



GÖTEBORGS UNIVERSITET
Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning
Lärarprogrammet, examensarbete 10 poäng

Från hjärta till huvud
En kvalitativ studie om vad elever på det estetiska
teaterprogrammet upplever att de lär sig av teaterundervisningen

Martin Bröns

”LAU660”

Handledare: Tobias Pettersson

Examinator: Alf Björnberg

Rapportnummer: HT06-1190-27

Sammanfattning

Examinationsnivå: Det korta lärarprogrammet LAU 660

Titel: Från hjärta till huvud

Författare: Martin Bröns

Termin och år: VT 2007

Institution: Institutionen för kultur, estetik och medier

Handledare: Tobias Pettersson

Rapportnummer: HT06-1190-27

Nyckelord: Gymnasieelever, estetiska programmet, teater, personlighetsutveckling, kommunikation.

Studiens syfte var att undersöka vad teater eleverna i det estetiska programmets årskurs tre tycker de lär sig av teaterundervisningen. Jag har valt att lägga fokus på de personlighetsutvecklande effekterna av undervisningen. Svaren från respondenterna har jag för det första relaterat de till de mål som är preciserade i gymnasieskolans styrdokument, och för det andra jämfört med de olika teater- och dramapedagogiska metoder som respondenterna har mottagit undervisning i.

Som metod har jag valt en kvalitativ intervjustudie med fyra tredjeårselever från det estetiska teaterprogrammet. Studien genomfördes på respondenternas gymnasium. Alla intervjuer har genomförts med utgångspunkt i 19 frågor. Dessa frågor har utgjort grunden för en mera djupgående diskussion där respondenterna fritt kunnat utveckla dramatematiken i allmänhet.

Mitt resultat visar att eleverna upplevde att deras teater- och dramaundervisning hade haft stort inflytande på deras personliga utveckling. Den hade påverkat respondenternas kommunikation, och de tyckte att de hade fått en djupare förståelse av sig själv och andra. Denna effekt var särskilt uttalad hos de manliga respondenterna. Denna generella utveckling ser jag som ett resultat av de olika drama- och teaterövningar där eleverna till exempel uppmanas att använda egna privata minnen. Genom att aktivt arbeta med dessa egna minnen och känslor, integreras kunskapen på ett djupare plan och blir en del av elevens personlighet. Som ett exempel på en teaterpedagog som använder denna teknik kan nämnas Konstantin Stanislavskij. Inom dramapedagogiken finns detta synsätt också representerat i det så kallade personlighetsutvecklande perspektivet (Stensudd 2000). Inom detta perspektiv används drama som ett terapeutiskt verktyg för att undersöka relationer mellan individen och gruppen. Samtliga respondenter var överens om att teaterundervisningen hade givit dem kvalifikationer som kan användas i både vardagen och ett eventuellt teaterrelaterat yrke. Denna *personliga utvecklingseffekt* stämmer väl överens med styrdokumentens ambitioner som finns preciserade i skolverkets författningssamling, SKOLFS. 1999:12. (www3.skolverket.se; c)

Det är stor vikt för både lärare och elever att förstå denna specifika drama- och teaterkunskap för bättre att kunna utveckla undervisningen i framtiden. Det är förvisso en begränsad andel av de estetiska teater eleverna som kommer att arbeta som professionella skådespelare, men genom att kartlägga utbildningens personlighetsutvecklande effekter synliggör vi den dolda kunskap som på generellt plan förbereder eleverna för ett liv som fungerande och aktiva samhällsmedborgare.

Innehåll

Innehåll

1 Bakgrund	1
2 Syfte och frågeställning	2
3 Direktiven som styr praktiken	3
4 Teorianknytning	6
4.1 Teater och dramadidaktik	6
4.2 Fyra dramaperspektiv	6
4.3 Två Teaterdidaktiska förhållningssätt	8
4.4 Kunskap ur ett estetiskt perspektiv	10
5 Metod	12
5.1 Urval	12
5.2 Datainsamlingsmetod	12
5.3 Etiska aspekter	13
6 Resultat	14
6.1 Vägen till teaterlinjen	14
6.2.1 Teater som personlighetsutveckling	15
6.2.2 Kommunikation	16
6.2.3 Då lärde jag något	18
6.2.4 Nyttan av Teater i ett bredare perspektiv	19
6.2.5 Att lära med hela kroppen	20
7 Sammanfattning och slutdiskussion	23
7.1 Personlighetsutveckling	23
7.2 Kommunikation	24
7.3 Nyttan av teaterundervisningen	24
7.4 En holistisk kunskapssyn?	25
7.5 Undervisning under press	26
7.6 Förslag till fortsatt forskning	26

Referenser

Bilaga A: Intervjufrågor

Bilaga B: Brev till Lärare

1 Bakgrund

Efter 18 år som aktiv skådespelare inom den fria kulturen började jag för ett och ett halvt år sedan på det korta lärarprogrammet. Mitt mål var att utbilda mig till teaterlärare för gymnasiet. Redan tidigt i min utbildning började jag att intressera mig för den didaktiska problematik som är specifik för teater och dramalektioner. Den övervägande delen av kurslitteraturen förklarar inläring och kunskapsprocesser utifrån de teoretiska ämnens synvinkel. Men det finns undantag, som pedagogen John Dewey. Han beskriver bland annat hur viktigt det är att ge inläring en fysisk dimension. Eftersom teater till stor del är en fysisk process, tyckte jag att det var intressant att undersöka hur teaterundervisningens didaktiska metod påverkar elevernas kunskapsinhämtning. Efter en längre process kom jag fram till att det vore spännande att undersöka frågan utifrån ett elevperspektiv.

Det finns ett stort antal styrdokument som definierar ramarna för den estetiska teaterundervisningen på gymnasiet. Dessa målstyrda dokument beskriver på generellt sätt måll- och betygskriterier för till exempel scenisk gestaltning C som vi strax ska se närmare på. Det sätt vi idag använder för att få svar på frågan *Vad lär eleverna sig?* är att mäta elevernas prestation i förhållande till målen i kursplanen. Teaterundervisningens kunskapsinhämtning skiljer sig på många sätt från skolans teoretiska ämnen. Du kan till exempel som mattelärare kontrollera om en elev har löst en matematisk uppgift på ett tillfredsställande sätt, genom att kolla resultatet med facit. Denna enkla rätt- och felprincip existerar inte inom de estetiska ämnena.

Låt oss se på kursmålen för scenisk gestaltning C. Här förväntas det att eleven till exempel ska ha fördjupad kunskap om teaterns uttrycksformer och gestaltning som kommunikation. Eleven ska också kunna tolka och analysera text och olika former av föreställningar och gestaltningsarbete. Avslutningsvis förväntas eleven att kunna integrera gestaltningsarbetet med andra konstarter och arbeta självständigt och i grupp med sceniska projekt. (www3.skolverket.se ;b) Som framgår av texten finns det mycket vida ramar för kursens innehåll och stora möjligheter till olika tolkningar.

De lärare som undervisar i ämnet teater har många olika utbildningar, till exempel drama-pedagog eller som jag själv, skådespelare med pedagogisk påbyggnad. Det finns många skilda traditioner, eller ska vi säga skolor, inom teater, med fundamentala åsiktsskillnader om vad som anses vara adekvat skådespelarträning. Som exempel på två olika förhållningssätt kan nämnas dramapedagoger som generellt sett fokuserar på gruppdynamik och personlig utveckling, i motsättning till teaterpedagoger som ligger huvudvikten på skådespeleri och arbetar mot en produkt eller föreställning.

Det är bara ett fåtal av de estetiska teater eleverna som fortsätter till Statens scenskola eller i ett teaterrelaterat yrke. För att teaterundervisningen ska kännas relevant måste undervisningen alltså också utrusta eleverna med verktyg eller kunskap, som kan användas i sammanhang som inte är direkt relaterade till teater. Det är av denna grund extra viktigt att avtäcka och försöka förklara den kunskap som teater eleven har med sig, även om de inte själva är medvetna om dessa kvalifikationer. Vi uppfostras i en kunskapsmiljö och förväntar oss att alla andra talar samma språk och besitter samma kunskaper som vi själva. Detta blir först synligt när vi konfronteras med nya kunskapsmiljöer.

Min förhoppning är att undersökningen ska visa vilka ”personliga” kvalifikationer teater eleverna tar med sig från skolan, kvalifikationer som förhoppningsvis kan användas

inom många olika yrken. Min studie kan också tänkas vara en hjälp för teater- och dramalärare och ge en idé om hur den didaktiska praxisen kan upplevas av teater eleverna och hur den påverkar deras kunskapsinhämtning.

Mitt intresse riktar sig först och främst mot den kunskap som det aktuella betygssystemet inte speglar. Jag söker alltså efter en personlighetsutvecklande kunskap som förbereder individen för livet i stort. Denna kunskap, som är en så kallade sidoeffekt av teaterundervisningen, vill jag försöka att beskriva och kartlägga. Några exempel på sådana sidoeffekter skulle kunna vara ökad självmedvetenhet, social kompetens och större kroppsmedvetenhet.

2 Syfte

Mitt syfte är att undersöka vad teater eleverna på gymnasiet, årskurs tre, upplever att de lär sig av teaterundervisningen. Undersökningen har sitt fokus på en personlig integrerad kunskap som utgår från ett elevperspektiv. Primärt vill jag undersöka och beskriva den kunskap som det aktuella betygssystemet inte räknar in eller diskvalificerar som kunskap. Man skulle kunna säga att det är den kunskap som vi vanligtvis inte i första hand förknippar med teater eller skådespelarfärdigheter. Det är alltså ett försök att fokusera på den kunskap som kan förklaras eller ses i kontexten av kroppen som en fenomenologisk helhet. Sekundärt vill jag undersöka hur de teaterpedagogiska principer, som ligger till grund för elevernas undervisning, påverkar dessa typer av kunskaper.

Frågeställningar

- Vad upplever teater eleverna på gymnasiet årskurs tre att de lär sig av teaterundervisningen?
- Hur upplever eleverna denna undervisning?
- Hur är elevernas upplevda kunskap relaterad till de didaktiska metoder som de har blivit undervisade i?
- Hur är elevernas upplevda kunskap relaterad till styrdokumentet?
- Kan denna kunskap användas i andra sammanhang?
- Finns det några genuskillnader vad gäller denna upplevda kunskap?

