



GÖTEBORGS  
UNIVERSITET

# Spela roll?

En intervjustudie om rollsättning i svensk gymnasieskola

Ebba Sundin  
Ämneslärarprogrammet med  
inriktning mot arbete i  
gymnasieskolan, Teater



Examensarbete: 15 hp  
Kurs: LGTA2A  
Nivå: Avancerad nivå  
Termin/år: VT 2018  
Handledare: Pernilla Ahlstrand  
Examinator: Birgitta Sandström  
Kod: VT18-6100-008-LGTA2A

---

Nyckelord: Teater, Kön, Genus, Rollsättning, Lärande, Utbildning, Lärare, Gymnasieskolan.

## Abstract

Syftet med föreliggande studie är att studera hur teaterlärare resonerar kring rollsättning samt hur de arbetar med rollsättning i större produktioner i gymnasieskolan. Studien tar sin utgångspunkt i forskningsfrågan: Hur resonerar och arbetar teaterlärare på gymnasiet med rollsättning i större produktioner? Den teoretiska utgångspunkten för studien är genusteori samt feministisk poststrukturalism. Studiens empiri är inhämtad från sex enskilda halvstrukturerade kvalitativa intervjuer.

Studiens resultat visar att det finns flera olika faktorer som påverkar teaterlärare på Sveriges gymnasieskolor i deras arbete med rollsättning. Faktorer som en splittrad elevgrupp med många olika ambitionsnivåer och att hitta en utmaning till varje elev är något som teaterlärare behöver anpassa sig efter. Vidare visar studien att teaterlärarna resonerar olika i hur själva rollsättningen bör gå till samt vilken utgångspunkt de har i valet av pjäser till slutproduktioner. Det framkommer även att män och kvinnor framställs olika i dramatisk text och genom att låta elever enbart spela roller inom den egna könstillhörigheten begränsas elevernas möjligheter till kunskapsutveckling. Studien synliggör även ett behov av forskning som berör genus och kön i relation till teaterundervisning i den svenska gymnasieskolan då det i nuläget inte existerar någon.

# Förord

Tack

*Alla intervjuedeltagare*

För att ni tog er tid och delade med er av era tankar och funderingar.  
Hoppas ni känner att jag har gjort er rättvisa i uppsatsen.

*Pernilla Ahlstrand*

För vägledning och samtal. Utan dig hade processen varit mycket svårare.

*Anna Pappinen Hillert*

För andra infallsvinklar och tålamodet med korrekturläsningen.

# Innehållsförteckning

Förord.....	1
Innehållsförteckning.....	1
<b>1 Inledning.....</b>	<b>1</b>
1.1 Bakgrund.....	2
1.1.1 Utgångspunkt.....	2
1.1.2 Jämställdhet inom högre utbildning och arbetsmarknad.....	2
1.1.3 Könsfördelning i teaterklassrummet.....	3
1.1.4 Genus och kön i styrdokumentet.....	3
1.1.5 Blind och könsöverskridande rollsättning.....	3
1.2 Syfte och frågeställning.....	4
<b>2 Tidigare forskning.....</b>	<b>5</b>
2.1 Rollsättning utifrån äldre texter.....	5
2.2 Teater: ett traditionsstyrkt ämne.....	7
2.3 Kön som något formbart.....	9
2.4 Teaterutrummet: en viktig plats för flickor.....	10
2.5 Arbete med genus och kön i teaterundervisning.....	12
2.5.1 Blind rollsättning.....	12
2.5.2 Könsöverskridande rollsättning.....	13
2.6 Sammanfattning.....	14
<b>3 Teoretiskt perspektiv.....</b>	<b>15</b>
3.1 Kön och genus.....	15
3.2 Subjekt, subjektifiering och agentskap.....	15
3.3 Den manliga blicken.....	16
3.3.1 Kön och konst.....	16
3.4 Språk och kropp.....	17
<b>4 Metod.....</b>	<b>18</b>
4.1 Metodval.....	18
4.2 Genomförande och urval.....	18
4.3 Analysprocess.....	19
4.4 Studiens tillförlitlighet.....	20
4.5 Etiska överväganden.....	21
<b>5 Resultat.....</b>	<b>23</b>

5.1	Utifrån en varierad elevgrupp .....	23
5.2	Utifrån valet av pjäser .....	24
5.3	Utifrån roller.....	25
5.4	Utifrån utveckling.....	26
5.5	Utifrån kön .....	27
5.6	Sammanfattning.....	30
<b>6</b>	<b>Diskussion.....</b>	<b>31</b>
6.1	Resultatdiskussion .....	31
6.2	Metoddiskussion.....	34
6.3	Vidare forskning .....	36
	<b>Referenslista.....</b>	<b>37</b>
	<b>Bilaga 1.....</b>	<b>40</b>
	<b>Bilaga 2.....</b>	<b>42</b>
	<b>Bilaga 3.....</b>	<b>43</b>

# 1 Inledning

Då jag själv har varit verksam inom teatervärlden i åtskilliga år har jag stor egen erfarenhet av området. Min upplevelse av teaterbranschen är att den är ojämlig på flera olika sätt. Vid sökningar till skådespelarutbildningar på högskolor och folkhögskolor är det enligt min erfarenhet fler kvinnliga sökande än manliga, vilket gör konkurrensen tuffare för kvinnor. På Sveriges institutionsteatrar upplever jag att det framförallt spelas pjäser som handlar om män, där män spelar huvudroller och kvinnor biroller. Berättelserna berättas utifrån ett manligt perspektiv med en manlig blick. Dessa berättelser handlar inte om mig, då jag är kvinna.

Min erfarenhet är att män och kvinnor inte vistas i teaterrummet på samma villkor och inte har möjlighet att spela samma roller. De roller som män och kvinnor får spela påverkar inte bara deras möjlighet till utveckling, det påverkar också vilka berättelser som berättas från scenen. Berättelsen som berättas påverkas inte bara av hur den berättas utan också av vilken kropp som berättar berättelsen.

Som snart nyutexaminerad teaterlärare har jag funderat mycket kring hur teaterlärare arbetar med rollsättning på gymnasieskolorna. På det estetiska programmet med inriktning teater får eleverna medverka i flertalet större och mindre produktioner under sina tre utbildningsår. I dessa produktioner får eleverna gestalta olika roller, således är rollsättning något som samtliga teaterlärare arbetar med på Sveriges gymnasieskolor. Min erfarenhet från olika utbildningar är att det finns flera olika sätt att resonera på vid rollsättning. Läraren kan till exempel utgå ifrån typecasting<sup>1</sup> vilket är vanligt förekommande inom film eller ge eleven en roll som utmanar denne eller en roll som eleven vill ha. Möjligheterna är många vilket gör att faktorerna som den enskilde teaterläraren anser är viktiga i rollsättningen blir de som avgör hur tilldelandet av roller går till. I ämnes- och kursplaner för ämnet teater (Skolverket, 2011a) står det inget om hur roller ska tilldelas elever i produktioner och det finns heller inte något stödmaterial från Skolverket som läraren kan ta hjälp av vid rollsättningen. Hur rollsättningen i produktioner på gymnasieskolorna går till blir på så vis upp till den individuella teaterläraren eller teaterlärarna på skolan.

I mitt första självständiga arbete *Ni flickor får hålla tillgodo med det som finns – en litteraturstudie som behandlar genus och kön i teaterundervisning* (Nordkvist & Sundin, 2016) framkom det att ett sätt som teaterlärare arbetar med genus och kön i teaterundervisning är genom könsöverskridande och könsblind rollsättning. Lärarna beskrev bland annat att de använde det som ett sätt att låta eleverna få möjlighet att prova på att gestalta alla typer av roller och inte begränsas av sitt kön. De studier där detta hade använts var dock utförda på högskoleelever samt elever i andra länder, vilket gör det relevant att studera vilken typ av rollsättning teaterlärare på gymnasieskolor i Sverige använder sig av.

Mycket äldre dramatik består av större och fler manliga roller och mindre kvinnoroller, bland annat William Shakespeares<sup>2</sup> pjäs Stormen är ett exempel på detta. Stormen består av 21 roller, varav sju av dessa är kvinnliga biroller. Teaterklasserna i den svenska gymnasieskolan har ofta fler

---

<sup>1</sup> Att ge en skådespelare en roll som passar denne, vilket leder till att hen alltid får spela samma typ av roll.

<sup>2</sup> Engelsk dramatiker, skådespelare och poet.

kvinnliga än manliga elever, vilket medför att könsöverskridande rollsättning förekommer i skolorna, vilket jag bland annat har sett på min verksamhetsförlagda utbildning. Frågan är om det är ett medvetet val från lärarnas sida att arbeta på det sättet eller om det är en lösning på en dålig manussituation.

## 1.1 Bakgrund

I detta kapitel presenteras olika rapporter och begrepp som belyser studiens syfte och problemformulering. Exempel på rapporter är *Plats på scen* (2006) och *Att gestalta kön* (2009). De begrepp som lyfts är blind och könsöverskridande rollsättning. Jag kommer även hänvisa till skrivelser från skollagen och gymnasieskolans styrdokument.

### 1.1.1 Utgångspunkt

I litteraturstudien *Ni flickor får hålla tillgodo med det som finns – en litteraturstudie som behandlar genus och kön i teaterundervisning* (Nordkvist & Sundin, 2016) framkom det att lärarens val av material påverkar vilka roller som eleverna får möjlighet att gestalta och på så vis blir det också en faktor som påverkar vad eleverna i föreläsningen får möjlighet att lära sig. Anna Lund (2013) och Beth Watkins (2005) menar att kvinnor och män skolas in i respektive könsroller och har olika könsmanuskript att gestalta. Det leder till att de får olika kunskaper genom utbildningar där de endast får spela de roller som faller inom deras respektive könstillhörighet. Det är således viktigt att lärare i teater är medvetna om att reproduktionen av könsnormer inom ämnet kan leda till utvecklande av olika kunskaper för kvinnor och män.

### 1.1.2 Jämställdhet inom högre utbildning och arbetsmarknad

I den statliga rapporten *Plats på scen* från Kulturrådet 2006 föreslår kommittén en skrivning som innebär att studenterna på de konstnärliga utbildningarna i landet ska visa ett kritiskt förhållningssätt till samtida och historiska kvalitetsbegrepp samt till kulturarvet. Kommittén menar bland annat att det idag finns få kvinnliga dramatiker representerade i undervisningen på de konstnärliga utbildningarna. Att låta utbildning bygga på ett okritiskt traderande av ett patriarkalt kulturarv är oacceptabelt anser kommittén. De menar att en förändring av detta förutsätter ett kritiskt förhållningssätt till kulturarvet och till historiska kvalitetsbegrepp. Dessutom ser arbetsvillkoren olika ut för kvinnor och män på den konstnärliga arbetsmarknaden. Förståelse för detta krävs för att lärare ska kunna rusta sina studenter för ett framtida arbetsliv där de kan ställa krav på jämställda villkor (SOU 2006:42). Till följd av denna utredning initierades och genomfördes det konstnärliga utbildningsprojektet *Att gestalta kön* mellan åren 2007-2009 på teaterhögskolorna i Sverige. Projektet presenteras närmare under kapitlet *Tidigare forskning*.

Att rusta elever för ett framtida arbetsliv där de kan ställa krav på jämställda villkor är något som är lika angeläget för gymnasieskolan som utbildning på högre nivå. Inte minst efter vittnesmålen som uppdagades genom utredningen *Me too 2017* (NE, 2018), vilka synliggjorde en patriarkalt präglad samhällsstruktur där män ges möjlighet att missbruka sin makt fördel genom att begå

sexuella handlingar. Under hashtagarna #metoo och #bystnadtagning trädde skådespelerskor fram och berättade sina historier om sexuella trakasserier och övergrepp i en mansdominerad bransch. Kritik riktades mot dyrkan av det manliga geniet inom teatervärlden, som tar sig friheter på kvinnors bekostnad (NE, 2018a). Det är följaktligen viktigt att teaterlärare inte förstärker myten om det manliga geniet inom teatervärlden genom sin undervisning, utan istället lär eleverna att våga ställa krav på jämställdhet.

### 1.1.3 Könsfördelning i teaterklassrummet

På det Estetiska programmet med inriktning teater består nuvarande elevgrupper av 78 % kvinnor och 22 % män i hela Sverige. Läsåren 2016/2017, 2015/2016, 2014/2015 och 2011/2012 var 76 % av eleverna kvinnor och läsåren 2013/2014 och 2012/2013 var 77 % kvinnor (Skolverket, 2018). De kvinnliga eleverna är med andra ord i stor majoritet i teaterklassrummet i den svenska gymnasieskolan, något som dessutom tycks vara genomgående över tid. Att kvinnliga elever är i majoritet i teaterklassrummet är något som Lambert, Wright, Currie och Pascoe (2017) visar även är fallet i Västra Australien. Likväl Christine Hatton (2003, 2013) menar att det råder en liknande könsfördelning i Sydney och London.

### 1.1.4 Genus och kön i styrdokumentet

Skollagen fastslår att lärare har ansvar att arbeta för en likvärdig utbildning (SFS, 2010:800). I skrivningen *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011* står det skrivet att gymnasieskolan aktivt ska främja elevernas förståelse för andra människor. Ingen ska utsättas för diskriminering eller kränkande behandling på grund av kön eller könsöverskridande identitet eller uttryck. Det ska aktivt motverkas. *Lgy 11* trycker även på att skolmiljön ska främja kvinnors och mäns lika rätt och samma möjligheter. Inte heller ska eleverna hindras från att utveckla sina intressen till följd av fördomar om vad som är kvinnligt och manligt (Skolverket, 2011b). Under rubriken *Övergripande mål och riktlinjer* klargörs det även att lärarens uppdrag när det kommer till undervisning, både till innehåll och upplägg, ska präglas av ett jämställdhetsperspektiv (Skolverket, 2011b).

### 1.1.5 Blind och könsöverskridande rollsättning

Blind rollsättning innebär att roller lottas ut istället för att delas ut till studenter eller skådespelare. En fördel med denna typ av rollsättning kan dels vara att studenter inte behöver tro att de får roller på grund utav en dold agenda samt att studenternas kön inte blir en faktor som påverkar vilken roll de får spela (Lund, 2013).

Könsöverskridande rollsättning innebär att män och kvinnor rollsätts oberoende av rollers könstillhörighet. Genom att byta kön på karaktärer kan könsstrukturer och maktstrukturer i texter synliggöras och konstruktioner av kön undersökas. Hur historien berättas på scenen påverkar vilken historia som berättas. Denna typ av rollsättning kan utmana publikens föreställningar om vilka beteenden kön bör ha (Watkins, 2005, Lublin, 2004, Nascimento, 2011).



