



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Lärarens roll i teaterundervisning.

-En litteraturstudie.

Linnea Lundberg
Tilda Meissner

Ämneslärarprogrammet med
inriktning mot arbete i
gymnasieskolan, Teater





Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Kurs: LGTA2G
Nivå : Grundnivå
Termin/år: HT/2017
Handledare: Lena Dahlén
Examinator: Pernilla Ahlstrand
Kod:HT17-6100-003-LGTA2G

Nyckelord: lärarens roll, lärare-elev, teater, drama, undervisning, gymnasieskola

Abstract

Denna litteraturstudie syftar till att undersöka hur aktuell forskning diskuterar lärarens roll i förhållande till eleverna i teaterundervisning. Som blivande teaterlärare önskar vi få en ökad förståelse för vår kommande yrkesroll. I resultatet presenteras aspekter av lärarens roll utifrån rubrikerna *Läraren som ledare* och *Lärarens strategier*. Här diskuteras läraren som ledare utifrån vikten av att ha kontroll över gruppen och lärarens auktoritet. Vi kan också följa diskussioner kring ett demokratiskt ledarskap där läraren fungerar som en samarbetspartner till eleverna. Vidare beskrivs lärares olika strategier och metoder för att främja elevers engagemang och autonomi, samt ett gott klimat i elevgruppen. Forskarna beskriver hur lärare främjar elevernas engagemang genom att ge dem respekt och väcka deras nyfikenhet och fantasi. I resultatet framgår att elevens autonomi främjas genom kreativt tänkande och genom att eleverna aktivt deltar i teaterundervisningen. Ett gott klimat i elevgruppen kan bland annat främjas av samtal om förtroende i början av en process, att alla inkluderas i undervisningen samt att läraren verkar för att eleverna ser varandra. Forskarna lyfter att lärarna försöker ge makt till sina elever genom att till exempel inkludera dem i beslut. Det kan också ske genom att lärarna lämnar över ansvar till eleverna i undervisningen. Litteraturstudien synliggör att det saknas forskning som behandlar lärarens roll i teaterundervisning i den svenska gymnasieskolan.

Innehållsförteckning

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | Inledning | 2 |
| 1.1 | Bakgrund och centrala begrepp | 3 |
| 1.1.1 | Bakgrund | 3 |
| 1.1.2 | Centrala begrepp | 3 |
| 1.1.2.1 | Teaterundervisning på gymnasiet | 3 |
| 1.1.2.2 | Lärarens roll i teaterundervisning | 4 |
| 1.1.2.3 | Teater och drama | 4 |
| 1.2 | Syfte och frågeställning | 5 |
| 2 | Metod..... | 6 |
| 2.1 | Litteratursökning..... | 6 |
| 2.2 | Urval | 8 |
| 2.3 | Analys | 8 |
| 3 | Resultat..... | 10 |
| 3.1 | Litteratur | 10 |
| 3.2 | Läraren som ledare | 10 |
| 3.2.1 | Kontroll och makt | 10 |
| 3.2.2 | Demokrati och samarbete | 11 |
| 3.3 | Lärarens strategier | 13 |
| 3.3.1 | Främja elevernas engagemang | 13 |
| 3.3.2 | Främja elevernas autonomi | 13 |
| 3.3.3 | Främja ett gott klimat i elevgruppen | 14 |
| 3.4 | Sammanfattning | 15 |
| 4 | Diskussion | 16 |
| 4.1 | Metoddiskussion | 16 |
| 4.2 | Resultatdiskussion..... | 18 |
| 4.3 | Vidare forskning/slutsatser..... | 21 |
| 4 | Referenslista..... | 23 |

Bilaga 1 Artikelöversikt

Bilaga 2 Sökhistorik

1 Inledning

I ämneslärarprogrammet med inriktning mot gymnasieskolan ingår två delar: *högskoleförlagd utbildning* (HFU) och *verksamhetsförlagd utbildning* (VFU) (Göteborgs universitet, 2017a). Som blivande teaterlärare genomför vi vår VFU på gymnasieskolor som erbjuder estetiska programmet med inriktning teater. Under våra genomförda VFU-perioder har vi båda varit med om situationer som fått oss att fundera kring lärarens roll i klassrummet. En reflektion berör en lärare som just börjat undervisa en elevgrupp i årskurs två. Läraren fick svårt att ta ledningen i arbetet, och upplevelsen var att klassen istället skapade ett eget "styre". Ett annat exempel berör två olika lärares möte med en och samma elevgrupp. Känslan var att det fanns en stor skillnad i stämningen i klassrummet under de två lärarnas lektioner. Under lektionerna med den ena läraren var eleverna fåordiga och upplevdes som tillbakadragna, medan de under lektionerna med den andra läraren var pratglada och upplevdes som mer "framåt". Vi har även minnen från situationer då vi själva varit elever, där vi känt både respekt, trygghet, rädsla och maktlöshet i teaterklassrummet. Utifrån dessa minnen och tankar funderar vi på hur lärarens roll och ledarskap kan ha påverkat situationerna.

I arbetet med att sätta upp en föreställning är det vanligt att lärare och elever tar olika konstnärliga roller, som till exempel regissör och scenograf. För att produktionsarbetet ska gå framåt är då läraren och eleverna beroende av varandras arbete. Vi tänker att teaterlärarens roll blir extra relevant att undersöka utifrån den kollektiva karaktär som teaterarbetet ofta har. Om syftet med teater som ämne i gymnasieskolan, går det på Skolverkets hemsida att läsa: "I det kollektiva teaterarbetet är det angeläget att vara lyhörd för andra människor och att kunna ta initiativ. Genom undervisningen ska eleverna därför ges möjlighet att utveckla ansvarskänsla och initiativförmåga" (Skolverket, 2011). Utifrån ovanstående citat funderar vi på hur vi i vår roll som lärare kan ge eleverna möjlighet att utveckla de beskrivna förmågorna i det kollektiva arbetet.

I det här examensarbetet vill vi undersöka hur forskning diskuterar lärarens roll i förhållande till eleverna i teaterundervisning. På så sätt önskar vi få en ökad förståelse för hur vi kan arbeta i vår kommande yrkesroll.

1.1 Bakgrund och centrala begrepp

I det här avsnittet ger vi en bakgrund till vår frågeställning och beskriver tre begrepp, vilka är betydelsefulla för att förstå vår frågeställning och litteraturstudiens resultat.

1.1.1 Bakgrund

I sin avhandling *Att iscensätta lärande: lärares reflektioner över det pedagogiska arbetet i en konstnärlig kontext* undersöker Törnqvist (2006) konstnärliga och pedagogiska dimensioner i lärares arbete. Hon utgår från sex musiklärares arbete med musikal, och beskriver att de intervjuade lärarna gick in i fyra olika roller: *deltagaren*, *handledaren*, *ledaren* och *konstnären*. *Deltagaren* beskrivs av Törnqvist (2006) som en övergripande roll där läraren blir deltagare och lär sig tillsammans med eleverna i en gemensam process. När rollen som deltagare tas fokuserar läraren främst på den gemensamma relationen till projektet, den personliga relationen till eleverna och relationen till sina kollegor. Vidare beskriver Törnqvist (2006) rollen som *handledare*. Här är lärarens fokus istället på elevens förmågor och möjlighet att utvecklas. Läraren lämnar plats till eleverna i undervisningen. Läraren kan ge instruerande uppgifter, organisera, rådgiva och diskutera. Lärarens roll som *ledare* beskrivs som konstnärlig förebild (Törnqvist, 2006). När läraren tar rollen som ledare är fokuset på den sceniska produkten och egenskaper som auktoritet och auktoritära karaktärsdrag framträder, ofta i samband med att läraren tar rollen som till exempel regissör. Den sista rollen beskrivs av Törnqvist (2006) som *konstnären*. *Konstnärens* fokus ligger på skapandet, hos eleverna och hos sig själv. En viktig utgångspunkt för lärarens eget skapande är att läraren kan vara medskapande. Det behöver inte vara explicit men kan finnas där som idérikedom och fantasi. Törnqvist (2006) beskriver också hur läraren kan vara medskapande genom att komponera finaler eller Ouvertyrer. I ett teatersammanhang tänker vi att det skulle kunna översättas till att teaterläraren till exempel skulle kunna skriva texter eller skapa en ljussättning. Törnqvist (2006) framhåller att en lärare kan inta flera av rollerna samtidigt eller byta emellan dem.

1.1.2 Centrala begrepp

1.1.2.1 Teaterundervisning på gymnasiet

I Sverige är teater en inriktning inom det nationella estetiska programmet, vilket är ett studieförberedande program i gymnasieskolan. Under sin utbildning ska eleverna utveckla kunskaper och förmågor om och i ämnet teater (Skolverket, 2011). Eleverna läser under sin utbildning olika kurser som berör delar av det konstnärliga ämnet teater, som till exempel: Teaterteori; Scenisk gestaltning; Dramatik och dramaturgi; Regi; Ljud och ljus (Skolverket, 2011).

1.1.2.2 Lärarens roll i teaterundervisning

Begreppet roll kan beskrivas som ett "sociologiskt begrepp för de förväntningar och normer som är förknippade med en social position eller uppgift" (Brante, 2017). Brante (2017) menar att rollen som lärare består av en uppsättning förväntningar och rollen som elev en annan. Vidare menar författaren att lärare och elev utgör ett rollpar, som innebär att lärare och elev kompletterar varandra och samspelar.

Remfeldt (2013) har intervjuat sju teaterlärare i gymnasieskolan om gymnasieskolans teaterundervisning. Lärargruppen beskriver hur de rör sig mellan olika lärarroller utifrån stark eller svag elevautonomi och stor eller liten lärarstimulans. Lärarna kan ändra perspektiv under enstaka lektioner eller i olika faser av en teaterproduktion. Teaterlärare på gymnasieskolan undervisar i flera av de konstnärliga uttrycksformer som kan samverka i en teaterföreställning (Skolverket, 2011). Läraren kan till exempel behöva vara scenograf, regissör, eller teaterteoretiker. Vi upplever att ovan nämnda konstnärliga uttrycksformer innebär att läraren ställs inför olika didaktiska val som eventuellt påverkar den roll som läraren tar eller får. Att till exempel regissera en föreställning är något annat än att gå igenom och diskutera teaterns samhällsroll under antiken. Remfeldt (2013) menar att lärarens didaktiska val påverkas av till exempel lärarens syn på ämnet teater, på eleverna, lärarens mål, på sin relation till eleverna samt vilken lärarroll som läraren eftersträvar. Han framhåller att det är komplicerat men nödvändigt att hantera de olika lärarrollerna.