3 Direktiven som styr praktiken

För att förstå vad det är som ungdomarna lär sig av teaterundervisningen på den estetiska linjen ska vi titta på vad det är för direktiv och lagar som styr innehållet i denna undervisning.

Sveriges riksdag har bestämt att undervisningen på rikets gymnasieskolor ska styras med så kallad målstyrning. I olika direktiv, som till exempel skollagen och läroplanen, preciseras målet för en specifik utbildning, men medlen med vilka målen ska uppnås bestäms av skolan och läraren. Undervisningen ska dock harmonisera med skolans grundläggande principer: dess värdegrund, läroplanen och skollagen.

Den nationella nivån - Staten och regering

”På nationell nivå skall riksdag och regering styra genom skollag och förordnar utifrån nationell uppföljning, utvärdering och tillsyn” (Forsell 2005 s. 307f). I skollagen är det tydligt preciserat hur ansvaret för de olika skolformerna är fördelat. ”Kommunerna är huvudmän för förskola och grundskolan” och ”Kommun och landsting är huvudmän för gymnasieskolan” Skollagen kap.1. 4§(Lärarens *handbok* s. 56). Staten ansvarar också för föreskrifter, allmänna råd och läroplan. Läroplanen förtydligar de mål som finns i Skollagen. Dessa är uttryckta i *mål att sträva mot* och *mål att uppnå*. Skolverket är det statliga organ som förmedlar denna information i form av diverse olika direktiv. Informationen är lätt tillgänglig på verkets hemsida. I Skolverkets författningssamling (SKOLFS 1999:12) finns programmålen för det estetiska programmet formulerade.

Estetiska programmet syftar till att ge grundläggande kunskaper inom kultur och estetik, samt att ge möjlighet att allsidigt utveckla förmågan till skapande, inlevelse och uttryck. Programmet syftar vidare till att ge eleverna vana att möta, uppleva och analysera uttryck inom olika konstarter samt till att förbereda för fortsatta studier och för lärande i arbetslivet inom såväl estetiska som andra verksamhetsområden. ([www3.skolverket.se;c](http://www3.skolverket.se/c))

I samma styrdokument kan vi läsa under överskriften *Programmets karaktär och uppbyggnad*, att den estetiska undervisningen kan vara ”ett medel för personlig utveckling och självförverkligande...” (www3.skolverket.se;c).

Den kommunala nivån – Huvudman

Huvudmannen ansvarar för den lokala skolplanen. Skolplanen kan lyfta fram eller precisera eventuella lokala mål. Här ska tydligt framgå hur man har tänkt sig realisera de nationella kraven, d.v.s. de mål som är uttryckta i skollagen

Skola, rektor och lärare

- Den nationella läroplanen (mål att sträva mot, mål att uppnå)
- Kursplan som mera konkret beskriver till exempel pedagogiska mål, kurslitteratur mm. där den enskilda läraren har stort utrymme för eget agerande till exempel val av pedagogisk inriktning.
- Lokal arbetsplan som till exempel beskriver lärande, delaktighet och ansvarstagande i en kreativ och stimulerande miljö.
- Betygskriterium, ett lärarlag kan tillsammans utveckla och konkretisera betygskriterierna så det blir enklare för lärare och elever att orientera sig vid betygsättning.

För att få en mera konkret överblick över de direktiv som styr teaterundervisningen ska vi titta på skolverkets förordningar för scenisk gestaltning A, B och C .

Utbildningen i ämnet teater syftar till att ge breda teoretiska och praktiska kunskaper inom teaterområdet samt att utveckla kommunikation genom teaterns uttrycksformer...
(www3.skolverket.se ;a)

Under rubriken *Ämnets karaktär och uppbyggnad* beskrivs det som kallas de centrala dragen i undervisningen. Det läggs stor vikt vid att teater placeras i ett historiskt perspektiv som sträcker sig från det antika Greklands tragedi till en mera samtida teater. Berättaren, berättelsen och rummet beskrivs som tre viktiga huvudområden som genom historien har påverkats av samtiden och de övriga konstarterna. I den avslutande delen nämns gestaltning, kommunikation, analysarbete och grupparbete som centrala begrepp i ambitionen att skapa förutsättningar för ett kreativt lärande.

Generellt sett innehåller Scenisk gestaltning A en introduktion till de olika teatraliska uttrycksformerna. B- och C-kursen är tänkta som fördjupningskurser med huvudvikten på den sceniska gestaltningen och gestaltning med samverkan av flera olika uttrycksformer. (www3.skolverket.se; b). Eftersom de centrala begreppen i Scenisk gestaltning C är uttryckt som mål kan det vara svårt att bedöma vad som rent faktiskt gömmer sig bakom texten.

Kursen skall ge fördjupade kunskaper i gestaltungs- och föreställningsarbete, både individuellt och i grupp. Kursen skall även ge fördjupade kunskaper om de uttrycksmedel som ingår i den sceniska gestaltningen. Ett mål för kursen är även att ge möjlighet till samverkan dels mellan teaterns uttrycksformer, dels mellan teater och andra konstarter. Kursen skall dessutom ge möjligheter till kunskap i att analysera text, medverka i föreställningar och att fördjupa gestaltungsarbetet. (www3.skolverket.se; b)

De flesta av C-kursens mål känner vi igen från den mera generella introduktionen av A-, B- och C-kursens mål. Den största skillnaden kan sägas vara ordet *fördjupning* som inte tillför någon konkret kvalitativ skillnad.

Låt os se på hur skolverkets styrdokument konkret beskriver vilken plats *kommunikation* ska ha i teaterundervisningen. Under överskriften *Mål som eleven ska ha uppnått efter avslutad kurs -Scenisk gestaltning C*, står det "Eleven ska: ha fördjupad kunskap i gestaltning som kommunikation." (www3.skolverket.se ;b)

Låt oss ännu en gång titta på skolverkets program mål för gymnasieskolans nationella program. Under överskriften "Programmets karaktär och uppbyggnad" betonas den egna skapande verksamheten som "ett medel för personlig utveckling och självförverkligande..."SKOLFS. 1 999:12 (www3.skolverket.se; c). Avsnittet som meningen är hämtat ur, uttrycker generellt en stor tilltro till att elevens arbete med de estetiska ämnena ska åstadkomma någon form av personlig utveckling.

Kopplingen mellan det personliga och den kunskap/teknik som teaterundervisningen förmedlar finns också att läsa i texten som beskriver *Kriterier för betyget Väl godkänd*, i kursen *Scenisk gestaltning C* .

Eleven gestaltar genom att sammanföra uttrycksformer från teatern och andra konstarter samt använder denna gestaltning i sceniska framföranden. Eleven

utvecklar ett personligt uttryckssätt genom samverkan mellan övning, skapande och analys. (www3.skolverket.se; b)

Vid genomläsning av de olika styrdokument som reglerar undervisningen i gymnasieskolan kan det vara svårt att hitta text som beskriver vilken roll den fysiska aspekten eller kroppen ska ha vid kunskapsinhämtningen. Det förefaller som att teoretisk kunskap är prioriterad framför den kunskap som involverar hela kroppen. Efter läsning av Läroplanen för de frivilliga skolformerna (Lpf 94) har jag hittat följande citat: ”undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov” (Lpf 94.1.1. En likvärdig utbildning) ”Skolan ska sträva efter att ge gymnasieelever förutsättningar att regelbundet bedriva fysisk aktivitet. (Lpf 94.1.2 Skolans uppdrag). ”Undervisningen får inte ensidigt betona den ena eller den andra kunskapsformen.” (Lpf 94 1.2) “Kunskaper och lärande” I beskrivningen av kursmålen för scenisk gestaltning A, B, och C finns det inte någon text som talar om att fysisk träning, kroppsmedvetenhet eller annan form av specifik kroppskunskap ska ingå i kursen. Det går dock att välja Fysisk teater som 50 poäng valbar kurs. Kursen “avser att ge kunskap om gestaltungsformer där betoningen ligger på de kroppsliga uttrycken”(www3.skolverket.se ; a).

Det kan vara svårt att få en överblick över vilka rent faktiska centrala begrepp som ska ligga till grund för undervisningen. Det är mycket upp till den enskilda läraren att bedöma vad han eller hon vill undervisa i. Av detta skäl kan man anta att den kunskap som eleverna förvärvar också är av mycket varierande innehåll. Som jag beskrev i avsnittet *Syfte är* en av mina frågeställningar *Hur är elevernas upplevda kunskap relaterad till styrdokumentet?* Genom att relatera respondenternas svar till styrdokumentens intentioner får vi en möjlighet att värdera hur mycket styrdokumentet påverkar skolan i praktiken.

4 Teorianknytning

Den teater-teoretiska delen har till syfte att ge en kort översikt över vad det är för olika metoder och teorier som drama- och teaterundervisningen på gymnasiet påverkas av. Huvudvikten läggs på de pedagoger/teorier som jag har tolkat att de intervjuade har refererat till.

För att läsaren skall kunna överblicka teorianknytningen har jag valt att dela in den i fyra delar. Den första delen är avsedd som en introduktion till tematiken. Del två består av exemplen på fyra olika dramapedagogiska perspektiv. Del tre är en genomgång av två olika teaterdidaktiska förhållningssätt som dagens undervisning är influerad/påverkad av och den sista delen beskriver ett estetiskt perspektiv på kunskap.

- Teater- eller dramapedagogik
- Fyra dramapedagogiska perspektiv
- Två teaterdidaktiska förhållningssätt
- Kunskap ur ett estetiskt perspektiv

4.1 Teater- eller dramapedagogik

Det finns en stor skillnad i drama- och teaterlärares bakgrund och utbildning. Denna skillnad speglas tydligt i undervisningen. Det finns också stora skillnader och motstridande idéer om vad teater i grunden är. Denna aspekt tas upp i boken *Skolan och den radikala estetiken* där författaren Lena Aulin-Gråhamn diskuterat problemet med utgångspunkt i lärarutbildaren Catharina Elsners skrift om några lärares tankar om sina ämnen.