Dessa begrepp återkommer och utvecklas i kapitlet *Tidigare forskning*.

## 1.2 Syfte och frågeställning

Syftet med föreliggande studie är att studera hur teaterlärare resonerar kring rollsättning samt hur de arbetar med rollsättning i större produktioner i gymnasieskolan. En frågeställning har formulerats för detta arbete:

- Hur resonerar och arbetar teaterlärare på gymnasiet med rollsättning i större produktioner?

## 2 Tidigare forskning

I detta kapitel presenteras tidigare forskning som är relevant i förhållande till min forskningsfråga. Litteraturen kommer dels från litteraturstudie *Ni flickor får hålla tillgodo med det som finns – en litteraturstudie som behandlar genus och kön i teaterundervisning* (Nordkvist & Sundin, 2016) och dels från en kompletterande litteratursökning (se Bilaga 1) med årsintervallet 2016 till 2018, som gjordes för att undersöka om det tillkommit något nytt inom fältet. En artikel från 2017 hittades i den kompletterande litteratursökningen. Då det inte har skrivits något om genus och kön i relation till teaterundervisning i svensk gymnasieskola är studier från högskola och universitet inkluderade samt studier från andra länder. I engelskspråkiga länder används ordet drama synonymt med både teater och drama, således har jag valt att benämna det engelska ordet drama som drama/teater i de fall där det kan åsyfta både teater och drama.

Den tidigare forskningen presenteras nedan under fem rubriker. Den första rubriken *Rollsättning utifrån äldre texter* tar upp hur pjäser och kön påverkar vilka roller elever ges möjlighet att gestalta. Den andra rubriken *Teater: ett traditionsstyrkt ämne* beskriver traditioner och strukturer inom ämnet. Under den tredje rubriken, *Kön som något formbart*, presenteras teorier om hur människor skapar genus och kön. Den fjärde rubriken *Teaterrummet: en viktig plats för flickor* redogör för varför teaterrummet kan tänkas vara en viktig plats för flickor. Under den femte rubriken, *Arbete med genus och kön i teaterundervisning*, beskrivs olika tillvägagångssätt som teaterlärare kan använda för att arbeta med kön och genus i klassrummet i två underrubriker: *Blind rollsättning* och *Könsöverskridande rollsättning*.

### 2.1 Rollsättning utifrån äldre texter

Robert Lublin (2004) anser att teater hjälper oss att forma och skapa en förståelse för vilka vi är, vad vi tror på och hur vi ser ut. Han menar att människor söker sig till teaterns bilder för att få förståelse, kunskap och stöd. Dessa bilder fungerar som en nationell fantasi av vilka vi är. Det innebär enligt Lublin att det är av största vikt att sätta in det som väljs att visa på scen samt det som lärare undervisar sina elever, i en historisk kontext och inte göra saker okommenterade. Lärare behöver träna sina elever att se bortom klassrummet och i en större historisk kontext, då de tränar dem inför att kliva in i en industri som konstruerar vår nationella fantasi (Lublin, 2004).

Lublins (2004) utgår ifrån sina egna reflektioner av sin egen undervisning av William Shakespeares dramer. Enligt Lublin har Shakespeares pjäser haft och kan komma att fortsätta ha en betydande roll i upprätthållandet och underhållandet av könsroller som gör kvinnan underordnad. När originalproduktionerna gjordes i renässansens England bestod ensemblen av enbart vita män vilket innebar att kvinnor exkluderades helt från den konstnärliga arenan. Idag är Shakespeare den mest lästa författaren i det engelska och amerikanska utbildningssystemet, vilket kan ha spelat en betydande roll i bevarandet av en patriarkal struktur. Lublin menar att lärare behöver överväga förhållandena kring kvinnors sociala och historiska status när de arbetar med äldre texter, annars riskerar de att förstärka kvinnors underställda position i samhället (Lublin, 2004).

Att arbeta med äldre texter utan att kommentera deras historiska kontext är en problematik som även verkar gälla undervisning vid de svenska teaterhögskolorna. Anna Lund (2013) följde under två års tid (2007-2009) det konstnärliga utvecklingsprojektet *Att gestalta kön* som extern forskare. Lund menar att den västerländska teaterkanonen, med verk av bland annat Strindberg, Norén, Tjechov, Sofokles, Molière, Beckett, Brook, Artaud, Bergman, Brecht, Stanislavskij och Shakespeare har en betydande roll inom den dagliga skådespelarträningen. I den kanoniserade världen finns det mer omfattande och fler roller för män medan rollerna för kvinnor är begränsade, både till antalet och utrymmet. Teatertraditionen i sig vilar på traditioner och normer som reproducerar vissa sätt att gestalta kön. Makten mellan könen är ofta fördelad till kvinnans nackdel. De får mindre scentid och deras roller finns på scenen för att stötta andras (mäns) behov. Män har huvudroller och kvinnor stöttande roller (Lund, 2013).

Lund (2013) visar att inom svensk teaterutbildning är det inte bara Shakespeares texter som upprätthåller könsroller utan även många andra texter tillhörande den västerländska teaterkanonen. Det här är något som Claudia Tatinge Nascimento (2001) anser även är fallet inom amerikansk teaterutbildning. Nascimento undervisar i amerikansk skådespelarutbildning och menar att det uppstår problematik när dessa dramatiska texter används i undervisning. Nascimento anser att många amerikanska teaterinstitutioner erbjuder ett tvådelat stöd för sexistiska värderingar. Det första tar plats inom den dramatiska litteraturen, där den patriarkala kanonen studeras. Den andra finns inom skådespelarklasser för nybörjare där innehållet i huvudsak är baserad på amerikansk realism. I den amerikanska skådespelarundervisningen hämtas mycket material till lektionerna från så kallade monologböcker. Dessa böcker består av monologer hämtade från teaterkanonen som har ett begränsat urval av olika typer av roller för kvinnor. Nascimento lyfter liksom Lund (2013) fram att kvinnliga karaktärers funktion på scenen är att stötta den manliga protagonistens handlingar. Kvinnor har ofta en irrelevant eller marginell roll, de tjänar som stödsystem eller dekoration åt den manliga blicken, kvinnor ska förföra eller förföras av en manlig huvudroll. Män däremot har en involverad och aktiv roll i dramat (Nascimento, 2001).

Nascimento (2001) menar att monologerna i monologböckernas naturliga funktion är att sätta skådespelaren i en ram och visa upp denne för att bli utvald, en situation som författaren liknar vid prostitution vilket inte är en gynnsam utgångspunkt för lärande. Den kommersiella teaterns fokus på typecasting har dessutom också letat sig in i utbildningen, eftersom eleverna får i allt större utsträckning lära sig att sälja sig själva som bilder istället för artister. Många unga skådespelare får ofta tipset att välja en roll som ligger nära dem själva, vilket skapar problem då detta medför att sociala och yrkesmässiga förväntningar överlappar varandra och förstärker vad som anses vara lämpligt för deras kön. På detta sätt förstärker de kvinnliga studenterna omedvetet stereotyper och fördomar om kvinnor. Vidare menar Nascimento att det också finns en populär tro att skådespeleri är en produkt av känslor. Denna betoning på känslor och karaktärens psykologi hindrar eleven från att bli en kritisk tänkare, då eleven kan inbilla sig att tänkandet kan hindra hen från att känna fullt ut. Fokus på psykologisk realism och arbetsmarknadens krav blir således ett hinder för elevens utvecklande av kunskap (Nascimento, 2001).

Att kön är en avgörande faktor i tilldelandet av roller är något som Lund (2013) noterat på teaterhögskolorna i Sverige. Den kulturella ramen för utbildningarna har länge karakteriserats av heterosexuell hegemoni och falloscentrism, vilket påverkar den praktiska kunskapen som är tillgänglig för kvinnor respektive män i undervisningen. De båda könen har fått olika könsmanuskript att spela då deras kroppar och begär anses olika. Således hålls kvinnor och mäns erfarenheter separata, det skapas ingen kollektiv praktisk kunskap utan två typer av kunskap; en för kvinnor och en för män (Lund, 2013).

## 2.2 Teater: ett traditionsstyrt ämne

Ulrika von Schantz (2007a) har liksom Lund (2013) forskat och skrivit om genus, kön och maktförhållandena på svenska teaterhögskolor. Även von Schantz diskuterar teaterämnets traditionella struktur och vad det har för betydelse för undervisningen. Enligt henne är den västerländska teaterns perspektiv den vita, medelålders, medelklassmannens heterosexuella perspektiv. Teaterhögskolan som institution bidrar till att vidmakthålla detta perspektiv då de i sin undervisning reproducerar den som en hegemonisk ordning. Inte minst för att skådespelarundervisningen ofta handlar om att iscensätta relationer mellan män och kvinnor med tydlig uppdelning mellan kvinnliga och manliga principer (von Schantz, 2007a).

von Schantz beskriver i sin avhandling *Myt, makt och möte* (2007b) en särskild (sub)verklighet som hon erfor när hon var observatör till ett specifikt skådespelarprogram som arbetade med projektet *Kön på scen*. Projektet *Kön på scen* startade som en studie mellan Teaterhögskolan i Stockholm, Mimskolan, Departementet för Nordiska språk och Departementet för Teaterstudier vid Stockholms universitet med stöd från svenska forskningsrådet. Syftet med projektet var att undersöka genus i skådespelarutbildning på högskolenivå, en utbildning som von Schantz menar pendlar mellan trender i framtiden och traditionell teaterhistoria, den kommersiella marknaden och estetiska ideal, samt en lång historia av manlig dominans. Enligt von Schantz kan skådespelarutbildningen ses som symbol för kulturell produktion av kön, en plats där lärare och studenter explicit måste handskas med diskurser av språk och kropp, kvinnligt och manligt, andra och sig själv, känslor och minnen samt begär och njutning. von Schantz trycker på att genus har en betydande funktion i skådespelarutbildningen och är djupt sammanhängande med kulturell hegemoni, historiska diskurser av skådespeleri likväl som myter, omedvetna teman och kön (von Schantz, 2007b).

Beth Watkins (2005) betraktar liksom von Schantz (2007a, 2007b) teater som en reproduktion av vår kultur och menar att vår kultur reproducerar könsnormer vilket leder till att teater blir en reproducent av könsnormer. Watkins (2005) reflekterar kring hur teaterutbildning kan förändras och hur hon i egenskap av lärare kan förändra sin undervisning för att komma bort från gamla invanda patriarkala strukturer som enligt henne präglar teaterundervisning. Enligt henne blir unga skådespelare ofta duktiga på att gestalta manér som tillhör deras inkodade kulturella syn på feminina och maskulina beteenden. Watkins utgår från Sandra Lee Bartky<sup>3</sup> som hävdar att kvinnor har blivit indoktrinerade från tidig ålder till att ha kontroll över sin vikt, rörelse, beteende och åtrå vilket betyder att de i förlängningen lärt sig att begränsa sig själva. Resultatet vid

---

<sup>3</sup> Professor i filosofi och genusvetenskap

repetition i teaterklassrummet blir att kvinnor ofta är ovilliga att bli sedda eller känner olust över att någon dömer deras röster eller kroppar. Att ta sig förbi denna träning av foglighet över kropp och identitet är en stor utmaning för eleverna (Watkins, 2005).

Christine Hattons (2003) forskning och publikationer har utforskat relationen mellan genus, historia och identitet i drama/teaterklassrummet med särskilt fokus på lärarens undervisning av unga flickor. Hatton argumenterar för behovet av omstrukturering och anpassning av undervisningen i drama/teaterämnet. Hon påtalar att många länder idag har betydligt fler flickor än pojkar i drama/teaterklasserna på högstadiet. Men trots detta är kursplan och undervisning oftast uppbyggd efter en patriarkal struktur. Enligt Hatton väljer drama/teaterlärare sällan att ge genus och kön prioritet i vad hon kallar 'det nya inkluderande' drama/teaterklassrummet. Det ses snarare som ett generellt problem som är del i ett större landskap av olika skillnader som har lika stort behov av att tacklas genom drama. Hatton ställer sig frågan ifall det breda synsättet egentligen används till att ignorera flickors speciella behov av drama/teater då de är fler än pojkar i många av västvärldens drama/teaterklasser (Hatton, 2003).

Hattons (2003) lyfter även problematik inom drama/teaterämnet, då hon menar att det också är uppbyggt av patriarkala strukturer. Historiskt sett har kvinnor nekats tillträde till scenen och dess texter, det är först under det senaste seklet som kvinnlig närvaro i konstformen har ökat. Kvinnliga dramatiker, pjäser med kvinnlig tematik samt representation på scen är nu accepterat. I vissa länder undervisas det numera om kvinnliga dramatiker och regissörer. Men Hatton menar att svårigheten för lärare med att hitta bra material, metoder och texter för klasser med kvinnliga elever kvarstår. Detta leder till att de kvinnliga eleverna oftast får spela roller som 'den andra' samt att kvinnans berättelse sällan är i centrum, vilket i sin tur leder till ett didaktiskt dilemma för Hatton som lärare: "As an educator of girls, my concern is what this translates into in terms of what they learn about being girls as they are continually cast as outsiders in their learning within the art form" (s. 140). Kulturella föreställningar är något som Hatton ser påverkar hur elever väljer att engagera sig i roller, tolka dialoger samt sättet de väljer att närma sig pjäser, men även hur elever tar till sig kunskap. Att skapa teater är i sig självt en handling av kulturell produktion. Hatton anser att en medvetenhet kring detta kan hjälpa läraren att istället använda sig av dramat för att försöka bryta de kulturella normer som reproduceras (Hatton, 2003).

Lambert, Wright, Currie och Pascoe (2017) har genomfört en etnografisk studie där 24 teaterlärare och gymnasieelever i Västra Australien ingick. Studien undersöker dramatisk text, kön och skapande i teaterklassrummet för att finna vilka konstruktioner av femininitet och maskulinitet som elever förkroppsligar när de arbetar med populär dramatisk text i en kritisk tid för deras sociala och emotionella utveckling. Lambert et al. lyfter att till skillnad från andra ämnen handlar teaterämnet om att gestalta och förkroppsliga karaktärer från texter. Att ta på sig en roll involverar att identifiera sig med rollens värderingar och attityder. Gymnasietiden är en kritisk tid i ungdomars utveckling, då mycket av deras egna värderingar och identitet formas. Arbetet med roller kan således vara både stärkande och hämmande för ungdomars utveckling. För att bättre förstå vilka begränsningar som teaterklassrummet kan skapa för tonåringars utveckling undersökte Lambert et al. de mest åtrådda karaktärerna från de mest valda pjäserna från läroplanen i Västra Australien och frågade lärarna varför de har investerat i dessa val (Lambert et al. 2017).