1.1.2.3 Teater och drama

Olsson (2006) skriver att terminologin inom drama- och teaterpedagogik är problematisk, då orden ibland används för att beskriva samma sak, och ibland två skilda ämnen. Hon beskriver att en vanlig definition av begreppet *drama* är "teater utan publik" (Olsson, 2006, s. 9). Olsson menar att syftet i teaterpedagogik är att skapa en föreställning för en publik, medan personlighetsutveckling, kreativitet och samarbetsförmåga är viktigare mål inom dramapedagogiken. Samtidigt menar hon att ordet drama i skolsammanhang ofta används både för ämnet teater och ämnet drama, och att de båda orden ibland skrivs ihop som ett begrepp, *drama/teater*. En grund till begreppsförvirringen menar Olsson är att diskussionen är präglad av en anglosaxisk tradition, där ordet drama ofta används både för att beskriva teaterämnet och dramapedagogik. Järleby (2005) menar att begreppet drama till exempel kan betyda ett skrivet dramatiskt verk eller en pedagogisk metod med teatrala verktyg, medan begreppet teater kan förklaras som ett begrepp som kopplas till någon form av uppträdande.

Remfeldt (2013) diskuterar teaterarbete i svensk gymnasieskola, och skriver att metoder och förhållningssätt som kan vara centrala inom dramapedagogik även används i teaterarbete. Dessa metoder och förhållningssätt blir då ett medel för att uppnå teaterns mål och inte ett mål i sig. Lewis & Rainer (2012) beskriver i sin bok *Teaching classroom drama and theatre* synen på ordet drama i USA. Där associeras drama ofta till skolämnet drama men kan också användas som ett generellt substantiv för scenkonst. Termen teater syftar till att beskriva en uppvisning för publik. Lewis och Rainer (2012) beskriver att det ofta arbetas med teater i skolämnet drama i USA. I den internationella litteraturen används både *drama* och *theatre*. De artiklar som återfinns i vårt resultat anser vi behandlar teaterämnet och teaterläraren trots att de ibland skrivs som *drama* och *drama teacher*.

1.2 Syfte och frågeställning

Denna uppsats syftar till att undersöka hur forskningen diskuterar lärarens roll i förhållande till eleverna i teaterundervisning. På så vis önskar vi få större förståelse för vår kommande yrkesroll som teaterlärare i gymnasieskolan.

Följande frågeställningar har formulerats för detta arbete:

Hur diskuterar forskning lärarens roll i förhållande till eleverna i teaterundervisning?

2 Metod

Vår metod för examensarbetet är en litteraturstudie, vilket innebär att vi har sökt svar på vår forskningsfråga (se syfte och frågeställning) via en systematisk sökning bland tidigare forskning. Friberg (2017) beskriver att en litteratursökning/litteraturöversikt kan göras i ett förberedande syfte eller som i vårt fall som ett fristående arbete, för att med grund i litteraturen skapa kunskap om den valda problematiken. Efter sökning har nästa steg varit att granska, värdera, analysera och sammanställa de artiklar som vi ansett rör vår forskningsfråga. Vi har utgått från artiklar som är vetenskapligt granskade (peer reviewed). Peer reviewed är ett granskningsförfarande som genomförs innan en text blir publicerad i en vetenskaplig tidskrift. Andra forskare inom samma område som artikelförfattaren granskar texten och gör en bedömning av dess vetenskapliga kvalitet (Umeå universitetsbibliotek, u.å.). Vårt källmaterial utgörs av vetenskapliga artiklar.

Tidsramen för detta arbete har varit heltidsstudier under sju veckor. Den begränsade tiden har påverkat urvalet av artiklar och hur vi har lagt upp vårt arbete. Med hänsyn till tidsbegränsningen och utifrån att vi är intresserade av aktuell forskning har vi avgränsat vår sökning till artiklar publicerade år 2000 eller senare.

Metoden presenteras i tre delar: Litteratursökning, Urval och Analys.

2.1 Litteratursökning

Sökningen inleddes i Göteborgs universitetsbiblioteks sökmotor *Supersök*, som innehåller artiklar ur de e-tidskrifter som biblioteket prenumererar på; bibliotekskatalogen *GUNDA*; publikationsdatabaserna *GUP* och *GUPEA*; den tvärvetenskapliga databasen *KVINNSAM*; tryckta och elektroniska tidskrifter och artiklar ur dessa; samt de flesta databaser som biblioteket prenumererar på (Göteborgs universitet, 2017b). Vi började med att skanna av fältet med sökorden *teaterundervisning* som gav 186 träffar och *drama education* och *theatre education* som båda gav över 100 000 träffar. För att få fram en hanterbar mängd sökresultat som var relevanta för vår första frågeställning som handlade om lärarens status och makt, formulerade vi sökord som till exempel: *status*, *power* och *drama*. Tyvärr gav sökorden inte det resultat som vi önskat. Vi formulerade om vår frågeställning, vårt syfte och nya sökord. De nya sökorden som vi huvudsakligen har använt oss av är:

- Teacher role - *Gav flest användbara träffar.*
 - Education
 - Teaterundervisning
 - Student-teacher eller Teacher-student
-
- Teacher
- Kopplades ihop med:
- communication
 - behavior

Vi har i olika konstellationer satt ihop alla ovan nämnda sökord med:

- ...drama...
- ...theatre...
- ...theater...

Vi har arbetat med en *boolesk sökteknik* där en använder *sökoperatörer* som AND, NOT eller OR. Vi har använt oss av operatören AND för att koppla ihop två sökord. Då bildas en söksträng som styr databasen att söka på artiklar som handlar om både lärarens roll och drama (Östlundh, 2017). Vi har också använt oss av *trunkering* i våra sökord, för att få med träffar på alla ordets böjningsformer. Trunkering gör en genom att endast skriva in ordstammen av sökordet och avsluta med ett trunkeringstecken utan mellanslag, till exempel: teach* AND communic* (Östlundh, 2017).

För att få ett mer överskådligt material har vi gått in i ämnesspecifika databaser, som vi har haft tillgång till via Göteborgs universitets hemsida:

- **ERIC**, *Educational Resources Information Center*, sponsras av det amerikanska utbildningsdepartementet. ERIC är en databas online med pedagogisk relaterad litteratur och har funnits sedan 1966. ERIC innehåller två journaler: *Resources in Education* (RIE) and *Current Index to Journals in Education* (CIJE) (Göteborgs universitet, 2017c).
- **MLA**, *MLA International Bibliography*, produceras av Modern Language Association. *MLA* är en databas online med böcker, artiklar och webbsidor med publikationer om litteratur, folklöre och språkvetenskap. Den elektroniska databasen har material från år 1925 (Göteborgs universitet, 2017d).
- **Education collection**, Gemensam sökning i *ERIC* (se ovan) och *Education Database* (Göteborgs universitet, 2017e). *Education Database* täcker litteratur om *primary school*, *secondary school*, högre utbildning, *special education*, vuxenutbildning och relaterade ämnen. (Göteborgs universitet, 2017f)
- **LIBRIS**, administreras och drivs av Kungliga biblioteket. Här finner en information om titlar på svenska bibliotek. I skrivande stund har *LIBRIS* sju miljoner titlar (*LIBRIS*, u.å.).

Vi har använt *LIBRIS* för att söka efter böcker som stöd till delar som inledning och bakgrund. Där har vi också använt oss av svenska sökord som till exempel 'teaterundervisning' och 'lärarroll'. Vi kom fram till att vi också i *LIBRIS* fick fler träffar om vi använde engelska sökord.

Tidskrifter som vi hittat genom rekommendationer och genomfört sökningar direkt i är:

- **Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance**
- **Youth Theatre Journal**
- **Applied Theatre Research**

Vi har använt sekundärsökning, ibland även kallad kedjesökning (Östlundh, 2017). Sekundärsökning går ut på att en dokumentations innehåll leder en vidare till en annan dokumentation. Detta kan göras genom att till exempel söka på andra dokumentationer av

samma författare eller genom textens innehåll eller referenslista (Östlundh, 2017). Vi har i vårt arbete funnit en artikel och annan litteratur genom sekundärsökning.

2.2 Urval

Nästa steg var att sortera ut vilka träffar som var relevanta för vår forskningsfråga i vår sökning. Det första urvalet gjordes baserat på artikelns titel, alla artiklar som kunde vara relevanta sparades. Därefter gick alla artiklars abstrakt systematiskt igenom. De artiklar som fortfarande var intressanta samlades i ett gemensamt dokument med en kort beskrivning av dess innehåll.

Vi har valt att utesluta artiklar som behandlar förskolan eftersom att vi anser att deras verksamhet och åldersspann skiljer sig från gymnasieskolan. Det åldersspann som vi har tittat på sträcker sig från yngre tonår till vuxna. En annan avgränsning är att vi bara läst texter på svenska och engelska eftersom att det är de två språk som vi behärskar. Vi har valt att avgränsa oss till avhandlingar och artiklar som behandlar teaterämnet, eftersom att vi med vår frågeställning vill undersöka lärarens roll i teaterundervisning. Vi har vidgat vår sökning genom att titta på artiklar där begreppet *drama* används, men valt bort de artiklar som vi har kunnat utläsa handlar om drama som metod i andra ämnen. Vi har också valt att ta med artiklar från hela världen trots att skolsystemen skiljer sig från det svenska.