Det som skiljer dramapedagoger från övriga estetiska lärare är att de inte formulerar något om att förmedla teaterns eller dramats kulturarv, det finns ingen kanon över särskilda konstnärliga verk som man ska kunna något om. Pedagogerna har inte heller någon gemensam konstnärlig utövande utbildning utan kommer från en mängd olika håll. (Aulin-Gråhamn, Persson, Thavenius 2004, s.29)

Som vi har sett rekommenderar de styrdokument som reglerar teaterundervisningen inte någon specifik drama- eller teaterdidaktik. De beskriver i mycket generella drag undervisningens huvudmål.

När vi ska beskriva och konkretisera de arbetsmetoder som används i teaterundervisningen på gymnasiet, är det viktigt att förklara skillnaden mellan de olika pedagogiska förhållningssätt som påverkar undervisningen. För en utomstående kan det kanske kännas onödigt att lägga stor vikt vid om man undervisar i drama respektive teater eller om man är teaterlärare eller dramapedagog men det finns en betydande skillnad som vi strax ska se.

4.2 Fyra dramapedagogiska perspektiv

I detta avsnitt kommer jag att redovisa olika dramapedagogiska perspektiv. Det teaterpedagogiska perspektivet kommer att diskuteras i avsnittet om *Två teaterdidaktiska förhållningssätt*.

Låt oss börja med att se på vad som menas med ordet dramapedagog. Ordet *drama* betyder skådespel, spännande eller upprörande händelse (Malmström, Györki, Sjögren 1998). Söker

vi i samma bok under ordet ”pedagog” står det ”person som ägnar sig åt pedagogik, uppfostran, skolman, lärare”. Utifrån detta skulle vi alltså kunna konkludera att en dramapedagog är en pedagog som använder drama i ett syfte att lära ut något. Detta *något* kan ligga på många olika plan, som till exempel personlig utveckling, konflikthantering, arbete med gruppdynamik eller drama som medel för inläring. Dramapedagoger arbetar med en metodik eller ett förhållningssätt som syftar till att medvetandegöra individen om dennas resurser och möjligheter på ett personligt plan men också i förhållande till samhället i stort. Dramapedagogik kan till exempel vara ett mycket effektivt sätt att träna grupper i att samarbeta. Man använder olika rollspel, trygghetsövningar och värderingsövningar för att skapa möjligheter för utveckling och självinsikt. Med utgångspunkt i övningar som tar avstamp i vardagens problem tränas deltagarna till exempel i att hantera konflikter. Utöver detta problemorienterade eller medvetandegörande kan drama också användas i ett konstpedagogiskt arbete. Ett lekfullt dramaperspektiv som fokuserar på fantasi hittar vi i boken *Drama Bok* som riktar sig till barn. ”Ett viktigt syfte med undervisningen i drama är att plocka fram och utveckla din leklust”. (Hägglund. Fredin 2001 s.10)

Lek användas också ofta som fysiska uppvärmningen inom dramapedagogiken. Det kan t.ex. vara leken Mus-Katt-Hund där deltagarna turas om att jaga varandra. Denna aktivitet involverar på ett lustfyllt och naturligt sätt både kroppen och rösten. Avspänningsövningar, koncentrationsövningar och massage är också en del av denna tradition. (Hägglund. Fredin 2004)

Som framgår ovan finns det många olika riktningar och idéer om hur undervisningen bör bedrivas, och som jag redan nämnt så finns det ingen gemensam dramapedagogisk plattform. Mia Maria Stensudds avhandling, där hon beskriver fyra dramapedagogiska perspektiv, kan ses som ett försök till att bringa klarhet i det dramapedagogiska kunskapsfältet. Ett av Stensudds syften med sin avhandling var att utifrån en analys av dramapedagogisk litteratur försöka tydliggöra skillnaderna mellan och konsekvenserna av arbetet med olika dramapedagogiska metoder och perspektiv.

Stensudd identifierar fyra olika perspektiv:

- Ett konstpedagogiskt perspektiv
- Ett personlighetsutvecklande perspektiv
- Ett kritisk frigörande perspektiv
- Ett holistiskt perspektiv

Det konstpedagogiska perspektivet tar sin utgångspunkt i två primära mål, innehåll och värdegrund. Inom detta perspektiv är deltagarnas kreativa arbete mycket viktigt, eftersom det är detta kreativa material som en eventuell föreställning baseras på:

Det handlar dels om att individerna i interaktion med andra och med hjälp av agerande skall utveckla sin personlighet, sociala samarbetsförmåga och kreativa uttrycksförmåga och dels att skapa en föreställning som kan spelas upp för publik. (Stensudd 2000 s. 63)

Det personlighetsutvecklande perspektivet fokuserar på drama som terapeutiskt verktyg. Ett av huvudsyften är att utveckla medvetenhet om de egna resurserna och undersöka relationer på individ- och grupplan.

Det uttalade målet att fostra självständiga och demokratiska medmänniskor grundas framför allt i kommunikations- och socialpsykologiska teorier. (Stensudd 2000 s. 81)

Upplevelsen är alltså personlig och det finns inget krav på att resultatet ska redovisas för publik. Som det antyds i detta citat ses teater i detta perspektiv som ett sätt att bli medveten om samhällsfrågor och genom denna medvetenhet kunna reflektera kritiskt och påverka sin egen och andras situation.

Det finns ett antagande inom det kritiska frigörande perspektivet att medmänskliga problem kan klargöras i ljuset av samhällets maktstrukturer (Stensudd 2000 s. 95)

En företrädare för detta synsätt är den brasilianska teaterpedagogen Augusto Boal med ”forumteater”, också känd i Sverige under namnet *De förtrycktas teater*.

Det holistiska perspektivet har sitt utgångspunkt i olika pedagogiska teorier, representerade av Vygotskjs och Piagets tankar om till exempel fantasins betydelse eller den kognitiva utvecklingen från det konkreta till det abstrakta.

Målet är att eleven ska skall nå insiktskunskap, dvs. kunskap som når en personlig känslomässig nivå och som bearbetas kognitivt tillsammans med pedagog och övriga deltagare. (Stensudd 2000 s. 107)

En representant för detta holistiska perspektiv är dramapedagogen Dorothy Heathcote (f.1926) Hon utvecklade en egen metod som använde drama i inlärnings syfte. Barnen fick bli forskare som genom att dramatisera kunskapsprocessen fick känna på hur det t.ex. var att vara besättningsman på en båt eller tiggarbarn (Hägglund & Fredin 2001).

4. 3 Två teaterdidaktiska förhållningssätt

Jag redovisar i det kommande avsnittet främst två olika teaterpedagogers förhållningssätt: den ryska teaterpedagogen Konstantin Stanislavskij respektive Keith Johnston som först och främst är känd för improvisationsteater. Båda pedagogerna har påverkat och inspirerat dagens teaterundervisning i gymnasiet.

Först en liten introduktion till teaterdidaktik. Teaterundervisningen syftar precis som drama till att utveckla eleverna på ett personligt plan men har ofta sin tyngdpunkt i att träna och utveckla färdigheter, som eleven kan använda på scen i en eventuell föreställning för publik. I denna process gör teaterpedagogen också bruk av dramaövningar för att eleverna till exempel ska känna sig trygga med varandra. I skådespelareträningen ingår också många andra delmoment som t.ex. avslappningsövningar, fysikträning, textanalys och röstträning. Denna skillnad i olika förhållningssätt där den ena lägger tyngdpunkten på processen och den andra på produkten i form av en estetisk upplevelse, kan illustreras med detta citat hämtat från Katrin Byrèus bok *Du har huvudrollen i ditt liv*: ”Vi är här för att inspirera varandra att lösa konflikter, inte för att hitta roliga repliker, spela apa eller vara tjugig på scen” (Katrin Byrèus. 2004 s. 21).

Kommunikation är en central del av arbetet med teater eller drama. Det kan avse kommunikationen mellan de agerande, skådespelarna, och kommunikationen mellan skådespelare och publik. Denna kommunikation involverar inte bara förståndet men också ”...identitet, språk, röst, kropp, känsla, sinnesförmedling, tankeförmåga...” (Järleby 2005 s.45).

Konstantin Stanislavskij (1863-1938) var rysk skådespelare, regissör och grundare av *Konstnärliga teatern i Moskva*. Stanislavskijs idéer om scenisk gestaltning och teater i stort har färgat av sig på de flesta institutionella teater- och scenskolor i Europa (inklusive estetiska gymnasier). Man kan frestas att kalla det för ett *Stanislavskyparadigm*. Som en reaktion på 1800-talets stela och stereotypa teater utvecklade Stanislavskij sina egna teorier om t.ex. ”skådespelarens arbete med sig själv”. Stanislavskijs psykologiska teater utmärker sig genom det speciella sätt på vilket skådespelaren arbetar med sin roll/karaktär. För att denna ska kunna vara sann på scen, måste hon vara medveten om karaktärens/rollens psykologiska profil. Genom att analysera den dramatiska texten och använda fantasin skapar varje skådespelare en historisk bakgrund till sin roll. I denna process kan man till exempel fråga; Vem är jag? Var kommer jag ifrån? Vart ska jag? I detta arbete talar skådespelaren om rollen som JAG. Det är från detta förhållningssätt som Stanislavskij har utvecklad termen ”magiska OM”. Om beskriver den fråga som skådespelaren måste ställa sig själv ”Om nu detta var sant hur skulle jag då agera?”. (Istvan Puztai 2000 s. 53 f.). Stanislavskij menar att det är mycket viktigt att ta reda på vad rollen har för vilja eller syfte med att göra det den gör. Det är denna vilja som utgör rollens dramatiska drivkraft, och det är i mötet eller krocken mellan de olika rollernas olika viljor/mål som dramat får liv. I detta arbete med att skapa en psykisk profil till karaktären ingår också att ta reda på inre och yttre hinder som hindrar rollen från att nå sina mål (Istvan Puztai. 2000).

I Stanislavskijs skådespelareträning ingår också övningar där eleverna uppmanas att mobilisera känslor genom emotionella minnen. I arbetet mot att bli äkta på scenen uppmanas eleven till exempel att återuppleva ett personligt minne av sorg. Eleven observerar sedan hur psyket och kroppen reagera. Denna upplevelse intellektualiseras och kan vid ett senare tillfälle återupplevas och aktivt användas i arbetet med att gestalta rollens olika känslor (Istvan Puztai. 2000 s. 65 f.).

Som fysisk träning använde Konstantin Stanislavskij plastisk träning. I dessa övningar ingick till exempel rytmisk gymnastik och muskelavslappning (Istvan Puztai. 2000).