I Västra Australien väljer teaterlärare pjäser utifrån en bestämd pjäslista, innehållandes 24 pjäser. Listan har en stor bredd med både inhemska och feministiska perspektiv, men lärare väljer ändå samma få texter tillhörande litteraturkanonen till sina kvinnligt dominerade teaterklasser. De texter som väljs mest är *Macbeth*, *Hemkomsten* och *I väntan på Godot*, vilka alla har få eller inga kvinnliga karaktärer. Dessa pjäser har inte enbart brist på kvinnliga roller, utan de roller som finns så som *Macbeth* och *Ruth*, menar både lärare och elever i studien representerar normativa kvinnliga stereotyper (Lambert et al. 2017).

Lambert et al. (2017) hänvisar till Hatton (2003) som menar att i klassiska pjäser är den kvinnliga rösten oftast inte hörd och de kvinnliga karaktärernas positioner är som 'tjänare i tjänst' till den dramatiska handlingen. En paradox med detta menar Hatton är att flickor ofta blir en tyst majoritet i teaterklassrummet, då läroplanen i teater och dess produkter i stor utsträckning är formad av den manliga blicken och patriarkatet såvida inte läraren är öppen och etiskt ingripande i sin praktik (Lambert et al. 2017).

Alla kvinnliga studenter som Lambert et al. intervjuade i studien klagade över bristen av kvinnliga roller i de utvalda texterna. Deras huvudkritik av teaterkursen var att det inte finns tillräckligt många kvinnliga roller tillgängliga för deras klassrum där kvinnor är i majoritet. De lyfte också att de kvinnliga roller som finns är väldigt stereotypa representationer av femininitet så som 'mamma' och 'kär'. Många av teaterlärarna höll med om bristen på kvinnliga karaktärer, men deras kritik fokuserade mer på den restriktiva kvalitén av rollerna, snarare än mängden. De 'saftiga' rollerna i pjäserna är i huvudsak män, medan de kvinnliga rollernas resa uteblir eller så bekräftar rollerna den normativa kategoriseringen av kvinnor som madonnor eller horor (Lambert et al. 2017).

## 2.3 Kön som något formbart

När Lublin (2004) diskuterar Shakespeares betydelse för upprätthållandet av manliga och kvinnliga könsföreställningar använder han Freedmans<sup>4</sup> förklaring av Lacans<sup>5</sup> psykoanalys. En teori som menar att kvinna och man är produkter av ett språkligt definitionssystem, oavsett deras biologiska skillnader. Att vara kvinna är att 'inte man' och att vara man är att 'inte kvinna'. När vi föds vet vi ingenting om könsroller. Det är vid introduktionen av språket som vi får lära oss att vi tillhör kategorin 'man' eller 'kvinna'. Det är inte en essens av maskulinitet eller femininitet som definierar dessa kategorier, utan de lärs ut genom språket och utförandet av roller inom den rådande kulturen. Lublin menar att Elizabeth Grosz<sup>6</sup> tar detta ett steg längre genom att hävda att det inte är den materiella kroppen på ena sidan och de historiska och kulturella representationerna på den andra, utan att dessa representationer konstruerar den materiella kroppen och hjälper till att producera den som sådan. Materiella kroppar upplevs oftast som verkliga och de regler som dikterar deras konstruktion är ofta svåra att upptäcka. Vidare hänvisar Lublin till Judith Butlers förklaring att köns verklighet skapas genom ihållande sociala föreställningar, vilket innebär att könets essens är en del av strategin som finns för att hålla könets performativitet dold (Lublin, 2004).

---

<sup>4</sup> Docent i Engelska

<sup>5</sup> Fransk psykoanalytiker

<sup>6</sup> Professor i filosofi

Likaså Pam Nilan (1995) menar att kön skapas i en språklig och kulturell kontext. Nilan har gjort en etnografisk studie utförd på en dramaklass i New South Wales som belyser hur eleverna reproducerar och upprätthåller maskulina könsnormer och strukturer vid skapandet av roller i en pjäs. För att få förståelse för hur genus och kön reproduceras och upprätthålls i klassrummet menar hon att forskare bör studera pojkar såväl som flickor. Därför är Nilans utgångspunkt för studien maskulinitet och könsidentiteten man. Hon beskriver att de kvinnliga eleverna inte var passiva i konstruerandet av könsstrukturerna i pjäsen utan både de manliga och de kvinnliga eleverna bidrog till att reproducera manliga könsnormer hos de fiktiva karaktärerna. Det utfördes dock på olika sätt. De kvinnliga eleverna objektifierade de manliga karaktärerna genom att endast fokusera på karaktärernas yttre medan de manliga eleverna gav dem bakgrundshistorier och som Nilan beskriver mer djup. Nilan använder sig av Reawyn Connells teori om att människors identiteter inte endast är skapade genom språkliga sammanhang utan är konstruerade i relation till kollektivets behov av att upprätthålla familjära identiteter. Sättet som maskulinitet är representerad i kulturell text är ett anförande, men även en handling i den kulturella och historiska konflikten över hur maskulinitet i sig är definierad och reglerad. Bilder av maskulin identitet får mening för att de ingår i en semiotisk kedja av manliga markörer men också genom att de är i opposition till bilder av den feminina identiteten. Mannen representerar egenskaper som hårdhet och mod, motsatser till detta tillskrivs kvinnan och 'mindre manliga' män (Nilan, 1995).

Alison Ramsays (2014) forskningsområde inkluderar flickor och drama/teaterundervisning samt hur drama/teater i dagens klassrum är mätt och värderat. Ramsay har gjort en kvalitativ fallstudie med tonårsflickor i en drama/teaterklass. Här utgår Ramsay från Butlers teoretisering av kön som en rad upprepade beteenden inom en hårt hållen reglerad ram. Könsidentitet betraktas som performativt och framkommen ur kulturell reproduktion där heterosexualitet är norm. En kropp definieras endast utifrån maskulint och feminint. Vidare utvecklar Ramsay sitt resonemang genom att presentera Butlers syn på upprätthållandet av genus och kön som ett icke statiskt tillstånd av kroppen utan en labil uppreparingsprocess. Det innebär att det finns möjlighet för ombildning och omformulering av beteenden vilket i sin tur kan leda till underminering av normerna som omsluter och upprätthåller genus och kön. De här teorierna baserar hon sin studie på då hon vill utforska möjligheter för ombildning av normer inom fysisk humor. Ramsay menar att fysisk humor är knuten till maskulinitet och den manliga kroppen och att det inte är passande det feminina beteendet så som det är kodat i dagens samhälle. Kvinnliga utövare inom komik och humor ses som underlägsna sina manliga kollegor för den kvinnliga kroppen blir inte rolig när den trillar och slår sig eller på annat sätt utsätter sig för skämtvåld som är vanligt inom släpstick och gags (Ramsay, 2014).

## 2.4 Teaterrummet: en viktig plats för flickor

Drama/Teater är något som Hatton (2003) trycker på är speciellt viktigt för just flickor i tonåren. Hon menar att drama/teaterämnet kan fungera som ett forum där flickor får undersöka och arbeta med kriser som uppstår i tonåren och på så vis synliggöra deras berättelser. I sin studie uppmärksammande hon att det kollektiva arbete och gestaltningen bidrog till trygghet för

utforskande och flickorna i studierna fann att drama/teater fungerade som ett rum där deras röster fick höras. De upplevde det som ett sätt att kunna samtala mer öppet och i klartext genom själva gestaltandet. Det i sin tur bidrog till att gränserna för deras privata jag suddades ut och tillät dem själva, alltså subjektet, att komma ut i det gestaltade rummet. Hatton trycker precis som Lublin (2004) på att drama/teaterlärare behöver vara medvetna om att varje teaterstycke bidrar till ett upprätthållande samt möjligen ett förstärkande av kulturella normer. Likaså bidrar lärare till ett begränsat identitetsskapande genom deras drama/teaterarbete med flickor. Men Hatton ser möjlighet att använda dramaprocessen för att avkoda genus och könsnormer samt transformera oss själva, att motverka myter samt börja dialog om hur vi är och vad vi kan bli (Hatton, 2003).

Hatton (2013) har genomfört en fallstudie i en drama/teaterklass på en flickskola i England där eleverna fick arbeta med en historia om en flicka vid namn Rita som byter skola. Processen för hur den dramatiska berättelsen togs fram tillsammans med eleverna var designad för att ge flickorna ett fiktivt rum där de kunde problematisera kunskap och överväga alternativ för hur de kan gestalta könet flicka. Genom att skapa och arbeta med Ritas historia blev flickorna inbjudna att överväga sätt att motverka destruktiva och bestämda diskurser som kan påverka och forma kvinnlig ungdom. Rita stöter på en rad problem hämtade från feministisk pedagogik, sociologi och poststrukturalism vilket skapar en realistisk väv av spänningar, utmaningar och ambivalens. Historien berör en rad olika koncept så som identitet som ett projekt, elevernas kulturella kapital som flickor och Butlers heterosexuella matris. Hatton menar att kön och ens känsla av femininitet är socialt konstruerade genom könsregim och konstituerat genom diskurser och maktrelationer. Kön är ett dagligt projekt av rekonstruktion och interpretation, vilket gör det möjligt att förändra (Hatton, 2013).

I studierna från 2003 använde sig Hatton också av berättartekniker och utgår från två olika fallstudier på två flickskolor, den ena i Sidney och den andra i London. Berättarteknikerna användes som ett medel för att flickorna i de båda drama/teaterklasserna ska få möjlighet att utforska och berätta historier som rör deras verklighet. Genom olika konstformer kan elever ges möjlighet att leka med andra versioner av sig själva. De får chans att skapa historier som berör dem individuellt och kollektivt, både från verkligheten och fantasin. Genom drama/teater kan de gestalta alternativa roller, åsikter och synsätt. Eleverna kan föreställa sig olika sätt som de integrerar med andra människor och det kan skapas nya insikter för hur de väljer att gestalta sig själva i olika kontexter, i skolan såväl som utanför (Hatton, 2003).

Ramsay (2014) utforskar också kvinnliga normer i sin kvalitativa fallstudie, men hennes utgångspunkt är tillskillnad från Hatton (2003, 2013) det fysiska uttrycket och inte berättelserna. Genom fysisk komedi skapar hon ett rum endast för flickor där det blir mer tillåtet att bryta kvinnliga föreställningar och låta dem bli allt mer 'unruly/unruliness' som i denna text översätts till otämjd. Just otämjdhet är något som drama/teaterklassen försöker närma sig då detta ses som en förutsättning för humor. Ramsay beskriver hur två elever arbetar med en övning där de båda ska försöka ta en stol ifrån varandra, en sketch traditionell inom slap stick. Arbetet med sketchen går lättare när de två flickorna arbetar med att släppa hämningar och närma sig begreppet otämjd. Genom slapstick får eleverna öppet håna idealbilder och normer för kön och på så vis, om än bara för en liten stund, lösa upp vad det innebär att vara 'kvinna'. Den komiska versionen av



femininitet kan ses som en liten men väldigt viktig handling för motstånd mot de pålagda könsföreställningar som kretsar runt flickorna menar Ramsay (2014).

Genom sin studie har Ramsay (2014) sett ett resultat som hon menar förstärker Hattons (2003) tes att flickor i tonåren är i extra stort behov av drama. Ramsay vidareutvecklar Hattons tes genom att hänvisa till Gallaghers<sup>7</sup> som menar att flickor i ett tvåkönt klassrum utsätts för en orättvis och ojämn spelplan för lärande. Ramsay menar att det kan vara så att flickor har ett behov av ett drama/teaterklassrum utan pojkar för att undkomma den manliga blicken. Ett så kallat 'flick-vänligt-flickor-endast' utrymme i skolan kan underlätta för att få flickor att kunna utforska och utmana de annars normbildande föreställningarna om sitt kön inom teater och drama (Ramsay, 2014).

## 2.5 Arbete med genus och kön i teaterundervisning

Utifrån problematiken kring genus och kön i teatertraditioner och teaterundervisning presenterar forskarna och lärarna olika tillvägagångssätt som lärare har arbetat med genus och kön i sina klassrum. Forskarna och drama/teaterlärarna har olika utgångspunkter i utbildningsnivå, vissa har utgångspunkt i konstnärlig högskola medan andra i grundskola och gymnasium.

### 2.5.1 Blind rollsättning

Lund (2013) beskriver läraren Kristina Hagström Ståhls arbete med kursen *The Modern Breakthrough* på teaterhögskolan i Stockholm, som var en del i projektet *Att gestalta kön*. Lund vill undersöka hur relationen mellan aspekter av taktisk kunskap och pedagogisk användning av Butlers teori om performativitet kan användas för att förstå hur och om kunskapsändringar kan ske via kroppen. Det är essentiellt att känna till betydelsen av kroppen vid analys av hur genusteori kan bli implementerat i praktiken. Vidare hänvisar Lund till Polanyis<sup>8</sup> begrepp tyst kunskap som innebär att vi kan mer än vi kan verbalisera. Det existerar en annan typ av kunnande som inte kan läras ut genom skrift eller ord och som behöver en annan typ av inläring. En person kan inte bli en skicklig lärare, skådespelare eller doktor endast genom läsning, eller som Polanyi skriver "*An art which cannot be specified in detail cannot be transmitted by prescription, since no prescription for it exists*" (genom Lund, 2013, s. 908). Lund menar att detta är sant när det gäller den könade kroppen också. Människor reflekterar sällan över hur de gör kön utan de bara gör det. Enligt Lund kan kanske kön ses som en form av tyst kunskap som kan artikuleras via kroppen. Detta resonemang grundar hon på att Polanyi betonar att människor i all interaktion de har med världen använder sina kroppar som instrument. Hagström Ståhls största utmaning under kursen var att få det osynliga synligt i praktiken. Tillsammans med studenterna la hon ner åtskilliga timmar på att få dem att förklara och utforska med hjälp av sina kroppar vad det innebär att se kön som något performativt och kroppen som en situation, vilket de båda genusteoretikerna Simone de Beauvoir och Judith Butler föreslår. En skådespelare arbetar konstant med sin kropp och formar den i relation till vad den ska göra. Om kroppen ses som en situation, ur ett

---

<sup>7</sup> Professor vid University of Toronto, Ontario Institutet for Studies in Education

<sup>8</sup> Ungersk-brittisk filosof, kemist och ekonom

könsperspektiv, betyder det i praktiken att skådespelaren måste se kroppen som en process och se hur saker utvecklas i kroppen genom vanan att göra det (Lund, 2013).