Vi har avgränsat oss till vetenskapliga artiklar som är referegranskade. Avgränsningen kunde i många fall ske redan i den första sökprocessen genom att avgränsa urvalet på söksidan. För att få en uppfattning av artikelns vetenskapliga kvalitet, har vi studerat vart artikeln är publicerad samt vem författaren är. Utöver artikelns resultat har vi diskuterat artikelns syfte och vilken metod som använts. Genom granskningen av artiklarna har vi tagit ställning till om textens kvalitet är tillräcklig. Denna typ av granskning kallas kvalitetsgranskning (Friberg, 2017).

I vår sökning i *LIBRIS* på *theater education*, med avgränsningen *avhandlingar* fick vi upp Ahlstrand (2014) som i skrivande stund är den enda doktorsavhandlingen på svenska som behandlar teaterdidaktik. Vi gick igenom avhandlingen men valde att inte ta med den i vårt resultat, då vi ansåg att den inte föll inom vår frågeställning.

2.3 Analys

Nästa steg i vår process var att analysera de vetenskapliga artiklarna. Vi har tagit inspiration av Fribergs beskrivning av en analys i tre steg: läsa igenom för att få förståelse, söka likheter och skillnader och slutligen göra en sammanställning och tematisering (Friberg, 2017). Första urvalet gav oss 33 vetenskapliga artiklar, av dem var tre artiklar fjärrlån som vi inte fick tillgång till. 30 artiklar läste vi i sin helhet. Artiklarna delades in i olika grupper som färgmarkerades efter relevans. Grönmarkerade artiklar skulle gå vidare till djupläsning, orangemarkerade artiklars relevans eller kvalitet behövde diskuteras och rödmarkerade valdes bort. 16 artiklar rödmarkerades, 10 grönmarkerades och 14 orangemarkerades. Efter ett gemensamt beslut grönmarkerades fyra av de tidigare orangemarkerade artiklarna. Utifrån de

tio grönmarkerade och fyra nu godkända orangemarkerade artiklarna skapades kategorier i en mind map, för att få en översikt över de relevanta artiklarna. För att förtydliga vad artiklarna innehöll och hade gemensamt. De kategorier som skapades var till exempel: förtroende, elevinflytande, beteende, kommunikation, kvalitativ undervisning, lärarstil och lärar-elev-relation. Under kategoriseringen föll två artiklar bort som inte längre ansågs relevanta. Efter den första tematiseringen hade vi tolv vetenskapliga artiklar kvar som skulle genomgå en grundlig läsning. De kategorier som skapades under vår mind map sammanställdes till sju teman som skrevs in som överskrifter i resultatdelen för att hjälpa oss bena ut gemensamma och divergenta tankegångar i artiklarna under vår djupläsning. Teman som formulerades:

1. Lärarstil (auktoritet & makt)
1. Lärar-elev relation (förtroende & respekt)
2. Beteende (engagemang & regi)
3. Kommunikation (klassrumsmiljö)
4. Lärarens kompetens
5. Kontroll (elevinflytande)
6. Skapa kvalitativ undervisning (lärarteknik & kunskap)

Vi var medvetna om att detta troligtvis inte skulle bli vår slutgiltiga tematisering, men den hjälpte oss att få till en första översikt. Under djupläsning och en första sammanställning av resultatet delade vi upp artiklarna mellan oss. Alla artiklar var referee-granskade men hade ändå olika utformning. Några studier var vetenskapligt utformade och någon annan saknade källor och referenser. Vi gick återigen in på ämnets relevans i relation till vår frågeställning och några artiklar föll bort då de till exempel behandlade drama som metod.

Vårt slutgiltiga urval består av sex artiklar. Våra tematiseringar är: "Läraren som ledare" med underrubrikerna "Kontroll och makt" och "Demokrati och samarbete", och "Lärarens strategier", med underrubrikerna "Främja elevernas engagemang", "Främja elevernas autonomi" och "Främja ett gott klimat i elevgruppen".

3 Resultat

Detta resultatkapitel består av fyra avsnitt. Det första avsnittet beskriver vilken typ av litteratur vi funnit genom våra sökningar. Det andra behandlar hur forskningen diskuterar lärarens roll i förhållande till ledarskap i klassrummet utifrån två underrubriker: "Kontroll och makt" och "Demokrati och samarbete". Det tredje avsnittet behandlar lärarens strategier utifrån tre underrubriker: "Främja elevernas engagemang", "Främja elevernas autonomi" och "Främja ett gott klimat i elevgruppen". Avslutningsvis görs en kort sammanfattning av resultatet.

3.1 Litteratur

Som resultat av den genomförda litteratursökningen fick vi sex stycken artiklar som presenteras i kommande avsnitt. Av de sex artiklarna var fem stycken kvalitativa studier: Enciso, Cushman, Edmiston, Post & Berring (2011); Kietzman (2013); Petersen Jensen & Lazarus (2014); Shu (2010); och Wales (2009). Två av dem var etnografiska studier (Kietzman, 2013; Petersen Jensen & Lazarus, 2014) och en utav dem var en biografisk studie (Shu, 2010). Den sjätte artikeln baserades både på en kvantitativ och en kvalitativ studie: Fleming, Gibson, Anderson, Martin & Sudmalis (2015). Studierna som våra artiklar utgår ifrån har genomförts i fyra länder: Australien, Kazakstan, Kina och USA. Två av artiklarna är utgivna i ett annat land än där studien genomförts: Kietzmans (2013) studie är genomförd i Kazakstan och utgiven i USA; Wales (2009) artikel är utgiven i Singapore, medan studien är genomförd i Australien. I övrigt är studierna genomförda i samma land som artikeln utgivits i: Australien (Fleming et al., 2015), Kina (Shu, 2010) och USA (Enciso et al., 2011; Petersen Jensen & Lazarus, 2014).

3.2 Läraren som ledare

3.2.1 Kontroll och makt

I artikeln 'Doing Shakespeare in a Kazakhstani College: Teacher Plays Ethnographer', som är publicerad i tidskriften *College Literature*, beskriver Kietzman (2013) sitt arbete med en uppsättning av Shakespeares *Romeo och Julia*, som hon gjort med lärarstudenter på en utbildning i Kazakstan. Kietzman undervisar vanligtvis i engelska, och projektet var en del av en "extra-curricular drama club", det vill säga en drama-/teaterklubb utanför studenternas ordinarie studier. I sin artikel intar Kietzman rollen som etnograf när hon diskuterar arbetet med uppsättningen. Författaren ger exempel på en situation där det uppstod en maktkamp mellan henne och en student. Hon beskriver att studenten som fått den kvinnliga huvudrollen fick en naturlig ledarroll i gruppen, och att studentens sätt att leda krockade med hennes eget: När läraren försökte ge förslag till studenterna under repetitionerna för att, i demokratisk anda, få dem att uttrycka sig, gav huvudrollsinnehavaren raka instruktioner till sina medspelare: "No, no, do it more this way" (Kietzman, 2013, s. 120). Kietzman beskriver hur studenten både genom sin ledarstil och språkkunskap fick ett övertag i klassrummet: "Her

overtly strong style accentuated my vulnerability as a teacher without a role, out of her country, out of her element in a drama project—an essentially introverted scholar” (ibid, s. 121).

Shu (2010) diskuterar liksom Kietzman (2013) lärarmakt. I inledningen till sin artikel ‘Return of the ghost – to discipline or/and to teach?’, publicerad i tidskriften *Asia Pacific Journal of Education* beskriver Shu en undervisningstradition av “discipline first and then teach” (2010, s. 105), vilket han vill bryta mot. Shu (2010) anser sig för vänlig för att kunna vara auktoritär och beskriver i sin artikel att han fann svårigheter i att få eleverna involverade under lektionerna. Han hänvisar till Shapiro (2000) som beskriver nio sätt att få makt: legitimitet eller ställning, straff, belöning, kunskap eller kompetens, referentialitet, tradition, karisma, kärlek, och som förebild. Shu (2010) berättar att han vill nå makt och auktoritet genom kärlek och som förebild. Eleverna i hans klassrum betedde sig respektlöst genom att till exempel kommentera hur tråkig en teaterövning var eller kasta bollar på varandra. Författaren anser att han genom att möta elevernas behov får auktoritet. Det gamla talesättet “discipline first and then teach” blir då enligt Shu ersatt av “disciplining and teaching at the same time” (2010, s. 119).

Wales (2009) diskuterar liksom Kietzman (2013) och Shu (2010) lärarens makt, och lyfter lärarnas tankar kring kontroll i klassrummet. I Wales (2009) artikel ‘Positioning the drama teacher: exploring the power of identity in teaching practices’, som är publicerad i tidskriften *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, diskuteras vad dramalärare upplever som viktigt i sitt arbete. Wales utgår i sin artikel från litteratur om identitet och subjektivitet, samt från en kvalitativ studie genomförd år 2006, som undersökte fysiska, kognitiva och känslomässiga erfarenheter hos en grupp kvinnliga dramalärare i Australien.

En av de intervjuade lärarna i Wales (2009) studie menade att drama är ett ämne som är svårare att undervisa i än många andra ämnen, på grund av att klassrummet ofta ser annorlunda ut än “vanliga” klassrum. Läraren menade att dramalärare därför behöver hitta ett sätt att kontrollera rummet och arbetet. Wales (2009) menar att det inte finns någon forskning som tyder på att drama skulle vara svårare att undervisa i än andra ämnen, men att det är tydligt att lärarna kämpar med klassrumssituationen. Wales återger hur en av lärarna i studien hanterade en situation då en elev störde arbetet under lektionen. Läraren beskrev hur hon blev så arg att hon upplevde att hon inte kunde hantera situationen, utan gick undan från eleverna. Genom att läraren distanserade sig rumsligt kunde hon lugna sitt temperament, lättare läsa situationen och planera hur hon skulle gå vidare. Samma lärare beskrev hur hon under läsåret undersökte olika strategier för att hantera samma elevs “störande” beteende. Exempelvis försökte hon att ge eleven uppgifter som höll honom separerad från gruppen, samtidigt som det fick honom att känna sig speciell. Utifrån resultatet av studien menar Wales att läraren inte alltid är den som har makten och kunskapen i klassrummet, och att eleverna inte alltid är maktlösa.

