



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK, KOMMUNIKATION OCH LÄRANDE

Vad håller de egentligen på med i skolteaterfoajén?

En kritisk diskursanalytisk och narrativ studie av
barns och lärares handlingar inför mötet med teater

Gunilla Fihn

Masteruppsats:	15 hp
Program:	Mastersprogram i utbildningsvetenskap med inriktning mot barn och ungdom: De tidiga barnårens pedagogik och didaktik
Nivå:	Avancerad nivå



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK, KOMMUNIKATION OCH LÄRANDE

Termin/år: Vt 2012
Handledare: Anna Klerfelt
Examinator: Thomas Johansson
Rapport nr: **VT12-2920-001-PDA520**



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK, KOMMUNIKATION OCH LÄRANDE

Abstract

Masteruppsats:	15 hp
Program:	Mastersprogram i utbildningsvetenskap med inriktning mot barn och ungdom: De tidiga barnårens pedagogik och didaktik
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt 2012
Handledare:	Anna Klerfelt
Examinator:	Thomas Johansson
Rapport nr:	VT12-2920-001-PDA520
Nyckelord:	Skola, teater, lärare, barn, makt, handling

Undersökningen syftar till att skapa kunskap om barns och lärares handlingar inför mötet med teater och diskutera vad dessa handlingar har att berätta om lärares yrkeskunskaper och barns hinder och tillträde till kultur.

Undersökningen studeras med kritisk diskursteori och narrativ teori genom Foucaults teorier om diskurser och makt. Som metod för att studera handlingarna i skolteaterfoajén används deltagande observationer som analyseras med Greimas aktantsmodell och skrivs fram med narrativer. Det är åtta skolteaterpubliker med barn 5-9 år och deras lärare i två olika teaterfoajéer som studerats innan de går in för att se en teaterföreställning.

Skolteaterbesöket äger rum i en social pedagogisk praktik i ett diskursivt spel mellan skoldiskursen, teaterdiskursen och barndiskurser. Resultatet av studien visar att lärare agerar med avledande, påminnande och avbrytande handlingar gentemot barn som avvaktar, protesterar och undviker. Lärares handlingar karaktäriseras av disciplinerande makt och då fler hinder än tillträden skapas har de en differentierande funktion och betydelse för barns olika tillträde till kultur. Därmed framkommer brister i lärares yrkesroll som måste åtgärdas, vilket är en angelägenhet för lärarutbildningen i flera avseenden.

Innehållsförteckning

Abstract	1
Innehållsförteckning	1
Prolog	3
Inledning	5
Syfte	5
Frågeställningar	6
Uppsatsens disposition	6
Teoretisk ram	7
Perspektiv	7
Lärande	7
Diskurser	8
Makt	9
Kritisk forskningstradition	11
Centrala begrepp	13
Bakgrund	14
Social praktik: Skolans och teaterns kulturuppdrag	14
Diskursiv praktik: Skolans syn på barnteater – tidigare forskning	16
Diskursiv praktik: Teaterns syn på barnteater – tidigare forskning	19
Diskursiv praktik: Barns syn på barnteater – tidigare forskning	22
Metodologi och metoder	25
Kritisk diskursanalys	25
Narrativ teori och metod	27
Undersökningsmetod: Deltagande observation	27
Analysmetod: Greimas aktantsmodell	29
Urval och etik	30
Genomförande och analys	31
Resultat och analys	32
Framträdande diskurser och funktioner	32
Framträdande handlingar och kategorier	33
Framträdande handling – vad barns och lärares handlingar berättar	34
Framträdande handling – hinder och tillträden	42
Diskussion	44
Metodreflektion	44

Vad de egentligen har för sig.....	44
Slutord	45
Epilog.....	47
Referenser	48
Bilaga 1. Resultat	52
Bilaga 2. Intervjufrågor	53

Prolog

Dimman ligger tät över Göteborg. Allt är tyst och lugnt. Jag rundar snabbt hörnet mot teaterns entré och håller nästan på att snubbla på några barn. De är redan där, den skolteaterpublik som ska se dagens första föreställning och som jag ska observera.

- Två och två, hojtar en bestämd äldre kvinna till barnen. De har inte öppnat ännu, säger hon och fortsätter:
- Två och två, så visar ni hur fint ni kan stå!

Barnen som är i 7-8 årsåldern står redan i två led. De är helt tysta. Den högröstade kvinnan visar sig vara barnens lärare. Hon fortsätter med hög stämma att ge sina råd och uppmaningar. Barnen ska behålla jackan på tills de kommer in. Mössa och busskort ska läggas i fickan, dragkedjan på fickan ska stängas och jackan ska hängas upp på en krok.

Jag närmast smyger fram för att titta på de stora affischerna som annonserar föreställningen som vi ska se. Undrar om de har kommenterat dessa? Just som jag ska till att luta mig mot väggen vid teaterentrén hörs ett kolossalt oväsen. Jag rätar upp mig.

- Oh wow, oh wow, oh wow!

Runt hörnet, som skjutna ur en hagelbössa, dyker de upp. De är många, de är pojkar, tror jag. Jackorna är av och några mössor ser jag inte till. De hejdar sig något när de ser de drygt tjugo barnen som sedan länge står tysta, uppställda i två led. Barnen sträcker på sig och spänner sig om än mer och spärrar upp ögonen. Den nyanlända flocken tar sig förbi fram till dörren där jag står.

- Linnea är inte här, säger den snabbaste.

Något fundersam över informationen undrar jag vem Linnea är.

- E du rektor här, eller?
- Nej, svarar jag och undrar tyst över vad som händer.
- Nu kommer hon... Oh wow, oh wow, oh wow, rösterna höjs och de rycker i entrédörren vars handtag de knappt når upp till.
- Ta det lugnt, ta det lugnt, ta det lugnt, manar en yngre kvinna som kommer med en flock flickor hängande runt sig.

Jag förstår att det är läraren Linnea och klassens flickor som har kommit och som tar sig förbi leden mot entrédörren som nu är öppen. Då hörs den höga stämman igen.

- Nu går vi in, säger läraren högröstat, vänder på klacken och marscherar med två raka led efter sig in genom entrén.

Läraren Linnea håller upp dörren och lyckas nästan klämma några av de minsta flickorna med dörren medan hon ropar:

- Vi går åt sidan, vi går åt sidan!

Några barn är redan insläppta och de rusar först runt. Strax innanför entrédörren skymtar någon ur teaterns personal som iakttagande beskådar vad som sker. Inne i foajén fortsätter aktiviteterna och det är cirka femton minuter kvar tills föreställningen börjar. Här startar mina egentliga observationer för studien av de handlingar, det drama, som äger rum i foajén tills dess att teaterns föreställning startar.

Till en början hade jag för avsikt att studera hela teaterbesöket, men kom relativt snabbt fram till att stunden innan föreställningen har mycket att berätta om det som intresserar mig, det vill säga hur lärare ordnar inför mötet med teater.

Den lille sjuårige pojken låter lärarens olika uppmaningar passera och han upplyser mig i farten:

- Du kan hänga med *om du vill*, säger han.
- *Vi måste*, fortsätter han och faller sen högljutt ut i en krigsförklarande position för att strax ömsa gestalt och tillsammans med de andra ringla in som en orm till föreställningen, för här ska de få se!

Jag hänger upp skylten: Forskning pågår!

Inledning

Mitt övergripande forskningsintresse handlar om vad som motverkar och vad som möjliggör ett möte mellan konst och pedagogik, som i detta fall i en skolteaterpublik i mötet mellan skola och teater i en skolteaterfoajé. Tidigare erfarenheter har vittnat om att varje sådant möte är unikt, att lärares agerande i sammanhanget är betydelsefullt och att varje publik bidrar till att göra teaterns föreställningar unika. Mina tankar om detta är att häri också finns kunskaper som kan vara relevanta för andra delar av lärares yrkespraktik.

Lärarnas roll har på många sätt relativt snabbt förändrats från att ha haft ett generellt och stabilt uppdrag till att också kunna behärska mer specifika pedagogiska delar och att kunna vara i ständig förändring, i ett uppdrag som är fyllt av sprickor, tendenser och ambivalenser. I detta uppdrag utmanas lärare att se och finna möjligheter i nya handlingar också tillsammans med andra och med nya aktörer (Johansson, 2012). Att studera hinder och tillträden för detta innebär att studera kulturell tillhörighet och utestängning i avsikt att uppdaga förutsättningar för något så stort som demokrati och så viktigt att det angår var och en.

Som lärarutbildare intresserar jag mig för lärares kunskaper och som tidigare verksam dramapedagog har jag erfarenheter av att se olika handlingars betydelse för kommunikation. Mitt erfarna öga är vant att se, min uppfattning är att agerande har något att visa och min övertygelse är att barn har något att berätta och att vuxna måste beakta detta. Qvarsell (2011, 2012) anser dock att vi misstänkliggör barn i grupp och att det får konsekvenser, också för barnkulturforskning. För att få syn på vad barn har att berätta måste vi vuxna också lyssna och hänga med. Osten (2012) talar om vikten av att ha ett liknande förhållningssätt i referensarbetet bland barn inför att skapa angelägen barnteater. *Hänga med* ska här förstås i dubbel mening, som ett sätt att sträva efter att pedagogiskt förstå, se det meningsskapande i det som sker och att som forskare se vad det pekar på för konsekvenser. *Hänga med* ska också ses som ett förhållningssätt som pekar på innebörden i *att vara med*. Det vill säga att ha ett öppet deltagande förhållningssätt, vilket jag strävar efter i forskarrollen, då jag avser att få syn på möjligheter till förändring mer än att påvisa generella mönster.

Undersökningen sätter fokus på barns och lärares handlingar i foajén i avsikt att studera lärares kompetenser. Detta för att utbilda och möjliggöra en utveckling av dessa och lärares kunskaper inom skola och lärarutbildning. Genom att studera det som undersöks som en föreställning och sträva efter att skriva fram denna i en utforskande facklitterär text, utifrån inspiration och kunskap från Dysthe, Hertzberg och Løkensgard Hoel (2011) gör föreliggande undersökning anspråk på att följa en kritisk forskningstradition. I syfte att förändra används narrativ teori, analys och presentation, just för att få möjligheter till förändringar att framträda och uppmana till att med ny kunskap komma till nya handlingar. Denna kunskap skapas ur deltagande observationer som analyseras i teori och metod med kritisk diskursanalys, där den sociala praktiken och de diskursiva praktikerna; en skoldiskurs, en teaterdiskurs och en barndiskurs, presenteras och får utgöra bakgrund i undersökningen. Genom detta avses att skapa ny kunskap för att lärare ska kunna bli medskapare av värdefulla möten för lärande på olika arenor och som i detta fall i en kulturell och social praktik, i ett område mellan konst och pedagogik, på den plats där denna studie främst äger rum, i teaterns foajé och delvis också på väg in i salongen.

Syfte

Undersökningen syftar till att skapa kunskap om barns och lärares handlingar inför mötet med teater och diskutera vad dessa handlingar har att berätta om lärares yrkeskunskaper och barns hinder och tillträde till kultur.

Frågeställningar

I vilka framträdande handlingar agerar lärare i en skolteaterpublik innan teaterföreställningen?

I vilka framträdande handlingar agerar barn i en skolteaterpublik innan teaterföreställningen?

I vilka framträdande handlingar svarar barn och lärare på varandras agerande i en skolteaterpublik innan teaterföreställningen?

Vad kan dessa handlingar berätta om lärares yrkeskunskaper i relation till barns kultur?

Uppsatsens disposition

Utifrån uppsatsens Inledning med syfte och frågeställningar, följer nu avsnittet Teoretisk ram med aspekter på ontologiska, epistemologiska och metodologiska val för undersökningen. Det är uppdelat i fem tematiska delar; perspektiv, lärande, diskurs, makt och kritisk forskningstradition för att presentera, motivera och problematisera teoretiska aspekter i undersökningen. Efter detta presenteras undersökningens Bakgrund som inleds med en beskrivning av den sociala praktiken som undersökningen agerar i, det vill säga skolans och teaterns kulturuppdrag. Vidare presenteras historik och tidigare forskning som beskriver de tre diskursiva praktikerna; skoldiskursen, teaterdiskursen och barndiskursen. Varje avsnitt här avslutas med en kort presentation av de diskurser/diskurstyper som jag sett framträda ur bakgrundsbeskrivningen. Sen följer avsnittet Metodologi och metod som beskriver de analytiska verktygen; *Kritisk diskursanalys* för analys av diskurser och diskursprocesser i den sociala praktiken och *Narrativ teori och metod* för att främst presentera och tydliggöra analysen och engagera med resultatet. För detta ändamål används också metaforen teater som en bild för hela undersökningen. Metoden *deltagande observation* används för att studera handlingarna i skolteaterfoajén och *Greimas aktantsanalys* för att analysera texten som utgörs av handlingarna i foajén. Efter det följer en redovisning av urval för studien, forskningsetiska principer och hur genomförande och analys gått till. Här på kommer avsnittet Resultat och analys, som efter kritisk diskursanalytisk modell presenterar diskursanalysen och analysen av texten inskrivna i den sociala praktiken. Texten, handlingarna i foajén, analyseras med Greimas analysmodell, presenteras och exemplifieras med narrationer, skapade av utdrag ur observationsprotokollen och avslutningsvis kommenteras de med avsikt på hinder och tillträden.

Efter presentationen av resultaten på detta sätt kommer avsnittet Diskussion där studiens resultat diskuteras i förhållande till metodreflektioner och forskningsfrågorna. Avsnittet innehåller också slutord om möjligheter till en förändrad pedagogik i avslöjanden om vad de egentligen har för sig i teaterfoajén. Där ges en återblick på syfte och frågeställningar och efter det, med anspelning på teatermetaforen, går blickarna mot dörren UT och efter det applåd och tack till de som tack är värda. Avslutningsvis en epilög som en följd på inledande prolog och som en slutsång för detta drama.

Uppsatsens disposition ska ses som ovan, som en uppdelning för att tydliggöra undersökningens innehåll, men den ska framför allt ses som en helhet, en dramaturgi för att berätta vad det handlar om. Inte minst ska den ses vara, utifrån en kritisk forskningsansats, som en bild, en metafor - en teatermetafor -, för att åskådliggöra och engagera för *vad de egentligen håller på med i skolteaterfoajén!*

Teater är det viktigaste i världen för där visar man folk hur det kunde vara, och vad de längtar efter vara fast dom inte törs, och hur de är. En uppfostringsanstalt, utbrast muminmammans förskräckt. (Ur Tove Jansson: Farlig midsommar, 1954)

Teoretisk ram

Undersökningens övergripande syfte handlar om att skapa kunskap om vad lärare gör gentemot barn i ett möte mellan konst och pedagogik, nära inför att de tillsammans ska se en teaterföreställning och vad dessa handlingar har att berätta om lärares tillgångar och brister i yrkesmässig kunskap. Detta diskuteras i sin tur i relation till barns möjligheter; hinder och tillträde, till kultur. Undersökningen fokuseras med begreppet handling, vilket här sätts in i en teoretisk ram som det ska förstås och skapa mening i undersökningen. Den teoretiska ramen ses ur fem vinklingar: perspektiv, lärande, diskurser, makt och kritisk forskningstradition.

Perspektiv

Pedagogik handlar om villkor för lärande, kunskapsbildning och socialisation. Kunskap om detta måste alltid framstå ur någons perspektiv (Qvarsell, 2001, 2003). I studien intar jag ett *barnperspektiv*. Det ska ses på två sätt och jag avser att hantera båda inom min forskningsfråga. För det första ska barnperspektivet ses som att jag som forskare hela tiden uppmärksammar vilken mening och vilka konsekvenser det som sker har för barn. Med Qvarsells förklaring (2001) är min handlingsinriktning ur min position som forskare då barncentrerad, vilket medför att det som studeras inte kan göra anspråk på att vara enbart ett utpräglat barnperspektiv utan är även ett *forskarperspektiv*. För det andra handlar det om att jag som forskare studerar hur barn uppfattar och handlar utifrån det som sker. Det som då studeras görs ur *barns perspektiv* och handlar då om hur barn handskas med villkoren de lever under. Det vill säga, hur olika barn utifrån olika möjligheter skapar olika processer och kulturella identiteter. Jag menar vidare att dessa olika identiteter kan relateras till kultur och makt och att dessa identiteter påverkas och delvis skapas av lärares handlingar.

Genom att undersöka de hinder och tillträden som dessa maktrelationer skapar och vidmakthåller, avser undersökningen att lyfta fram och diskutera tillgångar och brister i lärares kunskaper. Det är här fråga om att studera barns och lärares handlingar i en praxis som erbjuder eller inte erbjuder barn möjligheter för kulturell tillhörighet. Det ligger delvis en etnografisk anknytning i undersökningen i linje med att varje individ ses som unik (Kullberg, 1996). Utifrån detta grundantagande undersöks det sociala perspektivet genom att vars och ens individuella handlingar, inte personliga, studeras med insikten om att den interaktiva och sociala kommunikationen har stor betydelse för kommande tankar och idéer. Säljö (2000, s. 106) menar att *Kommunikation och tanke hämtar näring i samma material*. Med detta forskarperspektiv avser jag att belysa ett barnperspektiv och att framhålla det kritiska, det vill säga undersökningens betydelse för att kunna förändra för framtiden.

Lärande

Studien genomförs i två skolteaterfoajéer och studerar en social praktik. Föreliggande undersökning är på detta sätt kopplad till lärande varför det blir viktigt att klargöra hur kunskap och lärande ses häri. De olika aktörerna i studien; lärarna, teatern, barnen och delvis också forskaren företräder samhällsliga institutioner; skola, förskola, teater och lärarutbildning, med kulturella och föreskrivna uppdrag som de agerar utifrån. Dessa uppdrag ingår i olika sociala praktiker men också i gemensamma som till exempel i skolteater.

I en social praktik sker handlingar utifrån olika diskurser och nya diskurser uppstår ur ett diskursivt spel, en slags kamp (diskursiv kamp) om den framträdande positionen (diskursiva regimen) (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). I denna undersökning relateras handlingarna som studeras

till makt. Utifrån detta kommer undersökningen att studera hur handlingarna processar och skapar mening i det konventionella, inte vad vars och ens uppsåt medför för hur handlingarna utförs. Detta sker i ett spänningsfält mellan ett vardagligt förhållningssätt till kommunikation och till den traditionella kommunikationen inom institutionen för den sociala praktik där handlingarna äger rum (Säljö, 2000).

Kontexten ses som väsentlig för det som skall kommuniceras och för att få budskapet att framstå och på så sätt uppdaga kunskap ur tolkningar av de handlingar som studeras. Genom att anlägga en kritisk ansats (Alvesson & Sköldberg, 2008) i undersökningen, avses att skapa kunskap om förändringar för möjligheter till lärande av ny kunskap. På så sätt ses handlingarna vara kopplade till kunskap och lärande dels för de som ingår i kommunikationen och för de som kommer att ta del av hur kunskapen används och uttrycks och dels också för de, i det här fallet forskaren, som studerar handlingarna i kommunikationen i en social praktik (Säljö, 2000).

I föreliggande studie studeras en gemensam social praktik, det som sker i skolteaterfoajén. Detta studeras i första hand utifrån enskilda individers handlingar för att kunna diskutera och uppdaga kunskap i undersökningens syfte. Den kunskap, som föreliggande undersökning avser att generera, ses som skapad i en individuell gemensam process. Det vill säga handlingarna som studeras ses som skapade dels av individens kognitiva kontextualisering och dels ur en diskursiv kontextualisering. På samma sätt kan vardagligt förhållningssätt påverkas av institutionella traditioner. På ett principiellt plan handlar det om *hur individens egen kognitiva kontextualisering av en företeelse (en text, en händelse, ett objekt) stämmer överens med den diskursiva kontextualisering som är den förväntade i det institutionella sammanhanget* (Säljö, 2000, s. 227). Säljö anser vidare att skolans kontextualisering av budskap ofta är svårtillgänglig. Föreliggande undersökning avser att studera lärares handlingar i en social kontext. Undersökning måste på så sätt ses som angelägen för såväl den undersökta praktiken men också, i enighet med undersökningens syfte, för utbildningsstrategier inom lärarutbildningen.

Diskurser

Diskurser är sätt att beskriva och tolka världen utifrån bestämda perspektiv och passar för att ingå i studier för att generera kunskap i kulturella och sociala sammanhang. En diskurs är ett bestämt sätt att förstå och beskriva världen eller del av den (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). I undersökningen ses handlingar i skolteaterfoajén tillhöra världen som en social praktik. Här menar jag som forskare att världen är socialt konstruerad och att den ses så i denna undersökning som därför lägger vikt vid att studera diskurser. Utifrån detta ses de handlingar som studeras, beskrivs och ageras olika, beroende på utifrån vilka diskurser som tillåts framträda. Det vill säga att de går att relatera till makt. På detta sätt kan diskurser ses konstruera och konstituera makt och makten kan i sin tur då ses som en skapande kraft, menar Foucault (1993b). Det är som tidigare nämnts hur handlingarna framträder, inte vad de är eller i sig står för som i första hand studeras, utan det är de processer som dessa skapar som undersöks. Handlingar ses som diskursivt relaterbara och hegemoni och diskursiva relationer, ordningar och hierarkier, blir då väsentliga att förhålla sig till. Detta eftersträvas i analysen i föreliggande undersökning genom att använda olika metoder och analysverktyg för att synliggöra relationen mellan diskurs, handling och makt.