Syftet med kursen *The Modern Breakthrough* var att rucka på strukturerna kring vilka pjäser som brukade väljas i den ordinarie undervisningen samt rollsättningen. Hagström Ståhl gav sina elever pjäserna *Dömd* av Alfrid Agrell och *Fodringsägararna* av August Strindberg, en kvinnlig respektive en manlig dramatiker. Sedan lottade hon ut rollerna till eleverna, så att det blev en så kallad blind rollsättning. Eleverna arbetade sedan utifrån denna lottning med pjäserna i grupper utan diskussion gällande kön. Alla grupper gestaltade heterosexuella par som handskades med en heterosexuell kultur, oavsett om de var ett enkönat eller tvåkönat par. Hagström Ståhl menar att könet inte borde få vara avgörande för vilken roll skådespelare bör spela då kön är något performativt, det vill säga något som vi gör och inte något som vi är. Genom blind rollsättning är det också möjligt att bryta de rådande föreställningarna kring att en viss typ av person bör spela en viss typ av roll. En annan positiv effekt av denna form av rollsättning är att studenterna inte behöver inbilla sig att de har fått en viss roll på grund av en dold agenda så som att det skulle vara baserat på deras svagheter eller styrkor i deras skådespeleri. Tankar som dessa är hämmande inom utbildningen då det kan leda till att studenterna börjar hålla tillbaka sig själva och inte vågar ta risker och utvecklas (Lund, 2013).

## 2.5.2 Könsöverskridande rollsättning

Olika sätt att fördela roller på är något som flera av författarna har arbetat med och studerat i sina klassrum. Lublin (2004) presenterar förslag på hur Shakespeares texter kan kommenteras och analyseras genom rollsättning. Han anser att för att kunna försvara att vi fortfarande använder Shakespeares verk i skolundervisningen idag måste texterna kommenteras och analyseras. I sin egen undervisning av Shakespeares texter har Lublin lagt mycket tid på att diskutera tillsammans med sina elever vad 'kvinna' och 'man' är idag och hur synen på könen har förändrats över tid. Huvudfokus för undervisningen har varit könsöverskridande rollsättning, då könsstrukturerna och maktförhållandena mellan könen i texterna blir mer synliga när vi byter kön på karaktärerna. Lublin menar att genom den könsöverskridande rollsättningen kan han tillsammans med sina elever undersöka Shakespeares konstruktioner av kön. Rollsättningen ger även eleverna utrymme att upptäcka hur Shakespeares arbete propagerar ett heterosexuellt universum där det råder en specifik förståelse av maskulinitet och femininitet. Genom denna typ av arbete kan studenterna själva utforska konstruktion och performativitet av kön. Feminism börjar med en medvetenhet om kvinnors exkludering från den manliga sociala, politiska, sexuella, intellektuella och kulturella diskursen. Enligt Lublin skapar den könsöverskridande rollsättningen möjlighet att utforska hur språk, både privat och på scenen, kan användas till att underhålla uteslutandet av kvinnor i samhället. Teaterundervisningen kan användas som ett medel för att få studenter att nå förståelse av feministisk teori och historia (Lublin, 2004).

Likaså Nascimento (2011) har arbetat med könsöverskridande rollsättning i sin undervisning för att undersöka könsroller och sexuell orientering. Genom att låta två kvinnliga elever spela Natasha och Lomov i Anton Tjechovs<sup>9</sup> pjäs *Förslag till ett giftermål* får scenen då grannen Lomov

---

<sup>9</sup> Rysk dramatiker, författare och läkare

kommer för att fria till Natasha helt nya lager då scenen ursprungligen är skriven för ett heterosexuellt par. Hur historien berättas på scenen är avgörande för vilken historia som berättas. Med denna rollsättning i scenen upplevde eleverna att de läste in andra oväntade saker i berättelsen (Nascimento, 2001).

Könsöverskridande rollsättning är en metod som även Watkins (2005) använder sig av, men hon använder det tillsammans med Bertholt Brechts<sup>10</sup> episka teater. Att kunna rollsätta kvinnor och män oberoende av rollernas könstillhörighet ser Watkins som en lösning för att kunna arbeta med pjäser där mansrollerna är dominerande. Det kan dessutom tillföra att publiken utmanas i sina föreställningar om vilka beteenden kön bör ha. Huvudfokus i artikeln är frågan hur hon kan ändra sin undervisning så att studenter kan erfarra och inhämta kunskap utan gamla invanda patriarkala strukturer som annars präglar teaterundervisning. Med hjälp av Brechts episka teater och feministisk pedagogik vill hon få elever att upptäcka och ifrågasätta rollers kön. Watkins menar att den realistiska teatern ser på karaktärers könsidentiteter som en självklarhet och för att bryta de invanda föreställningarna kring kön vänder hon sig till en icke realistisk teaterpolitik. Den episka teaterns strategi anser hon användbar då den innehåller den så kallade verfremdungseffekten. Genom den kan elever uppmuntras till ett utforskande arbete om kön, genus, identitet och deras maktförhållanden och på så vis även få en djupare förståelse för konstformen. Watkins tar upp det paradoxala med att just Brechts teaterteknik med fördel kan användas för en feministisk agenda då Brecht är känd för att ha varit nedsättande mot sina kvinnliga samarbetspartners. Verfremdungseffekten kan användas till att exponera kön, att ikläda sig könet som en kostym och göra det till en symbol för rollen och inte identiteten för rollen. När kön blir främmandegjort så blir det synligare vilket gör att åskådaren lättare kan se teaterns teckensystem som just ett teckensystem. En av bakgrunderna till studenternas inkodning av kön anser Watkins botten i deras indoktrinering av den amerikanska realismen och Stanislavskijs<sup>11</sup> system. Brechts arbetssätt blir därför ett starkt hjälpmedel för studenterna att ruckas ur sina banor då hans episka teater tar avstånd från den realistiska teatern (Watkins, 2005).

## 2.6 Sammanfattning

Den tidigare forskningen visar på teaterämnets historiska och traditionella struktur som något som påverkar bildandet av genus- och könsnormer. Något som forskare och drama/teaterlärare menar återfinns i såväl undervisningsstrukturen som i dramatiska texter (Lublin, 2004, Nascimento, 2001, Lund, 2009, von Schantz, 2007, Watkins, 2005, Hatton, 2003, 2013). Vidare kan jag utläsa att genus och kön kan ses som något formbart (Ramsay, 2014) och att det skapas genom en språklig och kulturell kontext (Lublin, 2004, Nilan, 1995).

Utöver detta beskriver majoriteten av forskarna och drama/teaterlärarna olika sätt som lärare kan arbeta med genus- och kön i och genom teaterämnet i klassrummet (Lund, 2009, Nascimento, 2001, Lublin, 2004, Watkins, 2005, Hatton, 2003, 2013, Ramsay, 2014). Några tillvägagångssätt som föreslås är olika typer av rollsättning, så som könsöverskridande och blind rollsättning, samt fysisk komedi.

---

<sup>10</sup> Tysk teaterteoretiker, regissör och dramatiker

<sup>11</sup> Rysk teaterteoretiker, regissör och skådespelare

## 3 Teoretiskt perspektiv

I detta kapitel presenteras de teoretiska utgångspunkter som legat till grund för studien. Jag har valt att analysera min empiri utifrån ett genusteoretiskt och feministiskt poststrukturalistiskt perspektiv. Med utgångspunkt i Judith Butler (2006, 2007) och Raewyn Connell (2009) förstås genus och kön i denna studie som något formbart. Genusforskning öppnar upp fasta och stereotypa föreställningar om kön och vetenskap (Lykke, 2009). Med inspiration från feministiska rörelser och politisk aktivism har området vuxit fram. En framväxt som har åtföljts av ett offentligt fokus på jämställdhets politik (Lykke, 2009).

### 3.1 Kön och genus

Butler (2006, 2007) anser att det inte finns några könsskillnader, att kategorierna kön och genus inte kan föras tillbaka till 'naturliga' skillnader mellan kvinnor och män. Butler menar att kön är ett resultat av genus, en social och kulturell konstruktion som aktualiseras genom upprepade handlingar. En konstruktion som är till för att göra våra kroppar begripliga då dessa är föränderliga och kontextbundna. Kön är med andra ord performativt, det vill säga inte något som vi är utan något som vi gör. Vi agerar inte på bestämda sätt för att vi känner oss som kvinnor och män, utan vi känner oss som kvinnor och män eftersom vi agerar på bestämda sätt. Enligt Butler relateras alltid görandet av kön till en heterosexuell norm. Kvinnor och män förväntas begära varandra, eftersom att de är just kvinnor och män. Butler benämner fenomenet som den heterosexuella matrisen och menar att det råder uppfattningar om att sexualitet, begär, kön och genus är något som förutsätter och definierar varandra (Butler, 2006, 2007).

Normer finns inom all social praktik och kan vara en uttalad eller en outtalad normaliseringsstandard (Butler, 2006). I sociala praktiker där normer är den normaliserande principen är de ofta svåruppfattade, förblir outtalade och syns tydligast genom effekterna de skapar. Begriplighet styrs av normer, det är de som gör olika handlingar och praktiker igenkännbara. Butler (2006) hävdar att genus är en norm, ett maskineri genom vilket skapandet och normaliserandet av maskulinitet och femininet sker. Att inte vara riktigt feminin eller maskulin kan endast förstås utifrån ens egen relation till det 'riktigt feminina' och det 'riktigt maskulina'. Att vara utanför normen definieras i relation till normen, då det är normer som normaliserar det sociala fältet och gör det begripligt för oss, vilket blir en paradox (Butler, 2006).

### 3.2 Subjekt, subjektifiering och agentskap

Inom feministisk poststrukturalism ifrågasätts och förespråkas upplösning av kategorierna manligt och kvinnligt (Lenz Taguchi, 2004). Även andra bipolära kategoriseringar såsom omvärld och individ anses bör upphävas, då det skulle synliggöra att människors förståelse av såväl omvärld som subjekt är formulerade i mänskligt konstruerade meningsbärande diskurser. Diskurs åsyftar i feministiska poststrukturalistiska sammanhang betydelsen och innebörden i det som sägs, med andra ord vad vi menar och hur det påverkar vårt handlande (Lenz Taguchi, 2004).

Ett subjekt är aldrig på förhand givet och inte heller enbart en produkt av samhälleliga strukturer utan befinner sig i en oupphörlig process av ombildande. Subjektet konstrueras i en process av könad subjektifikation. Människor tilldelas och tar själva upp specifikt könade innebörder i sätt att vara och tänka så som diskursen tillhandahåller dem. Diskursernas makt tvingar således inte enbart till specifika sätt att vara utan framställer också vissa sätt att vara så åtråvärda att människor aktivt gör dem till en del av sig själva. Processen inbegriper ett agentskap, det vill säga att subjektet aktivt är med och skapar den egna subjektiviteten. Att bli ett subjekt innebär på samma gång att producera de normer, föreställningar och praktiker som en försöker göra motstånd emot. Motstånd finns alltid inneslutet i det motståndet görs mot, normer bekräftas av att det görs motstånd emot dem (Lenz Taguchi, 2004).

### 3.3 Den manliga blicken

Den feministiska konstteorin utgår enligt Tiina Rosenberg (2012) från att inget seende är neutralt, framförallt inte det konstnärliga, eftersom den blick människor betraktar världen med färger deras seende. Litteraturen har lärt kvinnor att se kvinnor genom männens ögon. Kvinnor lär sig inte beskriva världen från sin egen synvinkel, utan ifrån männens. De lär sig avsäga och kväva sin egen subjektivitet. I mäns ögon får kvinnor sin identitet som ett objekt för det manliga begäret (Rosenberg, 2012).

Den patriarkala kulturen har en obalans mellan mäns och kvinnors makt och positionerar ofta kvinnor som ett objekt för den manliga blicken. Kvinnor framträder eller uppträder medan män agerar. Män betraktar kvinnor och kvinnor ser sig själva som några som blir betraktade. Detta definierar inte enbart förhållandet mellan män och kvinnor utan också hur kvinnor ser sig själva. Den ideala betraktaren antas alltid vara en man därför skildras kvinnor annorlunda än män, kvinnobilden är med andra ord formgiven för att behaga den manliga betraktaren (Rosenberg, 2012).

Kvinnlighet finns enbart i de kulturella föreställningarna människor har om hur kvinnor är och vad de ska vara enligt den poststrukturella feminismen (Lenz Taguchi, 2004). Kvinnan har gjorts till ett objekt och skrivits in i manligt dominerande berättelser. Dessa berättelser kan till exempel vara ”vänta på att den rätta mannen som skall komma och rädda kvinnan från styvmodern eller ensamheten” (s. 102). Denna typ av berättelse innehåller mönster för vad som bör åtrås och önskas av kvinnor och håller därigenom kvinnan på plats i en underordnad och objektiv position (Lenz Taguchi, 2004).

#### 3.3.1 Kön och konst

Konst är inte en passiv återspeglning utav världen utan bidrar till att skapa den (Rosenberg, 2012). I sagor, myter och legender har det alltid funnits förklädda män och kvinnor. Men denna utklädnad sker på olika villkor. Män omvandlas till kvinnor som en social bestraffning medan kvinnor ikläder sig manskläder för att slippa ett traditionellt kvinnoliv. För män är det således en genusrelaterad förnedring medan för kvinnor en möjlighet till frihet. Ett exempel på detta är den

grekiska myten om Herakles och Omfale. I myten förslavar Omfale Herakles genom att tvinga på honom kvinnokläder och kvinnoysslor medan hon själv iklädde sig hans lejonhud (Rosenberg, 2012).

### 3.4 Språk och kropp

Före språket finns det inget subjekt enligt den poststrukturalistiska teorin, alltså innan vi skapar oss en bild av oss själva och förstår vilka vi är. Det är genom kommunikation med varandra eller oss själva, då vi försöker uttrycka vad vi kan vara och är, som idén om vad ett subjekt är och ska vara uppstår (Lenz Taguchi, 2004).