3.2.2 Demokrati och samarbete

Genom sin biografiska studie vill Shu (2010) undersöka hur han som teaterlärare kan leda sin klass i en demokratisk anda och behålla elevernas respekt. Vid det första mötet med eleverna beskriver Shu hur han försökte visa sig som en demokratisk och vänlig lärare som det går att förhandla med. Han ville visa eleverna respekt och se till deras behov för att främja elevernas

självstyre, men fick ingen respekt tillbaka av eleverna. Han reflekterar över att han i stunden var oförmögen att skilja på myndighetsutövning och auktoritarism och därför antog att det innebar samma sak. Shu (2010) anser att nästan alla lärare i Hongkong använder sig av lärarmakt genom att hota eller tvinga sina elever att sluta med dåliga beteenden. Han vill bryta mönstret och få elevernas uppmärksamhet med respekt istället för att använda sin lärarmakt, vilket han menar kan leda till personlig auktoritet (2010).

Också Kietzman (2013) framhäver vikten av att få elevernas acceptans. Hon menar att det pedagogiska samarbetet i föreställningsarbetet möjliggjordes av att studenterna till slut välkomnade henne som en del av gruppen, vilket var nödvändigt för att komma framåt i arbetet. Som tidigare nämnts uppstod en maktkamp mellan Kietzman och en av eleverna då Kietzman försökte leda eleverna i en demokratisk anda. Kietzman (2013) beskriver hur både hon och eleven tvingades lära av varandra och hitta ett sätt att samarbeta när de arbetade på tu man hand med en monolog ur föreställningen. Hon som lärare fick inta en starkare ledarposition i rollen som regissör, och studenten var tvungen att börja lyssna på både läraren, sig själv och sin motspelare för att kunna gestalta sin roll. Kietzman (2013) betonar att när studenten accepterade sin roll som nybörjare inom skådespeleri, fungerade samarbetet och repetitionerna bättre.

Liksom Kietzman (2013) beskriver Petersen Jensen & Lazarus (2014) samarbetet mellan elev och lärare. I artikeln 'Theatre Teacher Beliefs About Quality Practice in the Secondary Theatre Classroom: An Ethnographic Study', som är publicerad i tidskriften *Youth Theatre Journal*, beskriver Petersen Jensen & Lazarus (2014) teaterlärares uppfattningar om vilka kvalitativa praktiker som är viktiga i deras arbete. Författarna har genomfört en etnografisk studie där de intervjuat och observerat 22 amerikanska teaterlärare som undervisar i *secondary school*, för att få reda på lärarnas tankar om vad de bedömer vara viktigt samt vad de gör i sina klassrum.

I sitt resultat presenterar Petersen Jensen & Lazarus (2014) fem olika kategorier: lärarna ser sig själva som mentorer och samarbetspartners till eleverna; de har passion och entusiasm för sitt arbete; de tror på autentiskt teaterpraktiserande samt på att ge eleverna riktiga uppgifter och möjligheter till ledarskap; de hjälper eleverna att bedöma sitt eget och sina klasskamraters arbete; och de skapar en klassrumsmiljö som ger eleverna valmöjligheter. Enligt Petersen Jensen & Lazarus (2014) såg de flesta av lärarna i studien sig själva som mentorer och samarbetspartners till eleverna, och ville upptäcka tillsammans med dem. Det gjorde de genom att fungera som ledsagare för eleverna, arbeta med att bygga gemenskap samt skapa autentiska relationer med eleverna. Lärarna såg det som positivt att arbeta tillsammans med eleverna, och värdesatte gemensam problemlösning som ett sätt för att skapa gemenskap. Lärarna upplevde också att en stor del av deras utveckling i ämnet kommer från att de utövar teaterarbete tillsammans med eleverna.

I sin studie från 2006 undersökte Wales (2009) deltagarnas barndomsminnen, tankar kring sitt yrkesval, samt vad de tycker är viktigt i sin undervisning. Utifrån studien diskuterar Wales (2009) liksom Petersen Jensen & Lazarus (2014) vilka styrkor lärarna såg i sitt eget arbetssätt. Lärarna ansåg det viktigt att arbeta med att skapa goda relationer med eleverna; skapa engagemang genom val av pjäser och lektionsupplägg; få eleverna involverade i arbetet; samt inspirera eleverna och att inkludera alla (Wales, 2009).

3.3 Lärarens strategier

3.3.1 Främja elevernas engagemang

Enciso, Cushman, Edmiston, Post & Berring (2011) diskuterar dramalärarens arbete i sin artikel 'Is that what you really want?: a case study of intracultural ensemble-building within the paradoxes of urbanicity', som är publicerad i tidskriften *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*. Syftet med den kvalitativa studien som artikeln bygger på, var att förstå dramalärarens process och beslutsfattande när hen vill få elevernas engagemang, ge eleverna kraft att föra fram nya perspektiv och ny kunskap, och ge eleverna möjlighet att utforska olika livserfarenheter. Studien är gjord på observationer av två lärare som arbetar med en afro-amerikansk grupp i *secondary school*, och ett samarbete mellan den afro-amerikanska gruppen och en multikulturell grupp från teaterprogrammet på universitetet. Enciso et al. (2011) beskriver hur läraren Robin för första gången startade upp dramaundervisning med den yngre elevgruppen och hur engagemanget bland eleverna skilde sig åt. Robins mål var att bjuda in alla elever att delta i undervisningen och att få eleverna att komma med idéer. Enciso et al. (2011) menar att det kan ske genom att läraren visar eleverna respekt. Som ett exempel på detta beskriver författarna en situation då en elev uttryckte att något förvirrade hen i skolan. Läraren Danielle svarade då eleven på ett icke dömande sätt, att hon gärna vill höra mer för att förstå hur eleven menade.

Shu (2010) anser att elevernas engagemang främjas av nyfikenhet och fantasi. Han menar att eleverna inte borde disciplineras till att lära sig utan att lusten att lära borde styras av nyfikenhet. För att väcka elevernas nyfikenhet beskriver Shu hur han förberedde en spökhistoria, "Return of the ghost", då eleverna tillsammans med honom som lärare-i-roll berättade historien. Eleverna kände genom spökhistorien identifikation i känslan av att vara rädd och nyfikenhet genom fantasin som historien väckte, vilket Shu menar gjorde de allra flesta av eleverna engagerade.

3.3.2 Främja elevernas autonomi

I artikeln 'Cultivating Imaginative Thinking: Teacher Strategies Used in High-Performing Arts Education Classrooms', som är publicerad i tidskriften *Cambridge Journal of Education*, diskuterar Fleming, Gibson, Anderson, Martin & Sudmalis (2015) begreppet *imaginative thinking* som vi har översatt till *kreativt tänkande*, och dess roll i den australiensiska skolan. I sin artikel undersöker de hur lärare i olika konstnärliga ämnen kan arbeta för att främja det kreativa tänkandet. Fleming et al. anser att kreativt tänkande främjar elevens äganderätt över sitt eget lärande. Artikeln bygger på en kvantitativ och en kvalitativ studie. Fleming et al. (2015) kommer fram till tre strategier för att läraren i klassrummet ska främja elevens kreativa tänkande. De tre strategierna som presenteras är: *being informed*; ställa öppna frågor; och att bryta normer mellan elever och lärare. *Being informed* beskrivs som att läraren lyssnar på och observerar eleven, för att vid ett senare samtal komma ihåg och referera tillbaka till detaljer kring det förra samtalet. Strategin "ställa öppna frågor" innebär att läraren uppmuntrar eleverna att sätta ord på sitt arbete, vilket gör uppgiften mer konkret för dem. Att bryta de vardagliga normerna mellan elev och lärare kan ske genom att till exempel sitta när eleverna står eller att som lärare stå i utkanten av en aktivitet (Fleming et al., 2015).

Liksom Fleming et al. (2015) diskuterar Petersen Jensen & Lazarus (2014) lärares sätt att få eleverna att ta ett större ansvar över sitt arbete. Petersen Jensen & Lazarus beskriver hur lärarna i deras studie skapade situationer som fick eleverna att delta aktivt i teaterarbetet, genom att de gavs ansvar för vissa moment. Lärarna gjorde detta på olika sätt, som Petersen Jensen & Lazarus delar in i tre kategorier: lärlingsmodellen; *peer-mentored learning experiences*; samt konstnärligt samarbete. I lärlingsmodellen tog läraren rollen som mästare och eleverna fick rollen som lärlingar, exempelvis genom att tilldelas roller som scenografer, dramaturger eller regiassistenter. Läraren lät då eleverna leda exempelvis produktionsmöten och tog rollen som coach. *Peer-mentored learning experiences* innebar att äldre elever fick leda yngre elever. Petersen Jensen & Lazarus (2014) beskriver hur det fanns olika anledningar till detta arbetssätt, men att de flesta lärarna i deras studie såg det som ett sätt att bibehålla en kunskapsbas och föra vidare traditioner. När det gäller konstnärliga samarbeten beskriver Petersen Jensen & Lazarus att lärarna i studien ville hjälpa eleverna att hitta sin egen konstnärliga röst, genom olika typer av kollaborativa projekt. Det kunde ske genom att eleverna fick skapa föreställningar där de blandade egna idéer med andras material, eller genom ämnesöverskridande samarbeten med konstnärer och lärare i andra ämnen. Vidare försökte lärarna i studien att skapa verktyg för självbedömning för att göra eleverna mer självständiga. Ena av lärarna beskriver att han känner att han lyckats när eleverna inte längre behöver honom (Petersen Jensen & Lazarus (2014)).

Petersen Jensen & Lazarus (2014) beskriver att lärarna regelbundet arbetade med att låta eleverna ta beslut. Besluten kunde handla om regler i klassrummet, arbetsuppgifter, samt kreativa och praktiska val rörande till exempel scenografi, manus och karaktärsarbete. Att låta eleverna ta beslut beskrev lärarna som ett sätt att stärka eleverna i deras utveckling. Samtidigt beskrev lärarna att det kan vara krävande att lämna ifrån sig beslutsfattande till eleverna. Flera av dem ansåg att övergången från lärarcentrerad till elevcentrerad undervisning varit svår, eftersom de som lärare då måste lämna ifrån sig ansvar. Petersen Jensen & Lazarus (2014) beskriver att lärarna inte gav allt ansvar till eleverna - de själva hade fortfarande huvudansvaret och gav eleverna verktyg för att hjälpa den kreativa processen framåt.