Keith Johnston är först och främst känd för sin bok *Impro* som utkom i slutet på 1970-talet. Här beskriver Johnston på ett nytt och mycket lekfullt sätt hur han utvecklade sina idéer om improvisationsteater. Boken ifrågasätter utbildning som Johnston i många tillfällen menar är hämmande istället för utvecklande. Boken är också en uppmaning till att bejaka spontanitet och börja leka igen (Johnston 1990).

Grundläggande kan man dela upp hans metod i improvisation i följande tre huvuddelar:

- Status
- Spontanitet
- Blockera och acceptera

Till skillnad från Stanislavskij tycker Johnston att det räcker att veta vilken status skådespelaren har för att hon ska kunna börja improvisera. Detta tränas med olika låg- och högstatusövningar. Utöver att vi har olika status inför varandra tycker Keith Johnston att vi också har olika status i relation till rummet. Det är tex. stor skillnad på om man löneförhandlar på chefens kontor eller om man skulle ha gjort det i vardagsrummet hemma hos sig själv. Spontanitet är en annan viktig del av hans arbete med improvisation. Genom olika övningar, som till exempel att låta eleven räkna ner från tio, får han eleverna att sluta

censurera sig själva och frigör istället resurser som effektivt kan användas i improvisationsarbete.

När man improviserar är det mycket viktigt att man vågar lita på den första impulsen till handling eller text. I detta arbete menar Keith Johnston att det också är mycket viktigt att man inte blockerar för medspelarens idéer och impulser. Detta kallar han för att acceptera /blockera. Genom att deltagarna säga *ja* till egna och andras idéer får improvisationen ny energi och kan vidareutvecklas. Säger man där emot nej hindras improvisationen av att de medverkande blir frustrerade över att inget nytt händer.

4.4 Kunskap ur ett estetiskt perspektiv

I detta avsnitt fokuserar jag på den kroppsliga delen av kunskapsinhämtningen eller sagt på ett annat sätt; när vi lär med hela kroppen. För att förstå eller beskriva den kunskapsinhämtning som är aktuell för den estetiska teaterundervisningen måste vi utveckla kunskapsbegreppet. Vi måste inkludera kroppen. Estetik handlar om upplevelser vi får genom våra sinnen och estetisk kunskap handlar alltså om den kunskap som vi tar till oss genom dessa sinnen. Denna estetiska eller kroppsliga kunskap har historiskt sett uppfattats som en motsättning till den rationella eller förnuftsrelaterade kunskapen. Detta dualistiska förhållningssätt utvecklades av Descartes (1596-1650). Han menade att människan var tudelad i en tänkande och en materiell del (Duesund 1996 s. 26).

I Liv Duesunds bok *Kropp, kunskap och självuppfattning* beskriver hon ett ”fenomenalt” förhållningssätt som går som en röd tråd genom hela hennes resonemang om en holistisk kroppsuppfattning. Denna syn på kropp och förnuft som en helhet stammar från den franske filosofen Maurice Merleau-Ponty (1908-1961). Merleau-Ponty menar att vi är våra kroppar. Vi upplever omvärlden genom alla kroppens sinnen, genom beröring, smak, lukt, hörsel och syn (Merleau-Ponty 1994).

Att kroppen är fenomenal betyder alltså att den är upplevande. Den är reflekterande och meningssökande. Den är handlande och självöverskridande. Den är social och kontextuell. Den är båda subjekt och objekt, för sig själv och andra.
(Duesund 1996 s. 29)

Liv Duesund beskriver en undervisning där vi lär med kroppen. Kroppen kommunicerar konstant med omvärlden, och det är i denna process som vi lär. En liknande holistisk kroppssyn hittar vi i Anders Järleby bok *Spela roll*, där han bland annat reflekterar över innehållet i en konstnärlig utbildning.

I den helhetssynen finns kropp, känslor, fantasi, intuition, och tanke med som likvärdiga komponenter. I en sådan holistisk människosyn går teori och praktik sida om sida och förutsätter att ett kreativt kunskapande innehåller ett reflexivt tänkande.
(Järleby 2005 s. 8)

Teaterpedagogen Anders Järleby beskriver hur det kreativa teaterarbetet involverar *hela* den egna personen. Detta sätt har paralleller till det personlighetsutvecklande perspektiv som jag redan nämnt i avsnittet om *de fyra dramapedagogiska perspektiven*.

Ett kreativt undersökande av sig själv kan handla om att utsätta sig själv för möten med andra människor, rum, föremål och situationer som kan locka fram personliga reaktioner
(Järleby 2005 s.47)

I boken *Hur får kunskap liv* av Agnes Nobel beskriver författaren ”Det spontana och intuitiva liksom även behovet av att reflektera också kring mer existentiella frågor,” (Nobel 1999 s.18) som viktiga delar av detta skapande arbete. Hon menar att kreativt arbete och skapande självverksamhet involverar arbete den egna personen. I ett bredare perspektiv ser hon ”konsten som ett nödvändigt komplement till vetenskapligt framtagen kunskap” (Nobel 1999 s. 18).

5 Metod

För att få svar på en given frågeställning kan man välja en kvantitativ eller kvalitativ metod. Den kvantitativa metoden har sina fördelar om man vill studera ett stort och representativt urval, för att få ett resultat som ska kunna generaliseras (Stukát 2005).

Den kvalitativa metoden användas om man vill förstå eller hitta mönster utan krav på generaliserbara slutsatser. "Samtalsintervju-undersökningar ger goda möjligheter att registrera svar som är oväntade" (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson, Wängnerud 2003 s. 279).

Efter som det var omöjligt att på förhand veta i vilket sammanhang eleverna tycker sig ha lärt något, valde jag en kvalitativ samtalsintervju. Med denna metod finns det möjlighet att kunna ställa improviserade följdfrågor och en flexibilitet för att uppnå personliga svar. Eftersom problemställningen är beroende av att urvalsgruppen är öppen för ett personligt samtal tycker jag att de positiva sidorna vid denna metod är övervägande.

Det kommer att vara möjligt för annan forskning i framtiden att upprepa mina studier och då kanske kunna dra mera generella slutsatser. Min ambition var ett personligt samtal, där ungdomarna själv fick sätta ord på hur de upplever kunskapsinhämtningen.

5.1 Urval

Jag har valt att intervjua fyra elever i årskurs tre från gymnasiet estetiska program, inriktning teater. Alla intervjuade elever är 18 år och går i samma teaterklass på en skola i väst Sverige. På denna skola har jag haft min praktik och känner klassen från några undervisningstillfällen i teater. Genom mailkontakt med klassens lärare fick jag möjlighet att presentera mitt projekt för en samlad klass (se bilaga b). Jag avslutade med att fråga om de ville ställa upp på en frivillig och anonym intervju. Det var fyra elever som anmälde sig, två killar och två tjejer. Dessa fyra utvalda elever (icke kontrollerade urval) kom senare att utgöra mina respondenter. Det var på ett tidigt stadium min ambition att intervjua dubbelt så många elever, men genom samtal med min handledare kom jag fram till att fyra intervjuer skulle vara lagom att hantera.

5.2 Datainsamlingsmetod

Intervjun genomfördes på det gymnasium där respondenterna är elever. Jag använde håltimmar i respondenternas schema, för att genomförandet skulle bli så smidig som möjlig. Som miljö eller kuliss för intervjun valde jag en liten trevlig konferenslokal som ligger i anslutning till elevernas rastutrymme. Denna lokal använder eleverna också till andra aktiviteter. Intervjun spelades in digitalt. Elever på teaterlinjen har en viss vana vid att bli observerade, och att döma av respondenternas reaktion, kände de sig "hemma" och avslappnade i denna miljö. Intervjuernas längd var mellan 25 och 40 minuter beroende på elevernas olika intresse för tematiken, och de genomfördes med en respondent i taget.

Varje intervju hade samma struktur med utgångspunkt i 19 frågor (se bilaga a). Från detta material har jag senare skrivit ut de delar som har haft relevans för min frågeställning. Min ambition var att intervjun skulle genomföras i en öppen atmosfär där respondenten kunde känna sig trygg att prata och formulera egna personliga tankar om frågeställningen. Jag har delat upp de 19 frågorna i två delar. Del ett syftar till att skapa en avslappnad stämning, och

frågorna ska kännas öppna och lustfyllda. Andra delens frågor är mera fokuserade på frågeställningen och därför mera direkt ställda.

5.3 Etiska aspekter

En av förutsättningarna för intervjun var att respondenternas skulle förbli anonyma i uppsatsens rapportering. För att tillmötesgå detta har jag valt att ge samtliga respondenter fiktiva namn. Jag har dessutom avlägsnat annan information som avslöjar respondenternas identitet och skolans namn.

6 Resultat

För att få en överblick över det insamlade materialet har jag valt att strukturera upp mitt arbete under fem olika kunskapsrubriker. Dessa rubriker är ett resultat av de olika teman eller tendenser som jag har identifierat i studiematerialet och som samtidigt går att relatera till min frågeställning.

Mitt fokus ligger inte på den kunskap som vanligtvis förknippas med teater, som t.ex. kunskap som är relaterad till att vara en bra eller dålig skådespelare. Jag har koncentrerat mig på den kunskap som kan beskrivas i termer av personlig utveckling, kroppsmedvetenhet och social kompetens.

De fem kunskapsteman är:

- Teater som personlighetsutveckling
- Kommunikation
- Då lärde jag något
- Nyttan av teater i ett bredare perspektiv
- Att lära med hela kroppen

6.1 Vägen till teaterlinjen

Innan jag börjar fokusera på frågeställningen vill jag redovisa hur respondenterna ser på sin utbildning och lite om varför de valde teaterlinjen.

Alla fyra respondenterna hade en mycket positiv upplevelse av teaterutbildningen. Formuleringar som ”kul”, ”underbart” och ”utvecklande” framkom vid flera tillfällen under intervjun. Det ska dock framhållas att de båda kvinnorna i undersökningen gav uttryck för att de samtidigt kände en stor press. Detta kommer jag återvända till i avsnittet om *Att lära med hela kroppen*.

Generellt sett har de två männen som ingick i studien ingen eller bara lite erfarenhet av teater. Kontakten med teaterlinjen kan närmast sägas ha varit lite slumpartad. I Kalles fall var det en kompis som introducerade honom och i Hannes fall sökte han till ett annat program, kom inte in och ”fick tips om att söka hit”.