Butler (2006) menar att performativitet inte bara handlar om talakter utan också om kroppsliga handlingar. Butler hänvisar vidare och ansluter sig till Felman och Lacans ståndpunkt att kroppen är språkets ursprung och således bär på kroppsliga syften och utför kroppsliga gärningar som inte alltid går att begripa (Butler, 2006).

Enligt Connell (2009) deltar våra kroppar i sociala praktiker som bildar personliga livsbanor och sociala strukturer, som i sin tur skapar förutsättningar för nya praktiker som påverkar och engagerar kroppar. Hon kallar denna upprepande process för socialt förkroppsligande. Connell menar att det är en kroppsreflekterande praktik, ett socialt beteende i vilket våra kroppar är både objekt och agenter. Det handlar både om enskilda individers och grupperns beteende. Enligt Connell är genus en specifik form av förkroppsligande.

Genusrelationer utgör en speciell social struktur, de hänvisar till speciella kroppsliga egenskaper och genuspraktiker bildar ett kretslopp genom dem. Det särskiljande draget i genus (jämfört med andra mönster av socialt förkroppsligande) är att det bygger på de kroppsliga strukturerna och processerna i människans fortplantning (s. 96).

För att kunna närma sig genus behövs en förståelse för hur tätt sammanflätade kroppsliga och sociala processer är menar Connell. De praktiker som realiserar våra kroppsliga förmågor utgör en plats där någonting socialt utspelas. Connell kallar detta fenomen den reproduktiva arenan och menar att kulturella kategorier så som kvinna och man skapas där (Connell, 2009).

## 4 Metod

I detta kapitel presenteras valet av metod, hur empirin har samlats in samt analyserats. Vidare redogörs studiens tillförlitlighet samt etiska aspekter.

### 4.1 Metodval

Metoden som har valts för denna studie är enskilda halvstrukturerade kvalitativa intervjuer. Kvale och Brinkmann (2014) menar att genom den kvalitativa forskningsintervjun är det möjligt att söka förståelse av världen från undersökningspersonernas synvinkel och utveckla mening ur deras erfarenheter. Eftersom syftet med studien är att ta reda på hur teaterlärare resonerar kring och beskriver hur de arbetar med rollsättning i relation till genus och kön är denna metod lämplig för ändamålet. Kvale och Brinkmann betonar att intervju är en social praktik. Intervjusituationen är dels ett samspel mellan intervjuaren och informanten, dels kunskapandet som konstrueras genom det samspelet. Att intervju är med andra ord en aktiv process där intervjuaren och informanten producerar kunskap genom sin relation. Kunskapsproduktion via samtal är följaktligen intersubjektiv och social. Resultatet av en intervju måste således ses som något som konstrueras utifrån både intervjuaren och informantens perspektiv. Forskaren blir på så vis också en del av resultatet (Kvale & Brinkmann, 2014).

En halvstrukturerad intervju utförs utifrån en intervjuguide bestående av ett på förhand utvalt tema och förslag på olika frågor som intervjuaren kan förhålla sig fritt till under själva intervjun. Intervjuaren har följaktligen möjlighet att göra förändringar i frågornas följd, formuleringar samt komma med nya följdfrågor under tiden, vilket skapar en viss flexibilitet för intervjuaren då denne kan anpassa följdfrågorna efter informantens svar (Kvale & Brinkmann, 2014).

### 4.2 Genomförande och urval

Forskningsfrågan är det som avgör vilken grupp människor som är intressant att intervju (Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2015). Min forskningsfråga handlar om hur teaterlärare resonerar kring och arbetar med rollsättning på gymnasiet, således valde jag att kontakta teaterlärare som arbetar på gymnasiet. Jag tog kontakt genom att skicka ut ett informationsmail med en förfrågan om deltagande i en intervju. I mailet (se Bilaga 2) informerade jag om studiens syfte, vetenskapsrådets forskareiska principer och frågade om de kunde tänkas vara intresserade av att medverka. Mailet skickades ut till tolv teaterlärare på olika gymnasieskolor i södra delen av Sverige, detta på grund av studiens tidsomfattning samt att jag ville genomföra intervjuerna genom möten i verkliga livet. Valet av informanter gjordes följaktligen genom ett så kallat bekvämlighetsurval (Trost, 2005). Av de tolv tillfrågade teaterlärarna deltog sex i studien. Enligt Kvale och Brinkmann (2014) är det undersökningens syfte som styr hur många personer som bör intervjuas. Antalet påverkas också av de resurser och den tid som finns till förfogande. I en vanlig intervjustudie brukar antalet ligga mellan fem och 25 deltagare (Kvale & Brinkmann, 2014). Med stöd i litteraturen valde jag att stanna efter genomförandet av sex intervjuer då jag fått material

som jag värderade kunde svara på studiens frågeställning och hade en tidsbegränsning att förhålla mig till.

Kvale och Brinkmann (2014) menar att det viktigaste forskningsverktyget i en intervjustudie är intervjuaren. Det är intervjuarens praktiska färdigheter och personliga omdöme som intervjuandet bygger på. Denne behöver kunna hjälpa informanterna att utveckla sina berättelser genom att kontinuerligt kunna fatta beslut under intervjun om vilka frågor som ska ställas och hur, samt vilka svar som bör följas upp eller inte (Kvale & Brinkmann, 2014). Vid utförandet av intervjun var jag mån om att försöka skapa trygghet hos informanten, följaktligen informerades informanterna ännu en gång om de forskarens principerna samt att intervjun utgick ifrån en intervjuguide som jag skulle läsa innantill ifrån samt ställa en del följdfrågor.

Samtliga frågor från intervjuguiden (se Bilaga 3) ställdes under alla intervjuer, men inte i samma ordning. Användandet av en semistrukturerad intervju möjliggjorde för intervjuaren att ställa följdfrågor kring aspekter av rollsättning som informanten själv lyfte samt hur de specifikt arbetar med rollsättning utifrån kön. Det gav också möjlighet att be informanten att förtydliga vissa begrepp och uttryck som dök upp under intervjuerna.

I utformandet av intervjuguiden valde jag till en början att inte inkludera några specifika frågor om genus och kön, då jag var rädd för att jag skulle få tillrättalagda svar från informanterna om jag frågade om genus och kön direkt. På så vis kan man säga att jag dolt en del av studiens syfte för informanterna, då jag informerat dem om att det handlar om rollsättning och inte rollsättning ur ett genus- och könsperspektiv. Men då ingen av de första informanterna nämnde kön som en faktor i rollsättningen, var jag ändå tvungen att ställa specifika frågor om genus och kön vilket ledde till att jag till tredje intervjun lade till frågan "Arbetar ni aktivt med könsöverskridande rollsättning?" i intervjuguiden. Samtliga intervjuer spelades in med appen röstmemo på min Iphone med informanternas godkännande. Intervjuernas längd varierade mellan 20 till 50 minuter.

### 4.3 Analysprocess

Efter genomförandet av intervjuerna transkriberades de för hand på datorn var för sig i varsitt dokument. Intervjuerna transkriberades i sin helhet då Tholander och Thunqvist Cekaite (2015) menar att varje detalj kan visa sig vara meningsfulla vid senare analyser. Det är lika viktigt att försöka fånga hur det sägs som vad som sägs (Tholander & Thunqvist Cekaite, 2015). I processen från muntlig information till skriftlig information försökte jag följaktligen få med så mycket som möjligt av informanternas språk, därav har jag låtit behålla upprepningar och använt mig av citationstecken då informanterna fört andra lärares och elevers talan. Till förmån för läsbarheten har dock hummanden tagits bort och "å" har skrivits om till "och" eller "att", även andra talspråkliga uttryck som till exempel "asså" har skrivits om till "alltså".

För att analysera det transkriberade materialet tog jag utgångspunkt i tematisk analys och meningskoncentrering. Alan Bryman (2011) menar att en tematisk analys är ett synsätt på analysen utan tydlig bakgrund eller tydliga tekniker. Vissa författare menar att det är detsamma



som en kod, andra menar att det är något mer och består av en grupp koder. Framework är en matrisbaserad metod som används inom tematisk analys, där empiri ordnas och syntetiseras. Centrala teman och subteman ställs upp i en matris (Bryman, 2011). Enligt Braun och Clark (2006) fångar ett tema något viktigt i empirin i förhållande till forskningsfrågan och representerar någon form av mönster eller mening inom empirin. De beskriver den tematiska analysprocessen i sex steg: bekanta dig med ditt material, skapa koder, leta efter teman, granska teman, definiera och namnge teman samt skriv din rapport (Braun & Clark, 2004). Meningskoncentrering har enligt mig många likheter med tematisk analys och bygger enligt Kvale och Brinkmann (2014) på normal kodning och innebär att forskaren drar samman informantens uttalanden till korta formuleringar. Huvudinnebörden av det som sagts formuleras om i några korta ord. Kodningen leder ofta till kategorisering, långa uttalanden reduceras till några få kategorier (Kvale & Brinkmann, 2014).

Med utgångspunkt i ovan nämnda kurslitteratur och de analytiska begrepp som presenterats i teorikapitlet, det vill säga *Den heterosexuella matrisen*, *Kön som norm*, *Subjektifiering och agentskap*, *Den manliga blicken*, *Kön som språk och kropp* (Butler, 2006, 2007, Lenz Taguchi, 2004, Rosenberg, 2012) skapade jag en matris med fem olika kategorier som jag ansåg användbara för analysen, utifrån ämnen som berörts under intervjuerna. De teoretiska begreppen har med andra ord funnits med som en blick på materialet och i kombination med analysmodellen skapades kategorierna. Kategorierna blev *Text/Pjäser*, *Roller*, *Utveckling*, *Kön* och *Elevgruppen*. Dessa kategorier färgkodades. Nästa steg var att extrahera textstycken från det transkriberade materialet som passade in under de olika kategorierna och färgkoda dessa efter kategoriens färg. De utvalda textstyckena kortades sedan ner och skrevs in i matrisen under respektive kategori. Textstycken som passade in under flera kategorier lades in under alla kategorier de passade in under. Ord i textstycket som jag ansåg kunde fungera som en kod för det stycket fet-markerades, det vill säga textstyckets huvudord. Matrisen lades sedan över från Word till Excel för att möjliggöra användandet av andra sökfunktioner än vad Word gav möjlighet till.

Nästa steg blev att läsa in sig på materialet ytterligare med hjälp av matrisen. De olika kategoriernas innehåll fingenrskades och med hjälp av koderna och andra sökord hittades gemensamma nämnare mellan de olika informanternas svar. Likheter och olikheter i arbetssätt utkristalliserades och presenteras under kategorierna *Utifrån en varierad elevgrupp*, *Utifrån valet av pjäser*, *Utifrån roller*, *Utifrån utveckling* och *Utifrån kön*.

## 4.4 Studiens tillförlitlighet

En studies tillförlitlighet är beroende av tre faktorer: reliabilitet, validitet och generaliserbarhet. Reliabilitet avser forskningsresultatets tillförlitlighet, konsistens och reproducerbarhet (Kvale & Brinkmann, 2014). En studies reliabilitet diskuteras ofta i relation till frågan om studiens resultat kan reproduceras av andra forskare och vid andra tillfällen eller om informanterna kommer att ge andra svar till andra intervjuare (Kvale & Brinkmann, 2014). Då vi lever i ett patriarkat är det möjligt att informanternas svar färgades av att jag är en kvinna som ställer frågor kring hur de arbetar med genus och kön i rollsättningen. Det är möjligt att de skulle svara annorlunda om en man ställt dem samma frågor. Enligt Kvale och Brinkmann (2014) har en bestående invändning

mot kvalitativa studiers reliabilitet varit att olika intervjuare inte kommer fram till samma resultat. Om informanter ändrar uppfattning och framställer sig själva på olika sätt beroende på vem som intervjuar dem blir inte den kunskap som intervjuarna producerar objektiv (Kvale & Brinkmann, 2014). Studiens reliabilitet blir följaktligen svår att undersöka utan att låta en manlig forskare göra samma studie, för att på så vis ta reda på huruvida han får andra svar av informanterna.

Validitet avser om studien undersöker det som är ämnat att undersökas. Kvale och Brinkmann (2014) menar att valideringen är beroende av forskarens hantverksskicklighet, att forskaren kontinuerligt kontrollerar, tolkar och ifrågasätter resultatet. Genom en kritisk syn på sin analys och upprepade kontroller kan snedvridning och selektiv perception motverkas (Kvale & Brinkmann, 2014). Då studiens syfte var att undersöka hur teaterlärare resonerar kring och arbetar med rollsättning i större produktioner i gymnasieskolan intervjuades teaterlärare som arbetar på gymnasieskolan med rollsättning. Den grupp som har intervjuats har med andra ord i egenskap av verksamma teaterlärare på gymnasiet svarat på studiens fråga. Enligt Kvale och Brinkmann (2014) är konsten att intervju ett hantverk som intervjuare lär sig genom praktisk utövning, det vill säga genom att utföra intervjuer. Hantverksskickligheten är med andra ord något som utvecklas i takt med genomförandet av fler intervjuer. Att mina erfarenheter som intervjuare till en början var ringa och utvecklades under studiens gång kan således ha påverkat studiens resultat. För att stärka studiens validitet hade fler kunnat diskutera mitt resultat, men då tiden som jag hade till förfogande var begränsad fanns inte den möjligheten.

Generaliserbarhet avser om resultatet från en studie kan överföras till andra kontexter och undersökningspersoner, om ett mönster som påvisats kan sträcka sig bortom enskilda fall (Kvale & Brinkmann, 2014). De teaterlärare som intervjuades i min studie lyfter alla liknande erfarenheter och problem kring rollsättning, även då de diskuterade det på olika sätt. Med utgångspunkt i informanternas erfarenheter och den tidigare forskningen kan tendenser urskiljas som med stor sannolikhet kan återfinnas i liknande sammanhang. Det är med andra ord möjligt att göra det Kvale och Brinkmann (2014) kallar en analytisk generaliserbarhet, en väl överlagd bedömning i vilken mån resultatet från en studie kan ge vägledning i liknande situationer. Men då studien inte är så omfattande är det möjligt att ett större antal informanter hade kunnat bredda resultatet.

## 4.5 Etiska överväganden

Etiska överväganden har gjorts utifrån Vetenskapsrådets forskarens principer (2002) och Kvale och Brinkmann (2014). Informanterna informerades först via mail om studiens syfte samt att deltagandet är helt frivilligt och när som helst kan avbrytas, även efter att själva intervjun har ägt rum. Likaså fick de information om att deras svar kommer att anonymiseras och att det insamlade materialet enbart kommer att användas i mitt examensarbete. De informerades med andra ord om de forskarens principernas fyra huvudkrav: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 2002). Denna information upprepades sedan i början av intervjun.