Enciso et al. (2011) beskriver liksom Petersen Jensen & Lazarus (2014) hur eleverna fick större inflytande över sin utbildning. Detta genom att lärarna i deras studie gav eleverna möjligheten att bestämma klassrumsreglerna. Läraren Danielle förklarade att det gav henne som lärare en möjlighet att visa eleverna att de alla var i skolan av samma anledning, på lika villkor. Enciso et al. (2011) menar att lärarnas val att omfördela makten och beslutsfattandet bidrog till att respekt växte fram inom gruppen.

3.3.3 Främja ett gott klimat i elevgruppen

Petersen Jensen & Lazarus (2014) fann att lärarna i deras studie arbetade med att hitta sätt att hjälpa eleverna att bedöma sitt eget och sina klasskamraters arbeten. För att göra det lyfte flera av de intervjuade lärarna att de försökte skapa en förtroendefull och trygg miljö i sitt klassrum. Ett sätt att försöka skapa trygghet var att genomföra lekar och samtala kring förtroende i början av en process. Lärarna uttryckte också en önskan om att få eleverna att värdesätta diskussioner med klasskamraterna trots eventuella meningsskiljaktigheter. Ett sätt att göra det på var att uppmana eleverna att vara medvetna om och se varandra i rummet. Petersen Jensen & Lazarus (2014) skildrar hur lärarna i studien arbetade med att skapa en klassrumsmiljö som gav eleverna möjligheter att fatta beslut. För att eleverna sedan ska våga ta risker i sina beslut anser författarna att det också då krävs en trygg miljö.

Även Wales (2009) diskuterar vikten av att se varandra i gruppen. Det diskuteras med utgångspunkt i lärarnas arbete med att inkludera alla elever i undervisningen. I sin artikel beskriver Wales (2009) hur ett par av de medverkande lärarna i studien arbetade med frågan. En av de intervjuade lärarna beskrev att hon, som ett sätt att arbeta med inkludering, inte låter eleverna dela in sig själva i grupper förrän de går i årskurs elva och tolv (motsvarande årskurs två och tre i den svenska gymnasieskolan). Läraren arbetade aktivt med att bryta upp grupperingar i klassen när hon satte ihop elevernas arbetsgrupper. En annan lärare beskrev hur hon alltid planerar sina lektioner så att eleverna befinner sig i en cirkel. På så vis får hon dem att se varandra och på så sätt tränas eleverna i att inkludera alla.

3.4 Sammanfattning

I vårt resultat diskuterar Kietzman (2013), Wales (2009) och Shu (2010) lärarens roll utifrån lärarens vilja att vara auktoritär och viljan att behålla kontrollen i klassrummet. Shu (2010) och Kietzman (2013) beskriver båda upplevelser då de vill undervisa i demokratisk anda men stöter på problem eftersom att de inte kan upprätthålla den auktoritet de är i behov av för att styra klassen. Wales (2009) understryker vikten av att ta kontroll som lärare. Shu (2010) kopplar ihop avsaknaden av auktoritet med avsaknaden av respekt från eleverna. Också Enciso et al. (2011) diskuterar vikten av respekt, och menar att när lärarna ger eleverna en del av sin makt växer respekten inom hela gruppen.

Vi kan konstatera att flera av författarna menar att lärare arbetar för att ge makt eller inflytande till sina elever (Kietzman, 2013; Shu, 2010; Wales, 2009; Petersen Jensen & Lazarus, 2014; och Enciso et al. 2011). Olika sätt att ge makt till eleverna diskuteras i ett flertal texter. Att ge eleverna en del av makten kan ske genom att inkludera eleverna i undervisningen, genom att till exempel låta eleverna ta över ansvaret för vissa moment. Det kan också ske genom att eleverna får ta över en del beslut, som till exempel klassrumsregler (Petersen Jensen & Lazarus, 2014; Enciso et al. (2011); samt Wales, 2009). Det som bland annat förs fram är att drama-/teaterlärare bygger goda relationer till sina elever (Wales, 2009; Petersen Jensen & Lazarus, 2014; Enciso et al., 2011). Kietzman (2013) och Fleming et al. (2015) beskriver hur arbeten som främjar elevernas fantasi eller kreativa tänkande leder till att eleverna blir mer aktiva i klassrummet och tar större ansvar över sina projekt.

4 Diskussion

Diskussionsavsnittet är indelat i tre avsnitt, Metoddiskussion, Resultatdiskussion och Vidare forskning/slutsatser. I metoddiskussionen diskuterar vi vår metod utifrån de val vi gjort. I resultatdiskussionen diskuteras artiklarna i resultatet och dess relevans för vår kommande yrkesroll. Vidare forskning/slutsatser diskuterar vilken fortsatt forskning som vi anser nödvändig utifrån vårt forskningsområde och presenterar de slutsatser som vi kan dra utifrån vårt arbete.

4.1 Metoddiskussion

Som tidigare nämnts i metodavsnittet är det huvudsakliga syftet med litteraturstudien att med hjälp av en systematisk sökning få en överblick över ett forskningsområde. Genom vår litteraturstudie har vi undersökt vad forskning säger om lärarens roll i förhållande till eleverna i teaterundervisning. Vi upptäckte tidigt att det fanns lite forskning om teaterdidaktik som behandlade det svenska skolsystemet. Därför breddade vi vår sökning till att inkludera skolor från hela världen och flera utbildningsnivåer. Vi ansåg att artiklarna var relevanta utifrån att de behandlar lärares roll i teater- eller dramaundervisning i en skolkontext.

Vi valde som tidigare nämnt att avgränsa oss till de artiklar som berörde undervisning i teater/drama. Vi hade troligtvis fått många fler träffar om vi utökade sökningen till andra konstnärliga ämnen eller andra ämnen som hör den svenska gymnasieskolan till. En breddning till andra ämnen kunde ha varit relevant i förhållande till att vi vill undersöka lärarens roll i förhållande till eleverna, men avgränsningen till drama/teater gjordes på grund av att vi var särskilt intresserade av hur forskning diskuterar lärarens roll utifrån vårt blivande yrke som teaterlärare. Att genomföra en ämnesvis bredare sökning hade medfört andra dilemman att ta ställning till som till exempel om undervisningssituationen går att jämföra med en undervisningssituation i teater.

En annan avgränsning var att söka vetenskapliga artiklar som berörde drama eller teater som konstnärligt ämne. Om vi hade breddat sökningen till att inkludera artiklar som behandlar teater/drama som metod, hade vårt resultat kunnat bli mer omfattande. I vår sökning kunde vi se att det fanns flera artiklar som behandlade drama som metod för till exempel personlig utveckling eller för att lära sig ett annat ämne. Vi anser liksom Remfeldt (2013) att vi inom teaterarbetet kan använda oss av metoder och förhållningssätt utifrån dramapedagogiken, men då som ett medel för att uppnå teaterns mål, inte som mål i sig. Det skulle till exempel kunna handla om att arbeta med trygghetsövningar som ett steg i processen med en scenisk produktion. Utifrån styrdokumentens beskrivning av ämnet teater, anser vi att vår huvudsakliga uppgift som teaterlärare är att undervisa i det konstnärliga ämnet teater. Eftersom vi med litteraturstudien ville öka vår förståelse för lärarens roll i just teaterundervisning, valde vi bort de artiklar som vi utläste hade dramapedagogiska mål. I den inledande sökprocessen var det dock ibland svårt att skilja på om artiklarna berörde drama/teater som metod eller som konstnärligt ämne. Detta klargjordes många gånger först vid en djupare läsning av texten, vilket var tidskrävande. I vårt resultat presenterar vi de artiklar där vi kunde utläsa att artiklarna behandlade drama/teater som ett självständigt konstnärligt ämne trots att de ibland beskrivs som *drama*.

I vårt urval av artiklar har vi uteslutit de texter där vi tolkar att det inte är författarens intention att beskriva lärarens roll, även om det ges ett kort exempel på lärarens arbete eller att lärarens roll nämns. Ett sådant exempel är när en författare beskriver en lärare utifrån tre regisituationer. Vi upplever att författarens intention med artikeln är att undersöka en forskningsmetod och inte att undersöka lärarens roll i teaterundervisningen, även om lärarens handlingsätt beskrivs. Hade vi valt att ta med de artiklarna hade vi fått ett bredare resultat, men utifrån vår tolkning riskerat att påstå för mycket eller något som författarna inte menat.

Vi har flera gånger förändrat vår frågeställning och formulerat nya sökord vilket har varit tidskrävande och påverkat vårt arbete. Hade vi hittat vår slutgiltiga frågeställning tidigare kunde mer tid lagts på till exempel sökningen. Vi påbörjade till exempel en sekundärsökning utifrån referenslistan på de artiklar som presenteras i resultatdelen. De artiklar som verkade intressanta utifrån titelnämnet via sekundärsökningen hann vi tyvärr inte läsa på grund av tidsbrist.

Under djupläsning och sammanställning av resultatdelen delade vi upp artiklarna mellan oss. Vi har alltså inte båda hunnit läsa och granska alla artiklar utan har fått lita på den andra personens omdöme rörande artikelns relevans och kvalitet. I början av arbetet såg vi en klar skillnad på mängden artiklar som vi grönmarkerade. Vi kan inte urskilja om det berodde på slumpen, att den enes sökord gav ett bättre utfall eller om vi var kritiska till artiklarna på olika sätt. Artiklar som sållades bort eller rödmarkerats av de ena, lästes inte av den andre skribenten. Vi har dock suttit tillsammans under hela sökningen vilket har lett till att om en var osäker på artikelns relevans eller kvalitet rådfrågades den andre. Vi har också haft systemet "orangemarkerings" som inneburit att artikelns relevans och eller kvalitet inte kunde avgöras utan en diskussion vid ett senare tillfälle.