Man kan spekulera över varför huvuddelen av de estetiska eleverna är tjejer, eller sagt på ett annat sätt: attraheras tjejer i större utsträckning än killar av den kunskap som teater förmedlar? Ett försök till en förklaring kan vi kanske hitta när respondenten Kalle kommenterar problemet på följande sätt.

Kalle: Man märker ju här på denna... på våran linje att det inte är så många killar som söker. Så jag tror inte det är så många killar som har det intresset eller i alla fall inte vågar att visa de har det intresset. Det är inte så många killar som söker... de vågar kanske inte visa att de har det intresset.

Kalle berättar senare under intervjun att han själv var lite rädd för hur hans kompisar skulle reagera på hans val av utbildning och uppger att de skojade lite med honom i början, men att det numera inte är något problem.

I tjejnarnas fall har drömmen om att stå på scen varit närvarande sedan tidig ålder. Båda tjejerna berättar att de genom åren har sett flera av skolans elevuppsättningar och att detta har haft stort inflytande på deras val av utbildning. Det personliga intresset har tagit sig uttryck i olika kurser i teater och sång/kör. Båda har fått höra att de är en *teaterapa* eller *Drama Queen*. Valet att söka till utbildningen var i båda fallen mycket medvetet, vilket kan exemplifieras med ett citat där respondenten Stina pratar: ”Det här ska inträffa, det får inte gå en annan väg”.

6.2.1 Teater som personlighetsutveckling

Under överskriften personlighetsutveckling har jag redovisat de sammanhang som kan finnas mellan teaterundervisningen och respondenternas upplevelse av ökad självinsikt, självkänedom och personlig utveckling.

I skolverkets program mål för gymnasieskolans, skolverkets författningssamling, SKOLFS. 1 999:12 (www3.skolverket.se; c). Under rubriken *Programmets karaktär och uppbyggnad*, står det att den estetiska undervisningen kan vara ”ett medel för personlig utveckling och självförverkligande...” Man skulle kunna påpeka att skolverkets intention och respondenternas upplevelse av effekterna av undervisningen harmonierar på denna punkt. Alla respondenter beskriver denna självinsikt som en mycket väsentlig del av sin utbildning, som påverkar många aspekter av deras sociala liv. Denna nya insikt verkar alltså inte bara begränsa sig till den egna personen. Den påverkar också det sätt de ser på sina vänner, familj och medmänniskor i stort. Detta ska vi se på i nästa avsnitt om social kompetens.

Jag tycker att det kan vara på sin plats att jämföra respondenternas spontana uttryck för ny självinsikt med Stenudds dramapedagogiska *personlighetsutvecklande perspektiv*. Som jag skrev i kapitlet om teoriansknytning så är ett av detta perspektivs huvudsyften ”att utveckla medvetenhet om de egna resurserna och undersöka relationer på individ och grupplan” (se s. 6).

Känslighet och intuition är viktiga ingredienser i arbetet med teater. Som jag redan nämnt i resultatdelen, diskuteras detta i Agnes Nobels bok *Hur får kunskap liv* av. Nobel betonar det spontana och intuitiva ”liksom även behovet av att reflektera också kring mer existentiella frågor.” (Nobel 1999 s.18) som viktiga delar av detta skapande arbete” Det kreativa arbetet med teater involverar den egna personen. Genom detta sensitiva arbete som till exempel involvera minnen och känslor lära man känna sig själv och andra. Detta perspektiv på det kreativa arbetet delas också av teaterpedagogen Anders Järleby.

Ett kreativt undersökande av sig själv kan handla om att utsätta sig själv för möten med andra människor, rum, föremål och situationer som kan locka fram personliga reaktioner (Järleby 2005 s.47)

På teaterlektionerna uppmanas eleverna att aktivt använda egna upplevelser i arbetet mot att bli äkta på scenen. Detta stundvis mycket känsliga och personlig sökande hittar vi i Stanislavskij övningar. Denna träning kan beskrivas som att mobilisera känslor genom emotionella minnen. Eleven uppmanas till exempel till tänka på eller återuppleva en egen upplevd sorg. Eleven registrerar sedan hur det känns och hur kroppen reagera. Denna kunskap används senare i arbetet med att gestalta rollens sorg. (Istvan Puztai. 2000 s. 65,f)

Med bakgrund av detta kommer det kanske inte som en stor överraskning att tre av fyra respondenter ger uttryck för att teaterundervisningen har förändrat det sätt på vilket de ser på sig själva. Detta uttrycks som självinsikt och större självsäkerhet. Detta illustreras bäst med ungdomarnas egna ord:

Stina: ... man utvecklas så otroligt mycket själv och jag tror det är det roligaste att man får lära sig mer om sig själv. Så jag har mognat så mycket sedan jag gick i nian, så där på tre år!

Kalle... Människan har blivit mera... naken eller hur man ska säga... mer... Jag tycker att jag själv har blivit mer öppen för mig själv och vågar att visa känslor in för andra liksom. Det kan folk ha... Folk kan ha svårt att bli arg inför folk och eller att visa att man är ledsen inför folk liksom och så där...

Hannes: Man har upptäckt sidor hos sig som man inte trodde fanns. Man blir ju en mer känslomässig person. Man blir öppen för att ta in. Man kan förstå mer.”

När respondenten Åsa pratar om hur teaterundervisningen har påverkat henne på ett personligt plan, beskriver hon upplevelsen av att vara säker på sig själv som en effekt av de teatertekniker hon har lärt sig. Det är i första hand en säkerhet som hon upplever på scen och som har utvecklat henne som skådespelare

Åsa: Man känner mig säker och man blockerar inte sig själv lika ofta.

Detta uttalande har tydliga paralleller till Keith Johnston idéer om att skapa energi i improvisationen genom att säga *ja* (se s. 9).

6.2.2 Kommunikation

Under denna rubrik har jag samlat det material som fokuserar på hur respondenterna upplever att undervisningen har påverkat deras kommunikation både i relation till omgivningen och som en del av en inre dialog. I killarnas fall handlar det t.ex. om att kunna diskutera egna och andras känslor. Med tjejerna är det kanske mera en fråga om att upptäcka den egna kommunikationen och en förståelse av denna kommunikations premisser.

Kommunikation genom gestaltning finns med som ett centralt begrepp i skolverkets styrdokument. I de mål som eleven ska ha uppnått efter att ha avslutat kursen *Scenisk gestaltning C* står att ”Eleven ska: ha fördjupad kunskap i gestaltning som kommunikation (www3.skolverket.se; b).

I dramapedagogiken kan kommunikation beskrivas i termer av till exempel gruppdynamik (personlighetsutvecklande perspektiv) eller som sociala och publika rollspel (kritisk frigörande perspektiv).

Skådespelaren kommunicerar utifrån de känslor som karaktären genomlever. Teaterpedagogen Järleby beskriver ett antal resurser som han anser är förutsättningar för kreativ kommunikation i arbetet med teater och drama: “De mänskliga resurser som avses har med identitet, språk, röst, kropp, känsla, sinnesförmedling, tankeförmåga och kontakt att göra” (Järleby 2005 s. 45).

Tre av respondenterna framhäver i intervjun att de tycker att de har blivit bättre på att prata (kommunicera) med andra, både på tu man hand och inför större grupper.

Ett litet annat perspektiv på kommunikation kom fram när jag pratade med respondenten Åsa. Citatet stammar från en diskussion runt fråga 19 som handlar om hur vida teaterundervisningen har ändrat det sätt på vilket andra ser på respondenten (se bilaga a).

Åsa: Man är mera spontan och lättsam och väldigt pratsam så som att man vågar prata med folk och väldigt social... det är väl det jag har hört och liksom ju säkrare man är ju flera människor vågar man prata med och då får man ju den uppfattning av sig själv att man är trevlig och vågar prata med andra om vad som helst.../

Båda killarna från intervjun jämförde med tiden i högstadiet och berättade att de upplevde en kvalitativ skillnad i det sätt på vilket de kommunicerade med kompisar. Båda såg denna förändring som ett resultat av teaterundervisningen. I Hannes fall handlar det om hur hans utveckling påverkar det sätt som han numera väljer sina vänner.

Hannes: Det blir mera att man väljer personer som är öppna och som kan förstå. De som är... de vänner som man hade innan som var lite hårdhänta och som inte kunde förstå mig är man inte tillsammans med. Ok ni är inte på samma nivå som jag är, vi funkar inte tillsammans längre. Det är verkligen så. För jag har själv varit den hårda typen när man gick i 8an 9an så här då man var för tuff för att bry sig och det skulle inte var några känslomässiga grejer här inte liksom. Det var .. man var cool och så men jag tycker det mera coolare att kunna sätta sig in i någon annan person och förstå hur denna person mår och så... och liksom kunna resonera med här personen och säga men om du gör så här och gör det här istället för att må bättre liksom så...

En liknande åsikt ger respondenten Kalle uttryck för.

Kalle: Det är mycket så inom sporten att man försöker att vara som alla andra liksom att man ska vara lika tuffa som de andra i laget liksom så där och d... alla försöker att vara tuffa inför varandra men... jag är inte sån Jag var så när jag var... yngre. När jag gick på högstadiet så var jag väldigt som att alla skulle tycka att jag var tuff. Man nu så känner jag att ... det spelar ingen roll för jag vet själv hur det är och jag känner mig själv och jag vet vem jag vill vara så får de ta mig som jag är liksom...

Hannes berättar i slutet på intervjun att han blivit en som pratar med folk. Han har vid flera tillfällen upplevt att eleverna från det estetiska teaterprogrammets årskurs två har kommit till honom för att prata ut.

Hannes: De har kommit till mig för att prata med mig och (jag har) liksom hjälpt dem och liksom pratat med dem, så de bara har kunna säga "Å herre gud alltså jag känner verkligen så här, det är så mycket och bara men..." Och det, då har man lärt sig här att inte lägga det här (pekar på hjärtat) väldigt mycket, alltså sen efter åt. När man pratar ska man lägga det här (hjärtat) förstå sig på det. Men sen ska man flytta det upp det hit (huvud) och bara ha det här .../ så man inte belastar sig själv ut av det.