För att säkerställa informanternas anonymitet har jag skapat fiktiva namn åt dem som används i studien. Namnen valdes från de populäraste namnen 2017 för att försöka undvika tolkning av ålder utifrån namnen. Jag har valt att behålla informanternas kön, då det kan vara av intresse för resultatet då studien gjorts utifrån ett genusperspektiv. De fiktiva namnen blev Alice, Olivia, Ella, Lily, William och Oscar.

## 5 Resultat

I denna studie undersöks hur teaterlärare resonerar kring rollsättning samt hur de arbetar med rollsättning i större produktioner i gymnasieskolan. Resultatdelen presenteras nedan under fem kategorier: *Utifrån en varierad elevgrupp*, *Utifrån valet av pjäser*, *Utifrån roller*, *Utifrån utveckling* och *Utifrån kön*.

### 5.1 Utifrån en varierad elevgrupp

Flertalet av informanterna uppfattar teaterklasser på gymnasiet som en spretig grupp med många olika personligheter. Det är framförallt två typer av elever som söker sig till teater menar informanterna. Den ena typen av elever är utåtriktade, glada, nyfikna och spralliga som gärna vill synas. De är positiva, pålitliga, stabila och har lätt för sig. Den andra typen av elever är ängsliga, försiktiga, blyga och oroliga. De vill gärna prova på att arbeta med teater men är egentligen rädda för det. Många har olika sorters bagage med sig och ser teatern som ett sätt att arbeta med sig själva och sin blygsel. Dessa elever har enligt lärarna svårt att komma ur sitt skal och krånglar ofta till det för sig själva. Det råder också spridda ambitionsnivåer inom elevgruppen vilket blir en faktor som flertalet av informanterna menar att de behöver anpassa sig efter på något sätt i arbetet med rollsättning.

Enligt Lily är ambitionsnivån den viktigaste faktorn att tänka på vid rollsättning av större produktioner: ”Att de har samma ambitionsnivå, det är a och o. Att de går in i det med samma utgångspunkt.” Hon brukar låta eleverna göra en självskattning i början av produktionen, där de berättar vilket betyg de strävar mot och hur de vill arbeta. Även William tar upp ambition som en viktig faktor i rollsättningen.

William:

Ambitionsnivån tror jag är lite den som kan skava, för vissa är helt inriktade på att de ska bli skådespelare medan vissa tycker att det är en kul grej men de kan verkligen inte tänka sig att bli skådespelare efter det här.

I början av varje produktion får eleverna lämna in en lapp till William där de skrivit sin ambitionsnivå, på så vis kan roller och arbetsinsatser anpassas efter olika elevers ambitioner.

Ella menar också att det är elevgruppen som påverkar hur rollsättningen går till. Det är gruppen som avgör vilka pedagogiska verktyg som behöver användas för att ro i land en produktion. Alice lyfter att det är viktigt att veta om gruppen i sig fungerar, för att veta om det går att leda mot en produktion.

Oscar beskriver elevgruppen på ett annat sätt än de andra informanterna. Han menar att eleverna arbetar mycket med sin egen identitet av att vara teaterintresserade, ett slags estetisk performativitet. Eleverna uttrycker sig som att de är utåtriktade, emotionellt och fysiskt lagda. ”De brukar titulera sig själva som att ’jag är teater’. Men i slutet är de mer som, ’jag är kulturellt intresserad och en bra konsument.’” Efterhand börjar eleverna förstå mer av det konstnärliga

uttrycket och att det då blir ett sätt att förstå tillvaron på berättar Oscar. Estetiken är ett uttrycksmedel och ett sätt att tänka på.

## 5.2 Utifrån valet av pjäser

Samtliga informanter brukar välja ut pjäser åt sina klasser som de arbetar med. Två informanter berättar att tillvägagångssättet dock skiljer sig i årskurs tre. Då brukar eleverna själva få välja pjäser, med viss stöttning från lärarna. Hur informanterna väljer ut pjäser och vilka faktorer som påverkar dem i deras val skiljer sig mellan de olika informanterna.

Olivia beskriver att hon i valet av pjäser i första hand styrs av antalet elever som finns i klassen. Första steget blir att hitta en pjäs med ett högt antal roller, sedan brukar hon i första hand försöka jobba med pjäser där eleverna kan spela det egna könet. Antalet elever påverkar också om alla elever ska vara med i samma produktion eller om klassen ska göra två produktioner. Även vilken typ av material som Olivia är inne på att arbeta med påverkar valet, det vill säga om hon vill göra en ungdoms-, vuxen- eller barnpjäs. Eleverna kan också ha önskemål om vilken typ av genre som känns rolig eller intressant och vilken typ av pjäs de vill göra. Ofta har eleverna inte så mycket kunskap om olika pjäser men de kan berätta om vad som engagerar dem och vilka teman som känns viktiga för dem.

Olivia:

Jag brukar göra så att, jag brukar låta eleverna vara delaktiga i det manus vi väljer så jag brukar försöka ha ett par olika manus, om de inte kommer med egna förslag, som vi läser tillsammans eller i mindre grupper och presenterar för varandra. Och sen så röstar man fram vilken pjäs som känns mest intressant att jobba med.

Oscar brukar diskutera med en kollega utifrån vad de tror klassen skulle vilja göra och vad som kan tänkas vara en bra utmaning för eleverna. Därefter går Oscar och hans kollega igenom det han benämner som litteraturbanken i huvudet och försöker hitta något som stämmer överens med uttrycket och hur de skulle vilja jobba med eleverna. Utifrån detta bestämmer Oscar och hans kollega sedan pjäs.

Likaså William brukar välja pjäser i samråd med sin kollega. I första hand brukar de utgå ifrån vilka elever som finns i klassen och vilken ambitionsnivå dessa elever har. Elever som har höga ambitionsnivåer ges huvudroller. Ofta väljs äldre pjäser, på grund av att det är lättare med rättigheter till dessa. Ett problem med detta blir dock att det ibland blir väldigt stereotypt menar William. Det finns en del väldigt moderna könsneutrala pjäser men det är svårt med rättigheter till dessa, därav väljs nyare pjäser mer sällan. Även vad som passar en klass är något som William tar i beaktande då han väljer pjäs. Ofta utvecklas en form av jargong i klasserna, till exempel att hela klassen blir väldigt komisk. Detta är något som påverkar hur eleverna är på scenen, vilket i sin tur påverkar vilken typ av pjäs som väljs ut åt dem.

Ella och Lily beskriver liknande arbetssätt. I årskurs tre väljer eleverna manus själva, då måste de läsa minst tio pjäser var som är en variation av klassiker och moderna. Det är ofta genren och

motivation som styr vad eleverna vill göra i teatern, vilket även är vad lärarna går efter då de delar in eleverna i olika grupper. Till den stora produktionen i årskurs två brukar lärarna välja pjäser som bearbetas efter antalet elever, dels delas roller upp till flera roller och dels görs flera roller om till en roll beroende av vad klassen behöver. Stora roller med många repliker tas det repliker ifrån och ges till roller med mindre repliker så att alla elever får jämstora roller.

Lily:

Jag tror inte på huvudroller. Hur duktig en elev än är så tror jag alltså inte att man vinner på det. Jag tror på en extremt demokratisk rollfördelning, genom att kapa repliker och lägga till.

Nästan så att man kan slakta manus och skriva lika många repliker till alla.

Lily menar att det inte kan vara nyttigt att en elev har huvudrollen och de andra eleverna är biroller. För henne är det viktigt att eleverna känner sig jämställda i produktionen. En demokratisk rollfördelning skapar en trygghet som gör det möjligt för eleverna att våga utmana sig själva.

### 5.3 Utifrån roller

Flertalet av informanterna beskriver att rollsättningen görs långt in i processen. Vissa av informanterna gör detta för att eleverna ska lära känna historien och karaktärerna först. Ella beskriver att hon brukar låta eleverna laborera och improvisera kring scener och roller, så att eleverna på så vis är med och skapar idéer om rollerna innan de vet vad de ska spela, för att skapa ett kollektivt ansvar för produktionen. Oscar berättar att han brukar jobba med hur mycket eleverna vågar, om de kan driva en vilja och om de är trovärdiga. Sedan bestämmer han roller åt eleverna. Flertalet av informanterna beskriver att de brukar låta sina elever önska roller till slutproduktionen. Det vanligaste bland informanterna är att eleverna får rangordna roller de vill spela på en 1,2,3-skala och gärna skriva en kort motivation till valet av roller. Detta tas sedan i beaktande då lärarna sätter rollerna. Två informanter beskriver också att eleverna i årskurs tre har ansvar för hela sin produktion, så då får eleverna göra rollsättningen själva.

På Williams skola är arbetssättet lite annorlunda jämfört med vad de andra informanterna beskrivit. Där berättar lärarna vid skolstart för eleverna att deras närvaro och engagemang i produktioner under utbildningens gång kommer att påverka vilken roll de får i årskurs tre. För att få chans på en huvudroll behöver eleverna ha hög närvaro och ha visat engagemang i tidigare produktioner. William menar att det är skönt att kunna hänvisa tillbaka till denna grundförutsättning, då han upplever att det ofta blir diskussioner elever emellan kring rollsättningen. William och hans kollega sätter rollerna. Eleverna har aldrig fått önska en roll så länge som William har arbetat på skolan, då eleverna brukar räkna ord och då kommer det sex önskemål om samma roll. De elever som sedan inte får den rollen de önskat blir sällan nöjda med något annat. Eleverna får däremot lämna in önskemål på ambitionsnivå, en siffra som symboliserar vilken nivå de vill lägga sig på. De får även lämna in önskemål om vad de vill utveckla, till exempel om de vill arbeta med en fysisk roll eller status. William anser att dessa former av önskemål är bra då de hjälper honom med motiveringen till varför eleverna får en viss roll, du önskade det här och jag tycker att det är en bra utmaning för dig. Enligt William är det

viktigt att lärare är försiktiga när de sätter roller, då lärare sällan förstår hur mycket rollsättningen betyder för vissa elever. Det är sällan alla elever blir nöjda menar William, vilket är något som hälften alla informanterna lyfter.

En genomgående fråga som informanterna lyfter och diskuterar är elevinflytande, hur mycket eller hur lite som är bra att ha. Det gäller rollsättningen men även i valet av pjäser som redovisades under rubriken ovan.

Lily:

Rollsättningen beror på vilken roll man tycker att man har som lärare. Det finns ju de som har det, och det fick jag höra förr genom åren, 'men du kan ju inte jobba så demokratisk Lily, du kan inte'. [...] Men då, vet jag att jag blev kallad för polsk riksdag, för att eleverna fick ha sådant elevinflytande. För då var det verkligen, den och den och de, och det var huvudroller och det var allt. Jag kan aldrig förstå det.

För Lily är arbetet meningslöst om hon inte får med sig alla elever. Samtliga elever måste förstå och få en chans att utvecklas. Enligt henne kan elever tränas i teater på samma sätt som i fotboll. Det finns lärare som sätter begåvning framför utveckling, något som hon aldrig har förstått sig på.

## 5.4 Utifrån utveckling

Samtliga informanter lyfter att det är viktigt att ge varje elev en utmaning vid rollsättning. En utmaning på rätt nivå som kan leda till en lärprocess, en möjlighet att utvecklas från det de har gjort tidigare och göra en annan typ av roll.

Oscar:

Jag tror att jag har letat mig fram till det här sättet att jobba på för att jag är mån om eleven framförallt. Alltså elevernas utveckling. Jag vill att de ska utvecklas som människor, som teaterintresserade, som skådespelare, som människor i allmänhet sådär.

Oscar menar att den viktigaste faktorn vid rollsättning är att alla elever ska få en utmaning. Han brukar utgå ifrån vad han ser, märker och känner att eleverna kan utvecklas i det fysiska, emotionella och intellektuella. Även Ella anser att det viktigaste i rollsättningen är att alla elever får en utmaning. Hon menar också att det är viktigt att utmaningen är på elevens nivå, något som eleverna inte alltid är så medvetna om själva så där behöver lärarna komma in och stötta.

Ella:

[...] teaterläraren är inte en regissör som sätter upp pjäser och eleverna är teaterlärarens skådespelare, för det finns ju det med absolut. Och det är ju inte teaterlärarens konstnärliga vision liksom som ska genomsyras i pjäsen. Alltså det var en väldigt sund inställning till produktionerna. Att produktionerna har vi för att eleverna ska lära sig att spela teater och det gör man bäst genom att göra produktioner och möta publik och så.

Ella anser att produktioner i gymnasieskolan är till för eleverna och inte publiken. Det är elevernas utveckling som ska stå i fokus i produktionerna, inget annat. Det är inte publiken som ska tillfredsställas utan eleverna som ska utmanas och få möjlighet att växa.

Ella:

Det är små och stora beslut varje dag, både konstnärligt, pedagogiskt och mänskligt som vi ska ta, och det är ju också för att vi tror ju att eleverna växer och jobbar om de känner sig sedda av oss, om de känner att de har tillit till oss och vi har tillit till dem. Det går inte att jobba på ett annat sätt så vi måste ha det där på något vis puttrande hela tiden, med tilliten tror jag och förtroendet. Så att de vågar blomma ut liksom och ta kliv.

Möjligheten att växa genom rollen är något som hälften av informanterna tar upp. Läraren bör börja med att se till varje individ menar Lily, att se till vad eleven vill och vad läraren tror att eleven kommer kunna och sen se till rollen. Inte titta på rollen och sen eleven.

Hälften av informanterna berättar också att en annan utgångspunkt i deras rollsättning är att det ska vara en demokratisk process. Att eleverna ska få möjlighet att vara med och påverka. Lily menar att en demokratisk rollfördelning skapar trygghet och möjlighet för eleverna att utmana sig själva. Ibland kan det bli på bekostnad av själva slutprodukten, vilket är okej då det viktigaste är att eleverna får möjlighet att utmana sig själva.

## 5.5 Utifrån kön

Att det oftast finns fler kvinnliga elever än manliga elever i teaterklassrummen är något som hälften av informanterna uppmärksammade som något som påverkar deras rollsättning.