En annan avgränsning som vi har genomfört är det tidsspänn som vi undersökte. Eftersom vi letade efter aktuell forskning avgränsade vi vårt tidsspänn till 17 år mellan år 2000 och 2017. Hade vi avgränsat vårt tidsspänn till de senaste tio åren hade många av våra artiklar i ett första urval försvunnit. Det hade dock inte påverkat de sex artiklar som återfinns i vårt resultat. När vi vid något söktillfälle glömde att avgränsa tidsspänn fick vi upp en hel del äldre intressant litteratur från främst 1970- och 80-talet. Det kan knappast betraktas som aktuell forskning, men vi ser det som en intressant aspekt att det bedrivits en hel del forskning om lärarens roll i teaterundervisning under 1970- och 80-talet.

Alla artiklar som vi presenterar i resultatet är skrivna på engelska. Det har inneburit att vi har varit tvungna att översätta de resultat som vi hittat till svenska. I översättningsarbetet har vi försökt att se till styckets kontext men det finns alltid en risk att ordens innebörd kan ha förändrats. Ett ord från resultatet som kan översättas till flera svenska ord med olika innebörd är *power*. Ordet kan till exempel översättas till makt, kraft eller förmåga.

De databaser som gav oss flest relevanta träffar var *MLA* och *Education Collection*. Vi började att söka i databasen *ERIC*. När vi förstod att *ERIC* ingick i *Education Collection* övergick vi till att söka där. Vår sökning i databasen *LIBRIS* gav oss några träffar som vi kunde dra nytta av i bakgrunden men inga teaterrelaterade dokument som vi kunde använda i resultatet. När vi övergick till att söka direkt i journaler som till exempel *Research in Drama Education* och *Youth Theatre Journal* fick vi några nya träffar men de flesta artiklarna där hade vi redan nått via *MLA* eller *Education Collection*.

Vi kunde under arbetets gång känna frustration över att det fanns så lite forskning kring vårt ämne. Men den ringa forskningen är att se som ett resultat. Vi ser ett stort behov av forskning som behandlar teaterdidaktik riktad mot lärarens roll och hans strategier i teaterklassrummet. Inte minst utifrån den svenska gymnasieskolan.

4.2 Resultatdiskussion

I vårt resultat framkommer olika aspekter av lärarens roll i förhållande till eleverna. Wales (2009) beskriver svårigheter med att kontrollera klassrummet och arbetet. Hon ger exempel på en situation där en elev störde arbetet under lektionen. Genom att distansera sig rumsligt från eleverna kunde läraren få en överblick över situationen och därmed återfå kontrollen. Vi tycker att det är intressant att läraren valde att fysiskt avgränsa sig för att samla sig och återta kontrollen. Samtidigt kan vi se en problematik i att läraren behöver lämna gruppen för att återfå kontrollen. Vad händer med undervisningen om läraren slutar att leda arbetet? Vidare beskriver Wales (2009) att läraren fortsättningsvis planerade lektioner då eleven separerades från gruppen. Vi funderar över lärarens beslut att separera den stökiga eleven för att återta kontrollen. Kan vi som lärare utesluta en elev från den ordinarie undervisningen? Å ena sidan stör eleven undervisningen som resten av eleverna har rätt till. Å andra sidan: kan vi som lärare garantera att den exkluderade eleven får möjligheten att nå målen som hen har rätt till? Om eleven alltid arbetar enskilt blir det svårt att nå till exempel det kollektiva arbetet som beskrivs i ämnets syfte (Skolverket, 2011).

Kietzman (2013) och Shu (2010) beskriver båda konflikten mellan viljan att arbeta demokratiskt och att inneha makt och auktoritet i klassrummet. De beskriver hur deras försök till demokratiskt ledarskap krockade med hur eleverna var vana att arbeta, vilket ledde till svårigheter i att få auktoritet. Vi frågar oss om konflikten mellan att vilja arbeta demokratiskt och att få auktoritet främst uppstod på grund av att läraren arbetade på ett annat sätt än vad eleverna var vana vid, eller om det finns en allmän konflikt mellan att inneha auktoritet och att arbeta demokratiskt. Om konflikten främst berodde på elevernas ovana kunde problemet eventuellt lösas i en tydlig introduktion av arbets sättet. Shu (2010) menar istället att han får auktoritet genom att möta elevernas behov. Shus (2010) exempel där han vill möta elevernas behov är intressant. Till viss del tolkar vi det som att det handlar om att Shus elever fick göra något de ansåg roligt – eleverna visade engagemang när de tillsammans med Shu skapade en spökhistoria. Hur kan han och vi som lärare behålla auktoriteten vid moment som eleverna inte tycker är roliga?

Något som varken Kietzman (2013), Shu (2010) eller Wales (2009) diskuterar är *varför* det är viktigt att läraren har makt och kontroll i klassrummet. Kietzman (2013) menar att samarbetet i hennes exempel fungerade först när hon intog en starkare ledarroll, vilket skulle kunna tolkas som att kontroll och makt är viktigt för att samarbetet mellan lärare och elev ska fungera. En fråga som går att ställa sig är dock hur situationen hade sett ut om eleven inte hade "backat" från sin ledarposition. *Vad* var det läraren gjorde som fick eleven att ta ett steg tillbaka och gav läraren en starkare ledarroll? I den problematik som Kietzman berör, med en maktkamp mellan läraren och eleven, går det att se tydliga likheter till det exempel vi tar upp i inledningen av vår uppsats. I vårt exempel hade läraren svårt att ta ledningen i arbetet, och klassen styrde lektionerna. I Kietzmans exempel beskrivs hur läraren och den aktuella eleven arbetade tillsammans på tu man hand, och att de då hittade ett sätt att kommunicera, där de

båda tvingades förändra sina roller. Hon beskriver att arbetet kunde fortsätta framåt först när de hade hittat ett sätt att samarbeta. Kanske är det så att det var fokus på det – att hitta ett sätt att samarbeta – som saknades i vårt exempel. Kanske hade läraren behövt lägga fokus på att etablera en fungerande relation med eleverna? Det är samtidigt möjligt att läraren hade försökt med just det, utan att lyckas. Vi kan som blivande teaterlärare ta med oss en insikt om att relationen med eleverna är viktig och påverkar möjligheterna att bedriva undervisning.

Shu (2010) och Wales (2009) ger exempel på hur lärare gjort för att få kontroll och makt, men beskriver inte heller varför det är viktigt. Dock verkar det i Shus (2010) fall som att det blev svårt att bedriva teaterarbetet när läraren inte hade auktoritet – det blev en stökig miljö, vilket gjorde att undervisningen blev svår att genomföra. Som lärare i den svenska gymnasieskolan har vi ansvar för att bedriva undervisning som gör att eleverna kan uppnå de mål som beskrivs i styrdokumentet. Det kan bli svårt att genomföra om klassrumsmiljön gör så att arbetet inte kan gå framåt. Utifrån detta är det möjligt att tänka sig att läraren behöver inneha en viss auktoritet för att kunna bedriva undervisning.

I det andra exemplet i vår inledning beskrivs en stor skillnad i en elevgrupps beteende under två olika lärares lektioner. Under lektionerna med den ena läraren upplevdes eleverna som fåordiga och tillbakadragna, medan de i det andra fallet var pratglada och "framåt". Vi frågar oss om lärarens makt eller auktoritet kan ha påverkat elevernas beteende. Shu (2010) är kritisk mot det hot och tvång som han beskriver som vanligt i Hongkongs skola. Han anser ändå att det är viktigt att som lärare inneha makt. I vårt exempel förekom inte något synligt tvång eller hot, men något hindrade eleverna från att uttrycka sig som på den andra lärarens lektioner. Vi frågar oss om det kan finnas något problematiskt i om läraren har för stor auktoritet eller makt. Kanske kan elevernas utveckling i ämnet hämmas inte bara av hot och tvång, utan också av alltför stor respekt för läraren?

Enciso et al. (2011) och Shu (2010) menar att en aspekt av teaterlärarens roll handlar om att få eleverna engagerade i undervisningen. Som en strategi för att uppnå detta beskriver Enciso et al. (2011) att läraren behöver visa eleverna respekt. Shus (2010) exempel visar att läraren genom att stimulera elevernas nyfikenhet och identifikation kan främja deras engagemang. Vi funderar över de tre strategier som beskrivs att läraren kan använda för att främja elevernas engagemang. Skiljer sig de tre olika strategierna åt och i så fall hur? Strategierna för läraren beskrivs som: visa respekt, främja elevens nyfikenhet och att hjälpa eleven att känna identifikation. Vidare funderar vi över varför lärarna anser elevernas engagemang som viktigt. Krävs engagemang för att eleverna ska kunna lära sig? Eller kanske för att lärarna ska kunna hålla i meningsfulla lektioner som i sin tur kan leda till att eleverna kan lära sig? Utifrån Enciso et al. (2011) och Shus (2010) artiklar kan vi som blivande teaterlärare ta med oss att vi kan arbeta med att väcka elevens nyfikenhet, skapa uppgifter som gör att eleverna kan känna identifikation, och visa respekt för eleverna. Vi funderar på om det finns andra metoder som kan främja elevernas engagemang och varför just de här tre aspekterna lyftes. Har det med teaterämnetts karaktär att göra? Skulle till exempel nyfikenhet och identifikation nämnas som strategier om ämnet haft en annan karaktär? Stämmer det inom alla kurser i teaterämnet att engagemanget främjas av dessa tre strategier?