Denna beskrivning av att *flytta det från hjärtat till huvudet* har likheter med den Stanislavskijteknik som jag beskrev i kapitlet *Självinsikt*. Känslor mobiliseras genom emotionella minnen. Kroppens reaktion registreras och detta nya intellektuella minne kan sedan användas i gestaltningsarbete.

6.2.3 Då lärde jag något

Jag ägnar detta avsnitt åt att redovisa respondenterna egna tankar om hur de har upplevt en situation där de lärde sig något.

Vid genomläsning av styrdokumentet har jag försökt att hitta text som på något sätt beskriver att eleven förväntas koppla ihop den kunskap/teknik som skolan förmedlar med elevens eget personliga kunnande. En sådan koppling hittar vi i kursen Scenisk gestaltning C under överskriften *Kriterier för betyget Väl godkänd*.

Eleven gestaltar genom att sammanföra uttrycksformer från teatern och andra konstarter samt använder denna gestaltning i sceniska framföranden. Eleven utvecklar ett personligt uttrycks sätt genom samverkan mellan övning, skapande och analys. (www3.skolverket.se; b)

Två av respondenterna nämnde spontant en övning av Stanislavskij som exempel på tillfällen där de hade lärt sig något. Övningen med *att mobilisera känslor genom emotionella minnen*, som jag redan beskrivit (se s. 8), verkar ha gjort ett starkt intryck på eleverna.

Kalle: Jag tänkte på ... då min mormor gick bort och det blev en helt otrolig... för alla var liksom alla... fick i uppgift att tänka på att båda glada och sedan ledsna och liksom när vi var arga... Och så där och så skulle man spilla upp någonting med den känslan ... och allt när alla var liksom verklig inne i det här ledsna så var det helt... Det kändes jätte... Man mådde ju precis som då min mormor gick bort. Men jag tycker ändå det var rätt häftigt att få ... att man kan ha kontakt med sådana känslor.

Åsa: Jag tror det var en gång då jag skulle göra monolog och då skulle jag vara ledsen, då så tänkte jag på min mormor som precis hade gått bort då och då började jag liksom att gråta på riktigt och i och med att jag liksom pratade samtidigt som jag tänkte på henne så... det blev liksom bara naturligt. Så man kan göra sådana små fusk. Så det har nog varit den största hjälpen.

Stina berättade att hon i början av teaterundervisningen kände sig lite feg och gick in i en improvisation ”bara för att göra det”. Det kändes inte riktigt som hon var sig själv. Med tiden upptäckte hon att det var roligt att improvisera och en dag fick hon en aha-upplevelse.

Stina: När jag gick in för det, verkligen kände hur roligt det här är... bara strunta i att folk tittar på mig då fick jag någonting ut av det. Och sedan när jag upptäckte det att desto mer jag ger till den jag spelar mot desto mer vi ger tillsammans till dem som sitter där desto roligare har alla tillsammans.

Denna upplevelse av att ”desto mera jag ger, desto mera får jag tillbaka återvänder Stina till flera gånger under intervjun.

Teaterpedagogen Keith Johnston pratar om vikten att inte blockera sig under improvisation utan bejaka och stödja din medspelares fantasi och impulser. Detta förhållningssätt skapar energi till improvisationen och är fundamentet för att denna kreativa process ska fungera.

Att lära sig att inte blockera (Keith Johnston) finns också med när respondenten Hannes beskriver en upplevelse från en av sina första teaterlektioner. Han skulle vara med i en typisk dramapedagogisk övning där deltagarna delas upp i lag, som turas om att improvisera fram en ny story.

Hannes: Det har gett mig jättemycket att bara kunna gå in. Bara ha! Bara vara någonting annat och inte vara sig själv och vara instängd eller så. Vara öppen!

6.2.4 Nyttan av teater i ett bredare perspektiv

I detta avsnitt har jag försökt att samla material från min studie som handlar om hur respondenterna använder eller tror sig komma att använda sina kunskapar i ämnet teater. Som jag redan nämnt i kapitlet *Bakgrund* är det bara ett fåtal av de estetiska teaterleverna som fortsätter till Statens scenskola eller annat yrke med teater som huvudinriktning. För att teaterundervisningen ska kännas relevant måste undervisningen utrusta eleverna med verktyg eller kunskap som kan användas i sammanhang som inte är direkt relaterade till teater. Detta perspektiv uttrycks i Skolverkets författningssamling SKOLFS. 1999:12

Estetiska programmet syftar till /.../ att förbereda för fortsatta studier och för lärande i arbetslivet inom såväl estetiska som andra verksamhetsområden. (www3.skolverket.se; c)

Den upplevelse som Kalle berättar om har stora likheter med det som Stensudd beskriver som det *personlighetsutvecklande perspektivet*. Som jag redan nämnt är huvudsyftet med detta dramapedagogiska perspektiv att utveckla individens egna resurser i relation till gruppen.

Kalle: ”Jag tror att man får väldigt stor användning av teatern på grund av att... för det första så blir man väldigt säker. Man blir mera säker på sig själv och man känner mer sig själv... vad man själv känner eller man får lära sig att ta kontakt med sina liksom djupa känslor och även hantera dem på ett visst sätt men... Som jag sa, jag tror man blir bättre på att möta människor och det tror jag ger ett gott intryck... Att man mer, har mer självförtroende när man söker jobb och det kan väga i slutändan...

Hannes beskrev i avsnittet *Teater som personlighetsutveckling* hur teaterundervisningen har gjort honom mera öppen och känslig. Men han tror också att teater kan användas som en mask för att han ska kunna hantera känsliga upplevelser i den framtida yrkesrollen.

Hannes: Då känner jag att det är bra här... man måste lägga på teater. Verkligen bara avskärma det innersta och lägga på en annan mask och säga ... kunna säga det kommer att gå bra även ifall man vet att det inte gör det. Man måste kunna lära sig att hålla masken och sedan har man ju ändå.. så det ... den plikten att göra allting för att det ska kunna gå bra även om det finns en liten chans...

Följande text är ett utdrag från en diskussion där Åsa refererar till arbetet med Stanislavskijs textanalys. Hon menar att arbetet har givit henne en bättre förståelse för andras reaktioner

Åsa: ... ja så om någon berättar någonting så kanske han är upprörd eller vad som helst och då kanske jag har haft en liknande situation i en roll som vi har haft i teatern och då kan man ju koppla det och då kan man tänka att, men då var jag jätteupprörd jag, när jag liksom... när jag skulle ha det här och då förstår jag ju hon som har det på riktigt.

Som redan nämnts innebär detta arbetet att man skapar en psykologisk profil till sin karaktär med mål och inre och yttre hinder. (se s. 8)

Stina: Teater är nästan det är nästan en del av dig själv eller/.../ ja jag tycker det nästan borde vara så för de flesta fast de är undermedvetna, inte vet om det liksom... För man, man spelar en slags teater när man är i skolan. Gör man inte det? Tycker man inte det i egentligen? När man... när man... för man... för jag är ju inte samma person här som när jag är i snabb, snabbköpet och räcker fram en tjuga för jag har betalt en glass.

Stina ger uttryck för att teater har blivit en integrerad del av hennes personlighet och vardag. Detta förhållningssätt kommer tydligt fram i följande citat.

Stina: Jag har lärt mig att livet är ett stort skådespel.

6.2.5 Att lära med hela kroppen

I detta avsnitt har jag samlat respondenternas tankar om vad de har lärt sig av teaterundervisningen, relaterat till begreppet att lära med hela kroppen. Liv Duesunds tankar om den fenomenala kroppen beskriver hur kroppen konstant kommunicerar med omvärlden och att det är i denna process som vi lär. (Duesund 1996). I stället för att dela upp kunskap i enstaka delar, som till exempel kropps- eller intellektuell kunskap, utgår detta perspektiv från kroppen som en helhet.

Som det kommer att framgå av respondenternas svar, har jag fokuserat på hur de upplever sig själva i samspel med andra och hur de ser på nyttan av den fysiska träning som ingår i undervisningen. Eftersom det inte fanns någon specifik fråga i mitt frågematerial om att lära med hela kroppen, blir texten ett urval från respondenternas spontana yttringar om ämnet.

Som jag redan nämnt i avsnittet *Direktiven som styr praktiken* kan det vara svårt att hitta styrdokument som beskriver hur kroppen ska integreras i kunskapsinhämtningen. Följande citat är hämtat från *Läroplanen för de frivilliga skolformerna* (Lpf 94).

”Undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov”
(Lpf 94.1.1. En likvärdig utbildning)

”Skolan ska sträva efter att ge gymnasieelever förutsättningar att regelbundet bedriva fysisk aktivitet. (Lpf 94.1.2 Skolans uppdrag.)

”Undervisningen får inte ensidigt betona den ena eller den andra kunskapsformen”
(Lpf 94 1.2 Kunskaper och lärande)

Det är också svårt att hitta kursmål som beskriver hur till exempel fysisk träning, kroppsmedvetenhet eller annan form av specifik kroppskunskap ska ingå i olika sceniska kurser. Ett undantag är den valbara kursen *Fysisk teater som 50 poäng*. Kursen “avser att ge kunskap om gestaltungsformer där betoningen ligger på de kroppsliga uttrycken”. (Skolverket: Teater: Ämnets karaktär och uppbyggnad).

Någon form av fysisk träning ingår ofta i teaterlektionerna. Det kan vara en enkel uppvärmning och rörelselek som övergår i avslappningsövningar med inslag av till exempel

yoga (Järleby 2005 s.112). Träningen syftar till att uppnå till exempel fysisk styrka, smidighet eller en medvetenhet om hur man uppnår ekonomi i rörelsen.

Konstantin Stanislavskij använder plastisk träning, rytmisk gymnastik och muskelavslappning som en del av undervisningen för sinelever(Istvan Puztai. 2000).

Inom dramapedagogiken har den fysiska uppvärmningen ofta karaktär av lek. Som jag beskrev i avsnittet teater- och dramadidaktik kan det till exempel vara leken Mus-Katt-Hund där deltagarna turas om att jaga varandra (Hägglund, Fredin 2004 s. 20 f.).