Winther Jørgensen och Phillips (2000) anser att kritisk diskursanalys (CDA) är värdefull för att få kunskap om världen som social konstruktion. Den brittiske lingvisten Norman Fairclough omnämns ofta i sammanhang för kritisk diskursanalys. Enligt Fairclough (1992, 1995) ger kritisk diskursanalys insikt i hur handlingar skapas och vad de åstadkommer då dessa ses i ett samspel mellan den diskursiva praktiken som de ingår i och den sociala praktik vari de äger rum. Detta är helt i linje med undersökningens syfte. Skoldiskursen, teaterdiskursen och barndiskursen utgör

undersökningens bakgrund och skrivs fram som en social konstruktion, i en social praktik. Det vill säga den som undersökningen avser att studera.

Diskursbegreppet är något problematiskt eftersom det kommit att användas allt mer och på olika sätt i och med förändringar i synen på vad som är språk och vad som kan innefattas i text. Text ses idag ofta som mer än det talade och skrivna ordet och forskningsintresset har gått från att studera små textenheter till att allt mer ha kommit att inrikta sig på större textenheter. Diskurs kan ses som en textenhet, anser Alvesson och Sköldberg (2008) och menar att med kritisk diskursanalys analyseras text i en social kontext. Det vill säga att med kritisk diskursanalys analyseras text i ett mindre och samtidigt i ett större sammanhang så som i denna undersökning.

I sin avhandling om teori och praktik i lärarutbildningen redogör Eriksson (2009, s. 41, not 31) för olika innebörder av diskursbegreppet. I noten skriver Eriksson: *Foucault menar att diskurs är en regelstyrd kunskapsinstitution, Habermas att det är en kritisk analys av tex politiska och sociala giltighetsanspråk och Ricoeur att diskurs är det i tal eller skrift använda konkreta språket.* Eriksson hänvisar vidare till hur Winther Jørgensen och Phillips (2000) ser att diskursbegreppet används: *... ofta i relation till en idé om att språket är strukturerat i olika mönster som styr människors agerande inom olika domäner, eller att förhållandet till verkligheten uttrycks genom diskurser som är så starkt styrande att vi är fångna i dem.* Som forskare ansluter jag mig till att använda begreppet på samma sätt som Winther Jørgensen och Phillips ser att begreppet används och som forskare utgår jag därför från deras diskussioner kring diskursivt relaterade teorier om hur kunskap, lärande och makt skapas och hänger ihop. Det blir också intressant att använda sig av begreppet diskurs så som Helander (2003) gjort i sina studier av diskurser inom barndramatiken. Hon använder begreppet som hon uppfattat att Foucault använder det i sina studier av makt. Detta sätt att se på diskurser förefaller också relevant för föreliggande undersökning. Diskurs betecknar då *de grupper av meningsbärande idéer, yttrande, föreställningar och tankekomplex som under given historisk situation präglas av sin sociala och kulturella kontext och i sin tur konstituerar ett samballes diskussioner och praktiker. Diskurser etableras genom utestängning och uteslutning och relaterar till varandra i ett hegemoniskt fält* (Helander, 2003, s. 8).

Winther Jørgensen och Phillips (2000) anser att kommunikativa missförstånd uppstår när personer agerar utifrån olika diskurser. Det är inte de ”sprickor” i sig som då uppkommer som ses som intressanta, utan vilken makt som får företräde och vad det får för konsekvenser i en social praktik som är kopplad till lärande och kunskap. Speciellt intressant blir det i en praktik som avser att vara till för alla. Här syftas på skolan som en del av demokratin, där skolan skall vara ”en skola för alla”. Processer av utestängning och uteslutning måste ses synnerligen allvarligt, speciellt i ett pedagogiskt uppdrag vars yttersta mål är bildning och integration. Föreliggande undersökning syftar till att studera hinder och tillträden och relatera detta till demokrati och lärares yrkeskunskaper och undersökningen avser på så sätt att vara aktuell och värdefull.

Makt

Makt finns överallt, enligt Foucault (1993b) och kan därför inte studeras som något specifikt avgränsat och identifierbart utan istället som något som existerar i relationer och som uttrycks i handlingar. Det är diskurser som konstruerar, konstituerar och påverkar makt och makthierarkier i samhället. Olika sociala praktiker konstituerar olika slags makt och Foucault anser därför att det är viktigt att studera under vilka villkor som makt skapas (Foucault, 1993a). Föreliggande undersökning avser att göra detta genom att undersöka de ingående diskurserna som villkor för handlingarna i foajén.

Kritiker mot Foucaults teorier menar att om maktbegreppet, i och med ett utbrett diskursbegrepp, ses allt för spritt och att Foucaults studier av maktprocesser utifrån mikronivåer inte ser till

aspekter av social klass eller till könsförhållanden (Alvesson & Sköldberg, 2008). Foucault (1995) tillbakavisar det och påpekar att hans avsikt inte är att studera detta och inte heller genus, politisk elit eller kapitalinnehav. Det är inte heller vad föreliggande undersökning avser att studera, utan det är kunskap om relationen, hur makt genereras mellan makro- och mikroutryck, som ses som angeläget i denna undersökning. Detta är då argument för att se de unika handlingarna i foajén också som betydelsefulla i och för ett större sammanhang.

Foucault (1993b) studerar sambandet mellan diskurser och icke-diskurser och ser institutioner som betydelsefulla i sammanhanget, men menar ändå att institutioner ska ses tillhörande de icke-diskursiva inslagen i maktprocessen. Institutioner skapar inte makt, utan de organiserar, upprätthåller och kontrollerar redan befintliga dominansförhållanden, anser han. På så sätt kan de institutioner som ingår i föreliggande undersökning; skolan, teatern och i viss mån lärarutbildningen inte ses direkt innehålla eller äga makt, men de kan ses som en produkt av makt och att de uttrycker makt. Detta synsätt medför möjligheter till förändring genom att studera handlingarna i detta syfte. Föreliggande undersökning strävar efter synliggöra processer och diskutera dessa, inte att värdera någon av de ingående praktikerna som maktfullkomlig eller dominant, inte heller att värdera de framträdande diskurserna som mer eller mindre meningsfulla eller sanna. Sanningsanspråk är svåra att komma åt i diskurser anser Foucault och ger sin bild av diskurser på följande sätt: *Diskurser är föga mer än en glimt av en sanning i färd med att födas inför sina egna ögon* (Foucault, 1993a, s. 35).

Diskurser kan sägas uttrycka olika maktviljor och uppkommer slumpvis, enligt Foucault (1993a). Som forskare ser jag oroligt på begreppet slumpvis och anser att det kan ge missvisande associationer, till något mindre betydelsefullt. I föreliggande undersökning antas begreppet och förstås på samma sätt som varje teaterföreställning ses som unik och värdefull, en ”nuets konst”, där fokus ligger på process och kommunikation och inte kan ses som ett tillstånd. Teater är en realitet i undersökningen men används också som metafor vilket ges relevans utifrån Foucaults resonemang om diskursers uppkomst. På detta sätt skulle jag som forskare i mina deltagande studier kunna ses tillhöra slumpen. Det vill säga att det som visar sig vid observationerna uppstår slumpvis och beror på slumpen vilket medför att det föreligger goda förutsättningar att studera handlingarna med diskursanalys som teater, ett drama i foajén.

Detta går att koppla till *regeln om diskursernas taktiska polyvalens*, en av de fyra metodprinciper, i en forskningsstrategi som Foucault formulerade 1976. (Foucault, 2002). Om detta skriver Alvesson & Sköldberg (2008) följande:

Diskurserna uppträder i maktens fält, och de är av detta skäl aldrig entydiga, utan komplexa, motsägelsefulla och instabila. En och samma diskurs kan t ex vara såväl ett instrument som ett hinder för makt. Olika krafter i fältet drar åt olika håll. Det gäller därför att undersöka var spelet mellan krafter på den taktiska och strategiska nivån en viss diskurs befinner sig, snarare än att helt enkelt försöka slå fast att den är ett uttryck eller en effekt av en viss global strategi. (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 376)

Denna strategi har inspirerat till att föreliggande undersökning använder Greimas aktantsmodell för att studera makten genom analys av de krafter och kraftfält som drar åt olika håll i de handlingar som skapar företräden och hinder för barns tillträden till kultur. Det är då, utifrån Foucaults teorier (1993b) inte fråga om att studera vad makt är utan hur den utövas och vidmakthålls i en genealogisk ordning. Det är då inte heller fråga om att studera sanningen eller en djupare mening i de diskurser som ingår i handlingarna utan att studera makt genom att se och studera diskurserna som distinkta och regelbundna händelseserier i sig. Det vill säga att därmed inte heller se

meningen med det som sker utan att se meningen med att diskutera konsekvenserna av det som äger rum, vilket är det som avses i undersökning.

Utövandet av makt blir på detta sätt centralt och kan studeras och förstås utifrån uttryckens former och tekniker. Det vill säga hur uttrycken, aktioner och handlingar skapar effekt åt makten. Genom att studera handlingarna i foajén på detta sätt men också genom att se dessa som ageranden i ett skådespel och analysera detta som ett drama, avses att understryka uttryckens betydelse för att åskådliggöra förekomsten av makt, dess dimensioner och vad dessa och denna makt innebär. Förutsättningar för detta innebär att ha kunskap om och att kunna se denna kunskap som makt med vilken det går att göra åtskillnad, indelning och kontroll, och att också ha makt över denna process. På så sätt kan föreliggande undersökning också ses som ett uttryck för makt och insikten om detta manar till eftertanke som måste uttryckas och hanteras ansvarsfullt (Alvesson & Sköldberg, 1994). Winther Jörgensen och Phillips (2000) menar att de som ingår i diskursen ges makt att definiera diskursens innehåll och att deklarerar dess värde. I yrkesrollen som dramapedagog, kulturproducent och lärarutbildare har jag tillsammans med åtskilliga yrkesrelaterade och privata barn- och skolteaterbesök en väl grundad erfarenhet av fenomenet som studeras. Lärare har mer eller mindre också liknande kunskaper inom området baserade på såväl utbildnings-, yrkes- och privatmässiga erfarenheter och barn har sina olika upplevelser och förståelse av teater som en mer eller mindre meningsfull kulturell upplevelse. Detta måste också ingå och tas hänsyn till i tolkningen för att skapa ny och meningsfull kunskap också i föreliggande undersökning. På så sätt ska tidigare erfarenheter och kunskaper ses som en tillgång i diskursanalys, anser Winther Jörgensen och Phillips (2000).

Kritisk forskningstradition

Foucaults teorier om makt och kunskap kan, liksom kritisk diskursanalys, relateras till en kritisk forskningstradition. Kritisk forskning syftar till att rubba den sociala verkligheten genom att ifrågasätta reproduceringen av sätt att skapa social ordning. Denna forskning har också kommit att utveckla en mer mikroorienterad forskning för att också undersöka ett vidare socialt sammanhang (Alvesson & Sköldberg, 2008). Alvesson och Sköldberg (2008, s. 325) anser att man bör *låta den kritiska ansatsen ge allmänna impulser till forskningsansatser där man är misstänksam mot dominerande institutioner, intressen, ideologier och identiteter*. De anser att den kritiska teorin ger inspiration till forskning av mer vida än empirinära sammanhang och de anslår då en för forskaren friare hållning; där fantasi, kreativitet och tolkande förmågor framhålls. Föreliggande undersökning är ett försök i led med detta och valet av analysredskap utgår ifrån detta resonemang och har en kritisk ansats för att få kunskap om lösningar i en social verklighet för att göra denna tillgänglig för nya pedagogiska och politiska handlingar, överväganden och beslut, vilket ligger i undersökningens syfte.

Kritisk forskning innehåller främmandegörande eller som Alvesson och Sköldberg (2008) väljer att kalla det, ett obekantgörande. I denna undersökning studeras hur diskurser konstrueras i en social praktik utifrån att olika och för varandra obekanta diskurser från olika områden möts och processar. Då det handlar om att främmandegöra, det vill säga att kritiskt granska ur ett perspektiv och se på det som studeras med obekant blick och som ett främmande fenomen, behövs olika grepp för det relativt välbekanta. Foucault (1993a) studerar olika utestängningsprocesser och jag menar att dessa, kan jämföras med ett främmandegörande grepp. Som exempel på vad som kan studeras på detta sätt anger Foucault; förbud, uppdelning och förkastande samt motsättning mellan det sanna och det falska. I föreliggande undersökning ingår detta på så sätt att förbud studeras, till exempel genom att se vad som hindras och vad som tillåts. Handlingar studeras också med avsikt på uppdelning av vilka som tillåts göra vad. Likaså kan aspekter av det sanna och det falska ses genom att det i studien studeras vilka, och på vilka sätt, som utsagor bemöts som sanna och eller som falska. Det vill säga i en jämförelse med Foucault kopplingar till medeltida ute-

stängningsprinciper för dårar och dårskap, att i föreliggande undersökning studera: ... *den vars diskurs inte får cirkulera som andras. Ibland uppfattas hans tal som obefintligt, utan vare sig sanning eller betydelse, utan beviskraft, utan makt att legalisera en handling eller ett kontrakt* (Foucault 1993a, s. 6).

Alvesson och Sköldberg (2008) anser att en stimulerande fråga i obekantgörandet kan vara: Vad håller de egentligen på med? Det är också den frågan som driver mig i föreliggande undersökning och här vill jag som forskare samtidigt lägga till Foucaults (1993a, s. 7) anmärkande fråga från hans installationsföreläsning (år 1970): *Men vad är det som är så riskabelt i att folk talar, i att deras diskurser ständigt förökar sig? Var finns faran?*

Kritisk forskning intresserar sig för social dominans och irrationalitet i avgränsade fenomen inom specifika praktiker, som i denna studie av handlingar i skolteaterfoajén. Alvesson och Sköldberg (2008) varnar då för enkla fiendebilder, det politiskt korrekta och bestämda föreställningar om vad som är progressivt och frigörande. Det antas med respekt och jag som forskare anser i hög grad att jag kommer att komma undan detta då jag har närmast jämlika erfarenheter från de olika praktikerna. Min lojalitet är på så sätt jämnt fördelad. Framförallt är det valet av de olika metoderna, de olika perspektiven och genom att lyfta resultatet genom en berättande karaktär som presenteras i en narrativ form, som avser att vara till för att konstatera mindre och engagera mer!

Det handlar då om att inte se den sociala praktiken som självklar utan som uttryck av handlingar och tankar i stelnade mönster. I min förförståelse som forskare ingår föreställningar om att skola, teater och uppfattningar om barn är starkt traditionsbundna och strikt kulturtyngda, men att det är på vilket sätt de är det, som avses att undersökas. Det centrala för denna studie är att studera handlingar, det vill säga att studera den kommunikation som äger rum i foajén innan teaterföreställningen börjar. Kommunikation innehåller mer eller mindre alltid störningar, men det är enbart vissa av dessa som kan vara av värde att undersöka då det som studeras avser att ge kunskap om förändringsmöjligheter, anser Alvesson och Sköldberg (2008). De menar vidare att de handlingar som kan anses värdefulla att studera i maktrelationer är de som utgörs av dominans och begränsningar, företräden och hinder, vilket är det som studeras i föreliggande undersökning, vilket jämförs med Foucaults (1993a) studier av utestängningsprinciper. Inom teatern är främmandegörande ett välkänt grepp för att åskådliggöra dramats handling. Publiken vill se det välbekanta i dramat på ett nytt (obekant) sätt, genom nya handlingar. Det är då förändringsmöjligheter framträder och det meningsfulla skapas hos var och en i publiken (Heed, 1989).

Goffman (1994) och Johansson (2005) har tidigare använt sig av teater som metafor för att få kunskap om handlingar i det sociala livet. Goffmans studier är inriktade på konsekvenser för hur olika roller låter självet presentera sig i handlingar i olika framträdanden. Han talar om ”det uppträdande jaget”, vilket kan ses som ett socialpsykologiskt perspektiv. Föreliggande studie har inte för avsikt att studera handlingar och olika ingående roller på detta sätt utan avser att ha ett kultursociologiskt och pedagogiskt perspektiv eftersom det är en social praktik i ett kulturinstitutionellt sammanhang som studeras.

Berättelse och berättande ses i föreliggande undersökning som den del av terminologin som kallas narrativ, vilken innebär lingvistisk uppmärksamhet på struktur och form (Johansson, 2005). Det vill säga att de handlingar som sker studeras med ett narrativt förhållningssätt och med organisationsforskaren Barbara Czarniawskas begrepp, ”observerande deltagande”, vilket jag anser väl beskriver det förhållningssätt jag antagit vid observationerna och som kan jämföras med deltagande observationer (Patel & Davidsson, 1994).

Alvesson och Sköldberg (2008) anser att det kan vara värdefullt att använda sig av en metafor för att ha en sammanhängande bild av det som ska undersökas vid främmandegörande. För detta

ändamål har jag valt att använda mig av teater som metafor. Teaterns drama är en form för att berätta och teaterns uppsättning är ett åskådliggörande av berättelsen. Berättelse är en grundläggande kunskapsform som oftast ställts i kontrast till vetenskaplig kunskap, anser Johansson (2005) i sin forskning om narrativer i teori och metod inom vetenskap. Bruner (1986) menar att berättande kan ses som en av två grundläggande former för förståelse och att det narrativa förhållningssättet studerar specifika samband mellan olika händelser medan den logiskt vetenskapliga söker universell sanning. Vidare menar Bruner (2002) att den narrativa konstruktionen av verkligheten måste bygga på en idé om mänskliga möten. Föreliggande undersökning studerar mänskliga möten med en idé om att dessa genererar kunskap som skapas av alla som ingår i mötet men som också åtskiljs, av ett diskursivt konstruerande eller konstituerande, för var och en som ingår. Det är lärarna i sin yrkesroll och barnen som elever eller barn i pedagogisk verksamhet som studeras. Det sociala sammanhanget ses som det framträdande viktiga därför att det ligger i undersökningens intresse att få kunskap om förändringsmöjligheter inom kulturer för sociala praktiker som skola, teater och lärarutbildning, ett intresse av att få berätta: *Vad de egentligen håller på med i skolteaterfoajén?*

Centrala begrepp

Begreppet handling skapar undersökningens fokus. Fokus är satt med olika vinklingar i en teoretisk ram. Dessa skrivs som teman och obekantgör det som studeras för att i relationen individ, samhälle, diskurs, makt och förändring bekanta sig med det som sker. Centrala begrepp för det som studeras anses här vara hinder, tillträde, motstånd och möjlighet. Med detta avses att skapa kunskap för att få konsekvenser av skeendet att framträda och för att kunna diskutera konsekvenserna med avsikt på kultur, tradition, konventioner, uppförande och framförallt med avsikt på lärares kunskaper i sin yrkesroll.

Bakgrund

I undersökningen studeras en *social praktik* som en iscensättning av mötet mellan skola och teater. Skolteaterfoajén får konkret utgöra plats för den *text*, handlingarna, som studeras. Den får också utgöra scen för det drama som spelas upp av skolteaterpubliken i väntan på teaterns föreställning. Undersökningens teoretiska ram skall ses som en scenmatta vilken lyfter dramats handlingar i foajén och åskådliggör hur det som berättas skall förstås. De tre olika *diskursiva praktikerna*; skoldiskursen, teaterdiskursen och barndiskursen utgör föreställningens dekor i tre olika skärmar som skall ses som en avgränsning men också som förklaring och synliggörande av det som berättas. Ur de diskursiva praktikerna syns aktörer och huvudrollstagare; lärare, teater och barn, vilkas får utgöra de ledande rösterna ur vilka jag ser diskurser/diskurstyper framträda i kören. Detta skapar undersökningens bakgrund.

Social praktik: Skolans och teaterns kulturuppdrag

Förenta nationernas, FN:s, konvention om barnets rättigheter från 1989, ratificerad av Sverige 1990, ligger som en internationell grund för en social praktik i ett barnteatersammanhang och den ska ses i sin helhet. En av artiklarna riktar sig direkt mot barnkultur som ett uppdrag för både skola och teater. Det är i artikel nr. 31 som skrivs fram att konventionsstaterna ska främja barns rätt att *till fullo delta i det kulturella och konstnärliga livet och skall uppmuntra tillhandahållandet av lämpliga och lika möjligheter för kulturell och konstnärlig verksamhet samt för rekreations- och fritidsverksamhet* (Rädda barnen, 2012).

De kulturpolitiska målen i kulturpolitisk strategi, antogs av riksdagen 1974. Den lade grunden för en nationell utveckling av barnkultur med en ny och specificerad definition av kultur: som kultur för, med och av barn. Den har ett jämlikhets- och berikandeperspektiv. Målen reviderades 1996 och också 2010 (SOU 1996/97:3, SOU 2009:16). De förstnämnda betonade ett frihets- och identitetsskapande perspektiv och i de nuvarande läggs betoningen på barnets egna frågor och deltagande. Konstens och entreprenörskapets betydelse för problematiserande arbetssätt inom skolans pedagogik lyfts också fram (SOU 2009:16, kap.5).