I första hand försöker jag jobba med pjäser där eleverna kan spela det egna könet berättar Olivia. När det inte är möjligt brukar hon lösa det på lite olika sätt. Antingen byter hon kön på karaktären utan att ändra i texten, för att se vad som händer med kontexten och sammanhanget när en kvinna spelar en manlig roll. Det andra sättet är att rollen görs om till en kvinnoroll. I början av processen är det en lösning på könsfördelningen i klassen, men efter hand är det möjligt att gå in den typen av rollsättning och upptäcka saker genom den. Det är vanligare att tjejer spelar manliga roller än att killar spelar kvinnliga roller.

Att teaterklasserna oftast består av många tjejer och få killar är något som William också beskriver som en bidragande faktor till att det är vanligare att tjejer spelar manliga roller än att killar spelar kvinnliga roller. William föredrar att arbeta med könsneutral rollsättning. Han menar att det i princip går att ta vilken pjäs som helst och ändra på könen om man vill, oftast så spelar det inte så stor roll vilket kön en karaktär har. I äldre manus brukar han vända på könen på rollerna eller tona ner det könsstereotypa i dem, då han anser att dessa manus väldigt stereotypa. Att arbeta könsneutralt är något som William försöker arbeta aktivt med, vilket han beskriver i citatet nedan.



William:

Jag försöker göra det genom att bara inte ta hänsyn till kön då vi sätter rollsättning utan i första hand då som vi sa, kolla på närvaro, engagemang. Och om vi har en kvinnlig huvudroll kan vi säga då och om det är en kille då som ska spela den för att det är den största rollen, så går det jättebra och det blir kanske ett plus också beroende på hur det är skrivet det här manuset, det finns kanske något jättespännande man kan utforska där med att vända på det till exempel.

Även Oscar beskriver att han i början av sitt yrkesliv präglades i sin rollsättning av att det var fler tjejer än killar i teaterklassrummet. Men efterhand började han inse att det blir ett intressant uttryck när man byter kön på karaktärerna. Vidare berättar han att på grund av hur könsfördelningen ser ut i teaterklassrummet är det dock vanligare att tjejer spelar manliga roller än att killar spelar kvinnliga roller. Alla skolor tampas nog med samma grundläggande problematik menar Oscar, nämligen att det är fler kvinnliga än manliga sökande till teaterprogrammet. Vi lever i en verklighet där fler kvinnor håller på med teater. Enligt Oscar är även de flesta teaterlärare också kvinnor, vad han har sett på estetkonferenser<sup>12</sup>. Hans upplevelse där är att det är nittio procent kvinnor och några män. Oscar tror att detta beror på att teatern förmedlar värden som har en emotionell struktur och möjlighet att prata om känslor. Han tror kvinnor har lättare för att prata om känslor i grunden, då det är tillåtet enligt normen, medan män inte tillåts göra det på samma sätt.

Oscar försöker lära sina studenter att de alla är feminister. I arbetet i teaterklassrummet låter han sina elever definiera vad som är manligt och kvinnligt och tar avstamp därifrån. Eleverna får på så vis utforska sina egna föreställningar kring manligt och kvinnligt samt vad som är norm i samhället.

Oscar:

Vad är en manlig rörelse? Vad är ett manligt sätt att uttrycka sig på? Var ligger tyngdpunkten? Det är väl egentligen det som är mest spännande utifrån det fysiska, rörelsemönster och sådär. Och så kan man alltid skifta, vad händer med en om man provar det andra, i kroppen, vad händer? Var sitter det någonstans? Jo det sitter i huvudet oftast och någonting man har härmat.

Oscar vill att eleverna ska förstå att de här strukturerna inte bara finns, utan att det är vi människor som har skapat dem. Det sätt som vi relaterar till andra människor på är en fysisk konstruktion och kanske en del hormoner, som skapar en tankestruktur i våra huvuden. Det är ofta män som har skrivit de pjäser som vi arbetar med i klasserna, så det är ofta mäns sätt att karaktärisera män och kvinnor som lyser igenom menar Oscar, vilket han upplever är problematiskt på många sätt.

I årskurs två brukar Oscar prata med sina elever om varför det ibland är möjligt att spela könsöverskridande och ibland inte. Enligt honom finns det vissa underliggande strukturer som inte går att ändra på. Fascism och sexism menar Oscar är exempel på typiskt manliga strukturer. För Oscar är det viktigt att synliggöra och tillintetgöra dessa strukturer, därför anser han att när

---

<sup>12</sup> En konferens där samtliga lärare från de estetiska gymnasieprogrammen samlas

pjäser berör dessa teman bör inte könen på rollerna bytas. Det är mer intressant att byta kön på karaktärerna i till exempel kärleksrelationer menar Oscar. Då det kan synliggöra kärlekens struktur istället för dikotomin, det vill säga dialektiken mellan manligt och kvinnligt.

Alice brukar uppmuntra sina elever att fundera utifrån genusperspektiv på vad de vill berätta och i rollsättningen. Hon menar att det är vanligare nu än för tio år sedan att eleverna väljer vilken roll som helst, oavsett kön, men att det fortfarande är ovanligare att killar väljer kvinnliga roller än att tjejer väljer manliga roller. Trots detta upplever hon ändå att det har hänt mycket på den fronten och att kön inte har lika stor betydelse för elevens val av roll nuförtiden.

För Ella är kön är ingen faktor i rollsättningen. Det är väldigt sällan hon tänker att det här måste vara en man eller kvinna. Om inte det som ska berättas kräver ett specifikt kön, till exempel en kärleksrelation som kanske måste vara heterosexuell då en homosexuell relation för med sig en del underliggandefaktorer och på så vis berättar något annat. Ella menar att det beror på vad hon och eleverna vill berätta med föreställningen och vad de vill att publiken ska lägga fokus på. Om till exempel två killar spelar systrar kanske publiken hänger upp sig på det och funderar kring hur vi tänkte där och på så vis missar det vi vill berätta med föreställningen. Men oftast har det ingen betydelse vem som spelar vem. Ella väljer aldrig pjäser efter hur könsfördelningen ser ut i dem. Många roller kan man bara byta kön på genom att byta ut namnet till ett obestämt namn. Eleverna är många gånger mer fast i könstänket än vad vi lärare är berättar hon vidare. I senaste slutproduktionen på skolan var det en manlig elev som blev erbjuden att spela en kvinnlig roll, men han vägrade. Sedan kom det en annan manlig elev och sa att han gärna tog den rollen, så det är väldigt olika mellan de olika eleverna också.

Även Lily berättar att hon aldrig har brytt sig om kön i sin rollsättning. Det var många år sedan hon började arbeta med könsöverskridande rollsättning.

Lily:

Vi har liksom inget val och vi har inget behov av något annat än det, för att pjäser är ju skrivna till nittio procent herrar och så några pigor eller några dörmattor eller duschdraperi eller vad det nu är.

Om det inte är viktigt för berättelsen att publiken vet kön på karaktärerna brukar jag inte ändra i manuset berättar Lily vidare. Då kan publiken få bilda sig sin egen uppfattning. För några år sedan satte Lily upp *En midsommarnattsdröm* på skolan och då valde hon att byta kön på alla roller, så att de manliga eleverna spelade de kvinnliga rollerna och de kvinnliga eleverna spelade de manliga rollerna. Det var lika många tjejer och killar i den teaterklassen, så det hade kunnat göras på det traditionella viset men det kändes kul att tvista om rollerna berättar hon. Att arbeta på det sättet möjliggjorde också diskussioner under processen om det blir någon skillnad när rollernas kön skiftas samt hur samhället ser ut idag.

Lilys upplevelse är liksom Ellas att det oftast är eleverna själva som är mer benägna att vilja spela det egna könet. Framförallt de elever som är ängsliga väljer att spela sitt eget kön, medan de ambitiösa eleverna brukar se förbi namnet på karaktären och bara utgå från vilken rollkaraktär de vill gestalta.

## 5.6 Sammanfattning

Informanterna beskriver ovan flera olika faktorer som påverkar dem i deras rollsättning. Faktorer som en splittrad elevgrupp med många olika ambitionsnivåer lyfter flera av informanternas som något viktigt att ta hänsyn till och föröka anpassa sig efter. Valet av material är något som informanterna har olika tankar kring. Vissa av dem beskriver att de utgår från antalet roller i en pjäs medan andra arbetar med demokratisk rollfördelning och bearbetar pjäser efter elevgruppen. En av informanterna lyfter även att svårigheter med rättigheter till pjäser är något som påverkar honom att välja att arbeta med äldre pjäser.

Hur själva rollsättningen går till varierar mellan informanterna. Vanligast är dock att rollsättningen görs långt in processen. De flesta av informanterna låter eleverna önska roller på en 1,2,3-skala, medan andra bestämmer rollerna åt eleverna. En återkommande fråga som diskuteras är hur mycket elevinflytande som är gynnsamt att ha i rollsättningsprocessen. Flera av informanterna menar att det viktigaste att tänka på i en rollsättning är att varje elev får en utmaning på sin nivå. Produktionerna är till för eleverna och inte publiken.

En av informanterna lyfte kön som en faktor hon tar hänsyn till i rollsättningen, medan de andra menar att det inte är en faktor som de tar i beaktande. En informant beskriver att han föredrar att arbeta med könsneutral rollsättning medan andra beskriver att de arbetar med könsöverskridande rollsättning. Utgångspunkten för arbetet med den könsöverskridande rollsättningen skiljer sig dock åt mellan informanterna, några av dem använder det som en lösning av den ojämna könsfördelningen i teaterklassrummet och andra på grund av att manliga och kvinnliga roller skiljer sig åt i dramatisk text.

## 6 Diskussion

I denna studie undersöks hur teaterlärare resonerar kring rollsättning samt hur de arbetar med rollsättning i större produktioner i gymnasieskolan. Diskussionskapitlet är uppdelat i två delar, en resultatdiskussion och en metoddiskussion. I resultatdiskussionen diskuteras resultatet i förhållande till problemformuleringen samt kapitlen *Tidigare forskning* och *Teori*. I metoddiskussionen diskuteras metoden och hur den har påverkat arbetet.

### 6.1 Resultatdiskussion

Lund (2013) och Watkins (2005) menar att kvinnor och män skolas in i respektive könsroller och har olika könsmanuskript att spela. Det leder till att de får olika kunskaper genom utbildningar där de endast får spela de roller som faller inom deras respektive könstillhörighet. Informanterna som har intervjuats i denna studie har förhållit sig olika till kön i sin rollsättning. Olivia beskriver att hon helst arbetar med pjäser där eleverna får spela det egna könet medan övriga informanter beskriver att kön inte är en faktor som de tar hänsyn till i rollsättningen. Ella, Lily och William menar att det går att ta i princip vilken pjäs som helst och byta kön på karaktärerna eller ge dem könsneutrala namn. Lily menar att pjäserna som finns gör att hon måste arbeta könsöverskridande, då pjäserna består av nittio procent manliga roller och några obetydliga kvinnliga biroller. Att de kvinnliga karaktärernas positioner är som 'tjänare i tjänst' till den dramatiska handlingen och att den kvinnliga rösten sällan blir hörd i klassiska pjäser är något som Lambert et al. (2017) lyfter genom att hänvisa till Hatton (2003). En paradox med detta menar Hatton är att flickor ofta blir en tyst majoritet i teaterklassrummet, då den engelska och australiensiska läroplanen i teater och dess produkter i stor utsträckning är formad av den manliga blicken och patriarkatet såvida inte läraren är öppen och etiskt ingripande i sin praktik (Lambert et al. 2017). Att låta eleverna enbart gestalta roller som faller inom den egna könstillhörigheten begränsar vilken typ av roller som eleverna får möjlighet att gestalta. Då kvinnliga roller oftast är biroller och ett stöd till den dramatiska handlingen begränsas de kvinnliga eleverna i sin kunskapsutveckling genom att alltid få gestalta kvinnliga roller, då dessa roller är mer begränsande än manliga roller. Hur lärare väljer att förhålla sig till kön i rollsättningen blir med andra ord en faktor som påverkar vilken kunskap eleverna får möjlighet att ta med sig från skolan.

Oscar berättar att de oftast är män som har skrivit de pjäser som eleverna arbetar med i klasserna, vilket leder till att det blir mäns sätt att karaktärisera män och kvinnor som genomsyrar arbetet och det uppfattar han som problematiskt. Enligt den feministiska konstteorin (Rosenberg, 2012) är inget seende neutralt, framförallt inte det konstnärliga, eftersom den blick människor betraktar världen med färgar deras seende. Litteraturen har lärt kvinnor att se kvinnor genom männens ögon. Kvinnor lär sig inte beskriva världen från sin egen synvinkel, utan ifrån männens. I mäns ögon får kvinnor sin identitet som ett objekt för det manliga begäret (Rosenberg, 2012). Kvinnlighet finns enbart i de kulturella föreställningarna människor har om hur kvinnor är och vad de ska vara enligt den poststrukturella feminismen (Lenz Taguchi, 2004). Kvinnan har gjorts till ett objekt och skrivits in i manligt dominerande berättelser. Dessa berättelser kan till exempel vara "vänta på att den rätta mannen som skall komma och rädda kvinnan från styvmodern eller ensamheten" (s. 102). Denna typ av berättelse innehåller mönster för vad som bör åtrås och

önskas av kvinnor och håller därigenom kvinnan på plats i en underordnad och objektifierad position (Lenz Taguchi, 2004). Genom att oftast arbeta med pjäser skrivna av män blir det den manliga blicken som representeras i teaterklassrummet, på så vis får eleverna lära sig ett manligt sätt att se på manligt och kvinnligt. Oscar berättar att han vill att eleverna ska förstå att manliga och kvinnliga strukturer inte bara finns, utan att det är vi människor som har skapat dem. Trots detta väljer han i huvudsak att arbeta med pjäser skrivna av män. Oscar är med andra ord medveten om den problematik som uppstår genom att oftast arbeta med pjäser skrivna av män, men gör ingen förändring i sitt arbetssätt på grund av detta. När Oscar väljer pjäser till produktioner i skolan brukar han gå igenom det han benämner som litteraturbanken i huvudet, vilket jag tolkar som ett annat ord för den västerländska teaterkanonen, en pjässamling som är överrepresenterad av män. Det är således kanske inte så konstigt att han i arbetet med sina elever huvudsakligen arbetar med pjäser skrivna av män då han utgår från den. Oscar verkar vara fast i ett gammalt arbetssätt trots medvetenheten kring hur den manliga blicken påverkar seendet och arbetet i klassrummet. En annan faktor som gör att den manliga blicken ofta blir representerad i teaterklassrummet är arbetet med äldre pjäser. William lyfter att svårigheter med att få rättigheter till nyare pjäser gör att han väljer att arbeta med pjäser utan rättigheter, vilket således blir äldre pjäser oftast skrivna av män. Ett sätt att komma undan båda dessa fallgropar är att arbeta på andra sätt. Genom att till exempel arbeta med devising, ett arbetssätt där materialet till föreställningen skapas gemensamt, kan eleverna själva skapa roller som inte är färgade av den manliga dramatikerns blick och på så vis undkomma den manliga blicken i teaterklassrummet.