I styrdokumentet beskrivs det att vi som teaterlärare i gymnasieskolan ska främja elevernas ansvarskänsla, vilket vi kan koppla till de delar av vårt resultat som behandlar främjande av elevernas autonomi. Fleming et al. (2015), Petersen Jensen & Lazarus (2014) samt Enciso et al. (2011) ser detta som en del i lärarens roll. För att främja elevens äganderätt över sitt eget lärande menar Fleming et al. (2015) att läraren behöver arbeta med att stärka elevens kreativa

tänkande. Som en strategi för detta betonar de vikten av att läraren lyssnar och observerar, ställer öppna frågor och arbetar för att bryta normer mellan sig själv och sina elever. Petersen Jensen & Lazarus (2014) ser det som en del i lärarens roll att få eleverna att delta aktivt i teaterarbetet. De lyfter överlämnande av ansvar och beslutsfattande som en del i detta. Även Enciso et al. (2011) beskriver överlämnande av beslutsfattande som en viktig aspekt. För dem innefattar lärarens roll att arbeta för att ge eleverna ett ökat inflytande i sin utbildning. Utifrån författarnas resonemang får vi med oss olika praktiska strategier och tankar om främjandet av elevernas autonomi. Vi kan också utläsa att vissa lärare upplever en problematik med att lämna ifrån sig ansvaret och beslutsfattandet. Vi kan se fördelar med att lämna över ansvar och äganderätten till eleverna men ser en problematik i att göra det utan att fördela ansvaret i elevgruppen. Vi tror att ett ansvarsöverlämnande måste ske tydligt med ramar, för att undvika risken att det skapas inofficiella ledare och att vissa elever inte får någon makt att påverka. Ett föredömligt exempel är de arbetsgrupper som Petersen Jensen & Lazarus (2014) tar upp i sin lärlingsmodell. Eleverna tilldelas roller som till exempel scenograf, dramaturg eller regiassistent och läraren tar rollen som coach. I exemplet upplever vi att läraren kan fortsätta att leda arbetet framåt och fördela utrymmet i klassrummet. Ett tillfälle där vi upplever att det istället inte fungerade att lämna över makten och ansvaret är i Kietzmans (2013) tidigare nämnda exempel då en elev istället tog på sig ledarrollen. Petersen Jensen & Lazarus (2014) presenterar i sin artikel tre metoder där lärlingsmodellen som vi nämner ovan är en. De andra två modellerna är peer-mentored learning experiences och konstnärligt samarbete. Modellerna finns för att hjälpa läraren att få eleverna till ett mer aktivt deltagande i teaterundervisningen och vore intressanta för oss att ta med ut i den verkliga skolvärlden.

Petersen Jensen & Lazarus (2014) och Wales (2009) beskriver att en aspekt av teaterlärarens roll är att arbeta för ett gott klimat inom elevgruppen. Petersen Jensen & Lazarus (2014) lyfter arbetet med att skapa en förtroendefull och trygg miljö som en del i lärarens roll. Som en strategi för att främja detta använder lärarna i deras studie sig av lekar och samtal om förtroende. Vidare ser Petersen Jensen & Lazarus att lärarna i deras studie lägger vikt vid att få eleverna att värdesätta diskussioner och kunna mötas trots meningsskiljaktigheter. För att uppnå detta uppmanar lärarna sina elever att vara medvetna om och se varandra i klassrummet. Wales (2009) lyfter arbetet med att inkludera alla elever i undervisningen som en aspekt av lärarens roll. Som ett sätt för att arbeta med detta beskriver hon att lärarna i hennes studie skapar arbetsgrupper som är tänkta att bryta upp grupperingar, samt skapar fysiska formationer som gör att alla ser varandra i klassrummet.

Petersen Jensen & Lazarus (2014) lyfter lärarens arbete med att skapa en förtroendefull och trygg miljö, vilket vi kan se vikten av. Skolverket (2011) beskriver teaterarbetet som ett kollektivt sådant, och det är möjligt att tänka sig att det kollektiva arbetet underlättas om det finns trygghet och förtroende inom gruppen. Lärarna i Petersen Jensen & Lazarus studie ser det som viktigt att eleverna får lära sig att diskutera och mötas trots olika åsikter, vilket vi ser som relevant för oss att arbeta med i förhållande till styrdokumentens skrivningar om det kollektiva arbetet. Vi ser exempelvis att lyhördhet och initiativförmåga, två förmågor som Skolverket (2011) skriver ut som delar av det kollektiva arbetet, skulle kunna tränas genom diskussion.

Att som Wales (2009) beskriver arbeta för inkludering av alla elever ser vi som en viktig del i vårt blivande yrke. Vi tänker att inkludering kan vara ett sätt att främja trygghet, vilket skulle kunna underlätta klassrumsarbetet. I Wales exempel arbetar läraren med att bryta upp grupperingar inom elevgruppen. Vi tänker att ett sådant arbetssätt kan utmana eleverna, i och

med att det kan finnas en viss otrygghet i att inte alltid få arbeta med samma personer. Dock ser vi att ett visst mått av utmaning kan vara positivt för elevernas utveckling.

Syftet med litteraturstudien var att undersöka hur forskningen diskuterar lärarens roll i förhållande till eleverna i teaterundervisning. I vår bakgrund beskrivs Törnqvists (2006) fyra lärarroller. Vi fann det intressant att undersöka om rollerna går att återfinna i vårt resultat. Törnqvist (2006) beskriver rollen som *deltagare* som att lärarens fokus är på relationen till det gemensamma projektet och relationen till eleverna. Läraren deltar i projektet och lär sig tillsammans med eleverna. Vi kan se att flera av texterna lyfter rollen som deltagare genom att diskutera läraren som samarbetspartner och vikten av goda relationer till eleverna. Rollen som *handledare* beskrivs som att läraren lämnar plats till eleverna i undervisningen. Fokus ligger på elevernas förmågor och möjlighet att utvecklas. Vi kan utläsa att flera artiklar behandlar rollen som handledare genom att till exempel diskutera elevernas autonomi. Ett exempel på hur lärare tar rollen som handledare är i Petersen Jensen & Lazarus (2014) artikel där lärlingsmodellen beskrivs. I rollen som *ledare* beskriver Törnqvist (2006) att läraren fungerar som konstnärlig ledare, där auktoritet och auktoritära drag ofta framträder. Auktoritet är något som flera av texterna i vårt resultat diskuterar. Exempelvis beskriver Kietzman (2013) en problematik kring auktoritet och makt under arbetet med uppsättningen av *Romeo och Julia*. Avslutningsvis beskriver Törnqvist (2006) att lärarens fokus i rollen som *konstnär* ligger på sitt eget och elevernas skapande. I vårt resultat diskuterar till exempel Petersen Jensen & Lazarus (2014) hur lärarna vill hjälpa eleverna att hitta sin egna konstnärliga röst.

4.3 Vidare forskning/slutsatser

Utifrån den knappa forskning som finns inom teaterdidaktik har vi under arbetet tvingats bredda vår frågeställning. Den har lett fram till flera frågeställningar som vore intressanta att lyfta fram och forska vidare i. Flera av forskarna beskriver i vårt resultat vikten av att inneha auktoritet och kontroll som lärare. Det framkommer inte i artiklarna varför forskarna och eller lärarna anser auktoritet och kontroll som viktigt. Det vore intressant att utforska i vidare forskning. Är det en allmän uppfattning bland teaterlärare? Och varför anser lärarna i så fall att auktoritet och kontroll är viktiga aspekter i teaterlärarens roll? En annan problematik som berörs i vårt resultat behandlar teaterlärarens roll utifrån lärarens strategier. Forskarna beskriver bland annat lärarens strategier för att få sina elever mer engagerade, ge eleverna större autonomi och skapa ett gott klimat i elevgruppen. Här återfinns flera aspekter av lärarens roll som vi anser skulle vara intressanta för fortsatt forskning.

Författarna till de artiklar vi funnit genom litteratursökningen är alla verksamma i en utomeuropeisk kontext. Skolsystemen i Australien, Kazakstan, Kina och USA skiljer sig från det svenska, vilket gör att resultatet möjligen skulle se ut på ett annat sätt om artiklarna behandlat lärare verksamma i Sverige. Vårt att nämna är att Kietzmans (2013) artikel undersöker en lärares arbete i Kazakstan, som vanligtvis är verksam i USA. Det går att fundera på om andra slutsatser dragits om forskaren vanligtvis arbetade som lärare i Kazakstan eller om forskningen bedrivits i författarens hemland. Det kan också vara värt att fundera kring om synen på läraren kan skilja sig åt mellan de olika länderna och i förhållande till en svensk kontext. Kulturella skillnader mellan de länder som författarna verkar i

gentemot Sverige, skulle kunna göra att resultatet hade sett annorlunda ut om forskningen bedrivits i en svensk kontext. Resultatet vittnar om att teaterdidaktik i Sverige är ett relativt obeforskat område. Vi fann ingen studie som diskuterade vår forskningsfråga rörande lärarens roll i förhållande till eleverna i teaterundervisning i Sverige. Vi fann en hel del forskning rörande till exempel dramapedagogik i förskolan men snålt med forskning rörande teater som konstnärligt ämne bland ungdomar med fokus på lärarens roll, vilket skulle behöva beforskas.

Vår litteraturstudie har bidragit med att visa exempel på vad lärarens roll i teaterundervisning kan innebära. I vår studie diskuteras lärarens roll utifrån läraren som ledare, med utgångspunkt i “auktoritet och kontroll” och “demokrati och samarbete” och utifrån aspekter av lärarrollen som: skapa engagemang hos eleverna, öka elevernas autonomi och att skapa ett gott klimat i elevgruppen. Vi frågar oss vilka aspekter i lärarens roll inom teaterundervisning som inte kom fram.

Det finns svårigheter i att dra generella slutsatser utifrån vårt resultat, då mängden litteratur vi funnit genom litteratursökningen är begränsad. Majoriteten av artiklarna bygger på kvalitativa studier. Endast Enciso et al. (2011) utgår ifrån både en kvalitativ och en kvantitativ studie. En fråga vi ställer oss är hur det kommer sig att majoriteten av studierna är kvalitativa - finns det svårigheter i att undersöka lärarens roll utifrån en kvantitativ metod? Det hade varit intressant att ta del även av kvantitativa studier.