Samtliga mål kan anses beröra barnteaterområdet som på detta sätt kan ses innehålla former för kunskap. De kulturpolitiska mål som legat som grund de senaste åren lyder (SOU 1996/97:3):

- Värna yttrandefriheten och skapa reella förutsättningar för att använda den.
- Verka för att alla får möjlighet till delaktighet i kulturlivet och kulturupplevelser samt till eget skapande.
- Främja kulturell mångfald, konstnärlig förnyelse och kvalitet och därigenom motverka kommersialismens negativa verkningar.
- Ge kulturen förutsättningar att vara dynamisk, utmanande och obunden kraft i samhället.
- Bevara och bruka kulturarvet.
- Främja bildningssträvanden.
- Främja internationellt kulturutbyte och möten mellan olika kulturer inom landet.

De nationella målen tolkas och skrivs om på regional och kommunal nivå. Regioner, kommuner och institutioner uppmanas att ha egna kulturmål, men att dessa inte ska skilja sig mycket från de övergripande målen. Nationella myndigheter, som bland annat Barnombudsmannen och Statens kulturråd, har liksom regionala och kommunala myndigheter också makt att påverka barnkulturen

(SOU 2006:45). På så sätt har teatrar delegerats att spela barnteater under längre eller kortare tid i mer eller mindre specifika och kvoterade uppdrag.

Utifrån dessa uppdrag organiseras och planeras arbetet lokalt av institutionerna. En intervju¹ (se frågor i bilaga 2) gjordes med publikarbetare och producent på de två teatrar där undersökningen genomfördes för att få kunskap om tillvägagångssättet där. Det framkom då att nu finns ingen geografisk gräns för vilka som får komma som publik. Deras upptagningsområde sträcker sig en dagsresa från Göteborg, men de flesta kommer från stadens förskolor och skolor. Planering för detta sker tidigt. Informationspapper går ut till teaterombud nästan ett halvår innan. Pjäserna som visas är exakt åldersrekommenderade. Teaterombuden bjuds in till repetitioner ungefär två veckor efter repetitionsstart. Två till tre veckor innan premiär bjuds provpublik in och ett par dagar innan bjuds lärare in. Publikarbetet planeras inför varje pjäs och skillnaderna beror oftast bara på publikens åldrar. Teatern har satsat mycket på att foajén skall vara inbjudande, tillåtande och oöm men att den också skall ses som neutral, det vill säga inte påtala pjäsen alltför mycket. Däremot ses foton och affischer vara av värdefull information och skall ses som inbjudande. Det händer nästan alltid att teatern delar ut ett vykort eller likande som ett minne från föreställningen. Detta har som syfte att inbjuda till kortare samtal efter föreställningen och man mottar gärna teckningar och brev från barnen efter att de sett föreställningen.

I intervjuerna framkommer också att publikarbetarna ofta får frågorna om foajén kan få användas som matsal. Det får den inte, bara i undantagsfall, men det görs ändå. Detta är okey nära i samband med föreställning. Överhuvudtaget äts det mycket både inför och efter föreställningarna. Teatrar har medvetet arbetat med att blanda barngrupper från olika områden i Göteborg. Teatern ser ett värde i att barn från olika områden får möta varandra. Det finns uppenbara skillnader mellan barn från olika delar av Göteborg, påpekar de. Det blir en speciell laddning som också bidrar till att förbereda sig för mötet med teater och för föreställningen, anser de. De har gjort detta, i överenskommelse, både utan och med att informera skådespelarna. Det har visat sig att teaterns olika förväntningar på sin publik har stor men inte alltid förutbestämd betydelse. Vissa publikgrupper utmärker sig genom att hela tiden pröva vad de får eller inte får.

Vid slutet av intervjun har jag två frågor kvar, varav den första lyder: *Vilka råd vill du ge läraren som kommer med barn för att se teater?* Svaret lyder: *Lärarna skall komma med barnen i rätt tid. Barnen skall inte behöva vänta allt för länge i lokalerna. Det finns spännande miljöer på utsidan. Ta ett varv till där i stället. Var också medveten om att det inte är något som är speciellt ömtåligt i foajén. Låt barnen röra på sig.* I den sista frågan undrar jag över vilken framträdande handling/aktion som de ofta ser lärare i foajén. Svaret blir: *Det är märkligt att så fort som man som publikarbetare skall ta till orda och skall börja med att leda in barnen i salongen så pockar alltid läraren på uppmärksamhet och vill tala med publikarbetaren om något som på inget sätt kan ses som nödvändigt just i den stunden!*

Läroplanerna för förskola och skola skall garantera barns tillträde till kultur och att målen uppfylls. Den första läroplanen för förskolan (Lpfö 98) kom 1998 och i regeringsförklaringen står det att det skall råda en gemensam syn på barns utveckling och lärande samt att barnen ska bemötas med samma förhållningssätt i de båda skolformerna, förskola och skola. I Lpfö 98 (s. 10) står bland annat att *Barnet skall få bilda sig utifrån olika aspekter såsom intellektuella, språkliga, etiska, praktiska, sinnliga och estetiska.* Vidare kan man läsa att den pedagogiska verksamheten ska stimulera och utmana barnets utveckling och lärande. Den pedagogiska verksamheten ska även sträva mot att *varje barn utvecklar sin förmåga att lyssna, berätta, reflektera och ge uttryck för sina uppfattningar.* Speciell vikt läggs vid att stimulera barns språkutveckling och att de tidigt får möta kultur för att erövra världen. I Lgr 11 betonas demokrati och dialog liksom barns uttryck för egna intressen och aktiva deltagande. Barnet skall erbjudas möjligheter att *pröva, utforska, tillägna sig och gestalta olika kunskaper*

¹ Intervju med publikarbetare 2011-11-10 genomförd av Gunilla Fihn (se bilaga 2 Intervjufrågor)

och erfarenheter och vidare är det skolans uppdrag och ansvar att integrera olika kunskapsformer för barns lärande och genom *Gemensamma erfarenheter och den sociala och kulturella värld som skolan utgör skapa utrymme och förutsättningar för ett lärande och en utveckling där olika kunskapsformer är delar av en helhet* (Lgr 11, s. 10).

Med detta fastslås lärares uppdrag som kulturförmedlare och ansvar för barns tillträde till kultur.

Diskursiv praktik: Skolans syn på barnteater – tidigare forskning

Estetik inom pedagogik i förskola och skola har en lång om än något olik tradition (Dahl, 2001). Rötterna finner man tillbaka i 1700-talet då Baumgarten (1714-1762) kom att beteckna det estetiska som den sinnliga kunskapen. Det vill säga den kunskap som upplevs med sinnen och som inte med logik kan förklaras med rationella argument. Istället är denna kunskap associativ, kombinerande, jämförande och särskiljande och med en egen värdering av perfektion och sanning. Vidare kom estetik också att ses i ett filosofiskt perspektiv och då förknippat med kunskap och läran om det sköna och med associationer till det goda, till skillnad från det onda. På så sätt kom det estetiska ofta att kopplas till värderingar av kvalitet och smak för att också ses i det motsatta som upplevelser så starka i sig, att de tar sig uttryck helt fria ifrån nytta, mening och innebörd. Med detta sätt att se blir det estetiska sett som att det störs av att talas om. Det blir det sköna som då speglas som skört och bräckligt. På 1800-talet kom tanken om det sublimes, det storslagna och det mäktiga, att kopplas till estetik och den estetiska upplevelsen. Det sublimes sågs som Guds kamp mot onda krafter. Dubbelheten i och motsatsförhållandet mellan det sköna och det sublimes har ständigt följt uppfattning om det estetiska och om konstarnas berättigande i förskola och skola (Dahl, 2001).

Barnteater kopplas till barnkultur och till estetisk verksamhet i utbildning i förskola, skola och lärarutbildning. För ungefär tio år sedan genomfördes ett treårigt nationellt barnkulturprojekt på uppdrag av regeringen (Gustafsson & Fritzén, 2004). I uppdraget ingick att fokusera på skilda problemområden för hur olika kunskapsformer möts och frågeställningen rörde sig om samarbete mellan skola och barnteater. I studien uppdagades lärares syn på barnteater. Lärarna i studien tyckte att teater var ”konstigt”, ”överkligt”, ”ologiskt” och de såg med osäkerhet på teaterns symboliska gestaltning. Det poetiska och symboliska ger möjlighet till olika tolkningar, vilket skapade osäkerhet hos flertalet lärare. I rapporten framkommer det att lärare ofta är fångna i en tanke-tradition som förklarar, tillrättalägger och förenklar det mångbottnade, vilket ofta sammanfaller med pedagogiska ambitioner. Man fann att den stora utmaningen för lärarutbildningen är att upprätthålla det oförklarligas dragningskraft (Gustafsson & Fritzén, 2004).

En studie av lärande i estetik (Asplund Carlsson, Pramling & Pramling Samuelsson, 2008) vittnar om att vidareutbildning i estetik var utmanande för lärare och att det blev en träning för dem i att bortse från det förgivettagna. Men också att ämnesinnehållet fick ett djup och framför allt gick lärarnas tankar från det estetiska som något enbart tillverkande till att sätta fokus på lärande och förståelse, och vidare mot att förändra sina tankegångar. De kom att se arbetet med estetik som ett slags meningsskapande i vilket reflektion och reflexivitet, i såväl teori som praktik, blev avgörande för att skapa ny kunskap (Asplund Carlsson, Pramling & Pramling Samuelsson, 2008).

Från en något tidigare undersökning rapporterar Aulin-Gråhamn och Thavenius (2003) att det är en synnerligen modest syn på det estetiska som framträder i dagens skola. De efterlyser en mer radikal estetik: *Konstens bidrag till skolan kan vara att öppna för de kritiska perspektiven, det mångtydiga och svårtydda, det ännu ej formulerade, för frågor som behöver bli offentliga, synliga, bearbetade och gemensamma eller fortsätta vara personliga* (Aulin-Gråhamn & Thavenius, 2003, s. 15).

Det estetiska i skolan har en dubbel mening men lärare tar ofta bara hänsyn till ämnets medieneutrala karaktär. Detta innebär att de enbart ser det estetiska som medel för att utveckla förmågor inom annan kunskap än den estetiska. Marner och Örtegren (2004) lyfter denna problematik, och menar att det estetiska också måste ses i sin ämnesspecifika karaktär och de anser att alla uttrycksformer och varje material har ett eget värde och kräver sin egen kompetens. Som det nu är påpekar de att detta har fått stå tillbaka i och med tematiskt och tvärvetenskapligt arbete i förskolan, skolan och i kurserna på lärarutbildningen. De slår fast att på detta sätt utvecklas inte kunskap för lärare i arbete med det estetiska och med konstarterna i förskola och skola.

Liknande slutsatser har Borg (2007) kommit fram till och menar att en förskjutning av fokus från kunskap till lärande har gett läraren en annan roll. Hon anser att det i detta finns en risk att ämneskunskaperna minskar och lärarkompetenserna blir diffusa. Borg menar att akademiseringen av lärarutbildningen på så sätt har bidragit till att dränera lärandet i de estetiska ämnena till något som närmast helt överlämnats till de studerande själva. De uppmanas att gestalta estetiskt men undervisas inte för det. Hon anser att detta inte bidrar till ett djupare lärande i de estetiska ämnena.

Trots en allmän god vilja att göra en bra kurs, finns det exempel på hur kursinnehållet fragmenteras genom en, i demokratisk ordning mellan lärare och ämnesområden, fördelad undervisningsplikt. Konsekvenserna blir ett fåtal undervisningstimmar per lärare. Studenterna erbjuds översiktliga introduktionsföreläsningar i många ämnesfält samt en avslutande tematisk gestaltning som studenterna utvecklar på icke-lärlarled tid. (Borg, 2007, s. 219)

När det gäller hur lärare själva vill undervisa har Bendroth Karlsson (1998) visat att lärare vill förena flera syften i sin undervisning och att så ofta är fallet då det gäller det estetiska lärandet. Det är då nästan alltid syftet med den estetiska kunskapen som kommer att hamna som underordnat. Den traditionella akademiska kunskapen får bli huvudsyfte och den estetiska dimensionen offras. Eleverna sätts då inför dilemman, genom att detaljstyras samtidigt som de avkrävs att vara fria och kreativa i sitt skapande. Det är när eleverna erbjuds konstnärliga begrepp för sitt skapande och när detta får ingå i ett sammanhang som det estetiska ges dess lärande betydelse, menar Bendroth Karlsson.

Det estetiska inom förskolan följer inte samma utveckling som skolans. I förskolan är estetik förknippat med lek och skapande vilket har ett starkt stöd i tradition och i barnpsykologin. Detta gör att det egentligen aldrig har ifrågasatts. Därför är också forskning och kunskapsutvecklingen inom det estetiska närmast försumbar. Det estetiska kopplas också till att fostra till ett kulturellt och socialt liv. ...*det är också fråga om att låta barn göra erfarenheter, att lotsa barn in i en kultur och ta del av en stor del av mänskligt liv*, anser Pramling m.fl. (2008, s. 17).

Monica Lindgren (2006) har undersökt hur lärare och skolledare ger estetisk verksamhet legitimitet i skolan. Centrala begrepp som framkom i studien är: balans, behov, glädje, fostran, helhet och kompensation. *Balans* kopplas till föreställningen om att barn mår bra av omväxling och att barn har *behov* som kan tillgodoses med estetisk verksamhet. Barnen uppnår balans och harmoni och i linje med detta har de också roligt och känner *glädje*. En stor del av *fostran* går ut på att skapa förutsättningar för bättre självförtroende och bättre självkänsla. Att växla mellan teori och praktik och mellan görande och tänkande ses som viktigt. Skolans uppgift häri blir att eftersträva *helhet*, en slags harmoni. Eleven ses som någon med brister och fostran ska leda till förmåga att anpassa sig för att råda bot på sina brister. Här ses *kompensation* som att man genom estetisk verksamhet kompenseras för något som man kommer till korta med i skolan. Det vill säga estetiska läroprocesser och lärande i estetiska ämnen fungerar som ett avbrott eller som en slags specialpedagogik.

Vidare i Lindgrens (2006) studie undersöks hur lärares estetiska kompetens konstrueras inom skolan. Här urskiljer Lindgren fyra tydliga lärarkonstruktioner: läraren som *ämnesexpert*, som *vuxen*, som *terapeutisk pedagog* och som *konstnär*. Lindgren påpekar att flera av konstruktionerna kan ses som motsägelsefulla, men att de skapar trovärdighet genom att generalisera. Framför allt kan hon se tydliga generaliseringar då man talar om barn som i behov av omväxling och av glädje och att harmoni är eftersträvansvärt vilket då innebär stillhet, tystnad och en jämn växelverkan mellan aktivitet och vila. Genom att se det på detta sätt frånsäger sig läraren det pedagogiska och ansvaret som *ämnesexpert* och ser sig endast som en socialt fostrande vuxen. Den sociala fostran blir då på bekostnad av det estetiska lärandet. Då läraren framställs som ämnesexperten görs detta ofta med starkt argumenterande för den egna ämneskunskapen, men läraren ser sig ändå som underordnad andra ämnesföreträdare. Lindgren ger exempel på lärare som anser sig kunna delta i undervisningen på samma sätt som barnen, vilket då ger legitimitet till att säga sig vara närmast okunnig i till exempel det musikaliska, trots att läraren kanske kan spela ett instrument. Syftet med undersökningen blir då enbart det lustfyllda; att ha trevligt och att våga, genom att inte bry sig om det musikaliska. Det används till och med i vissa fall som ett pedagogiskt knep för att få andra att våga genom att visa sig som okunnig. Konstruktionen av läraren *som vuxen* i relation till barn, ger ett liknande men annat perspektiv än att se läraren som pedagog, i relation till en elev. Detta, menar Lindgren, möjliggör att se det estetiska som något roligt som man kan göra tillsammans. Det blir lustfyllt, något som man kan göra utan att kunna något. Kunskap i ämnet är då alltså inte det viktiga. Läraren *som terapeutisk pedagog* följer i leken och ger legitimitet till en mer socialt fostrande roll och ser sig som mer omsorgstagande än andra ämneslärare. Läraren *som konstnär* anser sig ha en slags frihet från normer och regler i skolan. Det framkom också i Lindgrens studie (2006) att då läraren antog rollen som konstnär togs också ett visst avstånd från ämnet som skolämne. Konstnärsrollen som fri och gränsöverskridande anammades.

Gemensamt för de olika rollerna var att det skapades en slags normalitet kring den estetiska verksamhetens funktioner som fokuserade på görande. Trots detta saknas det ofta en medveten progression kopplad till barns utveckling i det estetiska (Lindgren, 2006). Lärandet i estetik kopplas till social kompetens istället för till kompetens inom det estetiska. För att utveckla estetisk kompetens anser forskare att det kan vara av värde att anlägga ett utvecklingspedagogiskt perspektiv där blir viktigt att formulera det lärande objektet, det vill säga vad lärare anser att barnet behöver utveckla (Pramling Samuelsson, Asplund Carlsson, Olsson, Pramling & Wallerstedt, 2008). Utifrån denna formulering, kan läraren tillhandahålla systematiska variationer för lärandet och under tiden föra metakognitiva samtal för att medvetandegöra lärandet för barnen. Det talades vidare i Lindgrens (2006) studie om nyttan av det estetiska; att fostra goda samhällsmedborgare, aktiva fria människor och att kompensera otillfredsställda behov hos barnet. Framför allt talades det om vikten av att ha roligt!

Lindgren (2006) sammanfattar genom att slå fast att då hegemoni kring den estetiska verksamheten i skolan skapas som en görandeform förs diskussionen inte utifrån innehållet som ska läras, utan diskussionen kommer istället endast att handla om estetisk process och form för innehållet. Det oreglerade i görandets processande uppfattades av lärarna som osäkert och som något som inte är greppbart.

Detta kan innebära att föreställningar om hur det ska vara blir starka och i det kan myter uppstå och leva vidare. Myter om det estetiska på lärarutbildningen åsidosätter då pedagogisk kunskap och skapar uppfattningar och kunskaper som differentierar barn och ämnesinnehåll till företrädare för form, görande och exkluderande makter (Fihn, 2012). Aronsson (1997) påpekar också att det inom det estetiska frodas myter med konsekvenser för barns lärande och hon kopplar till hur myter om skapande påverkar arbetet i skolan och hur det också påverkar lärarens roll. Lärarens

roll reduceras till att bli antingen en okritisk beundrare, en stum medaktör, en materialfixare, en emotionell stödjure eller en terapeut.

Kupferberg (2009) diskuterar möjligheterna och nödvändigheterna med att lyfta betydelsen av att estetik kopplas till konst och lärande. Han ser problem då han anser att det saknas begrepp för detta i pedagogiken och inom utbildning. Han anser att utmaningen för en nydanande lärarutbildningen ligger i brytpunkten mellan pedagogik och konst och att lärarutbildningen måste förbereda blivande lärare både för pedagogrollen och för konstnärsrollen inför deras kommande yrkesroll (Kupferberg, 2009).

Ur skolans syn på estetik och barnteater i ett skolteatersammanhang framträder de diskurser som jag ser ger betydelse i föreliggande undersökning. De främsta är *den utmanande*, *den rituella* och *den irrationella* diskursen/diskurstypen. Den utmanande ska ses med avsikt på skolans lärande uppdrag. Den rituella ska ses med avsikt på skolans kulturfostrande roll. Den irrationella ska ses med avsikt på skolans rädsla för det obekanta och det okontrollerade.

Diskursiv praktik: Teaterns syn på barnteater – tidigare forskning

Redan under antiken och också under medeltiden har teater haft stor betydelse inom pedagogiken. Den första fasta barnteaterscenen i Europa var förmodligen en marionetteater i Paris vid namn *Théâtre de l'Ambigu/Comique*, som grundades 1769. Den religiösa förkunnelsen i Europa, både inom katolicismen och inom protestantismen, har dragit nytta av teatern (Carlsson, 1984). Under reformationen användes den tidens teater för träning i språk, värtalighet och moralisk fostran. Teater fick på så sätt fäste i skolundervisningen men inte förrän efter 1850-talet har det spelats offentlig barnteater i Sverige. Den professionella barnteatern görs alltid på vuxnas villkor. Först när barnteatern kom att involveras med den ordinarie teaterverksamheten kom den att utvecklas till den konstnärliga barnteater vi har idag (Lindvåg, 1995).

Zacharias Topelius dramatik var grundbulten i svensk barndramatik ända fram till mitten av 1900-talet. I den tidens dramatik var det gudomliga barn man mötte. Religiositet och den starka naturromantiken avspeglades också i synen på barnet och barnteatern. De fattiga var ofta föredömen medan de rika var högmodiga och hjärtlösa. Innebörden var att Gud hade fördelat gåvorna. Förnöjsamhet, förtröstan, tacksamhet och tro var moraliska förebilder likaså artighet, trofasthet och ödmjukhet. Synen på barnteater avspeglas i barnteaterdramatiken men också av att författarna kallade pjäserna för lekar eller äventyr. De fostrande tendenserna var tydliga i föreställningarna och de gick ut på att lära vad som var rätt och vad som var fel. Besträffning och belöning förekom ofta på barnteaterscenerna. *Med hjälp av skrämseffekter och skräckinjagande exempel skulle barnen i publiken lära sig att skilja på gott och ont* (Helander, 2000b, s. 13).