Åsa: Jag upplever det i den här klassen, att det är väldigt stor press för utseendefixering t.ex. i dansen. Att folk kollar liksom i spegeln och dom ... Vissa tycker att dom är tjocka och så står det en jämte och som kanske är ännu större och liksom utseende då och sen har vi till prestationsförmågan att alla inte är lika bra. Vissa är duktiga på att dansa, vissa är duktiga på att sjunga och vissa är duktiga på att spela teater och någon är duktig på allting och några bara på vissa bitar. Men då blir det så att det blir en tävling hela tiden om vem som ska vara bäst helt enkelt och det är jättejobbigt.

Jag har valt att använda detta citat från Åsa även om det inte direkt säger något om den kroppskunskap som undervisningen har åstadkommit. Den beskriver istället den kroppskultur som finns i klassrummet. Det kan tänkas att denna kultur där tjejerna tävlar mot varandra i prestation och utseende har en stor påverkan på tjejernas kroppsmedvetenhet. Undervisningsmiljön påverkar indirekt den kunskap som förmedlas. Att tävling förekommer i undervisningen är också något som respondenten Stina kommenterar vid flera tillfällen i intervjun

Stina: Det är nog det jobbigaste det när man tävlar så mycket med alla andra i klassen eller vad man ska säga då och att man sätter så hög press på sig själv att man måste göra så här och så här för att vara bra. Det är nog det jobbigaste.

Senare i intervjun återvänder Stina igen till denna problematik

Stina: Här är man som man vill vara men lite till för att få den uppmärksamhet som krävs för att gå i en sån här klass./.../vår klass bygger lite på det för alla försöker hela tiden överträffa varandra och när det inte går så i vissa fall, så blir det väldigt kontraster i vår klass eller det kan bli väldigt spännande och det kan bli för man, det är en sådan fruktansvärd tävling i vår klass.

Hannes upplevelse av den fysiska dimensionen i undervisningen uttrycker han i kvaliteter som fysisk styrka och vighet, kvaliteter som han menar sig ha användning för i framtiden oberoende av vilket yrke han väljer.

Hannes: Dansen jag får här, där får man ju spänst och vighet. Man ta sig in i trånga utrymmen. Men har lättare för att röra på sig. Det är ju också en sådan grej som är viktig för senare.

För Kalles del är det en fråga om att lära sig att *ta kontakt med sin kropp*.

Kalle: Jag tror man har stor nytta av det man lär sig på teatern, även om man inte ska fortsätta med teater sen, så tror jag att man har stor nytta av att man har gått en sådan teaterkurs, för där lär man sig som sagt att ta kontakt med sin kropp och ha kontroll över sin kropp på olika nivåer.

7 Sammanfattning och slutdiskussion

Mitt resultat visar att respondenterna tycker att undervisning i teater har stort inflytande på deras personliga utveckling. Bättre kommunikation, ökad social kompetens och en djupare förståelse av sig själv och andra är bland de effekter som respondenterna nämnde. Denna upplevda effekt var extra uttalad hos de manliga respondenterna. Flera av de tillfrågade tyckte att dessa upplevda effekter av teaterundervisningen kunde användas i sammanhang som inte var relaterade till teater, som till exempel olika jobbsituationer.

I skolverkets program mål för gymnasieskolan finns det ambitioner om att undervisningen ska vara ett medel för ”personlig utveckling och självförverkligande” (www3.skolverket.se; c). Teater eleverna deltar i olika drama- och teaterövningar där de uppmanas att använda egna privata minnen i gestaltungsarbetet. Ett exempel på en teaterpedagog som använder denna teknik är Konstantin Stanislavskij.

Inom dramapedagogiken finns ett perspektiv, *det personlighetsutvecklande perspektivet*, som använder drama som ett terapeutiskt verktyg för att undersöka relationer mellan individen och gruppen. (Stensudd 2000).

Mitt syfte var att undersöka vad teater eleverna i det estetiska programmets årskurs tre upplever att de lär sig av teaterundervisningen. Min frågeställning och mina intervjufrågor fokuserade primärt på den kunskap som är relaterad till elevernas personlighetsutveckling. Det är alltså inte frågan om att undersöka till exempel de skådespelartekniska kunskaper som eleverna har anammat.

När jag tidigt i processen satt och försökte utforma de frågor som intervjun skulle baseras på var jag mycket konfunderad över hur jag skulle få respondenterna att känna sig trygga. ”Styrkan i den kvalitativa intervjun ligger i att undersökningssituationen liknar en vardaglig situation och ett vanligt samtal” (Holme & Solvang 1997 s.99). Frågornas personliga natur krävde en tillitsfull och avspänd samtalsatmosfär. Rent innehållsmässigt var det också svårt att initialt hitta en bra ton i frågorna, som fick respondenterna att själva associera till frågeställningen utan att jag skrivit svaret på näsan. Nu i efterhand tycker jag att jag har lyckats rimligt bra men måste erkänna att intervjuformen är svår och kräver mycket träning. Jag tycker att man kan konkludera utifrån de bandade intervjuerna att jag vid alla fyra tillfällena lyckades skapa denna tillitsfulla stämning och att jag fick svar på de flesta av mina frågor utan att bli övertydlig. Det faktum att jag har undervisat eleverna och hade en förkunskap om den undervisning de har mottagit har haft stort inflytande på den tillit och öppenhet som jag blev bemött med.

7.1 Personlighetsutveckling

Samtliga elever i studien har upplevt att undervisningen har haft stort inflytande på deras personliga utveckling. Respondenternas egna uttalanden som till exempel ”jag har mognat så mycket”, ”blivit mera öppen”, och ”man kan förstå mer” är ett klart bevis på detta. Speciellt för killarnas del är det mycket tydligt att undervisningen och miljön i klassen har gjort att de känner sig mera i kontakt med de egna känslorna. Detta har också medfört en känslomässigt djupare kontakt med kompisar och vänner. En förklaring till denna personliga utveckling

förefaller vara de olika sensitiva drama- och teaterövningar som teater eleverna dagligen konfronteras med (se det personlighetsutvecklande perspektivet sidan 6). Genom att aktivt arbeta med egna känslor så integreras kunskapen på ett tillsynes djupare plan och blir en del av den egna personligheten. Teaterpedagogen Stanislavskijs övningar verkar ha haft stor påverkan på denna del av elevernas utveckling. Detta arbete där de till exempel uppmanas att aktivt jobba med egna personliga minnen har tydligen gjort att eleverna för det första har fått en bättre förståelse av sig själv och för det andra fått en djupare insikt i andras liv och tankar. Anders Järleby beskriver det dramatiska arbetet som en möjlighet till att lära att känna nya och i bland mindre sympatiska sidor av sig själv. Detta undersökande beskriver han som att ”upptäcka den andra genom att upptäcka sig själv” (Järleby 2005 s.47). Denna upplevelse av större empati tror jag är generell för de flesta teater elever, men det skulle vara spännande att undersöka och jämföra hur elever från teoretiska ämnen upplever detta.

Det är av stor vikt för både lärare och elever att synliggöra drama- och teaterundervisningens personlighetsutvecklande effekter. Min studie visar på att drama- och teaterundervisningen i stort förbereder eleverna för ett liv som fungerande och aktiva samhällsmedborgare. Detta är viktigt att ha i beaktande när vi som lärare ska argumentera för att teater är viktigt i dagens skola. Detta gäller också de kommunikativa effekterna av undervisningen som jag strax ska redovisa.

Gymnasietiden är en känslomässigt turbulent period för de flesta ungdomar. I denna del av livet rör de sig från puberteten till början av ett vuxenliv. Det kan tänkas att den känslomässiga mognadsprocess som teater eleverna tillskriver teaterundervisningen till del kan förklaras som en generell mognadsutveckling för denna åldersgrupp. Denna ska vi säga *generella mognadsproblematik* gör sig också gällande när vi strax ska analysera hur respondenternas kommunikativa förutsättningar har påverkats av teaterutbildningen.

7.2 Kommunikation

Att kommunikation är central i arbetet med teater kommer säkert inte som någon överraskning. Detta verkar det också råda konsensus om mellan styrdokument, teaterpedagoger och dramapedagoger. Kommunikation kan ta sig många olika uttryck, till exempel i användningen av röst eller kroppsspråk, allt beroende av det formspråk eller den teknik som undervisningen eller föreställningen representerar.

Att respondenterna upplever att teaterundervisningen har haft positiv effekt på deras kommunikativa förmåga är mycket tydlig. Mina skäl för detta påstående hittar jag i intervjun där tre av fyra respondenter mycket konkret beskriver denna positiva påverkan. Denna utveckling är extra tydlig för respondenterna Hannes och Kalle. Båda killarna i studien beskrev att de distanserat sig från högstadiets tuffa och coola attityd och numera känner sig mera i kontakt med sitt sanna jag. Denna utveckling påverkar för det första det sätt på vilket de ser på sig själva och för det andra hur de på ett känslomässigt plan kommunicerar med den nära omgivningen.

7.3 Nyttan av teaterundervisningen

I avsnittet *Nyttan av teater i ett bredare perspektiv* har jag undersökt respondenternas tankar omkring hur kunskapen från teaterundervisningen kan användas i det vardagliga livet. Studiet

visade att flera respondenter kände att teaterundervisningen hade gjort att de hade blivit mera öppna och självsäkra. De menade också att detta nya självförtroende kunde användas i många andra situationer som inte var relaterade till teater, som till exempel vid ansökning av nytt jobb.

Vid ett tillfälle beskrev respondenten Hannes att han tyckte sig kunna använda teater som en mask som kunde skydda honom i emotionellt stressande situationer. Denna motsättning att båda bli öppna och kunna stänga av med hjälp av teater, kom som en överraskning. Stina såg teater som en integrerad del av sig själv och använder dagligen teater till att spela olika roller beroende av sammanhangen. Åsa tyckte att den kunskap hon har fått genom Stanislavskijs övningar hade gett henne en större förståelse och acceptans av mänskligt beteende.

Mot bakgrund av detta drar jag slutsatsen att den kunskap som respondenterna har mottagit på teaterundervisningen kan användas både privat och i ett yrkessammanhang, där ett bra självförtroende och social kompetens behövs.

7.4 En holistisk kunskapssyn?

Läroplanen Lpf 94, förefaller prioritera teoretisk kunskap framför en kunskap som inkluderar kroppen som en helhet. Det står att ”undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov” (Lpf 94.1.1. En likvärdig utbildning) men någonstans mellan raderna sipprar det fram, att det är ett *speciellt tänkande* hos eleven som läroplanen syftar till att stimulera och främja. Ett exempel på detta finns i läroplanen *Gemensamma uppgifter för de frivilliga skolformerna* (Lpf 94 1.2). Skolans uppdrag är att: ”*Eleverna ska träna sig i att tänka kritiskt, att granska fakta och förhållande och att inse konsekvenserna av olika alternativ. På så vis närmar sig eleverna ett alltmer vetenskapligt sätt att tänka och arbeta*”.