4 Referenslista

- Ahlstrand, P. (2014). *Att kunna lyssna med kroppen: En studie av gestaltande förmåga inom gymnasieskolans estetiska program, inriktning teater* (Doktorsavhandling). Stockholm: Institutionen för etnologi, religionshistoria och genusvetenskap, Stockholms universitet. Tillgänglig: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:735064/FULLTEXT01.pdf>
- Brante, T. (2017) Roll. I *Nationalencyklopedin*. Tillgänglig: <http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/roll>
- *Enciso, P., Cushman, C., Edmiston, B., Post, R. & Berring, D. (2011). Is that what you really want?: a case study of intracultural ensemble-building within the paradoxes of urbanicity. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 16(2), 215-233. doi: 10.1080/13569783.2011.566991
- *Fleming, J., Gibson, R., Anderson, M., Martin, A. J. & Sudmalis, D. (2015). Cultivating imaginative thinking: teacher strategies used in high-performing arts education classrooms. *Cambridge Journal of Education*, 46(4), 435-453. doi:10.1080/0305764X.2015.1064097
- Friberg, F. (Red.). (2017). *Dags för uppsats: vägledning för litteraturbaserade examensarbeten*. Lund: Studentlitteratur.
- Göteborgs universitet. (2017a). *Verksamhetsförlagd utbildning (VFU)*. Hämtad 2017-10-12 från <http://www.studentportalen.gu.se/lararutbildning/nystudent/amneslararprogrammet?skipSSOCheck=true>
- Göteborgs universitet. (2017b). *Supersök*. Hämtad 2017-10-12, från <http://www.ub.gu.se/sok/>
- Göteborgs universitet. (2017c). *ERIC*. Hämtad 2017-10-05, från <http://www.ub.gu.se/sok/db/show.xml?id=10070805>
- Göteborgs universitet. (2017d). *MLA International Bibliography*. Hämtad 2017-10-05, från <http://www.ub.gu.se/sok/db/show.xml?id=9599582>
- Göteborgs universitet. (2017e). *Education Collection*. Hämtad 2017-10-05, från <http://www.ub.gu.se/sok/db/show.xml?id=20007858>
- Göteborgs universitet. (2017f). *Education Database*. Hämtad 2017-10-05, från <http://www.ub.gu.se/sok/db/show.xml?id=19991431>
- Järleby, A. (2005). *Spela roll: kreativt lärande med teater och drama*. Skara: Pegasus.
- *Kietzman, M. J. (2013). Doing Shakespeare in a Kazakhstani College: Teacher Plays Ethnographer. *College Literature*, 40(2), 103-129.

- Lewis, M. & Rainer, J. (2012). *Teaching classroom drama and theatre: practical projects for secondary schools*. London: Routledge.
- LIBRIS. (u.å.). *Om LIBRIS*. Hämtad 2017-10-05, från:
http://librishelp.libris.kb.se/help/about_libris_swe.jsp
- Nationalencyklopedin [NE]. (2017). *Strategi*. Tillgänglig:
<http://www.ne.se/uppslagsverk/ordbok/svensk/strategi>
- Olsson, E-K. (2006). *Att vara någon annan. Teater som estetisk läroprocess vid tre 6-9-skolor* (Licentiatavhandling). Växjö: Växjö universitet.
- *Petersen Jensen, A. & Lazarus, J. (2014). Theatre Teacher Beliefs About Quality Practice in Secondary Theatre Classroom: An Ethnographic Study. *Youth Theatre Journal*, 28(1), 44-60. doi: 10.1080/08929092.2014.897661
- Remfeldt, J. (2013). *Teaterpedagogik på gymnasieskolans estetiska program: Sju teaterlärare samtalar om sin undervisning* (Magisteruppsats). Stockholm: Centrum för de humanistiska ämnenas didaktik, Stockholms universitet. Tillgänglig: <http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:621985/FULLTEXT01.pdf>
- *Shu, J. (2010). Return of the ghost – to discipline or/and to teach? *Asia Pacific Journal of Education*, 30(1), 105-120. doi:10.1080/02188790903503627
- Skolverket. (2011). *Ämne - Teater*. Hämtad 2017-10-09 från
<https://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/sok-amnen-kurser-och-program/subject.htm?subjectCode=TEA&lang=sv&tos=gy>
- Törnqvist, E-M. (2006). *Att iscensätta lärande: lärares reflektioner över det pedagogiska arbetet i en konstnärlig kontext* (Doktorsavhandling). Malmö: Malmö Academy of Music, Lunds universitet. Tillgänglig: <http://lup.lub.lu.se/record/25884>
- Umeå universitetsbibliotek. (u.å.). *Peer review (kollegial granskning)*. Hämtad 2017-09-20, från <http://www.ub.umu.se/skriva/vetenskaplig-artikel/peer-review#>
- *Wales, P. (2009). Positioning the drama teacher: exploring the power of identity in teaching practices. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 14(2), 261-278. doi: 10.1080/13569780902868911
- Östlundh, L. (2017). Informationssökning. I F. Friberg (Red.), *Dags för uppsats: vägledning för litteraturbaserade examensarbeten* (s. 59-82). Lund: Studentlitteratur.

Bilaga 1 Artikelöversikt

En artikelöversikt av de artiklar som presenteras i vårt resultat.

| Titel | Författare | Databas | Journal | År | Land | Vetenskapligt granskad |
|---|---|---------------------------|--|-----------|-------------|-------------------------------|
| Is that what you really want?: a case study of intracultural ensemble-building within the paradoxes of urbanicity | Enciso, P., Cushman, C., Edmiston, B., Post, R. & Berring, D. | Söktes direkt i journalen | Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance (RiDE) | 2011 | USA | Ja |
| Cultivating imaginative thinking: teacher strategies used in high-performing arts education classrooms | Fleming, J., Gibson, R., Anderson, M., Martin, A. J. & Sudmalis, D. | ERIC | Cambridge Journal of Education | 2015 | Australien | Ja |
| Doing Shakespeare in a Kazakhstani College: Teacher Plays Ethnographer | Kietzman, M. J. | MLA | College Literature | 2013 | USA | Ja |
| Theatre Teacher Beliefs About Quality Practice in Secondary | Petersen Jensen, A. & Lazarus, J. | Söktes direkt i journalen | Youth Theatre Journal | 2014 | USA | Ja |

| | | | | | | |
|--|-----------|----------------------------------|--|------|-----------|----|
| Theatre Classroom: An Ethnographic Study | | | | | | |
| Return of the ghost – to discipline or/and to teach? | Shu, J. | ERIC | Asia Pacific Journal of Education | 2010 | Kina | Ja |
| Positioning the drama teacher: exploring the power of identity in teaching practices | Wales, P. | Snöbollsurval från MLA till RiDE | Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance (RiDE) | 2009 | Singapore | Ja |

Bilaga 2 Sökhistorik

Ett urval av vår sökhistorik genom arbetet.

| Dag | Databas | Sökord | Avgränsning | Antal träffar | Lästa abstract | Valda artiklar | Kommentar |
|------|----------|--------------------|--|---------------|----------------|----------------|---|
| 30/8 | Supersök | Teaterundervisning | Går inte att avgränsa till vetenskapligt | 186 | 1 | 1 | Ahlstrands artikel "Inte ett öga torrt" - står ej vetenskapligt men vet att den är det. |
| 30/8 | Supersök | Theatre education | Vetenskapliga tidskrifter | 137 208 | - | - | För många resultat. |
| 30/8 | LIBRIS | Teaterundervisning | Avhandlingar | 8 | 4 | 1 | Inte inom vårt ämne. Ahlstrands avhandling läses. |
| 30/8 | LIBRIS | Drama education | Avhandlingar | 28 | 3 | 0 | Två abstract fanns inte och texten fanns inte digitalt för de två avhandlingarna. |
| 1/9 | ERIC | "Teacher-student" | Peer reviewed subject:teacher student relationship,teacher behavioe NOT: english second language AND second language learning. | 14 135 | - | - | För många sökträffar. |

| | | | | | | | |
|-----|--|---|---------------|-----------|----|--------------------------|---|
| 1/9 | ERIC | “Teacher-student” AND drama | Peer reviewed | 67 | 15 | 6 | |
| 4/9 | Education collection | "stude*-teach*" AND drama* | Peer reviewed | 118 | 12 | 5 | |
| 4/9 | Education collection | "teacher behavior" AND drama* | Peer reviewed | 30 | 6 | 2 | |
| 4/9 | Education collection | theater AND "teacher characteristics" | Peer reviewed | 18 | 5 | 3 | |
| 6/9 | Supersök | The teacher's role | - | 1 278 099 | - | - | För många träffar |
| 6/9 | Education collection | "teacher* role" AND drama* | Peer reviewed | 177 | 25 | 8 | Mestadels nya artiklar. |
| 6/9 | MLA | teacher role AND drama | s.o. | 18 | 11 | 3 + 6 orangemarkerade | |
| 7/9 | Education collection | "teach* role" AND theatre | s.o | 66 | 9 | 4 | Många lika som sökningen "teacher role AND drama." |
| 7/9 | Snöbollsurval (klickade vidare på artikel i RiDE efter sökning i MLA) | Ursprungligt sökord: teacher role AND drama | s.o. | | 1 | | Hittad artikel: Positioning the drama teacher: exploring the power of identity in teaching practices. |
| 7/9 | RiDE (Research in drama education) | “Teacher role” AND drama* | - | 518 | 9 | 3 | Många samma som läst tidigare, eller om drama som metod. |

| | | | | | | | |
|------|-----------------------|-------------------------------------|---------------|-----|----|-------------------------|--|
| 7/9 | Youth Theatre Journal | Teacher AND role AND drama | - | 184 | 9 | 3 | Samma resultat som sökningen ovan. |
| 12/9 | MLA | Teacher AND communication AND drama | Peer reviewed | 5 | 0 | 0 | Inte om lärarens kommunikation i teaterämnet. |
| 12/9 | Education Collection | Drama teacher AND communication | Peer reviewed | 126 | 37 | 6, varav 2 fanns online | Några artiklar verkar intressanta. Men fyra av de utvalda fanns inte online. |
| 12/9 | MLA | Drama teacher AND communication | Peer reviewed | 5 | 1 | 1 | Många lika som: teacher AND communication AND drama. |