I Göteborg gav den tidiga skolteatern olika klassiker och föreställningarna abonnerades av folkskolorna i bildande syfte. På 50-talet spelade Folketshusteatern i Göteborg sviter av klassiker ute i skolorna för att sedan ge ett antal föreställningar på den fasta scenen. Teatrarna klagade ständigt över att det blev för dyrt att spela för denna publik. Detta avspeglades också ofta i kvalitén på föreställningarna (Fridell, 1980). Det var i huvudsak under juletid som institutionsteatrarna spelade barnteater. Lite elakt sades det att detta var effekter av att man julstädade på teatern.

Teatersalongerna fylldes i juletid av förväntansfulla, finkladda och välkammade barn som fick den traditionella julklappen från institutionerna. Man hälsades välkommen av Tomten, dansade jullekar i pauserna och mumsade på pepparkakor och choklad. Det inpräntades att man måste vara ren, god och snäll, annars kunde det

gå illa. Själva julklappen var en moralkaka dränkt i spunnet socker, fluffig grädde och karamellfärg. (Helander, 1998, s. 58)

På Göteborgs stadsteater spelades pjäsen ”Tomtefar” år efter år vid jul. Det var då hela familjen som kom till teatersalongerna. Männen i barnteatersalongerna lyste annars med sin frånvaro, skriver Helander (1998). *Så vänjs en ny generation teaterbesökare att bitta teaterlokalerna och att betrakta teater som förströelse*, skriver Fridell (1980, s. 6).

Den stora vändpunkten kom 1968 med den uppmärksammade boken ”Skräpkultur åt barnen” (Ambjörnsson, 1968). Ambjörnsson ger där institutionsteatrarna hård kritik mot deras ringa satsningar på barn. Hon menade att det spelades för lite teater för barn, men kritiken var också riktad mot synen på barn och på moraliserandet i barnteatern och likaså på att det som gjordes mestadels var av dålig kvalitet. Ett par år senare gavs det ut ytterligare en bok som bör nämnas i sammanhanget, ”Barnteater – en klassfråga” (Ambjörnsson & Holm, 1970). Där efterlyses en målmedveten barnteater som aktiverar sin publik, talar till publiken och som bryr sig om svaren. Teater blev en fråga om demokrati och aktörer för barnteatern krävde en fördelning av skattepengar så att dessa också skulle bidra till barnteater. Alla skulle få ta del av teater och på de nordiska barnteatersymposierna i Hässelby (år 1969) och i Vasa i Finland (år 1970) enades det om gemensamma mål för barnteater och man krävde att barnteatern skulle få resurser motsvarande barnens del av hela befolkningen. Barnteatern skulle inte längre bara vara en angelägenhet för vissa grupper i samhället. Barnteatern hade blivit en demokratifråga. Verksamheterna på scenskolorna uppmanades att förändra så att barn- och ungdomsteaterns teknik och problematik skulle få ta plats där. Scenskoleleverna skulle utbildas så att de också kunde fungera i debatter och pedagogisk verksamhet (Janzon, 1988).

På 60- och 70-talet kom tredje världen in på barnteaterscenen och barnet blev den kompetenta och förnuftiga länken mellan olika världar, som en samtalspartner till den vuxne. Barn- och ungdomspsykologin kom att vända sig mot disciplin och tvång och fram på barnteaterscenen kom efterhand det fria demokratiska barnet som på ett kavat sätt hjälpte de tillkortakomna vuxna. Flickor hade dock sällan huvudrollen, *även om den piggt och uppnosiga yrhättan någon gång ges tillfälle att virvla iväg lite scendamm innan hon fastnar i kärlekens garn* (Helander, 2003, s. 121).

Helander (2004, s.71) skriver *att familjen tvingades att lyssna på barnet och erkänna dess kompetens*. Miljö-, jämlikhets- och fördelningsfrågor fick ta stor plats på landets barnscener. Barnet skulle fostras till solidaritet och insikt om världen. Innehållet blev mer av social karaktär och globala rättvisefrågor fick ta plats. Det gick så långt att man ansåg barnteatern *vara ett vapen med vilket man kunde förändra samhället* (Helander, 2000b, s. 23). Detta blev en tydlig klyfta till skolans dåvarande krav på objektiv kunskapsförmedling. Den svenske tidigare stadsministern Thorbjörn Fälldin krävde censur av barnteatern, för att politiskt vinklade föreställningar skulle kunna undvikas (Helander, 2000b, s. 32). Den politiskt pedagogiska teatern kom att kallas ”peppinneteater” och *blev liktydig med socialistisk propaganda, konstnärlig fattigdom och brist på humor* (Helander, 2000a, s. 141).

Det var först i och med 74-års kulturpolitiska program² som barnteatern i Sverige kom att expandera. Politiskt ville man värna om eftersatta grupper och till dessa ansågs barnen. Med den demokratiska ansatsen bildades fria teatergrupper och särskilda grupper, skolteaterensemblar, etablerades inom institutionsteatrarna. De kom att ägna mycket tid åt uppsökande teater för att på flera olika sätt möta barnen med teater. Skolteaterföreställningarna spelades ofta som uppsökande teater i nära anslutning till förskolor och skolor. Teater för barn var prioriterad verksamhet och i Kulturrådets rapport ”Kultur i förskolan” (1982 s. 55), sammanfattar Maud Backéus vikten av att barn får se och uppleva professionell teater, som verkligen är skapad för barn: *Ska man tillvarata*

² Kulturutskottets betänkande Prop. 1996/97:3. För specificering se s.14 i föreliggande arbete.

den levande teaterns kvalitéer för barnbruk så borde den yttre formen vara liten-nära-kort. Hon förklarar vidare:

Lite publik och nära spelplats ger bästa förutsättningar för kommunikation. Nära till teatern, kort väg, medger – ur en annan kommunikationssynpunkt – att man slipper komma till teatern restrött, kanske hungrig i magen men redan mätt på intryck. Liten och kort föreställning gör sammanhangen klarare att överblicka och lättare att minnas – och man hinner inte bli så kissnödig. (Kulturrådet, 1982 s. 55)

Svensk skolteater etablerades under senare delen av 1900-talet. Barnteaterföreställningar spelades ofta i skolorna eller i anslutning till förskolorna och barn kom på detta sätt att till största delen se teater utan sina föräldrar. Uppdraget var att nå alla barn och det gjorde man genom att söka upp dem och ge föreställningarna där barnen fanns. Arrangörsnät skapades och olika subventionssystem och kvoterings utvecklades. Lärarnas roll som kulturförmedlare kom att få allt större betydelse. I välgörande anda serverades inte sällan saft och bulle efter föreställningen (Lund, 2004).

Helander (1998) menar att det i 1900-talets svenska barnteater tydligt går att urskilja tre spår; konst, pedagogik och förströelse. Svensk barnteater har präglats av en fostrande avsikt och dess ambitioner har varit pedagogiska. Goda gärningar har hyllats och onda gärningar har bestraffats. Barnteater har setts som en träning för vuxenlivet med en stark disciplinering av mänskliga uttryck. Från att ha utövats religiös (reformert) fostran kom barnteatern att mer utöva social fostran, menar Helander som bland annat också forskat på sammanhanget barndomsdiskurser och barnteater. Helander (2003) kan se de olika barndomsdiskurserna representerade i synen på barnet i barnteatern. I en historisk tidsordning ser Helander de exempel på barnsyn, som kommit att prägla barnteatern under 1900-talet: det oskyldiga barnet, det gudomliga barnet, det naturliga barnet, det onda barnet, det sårbara barnet, det ensamma barnet, det kompetenta barnet, det fria barnet, det postmoderna barnet och det vuxna barnet.

Ofta gestaltas det kompetenta barnet på scenen. Barnet är då den kompetente konsumenten som inte blir till offer, utan som väljer fritt i konsumtion och ur medievärlden (Helander, 2004). Vidare handlade det också mycket om det utsatta barnet och inget ämne ansågs för svårt att ta upp. Teaterkonstnären och barnkulturdebattören Suzanne Osten pekar på barnets ”full vuxenkompetens” (Huss, 2000) men vid millenniumskiftet undrar dock Susanne Osten: *Varför man då är så djävulskt ointresserade av barnpubliken. Det kan jag inte tolka annat än som ett resultat av den låga status som barn har*, säger hon (Huss, 2000, s. 87) och i dagstidningarna skrivs det några år senare om *Vuxna som inte orkar och därför sviker - lastar för stort ansvar på barnen – är ett återkommande tema i den nya barnteatern* (Hellström Sveningson, GP 2007-05-27, s. 82).

Leken som tidigare hade setts som en idyllisk sysselsättning på scenen, fick nu mer utmanande aktiviteter och syften. Det fanns inga tabun längre och inga ämnen ansågs vara för svåra för att ta upp. Suzanne Osten påpekar *att alla barn som jag hittills har mött skiljer på vad som är teater och vad som är verklighet* (Huss, 2000, s. 92). Barn kan skilja på vad som är teater och inte och då det obehagliga tar överhand på scenen, kan barnet vända sig till publikgrannen och tröstande uttrycka: *Mamma kommer snart* (Helander, 2004, s. 85). I dagens barnteaterrepertoar³ finner jag liknande utmaningar i ämnen som genusfrågor, månfärder, osynliga barn och döden.

De vuxna har genom barnteaterns utveckling gestaltats från rådande, kontrollerande och dömande till töntiga, intetsägande och rent asociala. Invandraren kom nyligen och relativt sent in på scenen, ofta som osynlig kompis, någon djupdykande fisk från främmande hav eller ett kramdjur

³ *Blå och rosa band*, Teater Tamauer, Haga teatern i Gbg. *Astronauten som inte fick landa*, Backateatern i Gbg. *Det osynliga barnet*, Masthuggsteatern i Gbg. *Adjö, Herr Muffin*, Teater Kurage, Haga teatern i Gbg.

vars språk bara barnet kan förstå. Kommunikation blev än mer viktigt på scenen och mellan scen och salong. Med dans, musik och rörelse, lek med språk och poesi, ges redskap för tolkning och förståelse av det svårtydda och oförklarliga. Pappan kom tids nog in på barnteaterscenen, ofta som en något oansvarig tönt, yrvaket återuppstånden från en tidigare generation. Vad gör väl det när barnet, det ensamma, kompetenta vuxenbarnet tar ansvar för sig själv, de vuxna, samhället, världen och för framtiden, kan man undra? Pappan behandlas med ett milt överseende (Fihn, 2007).

Barnteatern speglar tydligt synen på barn och barndom. Dels finner man en litterärt, etiskt eller samhälleligt fostrande teater, dels en roande spektakulär teater men också en konstnärligt avancerad och estetisk medveten teater. Det går tydligt att se dominerande tendenser i disciplinerande syfte. Barnteater är en arena för makt, slår Hjort och Klosterberg fast (1997). En tyngdförskjutning har skett, från en moralisk fostran för livet efter döden till en praktisk fostran för det jordiska livet. En sammanfattande rapport kopplar nu också barnteatern övergripande till makt och maktlöshet (Davet, 2011).

Ur teaterns syn på barnteater i ett skolteatersammanhang framträder de teaterdiskurser som jag ser ger betydelse i föreliggande undersökning. De främsta är *den banbrytande*, *den spirituella* och *den funktionella* diskursen/diskurstypen. Den banbrytande ska ses med avsikt på teaterns vilja att påverka och förändra. Den spirituella ska ses med avsikt på teaterns värnande av magi och visioner. Den funktionella ska ses med avsikt på teaterns tro på funktionen med sina syften.

Diskursiv praktik: Barns syn på barnteater – tidigare forskning

Forskning på barns uppfattningar om teater har ingen lång tradition. Ett stort projekt genomfördes 1979-1980 och där går det att läsa i sammanfattningen *Vad hette egentligen pjäsen vi såg?* (Backéus, Dager & Lind, 1982), att det finns en skeptisk hållning till vetenskapliga möjligheter att bedöma pedagogiska och konstnärliga aktiviteter. Konstnärliga bearbetningar av teaterupplevelser framhålls istället.

Flera äldre studier av barnteaterpublik använde enkäter med fasta frågor för att undersöka barns upplevelser. Carlsson (1984) har utifrån Piagets indelning i utvecklingsstadier undersökt förskolebarns upplevelser av teater. Det framkom då att förskolebarnen fastnar för detaljer och enskildheter men har svårt att uppfatta symboler, crazy-artade inslag och motstridiga budskap. Nästan det samma visar Janzons (1988) undersökning som studerar fjärdeklassares upplevelser av en teaterföreställning. Undersökningarna gjordes med direkt avseende på hur barnteaterpubliken uppfattade teaterföreställningen och detta sattes i sin tids framträdande pedagogiska kontext.

Hagnell (1983) tar upp ett antal myter inom barnteatern och i samband med detta diskuterar hon val av forskningsmetoder och hur observationer kan gå till i studiet mellan scen och salong. Det är fråga om att kunna avläsa samspelet och hon menar att forskningen måste närma sig barnet och inta ett barnperspektiv. Forskningen måste använda sig av olika metoder och använda metoder som kommunicerar med barnet och framför allt metoder som befinner sig nära barnets lek. I sina studier har Hagnell använt sig av intervjuer, observationsstudier och studier av barns teckningar och hon framhåller värdet av att kombinera olika metoder för att på så sätt få barns syn på teater. De myter om barnteater som hon kom fram till är följande:

- Det barn önskar se på teatern är lättsam förströelse.
- Barnpublikens skratt och rop på att se mer visar att föreställningen är en succé.
- Barnteatern skiljer sig från vuxenteatern genom att där skall ske saker hela tiden. Barn kräver högt tempo för att inte ha tråkigt.

- Modern barnteater ska vara dialog med publiken. Barnen måste aktiveras.
- På ett eller annat ställe bör god barnteater ha smusslat in ett meningsfullt budskap. Meningen går lättare in om budskapet sjunges fram.
- Barnteatern visar hur lätt tillvarons problem kan lösas.
- Barn överför spontant sina teaterupplevelser till sin egen värld utan att vuxna ska blanda sig i.
- Barnteatern ska vara snäll och blunda för att svåra känslor som sorg och rädsla finns.
- Det finns inga monster. Sagoteatern bara lurar barnen.

Tidigare forskning på barns uppfattningar om teater har oftast haft fokus på innehållet i barnteatern men har nu mer kommit att se teaterupplevelsen som en helhet. Lindvåg (1995) påpekar att för- och efterarbete av föreställningen är viktigt. Det som händer före och efter har visat sig ha stor betydelse för barns upplevelser av teaterföreställningen (Hjort & Klosterbergs, 1997). I studier framkommer det att barn är införstådda med att det fodras ett speciellt uppförande av dem i sammanhanget. Ett barn uttryckte syftet med teaterbesöket på följande sätt: *Att lära oss att lyssna ... lära oss att vara tysta ... och så skall man vara fin också* (Hjort, 1999, s. 40). Utvecklingsarbeten med olika kommunikationsmodeller för möten mellan publik och teater har skett på bland annat Kronobergsteatern. Där har dramapedagoger arbetat konstpedagogiskt inom teaterns ramar för att intensifiera mötet med teater (Roos Sjöberg, 2000). Sauters (1995) forskning visar att upplevelser av teater samspelar i olika grad hela tiden under föreställningen, både i publiken och på scenen, och han förklarar att barns upplevelser av teater kan ses i tre olika kommunikationsnivåer; den sensoriska, den artistiska och den fiktionella. Publiken studeras då inne i salongen när teaterföreställningen har börjat.

Hjort och Lund (1999) har studerat kulturellt samspel och makt inom barn- och ungdomsteatern och menar att det tydligt går att se att lärare ser samband mellan barns smak och barns förstånd. Lund (2004, 2008) liksom Trondman (1999) talar också i sammanhanget om hur barn och ungdomar i samband med att de ser teater skapar ett slags motspråk till teater. Det handlar om ett maktspel mellan lärare och barn men också mellan teater och barn. Det är i detta maktspel barn använder sig av sitt skapade maktspråk för att på så sätt få komma till tals. Ofta sker detta i interaktion med teaterns berättande, med crazy-artade och finurliga inlägg som kommenterar teaterföreställningen, direkt till denna eller till publiken. Detta maktspel går att ana redan i teaterfoajén.

Brinch (2003) diskuterar också makt i sina barnteaterstudier. Hon studerar det ur ett perspektiv på identitetsskapande. I hennes studier ses kultur och kulturupplevelser ur ett postmodernt perspektiv och de ingår i en cultural studies tradition som ser kultur och konstutövande som identitetsskapande. Det vill säga barn och ungdomar använder sig av vad de anser sig vara i behov av för att skapa sig själva, i motsats till vad vuxna anser vara rätt för dem. Brinch (2003) hänvisar till Sauters (1995) tre perspektiv när hon väljer att dela upp barns teaterupplevelser i två delar, en inre (hur barnet tar emot teaterupplevelsen) och en yttre (hur barn förhåller sig till vuxenvärldens regelramar). Brinch (2003) menar också att det blir viktigt i samband med teater just för barn, att framhålla ur vems perspektiv som såväl det konstnärliga som det pedagogiska arbetet görs.

Receptionsforskningen, inom barnteatern har handlat om hur barn tar emot teater; barns delaktighet, barns förståelse och barns perspektiv inom främst två olika fält, det konstnärliga och det pedagogiska. Båda fälten är starkt kulturanknutna, men på olika sätt och har av forskningen setts som åtskilda (Fridell, 2000). Genom att finna och utvidga kunskaper om beröringspunkter mellan fälten skulle det gå att skapa utvecklingsmöjligheter för att berika, såväl det offentliga som det personliga i livet, framför allt eftersom barn ser teaterbesöket i en helhet och inte sällan uttrycker

barnen sig i sina kommentarer till besöket så här: *Jag tyckte teatern var jättebra! Vi åkte först buss. Sen åkte vi spårvagn. Sen klädde vi av oss* (Fridell 2000 s. 112).

Nicholson (2011, s. 102) välkomnar undersökningar av barns upplevelser av teater. Hon menar att barnteatern ofta är mer engagerande än vuxenteatern, men att den får allt för lite utrymme, *en mycket åsidosatt kulturell och pedagogisk praktik* (min översättning), såväl i den kulturella som i den pedagogiska diskussionen och också i forskningen. Reason (2010) har bland annat studerat dynamiken i relationen mellan barns upplevelser av teater och deras rättigheter till kulturupplevelser. Med kopplingar till Bourdieus teorier om kultur och klass har han i sin forskning kommit fram till att barn tvingas in i en medelklasskultur vid skolteaterbesöken. Han finner tre viktiga områden för att gå vidare i sin forskning för att utveckla möjligheter för barns upplevelser av teater (min översättning):

- Kulturell strategi, pedagogisk och kreativ miljö för skapande av barnteater.
- Barns estetiska erfarenheter av teater.
- Metoder för att bredda, fördjupa och stärka barns engagemang genom teater.

Davet (2011) anser i en nyutkommen rapport från Barnteaterakademien att barnteater generellt sett kan sägas vara bra på att skildra makt. Speciellt bra har den varit på att skildra barns maktlöshet men dessvärre dålig på att beskriva maktstrukturer. Hon ser teaterns generationsbundenhet; vuxenteater för vuxna och barnteater för barn, som hämmande för barnteaterns utveckling. Anledning till detta finner hon i att det finns ett djupt förakt för barnperspektiv och barnteater inom teaterbranschen. Detta menar hon till stor del beror på att barnteatern av många anses tillhöra en kvinnlig arena. Hon påpekar att barnteatern måste utvecklas och att det vore *av intresse att studera barns och ungas tankar om själva teaterhändelsen och det sociala kontraktet mellan scen och salong. En sådan undersökning skulle möjliggöra en vidareutveckling av idén om barns inflytande inom teatern och påvisa hinder och möjligheter för förändring*, menar Davet (2011, s. 134).

Utvecklingsprojekt i Australien, Danmark och Norge pågår utifrån forskning om visat på vikten av lärares roll för barns upplevelser och lärande av teaterbesök. Dessa har fokus på upplevelsen och lärandet under teaterföreställningen, inte på vad som sker direkt innan, så som i denna undersökning. Projekten avser dock att utveckla pedagogiskt för- och efterarbete vid skolteaterbesök (Hansen, 2012).

Ur barns syn på barnteater i ett skolteatersammanhang framträder de barndiskurser som jag ser ger betydelse i föreliggande undersökning. De främsta är *den fascinerande, den relationella* och *den strukturella* diskursen/diskurstypen. Den fascinerande ska ses med avsikt på barns fascination för det som berättas. Den relationella ska ses med avsikt på barns vilja till att relatera och kommunicera med sin omgivning. Den strukturella ska ses med avsikt på barns strukturskapande för sitt identitetsbyggande.

Metodologi och metoder

I detta avsnitt redogörs först för hur kritisk diskursanalys används för analys av vad som sker i handlingarna. Därpå följer en beskrivning av hur narrativ teori och metod används för analys och i hög grad för hur undersökningen presenteras. Handlingarna studeras genom deltagande observation och analyseras med Greimas aktantsmodell som en dramatisk text, som beskrivs här. Genom att studera, beskriva och presentera handlingarna som ett drama, avser det narrativa att åskådliggöra undersökningens värde och tydlighet av enfald och mångfald i resultatet.

