sig själv, t.ex. hur kroppen agerar och reagerar. För det tredje kräver införandet av sådana nya moment i en kurs mycket träning och självdisciplin. Men att få positiv återkoppling till sitt undervisande och även några studenter genuint intresserade för ens ämne borde vara värt mödan.

REFERENSER

- [1] P. Ramsden, *Learning to Teach in Higher Education*, 2.uppl., London, Storbritannien: RoutledgeFalmer, 2003.
- [2] M. Shevlin, P. Banyard, M. Davies och M. Griffiths, "The validity of student evaluation of teaching in higher education: Love me, love my lectures?," *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 25, nr 4, s. 397-405, dec. 2000.
- [3] S. E. Carrell och J. E. West, "Does professor quality matter? Evidence from random assignment of students to professors," *Journal of Political Economy*, vol. 118, nr 3, s. 409-432, juni 2010.
- [4] L. Björnsson, M. Dahlblom, K. Modig och A. Sjöberg, "Kursutvärderingssystemet CEQ vid LTH: Uppfylls avsedda syften?," in *2:a Utvecklingskonferensen för Sveriges ingenjörsutbildningar*, Lund, Sverige: Lunds universitet, Genombrottet LTH, 2009, pp. 39-47. Tillgängligt: <https://www.lth.se/genombrottet/ingutb-utvecklingskonferens2009/proceedings/>
- [5] L. Josefsson och M. Sahlin, *Tala så alla lyssnar och förstår - Retorikhandboken*, 4., rev. uppl. Stockholm, Sverige: Hjalmarson & Högberg, 2008.
- [6] A. W. Gouldner, "The Norm of Reciprocity: A Preliminary Statement," *American Sociological Review*, vol. 25, nr 2, s. 161-178, Apr. 1960.
- [7] K. R. Olson och E. S. Spelke, "Foundations of cooperation in young children," *Cognition*, vol. 108, nr 1, s. 222-231, juli 2008.
- [8] E. Rynell (red.), "Vad en skådespelare gör - Texter av och om Radu Penciulescu," Malmö, Sverige: Teaterhögskolan i Malmö, 2016.