I avsnittet 1.2 under *Kunskaper och lärande* Lpf 94, finns ett exempel på en ambition om en något bredare kunskapssyn. ”*Undervisningen får inte ensidigt betona den ena eller den andra kunskapsformen*”. Detta kan sägas vara lite mera i harmoni med ett mer holistiskt kunskapsbegrepp. I praktiken finns detta tänkande redan representerat i teaterundervisningen, men det skulle vara önskvärt att låta dessa idéer påverka resten av skolans verksamhet (lyfta denna kunskap till skolans övriga ämnen!).

Min studie visar att det finns ont om klartext i styrdokumentet som beskriver på vilket sätt kroppen ska integreras i undervisningen. Oberoende av metod eller teatraliskt formspråk ingår ofta någon form av fysisk träning, avslappningsövningar eller plastisk träning i teater- eller dramaundervisningen. Jag anser att det vore önskvärt om styrdokumentet på denna punkt vore mera tydliga i sin ambition att jämställa olika kunskapsformer och inte favorisera den ena formen av kunskap framför en annan.

Om vi ser på kunskap ur ett estetiskt perspektiv är teori och praktik likvärdiga komponenter. En holistisk människosyn är förutsättningen för det kreativa arbetet, detta enligt både Anders Järleby och Liv Duesund till vilka jag refererade till i avsnittet om *Kunskap ur ett estetiskt perspektiv*. Jag skulle vilja se styrdokument som likställer kropp och intellekt i ett holistiskt kunskapstänkande. Styrdokument som främjar en holistisk kunskapssyn skulle medföra att lärarna blir ännu bättre på att hitta varje elevs individuella inlärningssätt.

7.5 Undervisning under press

Att döma av min studie upplever tjejer i större grad än killar att de är pressade till att prestera på teaterlektionerna. Båda tjejerna beskrev hur de upplever denna press som en tävling där eleverna ständigt försöker att överträffa varandra. Utseendefixering är en av de negativa effekterna av denna undervisningsmiljö. Pressen upplevs inte bara komma från de andra i klassen men också inifrån tjejerna själv och visar sig som en ständig strävan efter att vara duktig.

Ett undervisningsklimat där tjejer eller för den sakens skull killar ständigt känner sig pressade till att prestera, är inget bra utgångsläge för ett kreativt skapande eller inläring i stort. Det är viktigt att eleverna känner att de kan göra bort sig och att undervisningen bedrivs i en stämning av tolerans och acceptans.. I läroplanen för de frivilliga skolformerna LPf 94 står i det avsnittet 2.2 *Normer och värden* att läraren skall ”klargöra skolans normer och hur dess grund för arbetet samt tillsammans med eleverna diskutera och utveckla regler för arbetet och samvaron i gruppen”. Det är viktigt som pedagog att uppmärksamma detta problem och medvetet motverka denna tävlan genom att till exempel aktivt arbeta med skolans värdegrund.

7.6 Förslag till försatt forskning

Som jag har preciserat i min frågeställning, var ett av mina mål med studien att ta reda på vilka genusskillnader det finns inom det undersökte området. Nu i efterhand tycker jag att mina intervjufrågor kunde ha speglat denna ambition bättre. Mitt första förslag till framtida forskning är en undersökning som bara koncentrerar sig på ett genusperspektiv på teaterundervisningens kunskapsinhämtning. Mina rön om att tjejer till exempel upplever en stor press och konkurrens på lektionerna kunde då vid samma tillfälle undersökas noggrant.

En av min studies stora svagheter är att det fattas en kontrollgrupp. Som jag beskrev i avsnittet diskussion, kan det vara svårt att se vad som är den generella mognadsutvecklingen, en utveckling som de flesta tonåringar genomgår på väg till ett vuxenliv och vad som är effekterna av teaterundervisningen. Genom att upprepa studien med en eller flera kontrollgrupper skulle det vara möjligt att skapa större klarhet i detta hänseende.

Avslutningsvis skulle jag vilja föreslå ny forskning med utgångspunkt i *holistisk kunskapsinhämtning*. Styrdokumentens problematiska brister på tydlighet, vad angår vilken roll kroppen ska ha vid skolans kunskapsinhämtning, bäddar för en noggrann granskning av hur det påverkar dagens skola. En sådan forskning skulle kunna ta sin utgångspunkt i frågan: *Hur ser det ut med det holistiska kunskapstänkandet i gymnasiet idag?*

Referenser

- Aulin-Gråhamn, L. Persson, M. Thavenius, J. (2004). *Skolan och den radikala estetiken*. Studentlitteratur.
- Byrèus, K (2004). *Du har huvudrollen i ditt liv*. Stockholm: Liber.
- Duesund, L (1996). *Kropp, kunskap & självuppfattning*. Liber Utbildning.
- Esaiasson, P. Gilljam, M. Oscarsson, H. Wängnerud, L. (2003). *Mertodpraktikan*. Stockholm: Norstedts Juridik AB.
- Forsell, A (2005) *Boken om pedagogerna*. Stockholm: Liber
- Holme. M. Ida & Solvang. K. Bengt(1997) *Forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur
- Hägglund, K. Fredin, K. (2004). *Dramabok*. Stockholm: Liber.
- Johnston, K. (1990) *Impro*. København: Hans Reitzeles forlag A/S.
- Järleby, A. (2005) *Spela roll*. Skara: Pegasus.
- Läroplanen för de frivilliga skolformerna Lpf 94 (2004) *Lärarnas handbok*. Stockholm: Lärarförbundet.
- Malmström, S. Györki, I. Sjögren, P. A. (1998) *Bonniers svenska ordbok*. Stockholm: Albert Bonniers Förlag AB.
- Merleau-Ponty. Maurice (1994) *Kroppens fenomenologi*. Oslo: Pax.
- Nobel, A. (2201). *Hur får kunskap liv?* Stockholm: Carlssons Bokförlag
- Pusztai, I. (2002). *Stanislavskij- Variationer*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Sternudd, M. (2000) *Dramapedagogik som demokratisk fostran?* Uppsala: Uppsalauniversitet.
- Stukat, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Student litteratur.

Internetsidor

www3.skolverket.se (a)

<http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0607&infotyp=8&skolform=21&id=TEA&extraId=> (Hämtat 5 december 2006)

www3.skolverket.se (b)

SKOLFS: 2 000:115. TEA1206- *Sceniskgestaltning C*.

<http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0607&infotyp=5&skolform=21&id=3640&extraId=> (Hämtat 5 december 2006)

www3.skolverket.se (c)

SKOLFS 1999:12

<http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0506&infotyp=15&skolform=21&id=5&extraId=0> (Hämtat 5 december 2006)

Bilaga 1

Intervjufrågor till 3 årskurs elever på gymnasieskolans estetiska teaterprogram

Jag är lärarstudent på det korta lärarprogrammet och håller på att skriva min C-uppsats. Jag har valt att göra en undersökning om vad teater eleverna på gymnasiet, 3 åk, upplever att de lär sig av teaterundervisningen. Jag ber därför om din hjälp att svara på några frågor. Deltagandet är frivilligt och anonymt. Det vill säga att ditt namn eller identitet inte kommer att figurera i min studie och att materialet bara kommer att användas i min c-uppsats. På grund av krav på sekretess måste du vara fyllt 18 år.

Inledande frågor

1. Vad heter du?
2. Hur gammal är du?
3. Tycker du om att gå på det estetiska programmet?
4. Vad tycker du är roligt med din utbildning?
5. Vad tycker du är jobbigt med din utbildning?
6. Vad hade du för erfarenheter av teater innan du började här på gymnasiet?
7. Varför valde du teaterinriktning?
8. Vad hade du för förväntningar på teaterundervisningen?
9. Vad är ditt drömyrke?
10. Vad tror du att du kommer att välja för yrke i framtiden?
11. Kommer du att kunna använda den kunskap som du har fått genom teaterundervisningen i ditt framtida yrke?

Tyst kunskap

1. Vad tycker du att du har lär dig av teaterundervisningen?
2. Har du lärt dig något som du inte hade förväntat dig?
3. Kan du beskriva en teaterundervisningssituation där du tyckte att du lärde dig något?
4. Kan du använda det du lär dig av teaterundervisningen i andra sammanhang?
5. Tycker du att teaterundervisningen har gjort att du har upptäckt något nytt hos dig själv?
6. Har undervisningen ändrat det sätt du ser på dig själv?
7. Har teaterundervisningen ändrat det sätt du ser på andra?
8. Tror du att teaterundervisningen har ändrat det sätt andra ser på dig?

Avslutning

Det här var mina frågor. Har du något du vill tillägga eller fråga om innan vi avslutar intervjun?

Bilaga B

Brev till Teaterlärare

Hej.....

Som du vet så håller jag på med att skriva min c-uppsats, där jag har valt att undersöka vad teater eleverna på gymnasiet, 3 åk, upplever att de lär sig av teaterundervisningen. Undersökningen har sitt fokus på en personlig integrerad kunskap som utgår från ett elevperspektiv. Man skulle kunna säga att det är den kunskap som vi vanligtvis inte i första hand förknippar med teater. Det är alltså ett försök till att fokusera på den kunskap som vi lär med hela kroppen.

Rent praktisk har jag tänkt mig att intervjua 4 årskurs 3 elever från din teaterklass. För att kunna genomföra detta projekt ber jag dig om få diskutera saken med hela klassen, på en av dina lektioner.

Jag räknar med att en intervju kommer att ta ca 30 minuter. Deltagandet är frivilligt och anonymt. Det vill säga att deltagarnas namn eller identitet inte kommer att figurera i min studie och att materialet bara kommer att användas i min c-uppsats. På grund av krav på sekretess måste eleverna vara fyllt 18 år.

Jag hoppas du tycker det låter spännande och du kommer så klart att kunna ta del av resultatet i min färdiga uppsats. På grund av tidspress så hoppas jag att få ett besked från dig så fort så möjligt.

Med vänliga hälsningar Martin