Kritisk diskursanalys

Winther Jørgensen och Phillips (2000) tar upp tre perspektiv inom diskursanalytisk forskning (DA); diskursteori, diskurspsykologi och kritisk diskursanalys (CDA). De menar att dessa lämpar sig att använda för att studera kommunikationsprocesser inom kultur och samhälle och att kritisk diskursanalys syftar till att bedriva kritisk forskning för att utforska maktrelationer i samhället och peka på möjligheter till förändring. De olika perspektiven skiljer sig delvis åt vad gäller filosofiska och teoretiska premisser och de har därför olika fokus, vilket medför olika syften och olika metoder. I diskursteorin är avsikten att studera de mer abstrakta diskurserna och i diskurspsykologin ligger fokus mer på att studera det vardagliga på ett mer individuellt plan. Dessa två diskursperspektiv ligger nära uppfattningen att diskurser omsluter och konstituerar allt. Kritisk diskursanalys däremot ser också andra samhällsskapande aspekter som viktiga och diskurser som konstituerande men också som konstituerade. Kritisk diskursanalys lägger vikt vid både den sociala och den språkliga praktiken och studerar samspelet mellan social och språklig praktik och kan därför ses som ett förhållningssätt för att studera moment och relationer mellan diskursiva och icke-diskursiva delar i den sociala praktiken. På så sätt använder jag kritisk diskursanalys i min undersökning.

Kritisk diskursanalys greppar över ett stort, något löst definierat område som inbegriper bland annat; fransk strukturalistisk diskursanalys, kritisk lingvistik, social semiotik, diskurshistorisk metod och kritiska diskursanalys. Fairclough och Wodak (1997, s. 27 f.f.) anser att det finns fem gemensamma ställningstaganden för kritiska diskursanalytiska angreppssätt:

- Sociala och kulturella processer och strukturer har en delvis lingvistisk-diskursiv karaktär.
- Diskurs är både konstituerande och konstituerad.
- Språkbruk skall analyseras empiriskt i det sociala sammanhanget.
- Diskurs fungerar ideologiskt.
- Kritisk forskning.

Fairclough (1993) ser språk som föränderligt, som en växelverkan mellan instabilitet och stabilitet, mellan förändring och kontinuitet. Detta kan kopplas till skolans möte med teater. Jag menar att det går att se teaterbesöket som en tillfällig förändring från skolan, som en instabilitet i relation till att skolan som då ses som stabil med kontinuitet. Det kan också ses som att teaterbesöket, i sin kultur- och traditionsbundenhet, är kopplat till stabilitet och kontinuitet. I denna undersökning ses båda synsätten som betydelsefulla.

Winther Jørgensen och Phillips (2000) anser att Faircloughs angreppssätt är det mest utvecklade i forskning inom kommunikation, kultur och samhälle. Fairclough framhåller att det är i tolkningen som mening skapas och han ser begreppet diskurs, tolkat abstrakt och övergripande som språk-

bruk, som social praktik. Då begreppet används mer specifikt, ser han det *som ett sätt att tala som ger betydelse åt upplevelser utifrån ett bestämt perspektiv*, det vill säga en bestämd diskurs som kan skiljas från andra diskurser (Fairclough, 1995 s. 135).

Fairclough (1992) bygger sin analysmodell på Hallidays syn på språk. Utifrån denna menar Fairclough, att då diskurser analyseras ska det göras i två dimensioner. Det innebär i föreliggande undersökning att analys görs dels av den kommunikativa händelsen, det vill säga av handlingarna och dels görs också analys av diskursordningen, vilket vill säga de diskursiva spel som sker mellan de diskursiva praktikerna. Diskursordning innehåller flera olika diskursiva praktiker som går att urskilja en och en, vilket görs med skol-, teater- och barndiskursen i undersökningen. I Faircloughs tredimensionella modell för analys ses handlingarna som studeras som text, diskursordningen som diskursiv praktik och den sociala praktik som kulturuppdrag i mötet mellan skola och teater i foajén (Fairclough, 1992, 1995).

De tre delarna i modellen samverkar, konstituerar och konstitueras av varandra. De ska därför ses, analyseras och förstås tillsammans, menar Fairclough (1995).

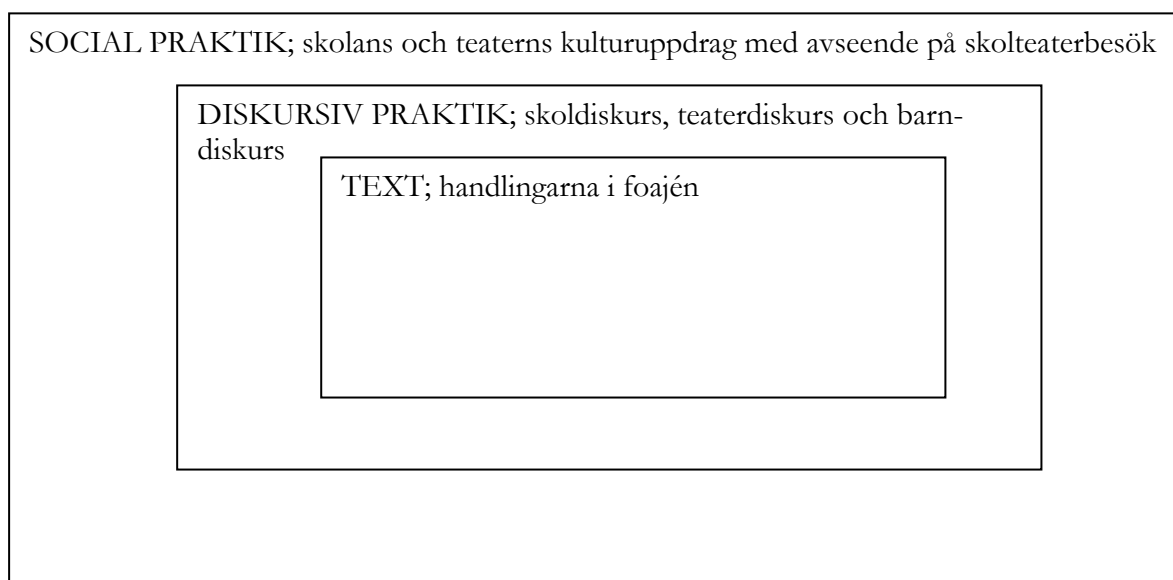


Fig.1 Faircloughs tredimensionella modell för kritisk diskursanalys med tolkning för att användas i föreliggande undersökning (Fairclough, 1995, s. 98)

Fairclough (1992) påpekar att de som ingår i en diskurs mer eller mindre alltid gör det utifrån egna intressen och att det inom kritisk diskursanalys finns starkt fokus på förändring och att i detta ligger makt, vilket måste tas med i analysen. Fairclough ser positivt på att då använda flera olika metoder och i det här sammanhanget anses Foucaults teorier om makt tillföra viktiga aspekter. Eftersom jag är bekant med och delvis också ingår i diskurserna har jag en viss makt. Denna makt avser jag att handskas ansvarsfullt med främst genom att eftersträva tydlighet i avsikter och eftersträva flerfaldiga perspektiv. Jag strävar också efter att väl väva samman teori och empiri och att vara tydlig med makten och viljan att som lärarutbildare kunna utveckla och vilja förändra.

Narrativ teori och metod

Berättelseforskning eller narrativ forskning har under de senaste årtiondena vuxit fram i ett tvärvetenskapligt forskningsfält och etablerat en form för kunskap. Det ökade intresset beror till stor del på en utbredd förändrad syn på språk. Språk ses nu mer som skapande av och betydelsebärande för social verklighet (Johansson, 2005). I denna studie antas ett socialkonstruktionistiskt perspektiv på berättelser som innebär generella filosofiska antaganden för narrativ teori och metod i forskningen (Winter Jörgensen & Phillips, 2000, s.11-12):

- En kritisk inställning till självklar kunskap.
- Historisk och kulturell specificitet.
- Samband mellan kunskap och sociala processer.
- Samband mellan kunskap och social handling.

Föreliggande undersökning har en kritisk ansats, knyter an till kulturell och historisk bakgrund, ser kunskap i sociala processer och samband mellan handlingar och kunskap i dessa processer. På detta sätt ses narrativitet som värdefullt för denna undersökning.

Berättande anses vara en universell mänsklig aktivitet och Johansson (2005) menar att det kan ses som en kulturell grundform. Berättande skapar struktur, sammanhang och mening. Genom att se berättande som en gemensam kunskap används det narrativa för att presentera undersökningen i avsikt att tydliggöra ett komplext sammanhang på ett sätt så att nödvändigheten av och meningen med att förändra framträder för en bred front. I avsikten med det narrativa ingår också att engagera för detta.

Forskning i narrativa studier kan se ut på många olika sätt. Bresler (2009) påtalar den narrativa forskningen som banbrytande men inser också faran i den snabbt utbredda användningen som skapar stora variationer i tolkningar. Hon menar då att ett sätt kan vara att betrakta narrativ forskning som en diskurs, som en berättelse, ett sätt att organisera kunskap. Detta görs bland annat i undersökningen genom att de ingående diskurserna; skol-, teater- och barndiskursen ses, tolkas och i hög grad skrivs fram som berättelser utifrån dessas teman. Speciellt intressant avses detta att bli i ljuset av den kritiska diskursanalys som görs och i relation till Foucaults teorier om diskurser och makt.

Narrativ forskning kan ses dels som teori, det vill säga i en ontologisk mening som ett sätt att konstruera social verklighet och dels kan den ses som ett metodologiskt verktyg för att förstå denna verklighet (Johansson, 2005). Båda perspektiven är i linje med undersökningens övergripande forskningsfråga vilket är anledningen till att det narrativa används för att skapa kunskap om det som berättas i skolteaterfoajén och också används för att presentera det.

Undersökningsmetod: Deltagande observation

Inför alla former av observation måste forskaren ta ställning till vilket förhållningssätt observatören skall ha till det som skall observeras (Patel & Davidsson, 1994). I stort sett finns det fyra olika sätt för observatören att förhålla sig i studier där observatören är närvarande. Det är deltagande eller icke deltagande observatör och känd eller okänd observatör. En deltagande observatör tar del i det som sker på ett sätt som inte sätter hinder för att interagera medan den icke deltagande observatören observerar utan att påtalat inverka på det som studeras. Om observatören är känd handlar det här om hur pass accepterad observatören är. Deltagande men okänd kan vålla andra problem men i de flesta fall uppför sig gruppen mer vanligt inför den okände observatören. I

föreliggande undersökning är jag en okänd observatör som genomför observationerna. Det kan dock finnas färre möjligheter för den okände deltagande observatören att ställa frågor och hämta in mer specifik information om det som sker. Detta har avhjälpats med två strukturerade samtal/intervjuer med två publikarbetare på varsin teater (dessa samtal tas upp i avsnittet Bakgrund - social praktik, s. 13). Då det är fråga om en känd observatör är det viktigt för denne att se till att den inte betraktas som om den tillhör någon av grupperna som studeras. Vad som framhålls vid deltagande observationer är att det är närmast omöjligt att inte påverka vad som sker. Det infinner sig också svårigheter med att registrera sina observationer utan att för den skull påverka det som skall observeras. Det föreligger också etiska frågor inför att delta med dolda syften. Det gäller då att som observatör redovisa sina observationer så att inte dessa direkt kan härledas till individ och inte heller att grupp går att identifiera. Detta har tagits hänsyn till genom att inte använda egennamn, skolor eller stadsdelars namn eller föreställningstider och genom att narrativerna som används i resultatet också är skapade med denna insikt (Patel & Davidsson, 1994).

Aspers (2011) anser att kärnan i deltagande observation är just forskarens närvaro i studien för att denne på detta sätt ges möjligheter att bättre förstå fältet. Det är en avvägning att vara integrerad utan att för den skull styras av det fält som studeras. Medvetenheten om detta kan vara ett steg i att inte hamna i distanslöshet och därmed förvanska observationerna. Men för att behärska detta krävs att forskaren använder sig av flera ansatser för att kontrollera och stödja det som observeras. I detta ingår förförståelse och hög grad av integration i fältet som fördelar (Aspers, 2011). Dessa fördelar har jag med i min roll som okänd observatör.

Det mest rimliga är att få med det mesta i dokumentationen av observationerna för att redan från början få en helhet, för att sedan mer gå in på detaljer och till exempel studera vad som ses, hörs och känns. Aspers (2011) anser att de visuella uttrycken allt för sällan ingår i forskarens anteckningar och han ser en fara i om det visuella ses som en oreflekterad förförståelse och inte som en kodad och analyserad del av observationen. Denna fara undanröjs i hög grad av att handlingarna ses och tolkas i ett socialt samspel, just så som de ses i sina funktioner inte som att de kan vara individuella avsikter. Med detta sätt att se, menas att funktioner kan ses vara en slags kodning så som görs genom Greimas aktantsmodell. Forskarens förförståelse och vana vid att studera handlingar ur olika perspektiv antas också bidra till en reflekterad bild av det som studeras. I detta ligger också valet av att hämta reflektioner just från Aspers (Aspers, Fuehrer & Sverrisson, 2004), som utvecklat visuell analys som vetenskaplig metod. Han påpekar att forskaren alltid går in i sin studie med antaganden och att det är av vikt att deklarerat dessa. I föreliggande studie har antagits att:

- Lärarna är medvetna om sitt uppdrag att erbjuda barnen professionell teater.
- Lärarna ser teater som en kulturell konstnärlig och estetisk aktivitet.
- Lärarna har valt att gå på teater med barnen.
- Lärarna tagit del av information om teatern.
- Lärarnas avsikt är att barnen skall få ut optimalt av teaterbesöket.
- Lärarna anser att teatern har kunskap att ge barnen.

Observationen sker företrädesvis en bit bort från övrig publik med en placering som ger överblick över publiken men som också kan göra det svårt att höra vad som sägs mellan individer. Observatören är känd av teatern som genom att publikarbetaren gett sitt medgivande till att ha mig som publik och som observatör. Det förekommer nästan alltid fler okända vuxna utöver forskaren som publik. De fältanteckningar som förs görs med medveten koncentration, skärpt blick, skarp penna, litet block och som deltagande observatör är jag också öppen för initiativ och samspel, ifrån deltagarna i sammanhanget.

Analysmetod: Greimas aktantsmodell

Den text som skall analyseras ses som ett drama som skapas av de handlingar som studeras och som ingår i metaforen teater, i det som studeras i undersökningen. Dramaforskare prövar sedan länge att organisera den dramatiska strukturen för att söka efter arketypiska funktioner. På tidigt 1900-tal presenterade den sovjetiske strukturalisten Propp (1928/1968) ett system med arketypiska funktioner som han menar förekommer i de flesta berättelser. Systemet är uppbyggt utifrån sju olika karaktärer som kan relateras till sju olika funktioner i ett analysystem; den gode, givaren, hjälparen, prinsessan, uppdragsgivaren, hjälten och den falske hjälten. Detta analysystem presenterades på 1960-talet i Västeuropa och har fått stor betydelse för utvecklandet av analysystem inom lingvistik. Bland annat har Greimas, som presenterade sin aktantsmodell 1966 i sin bok *Sémantique structurale* (Heed, 1989), fått stor betydelse för forskare också utanför litteratur- och språkforskningen (Johansson, 2005).

Greimas (1983) modell byggs upp genom att strukturera varje dramatisk handling som en syntaktisk mening, som en relation mellan subjekt – verb – objekt. Subjekt (S) och objekt (O) benämns här aktanter med vilket menas att de representerar funktioner i dramat, i det här fallet vad som åskådliggörs med handlingarna i studien. Det är oftast en person i dramat som får utgöra en aktant men det behöver inte vara så. I föreliggande undersökning benämns de olika aktanternas roller i berättelsen, till exempel lärare och barn. I analysen skall dessa ses i sina funktioner inte som personer. Verbet står som en bashandling och anger vad subjektet vill, önskar och eftersträvar i relation till objektet. I dramat ingår alltid en konflikt, en intrig, och därav tillkommer en aktant som benämns motståndaren (M). I relation till detta förekommer ytterligare en aktant vilken agerar i subjektets syfte och som benämns hjälpare (H). Utöver dessa funktioner förekommer nästan alltid någon kraft som utlöser handlingen och som också har en avsikt och ett mål med att sätta igång det hela. Dessa funktioner benämns destinatör (D1) och destinatär (D2) (Heed, 1989).

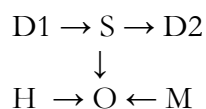


Fig.2a Greimas aktantsmodell (Heed, 1989, s. 37)

I föreliggande studie ses:

- S (subjektet) *läraren* - som lärares funktion.
- D1 (destinatören) *lärares yrkesroll* - som skolans uppdrag för lärares yrkesroll.
- D2 (destinatären) *teaterföreställningen* - som teaterns uppdrag för barn-/skolteater.
- O (objektet) *barnet* - som barnet/ barn i skolans pedagogiska uppdrag.
- H (hjälparen) *hjälpande handling* - som tillträdande handling.
- M (motståndaren) *motståndshandling* - som hindrande handling.

Dramat i föreliggande undersökning studeras i handlingar med avsikt på makt och illustreras här av tre motstridiga funktioner; subjektet (läraren), hjälparen (hjälpande handling) och motståndaren (motståndshandling) som genom tre pilar riktas mot objektet (barnet). Subjektet påverkas också av destinatören (uppdraget) som använder sig av subjektet för att bashandlingen skall komma destinatären (teaterföreställningen) till del. Dessa funktioner, sedda i sina handlingar, agerar i ett diskursivt spel som åskådliggör vad det handlar om, i foajén.

Urval och etik

Barnteater är inte i någon större utsträckning öppet och kontinuerligt förekommande, men det ingår i förskolans och skolans uppdrag att se professionell teater. De flesta barnteaterföreställningar ses i ett skolsammanhang tillsammans med lärare och andra barn. Läraren är på så sätt en viktig kulturförmedlare. Därför studeras barnteater som i föreliggande undersökning i ett pedagogiskt sammanhang.

Kullberg (1996) menar att den etnografiinspirerade forskaren, som det här är frågan om, utifrån sin forskningsfråga söker upp informanter i deras miljö, som i detta fall i ett pedagogiskt sammanhang. Urvalet av undersökningsplats och undersökningsgrupp ses därför som avhängigt vart annat och hänger på så sätt ihop, också i föreliggande undersökning. Urvalsgruppen utgörs därför inte direkt av ett representativt urval. Den ses, utifrån ett etnografiinspirerat perspektiv på människan som unik individ, men också som tillhörande en grupp som representerar skilda uppfattningar inom samma kultur. På detta sätt ses urvalet i föreliggande undersökning kunna representera en större grupp och genom det kommer studiens resultat att vara representativt och kunna kopplas till vidare sammanhang. Denna koppling görs också i och med kritisk diskursanalys och med Foucault teorier om makt och också genom att på detta sätt se forskningsfrågans värde för pedagogiska strategier i lärarutbildningen.

Forskaren får med Kullbergs (1996) resonemang om urval ta den undersökningsgrupp som föreläggs vid rådande omständigheter. Detta medförde att åtta föreställningstillfällen, som ansågs tidsmässigt ligga bra till för studien, valdes. Urvalet blev då dessa föreställningars olika publik. I föreliggande undersökning anses utifrån ett etnografiskt inspirerat resonemang, valda undersökningsplatser och valda undersökningsgrupp kunna informera om den kunskap som söks.

Det kan finnas problem med att få tillträde till undersökningsplats då det gäller etnografiska studier. I det här fallet föreföll det inte vara något problem då föreställningarna också är offentliga. Det vill säga att vem som helst kan köpa en biljett och se föreställningarna. Inte heller kan det ses som ett problem så långt att det skulle påverka resultatet i studien. Men det kan ses som ett problem att deltagande observatör skulle kunna identifiera sig med de vars handlingar undersöks. Problemet måste ses som ringa i föreliggande undersökning då jag inte tillhör någon av dem som grupp, inte heller står jag i nära relation till dem och min roll som lärarutbildare utövas i en annan stad än där undersökningen genomförs (Björklund, 2008; Johansson, 2011; Klerfelt, 2011).

Datainsamlingen skedde under hösten 2011 och gjordes på två teatrar i två foajéer. Båda dessa teatrar spelar kontinuerligt teater för barn under skoltid. Det var viktigt för att konstruera data från en undersökningsplats där det som studeras pågår frekvent för att på så sätt kunna uppdaga relaterbar kunskap för ett större område, det pedagogiska i utbildningssammanhang. Den ena föreställningen vände sig till åldersgrupper från 7 år och den andra för åldersgruppen 5-9 år och där av förutsätts att barnen var i dessa åldrar. Publiken var blandad med barn från olika skolor i samma publik och där ingick också, om än försumbart, andra enskilda barn och vuxna i publiken. I analysen och rapportering av resultatet skiljer jag inte publikerna åt inte heller de två foajéerna. Detta med värde för sekretessen men också för att en åtskillnad inte anses vara av värde för forskningsfrågan.

I föreliggande undersökning tas hänsyn till godkända etiska regler för forskning, för att på detta sätt skydda individen och följa individskyddskravet (Vetenskapsrådet, 2012). Undersökningen följer Vetenskapsrådets huvudkrav och agerar efter dessa; *informationskravet*, det vill säga forskaren ska informera de av forskningen berörda om den aktuella forskningsuppgiftens syfte, teaterns publikarbetare informerades om vilka föreställningspubliker som skulle studeras, *samtlyckeskravet*,

det vill säga deltagare i en undersökning har rätt att själva bestämma över sin medverkan, vilket vill säga att här är det bara teatern som är informerad av den anledningen att det ligger i dess uppdrag att kontrollera vilka som får tillträde, vilket inte alls är fallet med skolans roll i sammanhanget, *konfidentialitetskravet*, det vill säga uppgifter om alla i en undersökning ingående personer ska ges största möjliga konfidentialitet och att personuppgifterna ska förvaras på ett sådant sätt att obehöriga inte kan ta del av dem, vilket innebär att allt av Vetenskapsrådets föreskrivna skydd för individen strävas efter att tas hänsyn till i rapporten och på det sätt forskningsmaterialet förvaras. Slutligen är det på samma sätt med *nyttjandekravet* det vill säga att de uppgifter som är insamlade används endast för forskningsändamål och kasseras därefter.

Genomförande och analys

De båda teatrarna, i vars foajéer studien har ägt rum, kontaktades per telefon med en förfrågan om det fanns möjlighet att få komma och studera barns och lärares handlingar i samband med att de skulle se någon av teaterns föreställningar. Det blev åtta observationer inför åtta teaterföreställningar, fyra på vardera teater. Det fanns också en önskan i förfrågan om att få intervjua någon av personalen som sköter kontakten mellan teatern och skolan. Båda önskemålen tillgodosågs utan till synes någon tvekan. Teatern fick också ett informationsblad som informerade om mig och om undersökningens syfte. Intervjuerna⁴ genomfördes som samtal med muntlig kommunikation och används så i undersökningen (se avsnitt Bakgrund-social praktik, s. 14)

Utifrån erfarenheter från en pilotstudie⁵, som avsåg att studera möjligheter för barns perspektiv i barnkulturforskning, framkom bland annat att ett tydliggörande av perspektivtagande var viktigt och att det kunde vara relevant för föreliggande studies syfte att studera barns och lärares handlingar 15 minuter innan teaterns föreställning skulle börja.

Med litet block och vass penna samlades anteckningar som ett löpande protokoll från vad jag såg hända i foajén. Som forskande observatör placerade jag mig lite vid sidan av och var mån om att inte utmärka mig genom hur jag vara klädd eller genom att förflytta mig raskt eller ofta. Däremot var jag medvetet koncentrerad och placerad på så sätt att jag kunde uppmärksamma det mesta möjliga. Jag hade ett brett synfält som skilde sig mellan de båda foajéerna, den ena var liten och den andra stor. Här är jag medveten om att de mer utagerande handlingarna lätt blir de som får mest uppmärksamhet och att om någon sökte uppmärksamhet på detta sätt kunde jag distraheras. Detta har jag klargjort i och med mitt ställningstagande för att vara en deltagande observatör och det tas hänsyn till i resultatet av studien.

Direkt efter fältstudien renskrevs anteckningarna i berättande form med fokus på framträdande handlingar, utifrån den tänkta frågan: *vad var det som hände?* Dessa renskrivna anteckningar användes sedan för skapandet av narrativer som med detta analysarbete bidrar till analysen i undersökningen och rapport av densamma. I detta narrativa analysarbete framkom kategorier utifrån den tänkta frågan: *vilka kategorier framstår för de framträdande handlingarna i det som sker?* Dessa olika kategorier bidrar också till analysen och tillsammans med de olika framträdande diskurserna/diskurtyperna skapar det den framträdande handlingen, det vill säga det som berättas och åskådliggörs som ett resultat av studien och som diskuteras utifrån undersökningens syfte.

⁴ Intervju med publikarbetare 2011-11-10 genomförd av Gunilla Fihn (se bilaga 2 Intervjufrågor)

⁵ Fihn, Gunilla. (2011). *Barns perspektiv i barnteater guldkorn för värdefullt möte mellan teater och skola*. Essä i Masterkurs/pilotstudie i Barn- och ungdomsvetenskap, PDA 512. Göteborg: Göteborgs universitet.

Resultat och analys

Resultatet av studien redovisas inledningsvis utifrån kritisk diskursanalys. Först presenteras de framträdande diskurserna/diskurstyperna ur bakgrundens tre diskurser och därefter textanalysen av handlingarna i Greimas aktantsmodell. De olika aktanterna i studien; lärare och barn, skoldiskurs, teaterdiskurs och barndiskurs förs in i Greimas modell för att ur analysen få fram tillträdande och hindrande funktioner för barns tillgång till kultur. För att följa analysen och se resultatet erbjuds en sammanfattning (se bilaga 1 Resultat).

Lärares handlingar, då de agerar gentemot barn, ses med Greimas modell som när subjektet (läraren) agerar med verbet (sina handlingar/pilen mellan S o O) gentemot objektet (barnet). Det vill säga att lärares handlingar ses och presenteras som verb på samma sätt som också barns svarande handlingar ses och presenteras som verb. Ur analysen av handlingarna/verben växte kategorier fram utifrån forskningsfrågan och dess begrepp, hinder och tillträde, som konsekvenser av handlingarna. Kategorier av handlingar blev tre för lärare: *avledande*, *påminnande* och *avbrytande* och tre för barn: *avvaktande*, *protesterande* och *undvikande*. Dessa redovisas och presenteras sen i sin betydelse för handlingarna som framträder i studien. Handlingarna presenteras som narrativer, skapade utifrån observationsprotokollen ifrån studien. De sätts samman som scener i ett drama, till en handling, ett drama.

På detta sätt analyseras och redovisas analysen av handlingarna och resultatet med aspekter på makt; hjälp och motstånd (med Greimas begrepp) som relateras till begreppen, tillträde och hinder, i forskningsfrågan. De narrativa presentationerna skall ses som scener i det som analysen berättar och de inleds, lyfts och sammanbinds, med de *diskursiva spelen*. De diskursiva spelen ska ses som bakgrunden, som med dekor och kör, utgör förutsättningarna för det som berättas. De i den sociala praktiken agerande diskurserna är: Skoldiskursen; med *utmanande, rituella och irrationella diskurser/diskurstyper*. Teaterdiskursen; med *banbrytande, spirituella och funktionella diskurser/diskurstyper*. Barndiskursen; med *fascinerande, relationella och strukturella diskurser/diskurstyper*. Mellan varje scen presenteras också handlingskategorierna som regianvisningar, det vill säga *aktantsanalysen - analys av funktioner i handlingen*, de olika aktanternas roll, för det som framträder i berättelsen. Sett i en helhet, avser denna dramaturgi att redovisa resultatet, dramat, på ett sätt som åskådliggör vad handlingarna i foajén innebär för barns tillträde och hinder till kultur.

Framträdande diskurser och funktioner

Det är *en social praktik* (se s. 14) som analyseras. Denna analys förutsätter att det finns något som sätter igång handlingar i den sociala praktiken. Här, i analysen, förutsätts att det är de olika sociala institutionernas; skolans och teaterns uppdrag, som utlöser handlingar. Skolans uppdrag utlöser en handling som har för avsikt och mål att barn skall få ta del av professionell teater. Utifrån undersökningens syfte (se s. 5) och perspektiv (se s. 7) ses här *lärarens yrkesroll*, det vill säga skolans uppdrag, att vara det som utlöser handlingarna och har analyserats som destinatör (D1) och målet för handlingarna, *teaterföreställningen*, det vill säga teaterns uppdrag, har analyserats som destinatör (D2).

Samtidigt är det en *diskursiv praktik* som analyseras i den sociala praktiken. Den diskursiva praktiken utgörs av; skoldiskursen (se s. 16), teaterdiskursen (se s. 19) och barndiskursen (se s. 22) som tillsammans konstruerar och konstituerar diskurser/diskurstyper häri. Detta medför att *Läraren* (subjektet, S) det vill säga lärarens funktion, som i det här fallet avser de handlingar som läraren gör (den lodräta pilen), de äger rum i en diskursiv spänning mellan skoldiskurs (sprungen ur D1), teaterdiskurs (sprungen ur D2) och barndiskurs (O). Det är vad denna spänningsrelation får för

konsekvenser för lärares handlingar och för barns hinder och tillträde till kultur som analyseras. Detta kommer att diskuteras i diskussionen.

Framträdande diskurser/diskurstyper för analysen:

- Framträdande skoldiskurs/diskurstyper (D1), lärares syn på barnteater i skolteatersammanhang: Utmanande, rituell och irrationell.
- Framträdande teaterdiskurs/diskurstyper (D2), teaterns syn på barnteater i skolteatersammanhang: Banbrytande, spirituell och funktionell.
- Framträdande barndiskurs/diskurstyper (O), barns syn på barnteater i skolteatersammanhang: Fascinerande, relationell och strukturell.

Det är handlingarna, det vill säga *texten*, i den diskursiva praktiken som utgör kärnan i analysen. Grundläggande i analysen är relationen mellan subjekt – verb – objekt. Läraren har analyserats som S, subjekt (den som gör) och barnet har analyserats som O, objekt (för den det görs). Handlingarna som studerats i studien har analyserats som verb (det som görs). Subjektets handlingar riktas (som pilen) mot objektet som hjälps (H/hjälps/från vänster pilen) eller som hindras (M/motstånd/från höger pilen) i sitt agerande. Fokus i analysen faller, i och med det barnperspektiv (se s. 6) som undersökningen antagit, på objektet (O), det vill säga barnet och de konsekvenser handlingarna har för barnet och vad detta har att säga i diskussioner om lärares yrkeskunskaper.

Framträdande funktioner för analysen:

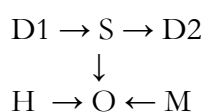


Fig.2b Greimas aktantsmodell (Heed, 1989, s. 37)

- S (subjektet) *läraren* - som lärares funktion.
- D1 (destinatören) *lärarens yrkesroll* - som skolans uppdrag för lärares yrkesroll.
- D2 (destinatären) *teaterföreställningen* - som teaterns uppdrag för barn-/skolteater.
- O (objektet) *barnet* - som barnet/ barn i skolans pedagogiska uppdrag.
- H (hjälparen) *hjälpande handling* - som tillträdande handling.
- M (motståndaren) *motståndshandling* - som hindrande handling.

Framträdande handlingar och kategorier

För det första kan fastslås att i foajén handlar det primärt för lärare om att få barnen att sitta stilla, äta och att gå på toaletten och för teatern handlar det om att få barnen att organiserat röra på sig, inte äta längre och att ha gått på toaletten.

Framträdande handlingar för analys:

- Lärares handlingar i foajén:
Lärare står upp, står still och framför barnen, går före eller efter, inte med barnen, pratar kortfattat, uppmanar och påminner barnen, pratar inte med barnen, svarar inte barnen,

motar och flyttar på barnen, drar i barnen och i barnens kläder, vrider barnens huvud och föser dem framför sig.

- Barns handlingar i foajén:

Barnen sitter mycket tätt, småpratar, småsjunger/gnolar, leker fingerlekar, sveper runt och kollar in, enskilt och i grupp, vänder sig bort, några få faller ut och någon faller ihop.

I analysen av observationsprotokollen finner jag att de fysiska och verbala handlingar som barn och lärare gör kan ringas in i vardera tre olika kategorier (se exempel nedan i avsnittet Framträdande handling):

Framträdande kategorier för analys:

- Kategorier av lärares handlingar;
avledande, påminnande och avbrytande.
- Kategorier av barns handlingar;
avvaktande, protesterande och undvikande.

Genom framträdande diskurser/diskurstyper, funktioner, handlingar och kategorier framträder handlingen, det vill säga det drama, i olika scener, som åskådliggör det som berättas om vad de håller på med i skolteaterfoajén.

Framträdande handling – vad barns och lärares handlingar berättar

Den framträdande handlingen, dramat, det vill säga i betydelsen av det som åskådliggörs genom handling, redovisas här med narrativa redogörelser utifrån observationerna. De inleds med de framträdande diskurserna i dessas spel och de avslutas med de framträdande analyserade funktionerna som agerar i narrationerna. Tillsammans skall de narrativa redogörelserna ses som den handling som berättar vad de håller på med i skolteaterfoajén, inför mötet med teater.

Diskursivt spel genom att skoldiskursen *utmanas* (i kontroll och ordning) av teaterns *spirituella* (i entusiasm och förväntan) diskurs påverkas det *relationella* (i koppling och sammanhang) i barndiskursen:

- E, det här teatern e, hojtar någon högt.

Ljudvolymen i foajén har ökat och tillsägelser haglar. Varje liten ramsa och varje litet försök av barnen med någon roande fingerramsa avbryts fysiskt, verbalt och bryskt.

- Sluta, sitt still!

Några av de barn som tidigare bara tittat rakt ut tar nu plats genom att något försiktigt och i skym undan försöka sig på fingerramsor. Allt händer mycket snabbt och det händer hela tiden. Vips, så flyger en av lärarna fram och påstår att det kommit ett förslag om att se om de kunde räkna till tvåhundra samtidigt!?

Läraren ställer sig i mitten och dirigerar med stora armrörelser, från den ena sidan till den andra 1, 2, 3...Barnen följer hennes räknande, de flesta dock något lojt. Efter att de kommit en bit över hundra (115...) sinar lusten och läraren gör en snabbversion genom att bara räkna tiotal. Barnen har nu lagt av att räkna. Kanske också för att de har sett att

den andra gruppen barn har kommit in, ställt upp sig två och två och fullkomligt stirrar på vad som sker.

- Var är teatern, undrar någon oroligt?

Analys av funktioner i handlingen: Läraren (S) *avleder*, barnet (O) *undviker* och läraren *avbryter* vilket innebär att motståndshandlingen (M) framträder och agerar hindrande.

Diskursivt spel genom att skoldiskursens *rituella* (i rättvisa och ordning) rubbas av teaterns *banbrytande* (i opålitlighet och impulsivitet) diskurs påverkas det *strukturella* (i skapande och tillfredställande) i barndiskursen:

Alla sitter på bänkarna i foajén när jag kommer. De är tidiga. Två lärare står och pratar med varandra. En lärare far fram och tillbaka hela tiden framför barnen. Hon är mycket verksam. Först är det svårt att förstå vad hon håller på med.

- Jag vill inte, säger ett barn.
- Här vill man inte (?), säger läraren. Sitt still på rumpan, vad har jag sagt, påminner hon och fortsätter, alla skall få!

Ingen har rest sig vad jag sett. Som en slags jonglör mässar hon framför barnen och med händerna fulla försöker hon viftande visa något och sen skriker hon ut:

- Det finns absolut ingenting som man inte kan äta på detta äpple. Det vet ni att jag har sagt. Kommer ni ihåg det?

Barnen får var sitt äpple, också de som säger att de inte vill ha.

- Alla skall ha! Alla får! Har alla fått?

Händerna räcks upp och läraren fortsätter medan de två andra lärarna inte har ägnat händelsen ens ett ögonkast.

Barngruppen sitter på rad och äter var sin frukt. Läraren går fram och tillbaka framför barnen, manar, torkar och uttrycker sig; talar och gestikulerar till hela gruppen, svarar inte på barnens frågor, samtidigt som de två andra lärarna nu sinsemellan börjat kommentera barnen. Barnen verkar vara vid gott mod, kramas mycket och de får hushållspapper av läraren för att torka av händerna. Några barn söker upp bord och stolar i närheten. Det är pojkar och flickor tillsammans. Bänkarna i foajén verkar redan vara fyllda med barn. De sitter relativt stilla så när som på en av dem som då och då flyger upp och gör ett par Mikael Jackson rörelser.

- På rumpan var det, skriker läraren med rester av äpplena i munnen. Vad är det jag har sagt, säger hon sen.

Barnen runt i kring ler åt den dansante klasskamraten och försöker få lärarens uppmärksamhet då de påtalar att de vill se sig omkring. Då agerar till sist en av de andra lärarna och svarar att visst går det för sig.

- Ett litet, litet tips bara, som jag har sagt, kommer ni ihåg, hojtar läraren med "de uppättna" äpplena. Vi har massor av toaletter här!

Analys av funktioner i handlingen: Läraren (S) *avbryter*, barnet (O) *protesterar*, läraren *påminner* och barnet (O) *undviker*, vilket innebär att motståndshandling (M) framträder och agerar hindrande.

Diskursivt spel genom att skoldiskursen *irrationella* (i mål och syfte) rubbas av teaterns *funktionella* (i mål och syfte att ändra) diskurs påverkas *fascinerande* (i öppenhet och mottaglighet) i barndiskursen:

Det är trångt i foajén och salongen skymtar mörk. Barnen småknuffas och lärarna har några av barnen konkret i sina grepp.

- Jag kommer aldrig att bli rädd, säger ett av barnen.

Teaterpersonal är på plats och vill börja släppa in.

- Åtta och åtta, på en rad tack, säger den från teatern som öppnat in till salongen.
- Tillbaka med dig, du är väl ingen etta inte, säger en lärare medans hon motar och knuffar tillbaka barnet till bänken.

Barnen hinner knappt resa sig förrän läraren bryskt och handgripligt trycker ner dem tillbaka i bänken. Till slut får de resa sig men läraren bestämmer i vilken ordning och hon säger:

- Du går förbi. Jag vill ha koll här!

Och då blir det fart på barnen, som lössläppta rusar de runt och finner platser. Deras lärare hugger efter dem och hojtar för att få alla att sitta tillsammans, men missar helt två pojkar, som tar plats i mitten, längst fram. Detta förfasar sig lärarna högt sinsemellan över och det blir ett mindre kaos bland alla i publiken då lärarna med väsningar och tillrop vill få de två pojkarnas uppmärksamhet. Lärarnas dialog far vasst genom salongen, över huvudet på övriga publiken. När de misslyckas att få pojkarnas uppmärksamhet hojtar den ena läraren högljutt rakt över publiken till den andra läraren som nu har tagit plats på motsatt sida:

- Herre gud, hur skall det här gå?

Analys av funktioner i handlingen: Läraren (S) *avbryter*, barnet (O) *avvaktar*, läraren (S) *avbryter igen* och barnet (O) *protesterar* och läraren gör ett nytt men misslyckat försöka att avbryta, vilket

innebär att en motståndshandling (M) framträder och agerar hindrande för läraren medan en hjälpsamt handling (H) framträder och agerar tillträdande för barnet.

Diskursivt spel genom att skoldiskursen *utmanas* (i uppförande och tradition) av teaterns *funktionella* (i beredskap och syfte) diskurs påverkas det *relationella* (i uppdrag och mening) i barndiskursen:

Barnen har hängt upp sina kläder och sätter sig runt omkring. Pojkarna sätter sig för sig, flickor för sig och färgade för sig. Ljudvolymen är hög. Alla håller på med något, vilket är min första iakttagelse, men sen ser jag att det är nästan lika många som enbart tittar tomt rakt ut.

- Sitt inte på bordet, säger en av lärarna argt. Sitt på golvet!

Jag observerar en flicka som med klampande fötter rusar bort gråtande. Hon har en stor välfylld ryggsäck på ryggen. Det finns få andra ryggsäckar med. Några finns och de är redan avhängda. Ingen gör direkt notis av henne. Hon stannar till i närheten av mig och jag undrar över vad som står på.

- Hur är det, frågar jag. Varför är du ledsen?
- Jag får ingen plats, säger flickan.
- Ja, det är trångt. Ta av dig ryggsäcken och ställ den här, så får du lättare plats bredvid någon, säger jag.
- Nä hä, det gör jag visst inte. Det är både äpple och päron däri, säger flickan och går in igen.

Oväntat kommer ett annat barn fram till mig och säger:

- Fröken, jag vill bara säga det att den där växten som står i hörnet behöver vatten (!?)

Läraren tar sig fram till flickan som upprepar att hon inte fått någon plats.

- Är det verkligen det som är problemet, undrar läraren? Flickan blänger och grimaserar mot läraren.
- Jag har mer i ryggsäcken än vad du tror, mumlar hon.

Analys av funktioner i handlingen: Läraren (S) *avbryter*, barnet (O) *undviker*, läraren (S) *avleder* och barnet (O) *protesterar* och *viker undan*, vilket innebär att motståndshandling (M) framträder och agerar hindrande.

Diskursivt spel genom att skoldiskursen *utmanas* (i fokus och målmedvetenhet) av teaterns *spirituella* (i det ologiska och oförklarliga) diskurs påverkas det *fascinerande* (i det okända och spännande) i barndiskursen:

Barnen rusar runt i den stora foajén. Det är gott om utrymme. Det är bra stämning och det verkar härligt att få ta ut rörelserna. Barnen håller i varandra och testar rörelser tillsammans i rummet. De pekar också på olika detaljer i foajén och visar varandra men lekfullt drar rörelsen dem vidare. Några barn står i klungor och följer intresserat och glatt rörelseslingor av barn som virvlar runt. Någon far i golvet och de skrattar.

- Hallå hallå, det är läraren som länge varit upptagen med sin mobiltelefon, som hojtar till.
- Nej, nej, nej, hallå hallå, nej, nej, nej, NEEEEJ, fortsätter hon och viftar med telefonen när hon meddelar barnen:
- Idag är det ingen bio vi skall se, det är teater. Det är riktig teater vi skall se!

Hon ställer sig sedan rakt framför de som satt sig på bänkarna, hon sträcker på nacken och blickar runt över lokalen. Vid kanterna ser jag på ena sidan en man och på andra sidan två kvinnor som småpratar. Den ena har förmodligen uppdrag att kontrollera ett speciellt barn eftersom hon direkt agerar så fort detta barn rör sig. Det här beteendet känns igen. Flera lärare har setts agera så. Det får mig att tänka på ordet punktmarkerad och tankarna far snabbt över till att se att lärarna punktmarkerar vissa barn, ett efter ett! Barnet rör sig, läraren agerar och dessa två marscherar tillsammans bort till toaletten, den vuxne med en missmodig grimas efter och barnet med (lekfullt?) vingliga rörelser något före. Jag missade om de gick in på toaletten.

Jag sitter en bit bort vid ett stort runt bord och strax har jag en ring flickor runt mig. De tittar ansträngt på mig och på varandra.

- Sätt er, säger jag.
- Vi får inte plats, säger en av dem och jag ser snabbt att de är fem och att det bara finns fyra lediga stolar vid bordet.
- Gå och hämta en stol då, säger jag.

Flickorna går iväg tätt slingrade mot varandra till andra sidan av lokalen. Vips, dyker ett antal pojkar snabbt upp. De far snabbt fram och slänger sig tillsammans direkt över bordet och hasande över bordet tar de sig fram mot mig. Detta stoppas omedelbart av en manlig lärare som utan att jag uppmärksammat att han följt efter pojkarna, nu snabbt och våldsamt griper närmast konkret tag i nackskinnet på pojkarna. Han får upp ungefär fem samtidigt (!) och för bort dem hängande vid sin sida. De stannar en bit bort och läraren har nu blivit mer som en klätterställning när flera pojkar testar hur långt upp de kan klättra på honom. På något märkligt sätt låter han dem hållas trots att jag inte kan tolka hans ansiktsuttryck på annat än att han känner sig besvärad.

En av pojkarna blev kvar på en stol bredvid mig. Vart flickorna blev av vet jag inte. Två av pojkarna lämnar den svettige läraren som fått agera klätterställning och kommer fram mot bordet där vi två sitter.

Detta ger plats för två pojkar som hela tiden stått bredvid varandra i samspråk om något kring datorer och teknik; "min pappa har" och "det är en sån man skall ha" osv. De samspråkande pojkarna tar sig fram och klappar försiktigt och sen något mer uppfostrande på den manlige läraren som inte visar att han känner av något av detta utan istället strängt och koncentrerat stirrar på de två som nu slagit sig ner vid "mitt" bord.

Retsamt säger den ene riktat mot den som suttit bredvid mig en stund.

- Vet du, han blev kär i en vuxen tjej.
- Neej, det blev jag inte, protesterar pojken bredvid mig.
- Han blev visst kär i en, nästan, på spårvagnen när vi åkte hit. Det blev du sa du...
- Det blev jag INTE ÄNNU, väser han.

Analys av funktioner i handlingen: Läraren (S) *avleder*, barnet (O) *undviker* och *protesterar* och lärarens (S) *avbrytande* misslyckas och barnet *avvaktar*, vilket innebär att en motståndshandling (M) framträder och agerar hindrande.

Diskursivt spel genom att skoldiskursens *rituella* (i uppförande och upprepande) rubbas av teaterns *funktionella* (i kulturarv och tradition) diskurs påverkas det *strukturella* (i förståelse och lärande) i barndiskursen:

Det är lugnt i foajén alla sitter och småpratar. Ur teaterns personal är det flera som går runt, de möts och pratar med varandra, skrattar och diskuterar något. Några barn går nära förbi, förmodligen av intresse och på väg mot toaletterna. En av teaterpersonalen sträcker ut armen och leder med svepande arm barnen bort mot toaletten.

- Här får ni gå, gubbar, säger personalen och visar med en handgest toaletten.
- Vi är inga gubbar, säger barnen fnissande och möter personalen i skrattfull ögonkontakt.

Barnen intill ler åt situationen. Kontakten fortsätter och teaterns personal frågar varifrån barnen kommer och hur gamla de är.

Teaterns grupp skingras och barnen tar sig en sväng runt. En av flickorna verkar orolig och tar sig fram till läraren.

- Fröken, fröken, jag är inte sju år, säger hon.

Läraren tittar undrande på flickan som upprepar.

- Men, jag är ju inte sju år. Det är jag ju inte.
- Nej, du har faktiskt fyllt åtta du, säger läraren.
- Ja, jag är ju inte sju, säger flickan.

En annan flicka griper in men verkar lite otålig.

- Det gör ju ingenting. Det är ju jag också, säger hon.
- Jahaaaa, säger läraren och fortsätter. Det ser ut som något har gått upp för henne.
- Alla som är sju år får gå på teatern och när man är åtta, nio, tio. Det är bara de som inte fyllt sju som inte komma in, tröstar läraren med ett overseende leende.

Lite oroligt ser sig flickorna omkring. Den bekymrade åldersdiskussionen har spridit sig så barnen är fler som går undrande runt. Några närmar sig mig.

- Jobbar du här, frågar en av dem mig.
- Nej, jag skall se föreställningen svarar jag.
- Hur gammal är du?
- Jag är 56 år.
- Oj då, min mormor är 88.

Jag påpekar av någon anledning för barnen att jag har växt upp i samma område som de kommer ifrån och jag frågar dem vilken skola de kommer ifrån. Jag frågar dem en efter en, de svarar så att jag får reda på att de kommer alla från samma skola vilket jag redan anat. En pojke har strukit kring runt i lokalen länge, tittat och känt på saker. Han har nu närmat sig och jag frågar honom också varifrån han kommer:

- Jag kommer från Irak svarar han!

Analys av funktioner i handlingen: Läraren (S) *påminner*, barnet (O) *avvaktar*, läraren (S) *avleder*, barnet (O) *undviker* och slutligen *viker undan*, igen vilket innebär att en motståndshandling (M) framträder och agerar hindrande.

Diskursivt spel genom att skoldiskursens *irrationella* (i oväntat och oorganiserat) rubbas av teaterns *funktionella* (i syfte och mål) diskurs påverkas det relationella (i menings- och identitetsskapande) i barndiskursen:

Barnen är samlade redan utanför. De står utomhus på två led.

- Denna pjäsen är sÅÅÅ bra, nu går vi in!

Inne i foajén grupperar sig barnen. Grupperingen verkar kunna vara utifrån färger. Här står nu rosa-röda i en grupp och i ett par andra grupper är färgerna i mer mörka nyanser. Det är bara flickor i den rosa-röda gruppen. I de mörka grupperna är det blandat pojkar och flickor i den ena och i den andra är det bara pojkar. Lärarna har spridit ut sig och som pelare står de och på så sätt "håller upp" det hela och alla får strax en frukt som de snabbt äter upp efter att pojkarna förhandlat om frukten ett tag. Flickorna håller på med olika fingerlekar tills läraren avbryter genom att högt undra:

- Kanske är det möjligtvis så att någon har någon skrott eller så, så kan ni slänga den i papperskorgen här bakom.

Barnen är relativt fria i tal och rörelser. Lärarna följer dem med blicken. Barnen går och håller om varandra och småpratar. Personal från teatern kommer in. Koncentrationen bryts av att någon annan tar upp en fråga om pjäsen.

- Är det bara raketer, eller?

Flera av barnen runt låter och agerar i några raketliknande ljud och snabba rörelser. Frågan får inget direkt svar men läraren visar i gester att det kan så vara eller inte. Det är dags att ta sig in i salongen, in till föreställningen, in till mötet med teater. Teaterns personal hälsar publiken välkomna och uppmanar om toalettbesök och att inte äta under föreställningen.

- Hej alla barn och vuxna, säger hon och publiken i foajén applåderar.(!?)

Hon tar upp att alla skall ha gått på toaletten innan föreställningen, ingen skall ha frukt eller godis med sig in för att äta och ytterkläderna skall hänga i garderoben och där kan godiset också läggas. Hon fortsätter med att uppmana barnen:

- Ställ er på ett led, en och en skall ni stå!

Oväntat och obehagligt säger en av pojkarna snabbt:

- Skjut dom en efter en, det är inget svårt då!
- Lugn, bara lugn, det får ta sin tid, hörs lärarens höga röst när det blir rörelse i gruppen för att de skall ställa sig på ett led.

Läraren talar intensivt med kvinnan från teatern som nu försöker blicka över köbildningen. Rätt snart ringlar kön in i salongen, åtta och åtta, som teaterns personal leder.

Analys av funktioner i handlingen: Läraren (S) avbryter och påminner, barnet (O) protesterar och läraren (S) avleder, vilket innebär att en motståndshandling (M) framträder och agerar hinderande.

Diskursivt spel genom att skoldiskursens rituella (i tradition och upprepande) rubbas av teaterns spirituella (i förvånande och upptäckta) diskurs påverkas det strukturella (i mål och förväntat resultat) i barndiskursen:

En stor grupp barn böljar runt sin lärare som lugnt och metodiskt tillsammans med barnen ordnar det för sig. Tysta fixar de och hänger upp kläder, ser till att alla får sittplats och så vidare. Ordnar till och med bort mig, - de flyttar på min jacka och jag får byta stol -, så alla de får plats tätt ihop. Nu tycker jag att läraren ser sträng och sur ut. Hon sätter sig stramt på bänken. De är alla tysta. Rätt snart tar hon armarna om båda barnen bredvid sig och drar dem intill sig. Aha, hon favoritiserar också, tänker jag nu lätt irriterad. Just då lyfter hon upp ansiktet och händerna och med ett leende vinkar hon till de andra

barnen. Barnen vinkar glatt tillbaka och jag lugnar ner mig och kontrollerar om jag verkligen ser bra härifrån.

Nu kommer två av skådespelarna ut i foajén. De är sminkade och har halvmasker med sig som de tar på sig medan de berättar att de skall föreställa en uggla och en räv i pjäsen. De visar ceremoniellt när de sätter på sig sina djurmasker som de skall bära under föreställningen. Barnen tittar intresserat på denna demonstration och ett av barnen säger:

- Jaha ja, så att du skall se ut som en uggla, då ja.
- Oh, de har svarta ögon, va fräckt, hojtar en pojke högt!
- Shiit, också, en uggla och en räv, säger en annan!
- Vi har en hund vi, mumlar någon tyst för sig själv.
- Målar ni er, eller, frågar en annan?

Flera barn gör rörelser, förstärkta rörelser som för att sminka sig.

Dag att släppa in. Barnen ställs på led. Det tar tid. Pedagogerna griper in vid en boxningsmatch. Justerar därefter hårdhänt tröjor och kalufser. Några av barnen försöker värja sig från detta, men misslyckas. De skall ju stå på led.

- Alla får plats! Vi går längst bak, tycker jag, säger en av lärarna och tittar på sin klocka.

Analys av funktioner i handlingen: Läraren (S) agerar *påminnande* i handling och *avbryter* och barnet *viker undan* och läraren (S) *avvaktar*, vilket innebär att en motståndshandling (M) framträder och agerar hindrande för barnet och att en hjälpande handling (H) framträder och agerar tillträdande för läraren.

Framträdande handling – hinder och tillträden

Diskursiva spel mellan pedagogik och konst, mellan skola och teater, leder till lärares avledande, påminnande och avbrytande handlingar, gentemot barn. Det ger barn anledning att avvakta, protestera och vika undan. I de diskursiva spelen agerar olika diskurser/diskurstyper som utifrån det utmanande, rituella och irrationella kan härledas till skoldiskursen och utifrån det banbrytande, spirituella och funktionella kan härledas till teaterdiskursen och utifrån det fascinerande, relationella och strukturella kan härledas till barndiskursen. I dessa diskursiva spel agerar maktfaktorer av både hjälpande och motståndskaraktärer, vilket får konsekvenser för lärares yrkesroll och barns tillträde och hinder till kultur.

I analysen ovan kan ses att det framträder *motstånd* i de flesta berättelser och att vid de tillfällen då *hjälpande* framträder i berättelsen så är det när barnet erövrat makten och tar kommando för att få tillträde till kultur eller så är det vid tillfällen då läraren intar en avvaktande hållning vilket kan tolkas mer som osäkerhet än som strategi och därmed hindrande, vilket innebär att brister i lärares yrkesroll framträder med konsekvenser för barns tillträde till kultur.

Detta visar på hur makt genomsyrar relationer, hur samhällsliga maktanvisningar i en social praktik producerar makt, skapar och omskapar makt i diskursiva maktspel. Detta uttrycks i handlingar på olika sätt och som i detta fall i barns motspråk och lärares ignorans eller pedagogiska utfall,

genom handlingarna i foajén. I följande avsnitt diskuterar detta i relation till lärares och lärarutbildningens uppdrag med avsikt att förändra vad de egentligen håller på med i skolteaterfoajén!

Diskussion

Foajén är upplyst och tom. Teaterföreställningen har förmodligen startat. Det gick fort och det var mycket som hände. Från mitt håll såg jag tydligt 15 viktiga minuter i en social och pedagogisk praktik, en föreställning i sig. Vad som egentligen hände är svårt att fånga med några korta meningar. Så fort det är gjort framträder också det omvända.

Metodreflektion

Som Foucault anser är sanningsanspråk svåra att komma åt i diskursiva praktiker och han formulerar det så här: Diskurser är föga mer än en glimt av en sanning i färd med att födas inför sina egna ögon (Foucault, 1993a, s. 35). På detta sätt förhåller det sig också i föreliggande undersökning. Det gick att se handlingarna, att då värdera dem föll utanför men att relatera dem till de ingående diskurserna gagnade syftet. Detta ska ses som undersökningens styrka. Diskurserna uppträder i maktens fält. Enligt Foucault är de aldrig entydiga, utan komplexa, motsägelsefulla och instabila. En och samma diskurs kan vara såväl ett instrument som ett hinder för makt. Det gäller därför att undersöka var i spelet en viss diskurs befinner sig. I detta växelspel, så som Fairclough ser det utspelas, mellan instabilitet och stabilitet, mellan förändring och kontinuitet, var Faircloughs kritiska diskursanalys användbar. Med den sågs och fångades de framträdande diskurserna/diskurtyperna ur skol-, teater- och barndiskursen i syftet att studera handlingarna i en social praktik, i skolteaterfoajén.

Uppseendeväckande många barn sökte kontakt med mig, vilket eventuell kan tolkas som brister i forskningsmetoden och vid de deltagande observationerna, men jag menar att detta kan ha att göra med tolkningen som framträtt. Flera av handlingarna har karaktären av att agera med att avvakta och undvika. Att ta kontakt med mig kan då ses som ett försök från barnen att kommunicera sig ur detta avstånd eller att helt enkelt komma undan för att få ut vad de vill, anser sig behöva och har rätt till!

Handlingarna observerades och tolkades i diskursivt spel och de kom att analyseras med en kritisk och etnografisk ansats i ett växelspel mellan en social praktik på ett kulturellt och samhälleligt plan och i de skilda moment som handlingarna utgjorde. Foucaults teorier om hur makt genereras mellan det vardagliga lilla och det samhälleliga stora blir här tydligt. Faircloughs kritiska diskursanalys ses som värdefull för att studera dessa samspel och han lägger också vikt vid relationer mellan de diskursiva och de icke diskursiva delarna i den sociala praktiken. I föreliggande undersökning skrivs den sociala praktiken fram delvis som en icke diskursiv del med sociala uppdrag för skola och teater men också som del i den kritiska diskursanalysen, vilket härmed kan ses gagna undersökningens syfte som avser att studera barns och lärares handlingar i relationen till kunskaper i lärares yrkesroll och till barns hinder och tillträde till kultur.

Vad de egentligen har för sig

Den uppträdande föreställningen i foajén, sker i ett maktpolariserande område, mellan pedagogik och konst, mellan skola och teater. De olika uppdragen i denna sociala praktik, skolans och teaterns, kan ses ha samma mål, att barn skall få möta teater. Då flera olika intressenter och uppdragstagare agerar blir formulering och tolkning av uppdraget väsentligt. Winter Jörgensen och Phillips påstår att då olika diskurser agerar infinner sig lätt missförstånd och positioneringar och maktspel tar plats. De olika aktanternas funktioner blir diffusa för så väl det egna uppdraget som i tolkningen av andras uppdrag, vilket visade sig tydligt i analysen och i den närmast obefintliga kontakten mellan skolan och teatern i foajén.

Fairclough framhåller att det är i tolkningen som mening skapas. I maktspel skapas och uppträder diskurser och som Fairclough ser diskurser blir de *sätt att tala* som ger betydelse åt upplevelser utifrån ett bestämt perspektiv. Sätt att tala om det estetiska och sig själv eller andra som föreläsare för det estetiska är tydligt i skoldiskursen. Det som där träder fram är att det estetiska, konserten och teatern, ses som något som är till för ett annat eventuellt något högre syfte och att detta skall nås genom **social anpassning**. I studien framkommer i alla åtta observationerna att det sociala uppförandet i form av synliga konventioner och regler är (endast) det som avses att lära och uppnå. Skolteaterbesöket ses som utmanande och då blir det rituella något att hålla sig till men irrationellt då det gäller att uppnå mål för skolans uppdrag. I skoldiskursen ses därför läraren agera modest, med rädsla och med avståndstagande. Lärarna handskas med detta i avledande, påminnande och avbrytande handlingar. Det samma kan ses träda fram i teaterdiskursen där **kulturell redighet** för läraren oroligt uppmanar till spirituellt banbrytande medan barndiskursen riskerar att komma bort fast att den starkt talar för värdet av ett helhetsperspektiv, före och efter föreställningen är viktigt för upplevelsen och för syftet med teatern. I detta perspektiv framträder också behovet av att få kommunicera händelsen, att få tala om den, men i ett **kommunikativt vakuum** är detta omöjligt, inget kan utvecklas, vilket är **en pedagogisk tragedi!** Det blir inte oviktigt i detta sammanhang att se tragedi i sin betydelse som ett sorgespel som i allvarlig form framställer ett upphöjt ämne och grupperar sig kring en hjälte eller hjältinga, vars lidande och ibland undergång skildras.

I studien kan ses att olika grupperingar förekommer i publiken. Mycket tydligt är skillnader mellan pojkar och flickors handlingar och mellan reaktioner på olika handlingar och hur dessa behandlas av lärare. Likaså är dessa skillnader markanta då det gäller etnicitet och vad som kan spåras av klasstillhörighet och det förefaller vara ungefär lika mellan de olika publikerna. Detta måste ses som intressant men, mellan vilka som olika behandling märks, faller utanför undersökningens syfte, dock inte att stora skillnader görs!

Då de flesta handlingarna var av hindrande karaktär skedde de flesta grupperingar bort från relation till läraren. I en jämförelse med Foucaults kopplingar till medeltida utestängningsprinciper för dårar och dårskap kan detta ses som ett utfall av differentiering: *... den vars diskurs inte får cirkulera som andras. Ibland uppfattas hans tal som obefintligt, utan vare sig sanning eller betydelse, utan beviskraft, utan makt att legalisera en handling eller ett kontrakt* (Foucault, 1993a, s. 6). De grupperingar som mer sågs relatera till läraren kan då sägas vara disciplinerande och i mer samklang med skoldiskursen, det vill säga med Foucaults ord ses som *de grupper av meningsbärande idéer, yttrande, föreställningar och tankekomplex som under given historisk situation präglas av sin sociala och kulturella kontext och i sin tur konstituerar ett samhälles diskussioner och praktiker. Diskurser etableras genom utestängning och uteslutning och relaterar till varandra i ett hegemoniskt fält* (Helander, 2003, s. 8).

I detta ser jag att lärares disciplinerande och differentierande handlingar hindrar mer än ger barn tillträde till kultur. Jag vänder på skylten "Forskning pågår!" och där står det "Tragedi pågår!".

Slutord

Mötet med teater innehåller ifrån skolans håll en strävan efter social anpassning och från teaterns håll en beredskap för kulturell redighet. Detta kan inte för den något insatte ses som helt nytt. Snarare är det fråga om något som inte utvecklats synbart mycket. Nytt och allvarligt är dessvärre tydligheten i att det hindrande i lärares handlingar är så många fler. Än allvarligare är att barn svarar på det med handlingar som ytterligare stärker hindren för deras rätt till kultur. På grund av detta uteblir kommunikation för ett möte och ett kulturellt vakuum framträder istället. I detta vakuum kan lärares handlingar inte ses annat än som fångna av syrefattig kunskap då de hindrar

barns tillträde till kultur. Detta innebär att lärare inte handlar i enighet med sitt uppdrag och i sammanhanget skapas en pedagogisk tragedi!

Det som tidigare berättats på barnteaterscenen har nu tagit plats i foajén. Det som tidigare barn skulle fostras till anser jag nu att lärare är i behov av. För detta har lärarutbildningen ett stort ansvar för förändringar måste till. Det finns ett påtalat behov av forskning i kopplingar mellan lärande och estetik. Som en fortsatt forskning i föreliggande undersökning faller en önskan om en fördjupning i studierna av lärares handlingar och handlingsberedskap i relation till estetik och konst. Synnerligen viktigt är det nu i ett utvidgat läraruppdrag. Ett än mer utpräglat barns perspektiv skulle tvärvetenskapligt och med okonventionella forskningsmetoder förmodligen kunna tillföra väsentlig kunskap. Likaså har intresset breddats och nödvändigheten uppstått om en önskan att studera sammanhanget med avsikt på etnicitet, klass och kön. Kanske inte heller uppseendeväckande nytt men i relation till estetik, finns en tydlighet som inte kan försummas. Detta är en uppmaning till de inblandade att se möjligheter i vad de håller på med – sätt igång!

Omgående passar jag på att tacka min handledare Anna Klerfelt för skarp läsning, uppmuntrande och stödjande handledning. Jag riktar också tack till Backateatern och Teater Kurage/Hagateatern i Göteborg för att de med intresse och generositet fritt låtit mig vara i foajén och också få följa de föreställningar jag intresserat mig för.

Epilog

Nu samlar jag ihop mina anteckningar, är något trött och mycket fundersam över vad jag varit med om. Visst *vill* jag *hänga med* men nu *måste* jag återge vad som har berättats för mig genom de handlingar som framträtt i foajén. I min kritiska ansats ser jag först de mer vida perspektiven än de empirinära sammanhangen, vilket ger mig *en friare hållning, där... kreativitet och tolkande förmågor utnyttjas* (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 326). Det ter sig sammansatt och inte lätt, men att göra det, det är rätt!

En minnesbild från morgonen dyker upp. En vän frågar vad jag egentligen håller på med i skolteaterfoajén:

- Jag studerar vad lärare gör, svarar jag.
- Vad gör de då, blir följdfrågan.
- De avleder, påminner och avbryter, svarar jag.
- Det måste de väl?
- Varför tycker du det?
- För att barnen skall lära sig!
- Vad skall de lära sig av det?
- Att uppföra sig så klart!
- Ja, men jag ser *hur* lärarna gör det, svarar jag och håller delvis med.
- Hur gör de då?
- De...pratar kortfattat, uppmanar och påminner...pratar inte med barnen, svarar inte barnen, motar och flyttar på barnen, drar i barnen och i barnens kläder, vrider barnens huvud och föser dem hårt framför sig.
- Ja, de gör väl som alla andra!
- !!!

Min trötthet är som bortblåst. Det är här fråga om förhållande till en verklighet, som styr människors agerande inom olika domäner, eller att förhållandet till verkligheten uttrycks genom diskurser som är så starkt styrande att vi är fångna i dem. Det här måste förändras vilket legitimerar undersökningens kritiska ansats och svarar också på Foucaults fråga (år 1970, 1993a s. 7): *Men vad är det som är så riskabelt i att folk talar, i att deras diskurser ständigt förökar sig? Var finns faran?*

För nu ser jag några stå uppställda där igen utanför entrén, tysta i två raka led står de där medan läraren högröstat manar och uppmanar. Den frekventa och eventuellt ”väsentliga” rolighetsdiskursen, talet om det lustfyllda, kan inte ens anas. Det måste som med annat vara bara något som sägs. Samtidigt kommer en skrånande grupp framrusande och frustrerat undrar, var finns teatern!

Faran finns uppenbart i att det i en uppdragsfylld social praktik drivs diskursiva spel med utmanande, banbrytande och fascinerande diskurser och rituella, spirituella och funktionella diskurser vilket skapar nya irrationella, funktionella och strukturerande diskurser som maktfullt agerar uti barns och lärares handlingar med konsekvenser av disciplinerande och differentierande karaktär. Om det så skulle vara, mot all tvivel, endast 15 minuter under ett barns pedagogiska erfarenhet så har det ändå inget att göra i en demokratisk skola, en skola för alla, vilket vi nu har all anledning att fortsätta att ifrågasätta men framförallt att omgäende förändra!

Referenser

- Alvesson, Mats, & Sköldberg, Kaj. (1994). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Alvesson, Mats, & Sköldberg, Kaj. (2008 andra upplagan). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Ambjörnsson, Gunila. (1968). *Skräpkultur åt barnen*. Stockholm: Aldus/Bonniers.
- Ambjörnsson, Gunila, & Holm, Annika. (red.)(1970). *Barnteater – en klassfråga*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Aronsson, Karin. (1997). *Barns världar – barns bilder*. Stockholm: Natur och kultur.
- Aspers, Patrik. (2011). *Etnografiska metoder. Att förstå och förklara samtiden*. Stockholm: Liber.
- Aspers, Patrik, Fuehrer, Paul, & Sverrisson, Arni. (red.) (2004). *Bild och sambälle. Visuell analys som vetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Asplund Carlsson, Maj, Pramling, Niklas, & Pramling Samuelsson, Ingrid. (2008). Från görandet till lärande och förståelse. En studie av lärares lärande inom estetik. I *Nordisk barneha-geforskning*. Vol 1 nr.1. ss. 41-51.
- Aulin-Gråhamn, Lena, & Thavenius, Jan. (2003). *Kultur och estetik i skolan. Slutredovisning av kultur och skola – uppdraget 2000-2003 rapporter om utbildning*. Malmö: Malmö högskola.
- Backéus, Maud, Dager, Max, & Lind, Susanne. (1982). *Vad hette egentligen pjäsen vi såg? En sammanfattning av projektet BARN-DRAMA-SKOLA*. Stockholm: Teatercentrum.
- Bendroth Karlsson, Marie. (1998). *Bildskapande i förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Björklund, Elisabeth. (2008). *Att erövra litteracitet. Små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan*. Diss. Göteborgs universitet 270. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Borg, Kajsa. (2007). Akademisering på väg till ökad professionalism i läraryrket. I *Pedagogisk forskning i Sverige*. Vol.12, nr. 3, ss. 211-225.
- Bresler, Liora. (2009). *Embodied Narrativ Inquiry: A methodology of connection*. Kompendium i forskarskolan. Stockholm: Stockholms universitet.
- Brinch, Rebecca. (2003). *Jordens ensamaste. En analys av en barnteaterföreställning och mötet med dess unga publik*. Centrum för kulturforskning, Rapport nr. 2. Växjö: Växjö universitet.
- Bruner, Jerome. (1986). *Actual Minds, Possible Words*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, Jerome. ([1996]2002). *Kulturens väv. Utbildning i kulturpsykologisk belysning*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Carlsson, Gunborg. (1984). *Teater för barn. Tre åldersgruppers upplevelser av professionell teater*. Diss. Lund: Lunds universitet.
- Dahl, Eva-Lena. (2001). Några reflektioner kring omsorgsbegreppet och Fröbelpedagogikens grunder. I *Omsorgsbegreppet i Förskolan: Olika begrepp och dess relation till en verksamhet*. Rapport från Nätverk för Barnomsorgsforskning 20-21 november 2000. Working papers on Childhood and the study of children 2001:1. Tema Barn: Linköpings universitet.
- Davet, Natalie. (2011). *Makt och maktlöshet. Aspekter och tendenser inom den moderna svenska barnteatern*. Göteborg: Barnteaterakademien.
- Dysthe, Olga, Herzberg, Frøydis, & Løkenstgard Hoel, Torlaug. (2011). *Skriv för att lära. Skrivande i högre utbildning*. Lund: Studentlitteratur.
- Eriksson, Anita. (2009). *Om teori och praktik i lärarutbildning: En etnografisk och diskursanalytisk studie*. Diss. Göteborg studies in Educational Sciences 275. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Fairclough, Norman. (1992). *Discourse and Social Changes*. London: Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, Norman. (1993). Critical discourse analysis and the marketization of public discourse. *The universities, Discourse and Society* 4(2): pp. 133-168.
- Fairclough, Norman. (1995). *Critical Discourse Analysis: the critical study of language*. London: Longman.

- Fairclough, Norman, & Wodak, Ruth. (1997). Critical Discourse Analysis: the critical study of language. I Van Dijk. (red.) *Discourse as Social Interaction. Discourse Studies. A Multidisciplinary Introduction.* pp. 258-284. London: Sage.
- Fihn, Gunilla. (2007). *Barnteater "ETT LITET UNDERVERK" som berör allt. En kritisk diskursanalys av barnkultur och av barnteaterrecensionerna i Göteborgsposten 1985-1999 av förskoleföreställningarna på "En trappa ner" på Folkteatern i Göteborg.* Uppsats 61-80 poäng. Inst. för ped. Borås: Högskolan i Borås.
- Fihn, Gunilla. (2012). Estetiska läroprocesser – myter och meningar i lärutbildningen. I Anna Klerfelt & Birgitta Qvarsell (red.). *Kultur, estetik och barns rätt i pedagogiken.* ss. 131-147. Malmö: Gleerups.
- Foucault, Michael. (1993a). *Diskursens ordning.* Installationsföreläsning vid College de France december 1970. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings förlag Symposium.
- Foucault, Michael. (1993b). *Övervakning och straff. Fängelsets födelse.* Lund: Arkiv förlag.
- Foucault, Michael. (1995). The Art of Telling the Truth. I Kelly, M. (red.). *Critique and power.* Cambridge: MIT Press.
- Foucault, Michael. (2002). *Sexualitetens historia.* Band 1. Viljan att veta. Göteborg: Daidalos.
- Fridell, Lena. (1980). Från julpjäser till sagoteater. Några synpunkter på svensk teater. I *Barnteater i Göteborg.* Rapport nr. 1. (red.) Lena Fridell. Göteborg: Teaterhistoriska museet.
- Fridell, Lena. (2000). Livsfrågor och lek – teater för lekskolan. I Karin Helander (red.) *Barn teater drama.* ss. 103-114. Centrum för barnkulturforskning nr.32 vid Stockholms universitet.
- Goffman, Erving. (1959/1995). *Jaget och maskerna. En studie i vardagslivets dramatik.* Tema Nova serie 1974. Stockholm: Rabén Prisma.
- Greimas, J. Algirdas. (1966/1983). *Structural Semantics: An Attempt at a Method.* Lincoln: University of Nebraska Press.
- Gustafsson, Birgitta, & Fritzén, Lena. (2004). *Idag ska vi på teater. Det kan förändra ditt liv. Om barn-teater som meningsskapande i skolan.* Växjö: Växjö universitet.
- Hagnell, Viveka. (1983). *Barnteater - myter och meningar.* Malmö: Liber förlag.
- Hansen, Ejgod Louise. (2012). Hvad oplevede du? I *Drama. Nordisk dramapedagogisk tidskrift.* Nr. 02. ss. 22-25.
- Heed, Sven-Åke. (1989). *En väv av tecken: Teatertexten och dess betydelser.* Lund: Studentlitteratur.
- Helander, Karin. (1998). *Från sagospel till barntragedi. Pedagogik, förströelse och konst i 1900-talets barnteater.* Stockholm: Carlssons.
- Helander, Karin. (2000a). Barnteater som pedagogik, förströelse och konst. I Karin Helander (red.) *Barn, teater, drama.* ss. 137-152. Centrum för barnkulturforskning nr. 32 vid Stockholms universitet.
- Helander, Karin. (2000b). Svensk barnteater i ett historiskt perspektiv. I *Och nu då? Barnteater inför 2000-talet.* ss. 8-57. Stockholm: Statens kulturråd/ Svenska Assitej.
- Helander, Karin. (2003). *Barndramatik och barndomsdiskurser.* Lund: Studentlitteratur.
- Helander, Karin. (2004). Det var roligt när mamma grät – barns tankar om teater. I Anne Banér (red.) *Barn Smak om barn och estetik.* ss. 85-102. Centrum för barnkulturforskning nr. 36 vid Stockholms universitet.
- Hellström Sveningsson, Lis. Teater med gott självförtroende. I *Göteborgsposten* 2007-05-27 s. 82.
- Hjort, Malin. (1999). Att lära oss lyssna...lära oss att vara tysta...och så skall man vara fin. I *Kulturföreställningar i möte med unga människor. KRUT kritisk utbildningstidskrift Nr.95 (3/99)* ss. 48-57.
- Hjort, Malin, & Lund, Anna. (1999). *Fostran till kulturkonsument? Ungdomars möte med en teaterföreställning.* Centrum för kulturforskning. Rapport nr. 3. Växjö: Växjö universitet.
- Hjort, Malin, & Klosterberg, Christina. (1997). *Bilder av barnteater.* Centrum för kulturforskning. Rapport nr. 1. Växjö: Växjö universitet.
- Huss, Pia. (2000). Alla barn jag hittills mött skiljer på teater och verklighet. I *Och nu då? Barnteater inför 2000-talet.* ss. 81-101. Stockholm: Statens kulturråd/ Svenska Assitej.

- Janson, Tove. (1954/1962). *Farlig midsommar*. Stockholm: Alfabeta.
- Janzon, Ulla-Britt. (1988). *Fjärde klass på teatern. Tioåriga barns upplevelser av en teateruppsättning av Astrid Lindgrens Mio min Mio*. Diss. Lund: Lunds universitet.
- Johansson, Anna. (2005). *Narrativ teori och metod: Med livsberättelsen i fokus*. Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, Eva. Seminarieföreläsning i PDA 512: Göteborgs universitet 2011-02-15.
- Johansson, Thomas. (2012). *Den lärande människan: Utveckling lärande socialisation*. Stockholm: Liber.
- Klerfelt, Anna. Seminarieföreläsning i PDA 512: Göteborgs universitet 2011-02-01.
- Kulturrådet. (1982). *Kultur i förskolan*. Stockholm: Rapport från kulturrådet 1982:5.
- Kullberg, Birgitta. (1996). *Etnografi i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Kupferberg, Feiwei (2009). Konstnärligt skapande och konstpedagogik i hybridmoderniteten. I Fredrik Lindstrand och Staffan Selander (red.). *Eстетiska lärprocesser*. ss. 103-120. Lund: Studentlitteratur.
- Lgr 11. *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Lpfö 98. *Läroplan för förskolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Lpo 94. *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Lindgren, Monica. (2006). *Att skapa ordning för det estetiska i skolan. Diskursiva positioneringar i samtal med lärare och skolledare*. Diss. i musikpedagogik Högskolan för scen och musik. Göteborgs universitet. Göteborg: Art Monitor.
- Lindvåg, Anita. (1995). *Möte med barnteatern*. Stockholm: Liber Utbildning AB.
- Lund, Anna. (2004). *Iscensättningar och upplevelser. Om barn- och ungdomsteater och dess möte med ung publik*. Lic. i sociologi. Växjö: Växjö universitet.
- Lund, Anna. (2008). *Mellan scen och salong. En kultursociologisk analys av ungdomsteater*. Lund: Arkiv förlag.
- Marner, Anders, & Örtegren, Hans. (2004). En kulturskola för alla – estetiska lärprocesser i ett mediespecifikt och medieneutralt perspektiv. *Forskning i fokus*. Nr. 16. Stockholm: Mynligheten för skolutveckling.
- Martin, Jacqueline & Sauter, Willmar. (1995). *Understanding Theatre. Performance Analysis in Theory and Practice*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Nicholson, Helen. (2011). The Young Audience: exploring and enhancing children's experiences of theatre. *English in Education*, 45:102-103. URL: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi:10.1111/j.1754-8845.2010.01085.x>. [Dokumentet laddades ned: 2012-04-10]
- Osten, Suzanne. (2012). "Hårda repliker" – om delaktighet och konstupplevelser hos barn. Seminarieföreläsning CBK symposion: Stockholms universitet. 2012-03-22.
- Patel, Runa, & Davidsson, Bo. (1994, 1991 andra uppl.). *Forskningsmetodikens grunder: Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Pramling Samuelsson, Ingrid, Asplund Carlsson, Maj, Olsson, Bengt, Pramling, Niklas & Wallerstedt, Cecilia (2008). *Konsten att lära barn estetik*. En utvecklingspedagogisk studie av barns kunnande inom musik, poesi och dans. Stockholm: Nordstedts akademiska förlag.
- Propp, Vladimir. (1968). *Morphology of the Folktale*. Austin Texas: University of Texas press.
- Qvarsell, Birgitta. (2001). Det problematiska och nödvändiga i barnperspektivet. I Henry Montgomery & Birgitta Qvarsell (red.). *Perspektiv och förståelse: Att kunna se från olika håll*. Stockholm: Carlssons.
- Qvarsell, Birgitta. (2003). Barns perspektiv och mänskliga rättigheter. Godhetsmaximering eller kunskapsbildning? Temanummer *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8 (1-2). <http://www.ped.gu.se/biorn/barnperspektiv>
- Qvarsell, Birgitta. Seminarieföreläsning i PDA 512: Göteborgs universitet 2011-03-29.
- Qvarsell, Birgitta. (2012). Kultur och estetik i pedagogiken. Skapande kunskapsbildning och gemenskap bland barn. I Anna Klerfelt & Birgitta Qvarsell (red.). *Kultur, estetik och barns rätt i pedagogiken*. ss. 61-76. Malmö: Gleerups.

- Reason, Matthew. (2010). *The Young Audience: exploring and enhancing children's experiences of theatre*. London: Trentham Books.
- Roos Sjöberg, Jeanette. (2000). I gränslandet mellan scen och publik. I Helander, Karin (red.) *Barn teater drama*. ss. 71-82. Centrum för barnkulturforskning nr. 32 vid Stockholms universitet.
- Rädda barnen, (2012). *Barnkonventionen*.
URL: <http://www.rb.se/vartarbete/barnkonventionen/Pages/langversion.aspx#31>.
[dokumentet laddades ned 2012-05-21]
- Sauter, Willmar. (1995). Ungdomar på teatern. I Värnlund, Holger (red.). *Kulturen. Möten och mödor. Bidrag till studiet av kulturens villkor*. Stockholm: Carlssons, ss. 34-51.
- Skolverket (2010). *Perspektiv på barndom och barns lärande. En kunskapsöversikt om lärande i förskolan och grundskolans tidigare år*. Stockholm: Fritzes.
- SOU 1996/97:3. *Kulturpolitik*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 2006:45. *Tänka framåt, men göra nu. Så stärker vi barnkulturen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 2009:16. *Betänkande av kulturutredningen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Sparby, Monica. (1986). *UNGA KLARA. Barnteater som konst*. Stockholm: Gidlunds.
- Säljö, Roger. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Sörensson, Margareta. (red.).(2001). *För de allra små. Om att uppleva böcker, teater, film, konst och musik när man är liten*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Trondman, Mats. (1999). *Give me William Shakespeare. Om villkoren för en teater som andas med sin tid*. Centrum för kulturforskning. Rapport nr. 2. Växjö: Växjö universitet.
- Vetenskapsrådet. (2012).
<http://www.vr.se/download/18.3a36c20d133af0c12958000491/God+forskningsred+2011.1.pdf>. [dokumentet laddades ned 2012-05-21].
- Winther Jørgensen, Marianne, & Phillips, Louise. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.

Bilaga 1. Resultat

Framträdande diskurser/diskurstyper:

- Framträdande skoldiskurs/diskurstyper (D1), lärares syn på barnteater i skolteatersammanhang: Utmanande, rituell och irrationell.
- Framträdande teaterdiskurs/diskurstyper (D2), teaterns syn på barnteater i skolteatersammanhang: Banbrytande, spirituell och funktionell.
- Framträdande barndiskurs/diskurstyper (O), barns syn på barnteater i skolteatersammanhang: Fascinerande, relationell och strukturell.

Framträdande funktioner:

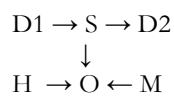


Fig.2b Greimas aktantsmodell (Heed 1989, s. 37)

- S (subjektet) *läraren* - som lärares funktion.
- D1 (destinatören) *lärares yrkesroll* - som skolans uppdrag för lärares yrkesroll.
- D2 (destinatären) *teaterföreställningen* - som teaterns uppdrag för barn-/skolteater.
- O (objektet) *barnet* - som barnet/ barn i skolans pedagogiska uppdrag.
- H (hjälparen) *hjälpande handling* - som tillträdande handling.
- M (motståndaren) *motståndshandling* - som hindrande handling.

Framträdande handlingar:

- Lärares handlingar i foajén;
lärare står upp, står still och framför barnen, går före eller efter, inte med barnen, pratar kortfattat, uppmanar och påminner barnen, pratar inte med barnen, svarar inte barnen, motar och flyttar på barnen, drar i barnen och i barnens kläder, vrider barnens huvud och föser dem framför sig.
- Barns handlingar i foajén;
barnen sitter mycket tätt, småpratar, småsjunger/gnolar, leker fingerlekar, sveper runt och kollar in, enskilt och i grupp, vänder sig bort, några få faller ut och någon faller ihop.

Framträdande kategorier:

- Kategorier av lärares handlingar;
avledande, påminnande och avbrytande.
- Kategorier av barns handlingar;
avvaktande, protesterande och undvikande.

Bilaga 2. Intervjufrågor

Vad har ni för informationskanaler till er skolpublik? Hur förbereds teaterbesöket? Vem tar **initiativ** och vem **bestämmer, lägger upp** arbetet? Vilken plan finns för **sammansättning av publiken**? Vad skall detta arbete syfta till?

Vad har ni för kontakter direkt med **barnen innan** föreställningen, i skolan, på teatern?

Det koncept som jag följt innan föreställningen, av mottagandet av publiken, vem har organiserat detta och **varför** är det **organiserat** på detta sätt? Görs det oftast så inför era skolföreställningar och också för öppen (för alla) föreställning?

Vilka **återkopplingar** är möjliga och vilka görs med barnen, skolan? Kopplas skådespelarnas upplevelser av föreställningens publik **tillbaka** till er?

Vad är anledningen till den lilla figur barnen **får efter föreställningen**?

Viktiga tankar om publikarbete och var skall **dörren in till teatern** vara, olika inför varje föreställning eller någorlunda lika?

Säg tre vanliga sätt som **lärare** agera på inför skolföreställningarna? Något av detta du vill **ändra** eller saknar?

Säg tre vanliga sätt som **elever** agerar på inför skolföreställningar? Något av detta du skulle vilja **ändra** eller saknar?