Att det är vanligare att kvinnliga elever spelar manliga roller än att manliga elever spelar kvinnliga roller är något som flera av informanterna berättar. En anledning till detta menar informanterna är att det finns fler kvinnliga än manliga elever i teaterklassrummet. Ur ett feministiskt konstteoretiskt perspektiv (Rosenberg, 2012) skulle detta också kunna bero på att det är mer socialt accepterat för en kvinna att ikläda sig en mansroll än det är för en man att ikläda sig en kvinnoroll. Män har generellt högre makt i samhället så att höja sin makt genom att ikläda sig den manliga rollen som kvinna är på så vis mer begripligt än att sänka sin sociala status som man genom att ta rollen som kvinna. I sagor, myter och legender har det alltid funnit förklädda män och kvinnor (Rosenberg, 2012). Men denna utklädanad sker på olika villkor. Män omvandlas till kvinnor som en social bestraffning medan kvinnor ikläder sig manskläder för att slippa ett traditionellt kvinnoliv. För män är det således en genusrelaterad förnedring medan för kvinnor en möjlighet till frihet. Konst är inte en passiv återspeglning utav världen utan bidrar till att skapa den (Rosenberg, 2012).

Eleverna tenderar ofta att själva vilja spela det egna könet vilket hälften av informanterna beskriver. Det är framförallt de ängsligare eleverna som vill spela sitt eget kön berättar de vidare. Oviljan att spela det andra könet kan tolkas som en rädsla för att bryta de normer som finns i samhället. Butler (2006) menar att genus är en norm, ett maskineri genom vilket skapandet och normaliserandet av maskulinitet och femininet sker. Genom att som till exempel tjej spela en manlig roll utforskar du något som ligger utanför normen, vilket kanske kan vara skrämmande för många elever. Vår begriplighet styrs av normer menar Butler (2006), det är de som gör olika handlingar och praktiker igenkännbara. Att utforska något som ligger utanför normen kan kanske kännas svårt för många elever, då de kan känna att de förlorar begripligheten genom att frångå det normativa beteendet. Det blir med andra ord upp till läraren att hjälpa sina elever att våga

bryta de normer som finns kring genus och kön i teaterklassrummet. Genom samtal kring normer och att arbeta med till exempel blind rollsättning, kan läraren skapa en miljö där roller enbart betraktas som roller och inte kopplas samman med att de bör spelas av ett specifikt kön. Ett annat sätt att bryta föreställningar om kvinnliga normer är genom fysisk komedi, vilket Ramsay (2014) arbetar med. Enligt Ramsay är den fysiska humorn knuten till maskulinitet och den manliga kroppen och anses inte passande för det feminina beteendet så som det är kodat i dagens samhälle. Kvinnliga utövare inom komik och humor betraktas som underlägsna sina manliga kollegor då den kvinnliga kroppen inte blir rolig när den trillar och slår sig eller på annat sätt utsätter sig för skämtvåld som är vanligt inom slapstick och gags. Genom att arbeta med slapstick får eleverna öppet håna idealbilder och normer för kön och på så vis lösa upp vad det innebär att vara 'kvinna'. Den komiska versionen av femininitet kan ses som en liten men väldigt viktig handling för motstånd mot de pålagda könsföreställningar som kretsar runt flickorna menar Ramsay.

Flera av informanterna menar att det de vill berätta med föreställningen ibland kräver ett visst kön. Oscar anser att vissa underliggande strukturer så som fascism och sexism är typiskt manliga strukturer och att det är viktigare att synliggöra och tillintetgöra dessa strukturer än att byta kön på rollerna. Det är mer intressant att byta kön på karaktärerna i till exempel kärleksrelationer menar Oscar. Då det kan synliggöra kärlekens struktur istället för dikotomin. Ella menar dock att det framförallt är i kärleksrelationer som det kan krävas ett specifikt kön, då en homosexuell relation för med sig en del underliggandefaktorer och på så vis berättar något annat än vad en heterosexuell relation gör. Heterosexualitet är normen i samhället (Butler, 2006, 2007), vilket gör att berättelsen blir en annan om ett heterosexuellt par byts ut mot ett homosexuellt par. Den heterosexuella matrisen blir på så vis något som indirekt påverkar rollsättningen, då den påverkar berättelsen som berättas vilket i sin tur kan påverka läraren i sin rollsättning.

Till skillnad från andra ämnen handlar teaterämnet om att gestalta och förkroppsliga karaktärer utifrån en given text (Lambert et al, 2017). Att ta på sig en roll involverar att identifiera sig med rollens värderingar och attityder. Lambert et al. menar att gymnasietiden är en kritisk tid i ungdomars utveckling, då mycket av deras egna värderingar och identitet formas. Arbetet med roller kan således vara både stärkande och hämmande för ungdomars utveckling (Lambert et al, 2017). Arbetet med roller är med andra ord något som kan tänkas påverka hur ungdomar identifierar sig själva. Lenz Taguchi (2004) menar att ett subjekt aldrig är på förhand givet och inte heller enbart en produkt av samhällsliga strukturer utan befinner sig i en oupphörlig process av ombildande. Subjektet konstrueras i en process av könad subjektifikation. Människor tilldelas och tar själva upp specifikt könade innebörder i sätt att vara och tänka så som diskursen tillhandahåller dem. Diskursernas makt tvingar således inte enbart till specifika sätt att vara utan framställer också vissa sätt att vara så åtråvärda att människor aktivt gör dem till en del av sig själva (Lenz Taguchi, 2004). I dramatik och litteratur framställs vissa sätt att vara mer önskvärda än andra. Då eleverna konstant utsätts för dessa bilder genom arbetet med dramatisk text är det kanske nödvändigt att lärare har ett reflekterande förhållningssätt till dessa texter tillsammans med eleverna. Även kännedom om att manliga och kvinnliga roller framställs på olika sätt i pjäser och att eleverna enbart får tillgång till en typ av kunskap genom att enbart få spela roller som har samma könstillhörighet som de själva kan vara bra för lärare att kunskaper kring.

De flesta av informanterna låter sina elever önska roller, då de vill involvera sina elever i processen från början samt arbeta demokratiskt. Men då typen av roller som eleverna får möjlighet att gestalta under sin utbildning påverkar vilken kunskap de får med sig, är frågan hur mycket ansvar läraren ska lämna över till sina elever. Om eleverna själva gärna väljer att spela det egna könet, kanske det behövs mer ingripande från lärarnas håll för att hjälpa eleverna att utveckla en så bred kunskap som möjligt och inte låta sig påverkas av de sociala normerna som finns i samhället och välja roller av samma könstillhörighet som sig själva av trygghet. I skollagen står det skrivet att lärare har ansvar att arbeta för en likvärdig utbildning (SFS, 2010:800) och i läroplanen står det att elever inte ska hindras från att utveckla sina intressen på grund av fördomar om vad som är manligt och kvinnligt (Skolverket, 2011). För att skapa en likvärdig utbildning behövs det att lärare har ett reflekterande förhållningssätt i arbetet med roller utifrån genus och kön. Manliga och kvinnliga roller skiljer sig åt i dramatisk text och genom att enbart arbeta med roller inom den egna könstillhörigheten begränsas framförallt de kvinnliga elevernas kunskapande, till följd av begränsande kvinnliga roller. Samtliga lärare lyfte att en viktig aspekt i rollsättningen är att ge alla elever en utmaning. Att spela det motsatta könet är troligen något som skulle kunna utmana alla elever, då de genom att gestalta något utanför den egna könstillhörigheten får möjlighet till kunskaper som ligger utanför den egna könstillhörigheten.

Syftet med studien var att studera hur teaterlärare resonerar kring rollsättning samt hur de arbetar med rollsättning i större produktioner i gymnasieskolan. Genom studien har det framkommit att det finns flera olika faktorer som påverkar teaterlärare i deras rollsättning och att arbetssättet skiljer sig mellan olika teaterlärare, men det vanligast förekommande är att elever får önska roller. Graden av elevinflytande var en återkommande fråga som diskuterades. Flera av teaterlärarna eftersträvade ett demokratiskt arbetssätt i klassrummet, vilket är helt i linje med Skollagen (2010:800) där det står framskrivet att utbildningen ska vila på en demokratisk grund. Dock kan det finnas en risk att det demokratiska arbetssättet kan påverka likvärdigheten i utbildningen, då eleverna själva tenderar att vilja spela roller inom den egna könstillhörigheten vilket begränsar vilka typer roller de får möjlighet att gestalta samt vilka kunskaper de har möjlighet att utveckla. Att möjliggöra ett demokratiskt arbetssätt och en likvärdig utbildning kräver således mycket arbete kring normer och en reflekterande blick på både de dramatiska texter som används i skolan och teaterämnets struktur tillsammans med eleverna.

## 6.2 Metoddiskussion

En stående invändning mot kvalitativa studier är att olika forskare kommer fram till olika resultat, då informanter framställer sig själva på olika sätt beroende på vem som intervjuar dem (Kvale & Brinkmann, 2014). Då samhället vi lever i idag är ett patriarkat, det vill säga ett socialt system inom vilket kvinnor är underordnade männen (NE, 2018b), kan studiens resultat ha påverkats av mitt kön. Patriarkatet är en djupliggande samhällsstruktur som manifesteras på flera olika sätt, dels genom arbetsfördelningen i hemmet där kvinnor utför obetalt arbete, dels genom att kvinnor får lägre lön än män för samma arbete. Även sexuella trakasserier och våldtäkt kan betraktas som former av manligt förtryck samt effekter av en patriarkal struktur (NE, 2018b). I och med uppropet *Me too* blev dessa former av förtryck uppmärksammade och konsekvenser av den patriarkala strukturen i samhället synliggjordes.

Att som kvinna ställa frågor som berör genus och kön är något som kanske kan uppmana till en viss typ av svar på grund av uppmärksammandet av den här typen av frågor i och med *Me too*. Män och kvinnor kan känna sig tvingade att framställa sig själva på ett visst sätt i samtalet kring dessa frågor då de är så omdiskuterade idag och det tycks finnas 'rätt' och 'fel' sätt att tänka på. Det här var en aspekt som jag funderade mycket kring då jag utformade min intervjuguide och jag har varit medveten om att jag i egenskap av kvinna kan få vinklade svar från informanterna i frågor som berör genus och kön. För att försöka undvika detta valde jag att inte inkludera några specifika frågor om genus och kön i intervjuguiden, då min gissning var att detta var en aspekt som informanterna skulle lyfta själva. Min gissning var dock fel och varken under första eller andra intervjun lyfte informanterna kön som en faktor i förhållande till rollsättning. Under dessa intervjuer blev jag således tvungen att ställa följdfrågor som berörde specifikt genus och kön, trots att min intention från början var att inte fråga dessa frågor rakt ut. Till den tredje intervjun valde jag att lägga till en fråga om genus och kön i intervjuguiden.

När jag beskrivit min studie för informanterna har jag förklarat att den handlar om rollsättning men jag har inte delgett dem att jag kommer att analysera utifrån ett genusteoretiskt perspektiv. Det teoretiska ramverket har främst varit ett bidrag till analysen, därav har studiens syfte och frågeställning formulerats öppet i syfte att inte styra informanternas svar. På så vis kan man säga att jag dolt en del av studiens syfte för informanterna. Anledningen till detta var som jag beskriver ovan att jag ville försöka undvika att deras svar skulle färgas av mitt kön. Enligt Vetenskapsrådets forskarens principer har informanterna rätt enligt informationskravet att bli informerade om studiens syfte. Genom att inte berätta för informanterna att studien görs utifrån ett genusteoretiskt perspektiv har jag undanhållit en del av studiens syfte för dem. Även då detta gjordes för att höja studiens tillförlitlighet kan det diskuteras huruvida det var etiskt korrekt gjort eller inte. En fördel som jag ser med att jag inte berättade om mitt teoretiska perspektiv var att informanterna pratade om rollsättningen utifrån sig själva och lyfte de faktorer som de själva anser är viktiga. Om de vetat att min teoretiska utgångspunkt för uppsatsen var genus, skulle det kanske ha riktat deras uppmärksamhet och fokus till faktorer som de anser berör just genus. Nu fick jag istället ett brett omfång av svaren, med många olika faktorer som teaterlärare tänker på i första hand innan de kanske tänker på genus och kön.

Som jag skrev i min inledning är frågor som har med teater i relation till genus och kön något som har intresserat mig länge. Det finns med andra ord en risk att min förförståelse också kan ha färgat resultatet. Dels i form av hur min respons till informanternas svar på frågorna under intervjun har varit och dels hur frågorna har ställt. Kvale och Brinkmann (2014) menar att intervjua är en aktiv process där intervjuaren och informanten producerar kunskap genom sin relation. Kunskapsproduktion genom samtal är följaktligen intersubjektiv och social. Resultatet av en intervju måste således ses som något som konstrueras utifrån både intervjuaren och informantens perspektiv. Forskaren blir på så vis också en del av resultatet (Kvale & Brinkmann, 2014). Min förförståelse kring ämnet är med andra ord något som har blivit en del av resultatet.

På grund av tidsbrist gjordes ett så kallat bekvämlighetsurval (Trots, 2005) av informanter. Då studien begränsades av de nio veckorna som jag hade till förfogande för denna kurs kontaktades enbart informanter som bor i södra delen av Sverige för intervju, då jag gärna ville göra



intervjuerna genom ett verkligt möte. Det är enligt min erfarenhet lättare att få till ett avslappnat samtal genom att träffas i verkligheten, istället för att samtala via till exempel Skype. Närhet blev med andra ord en faktor som spelade in i mitt urval. Några av lärarna undervisar också på samma skolor, vilket inte är helt optimalt då de kan ha liknande syn på rollsättning genom att de arbetar tillsammans. Men begränsningen av teaterlärare i södra Sverige som ville vara med på en intervju gjorde att jag valde att inkludera alla teaterlärare som tackade ja, för att få ett rikare antal informanter.

Det är möjligt att mitt resultat hade sett annorlunda ut om jag hade valt observationer som metod istället för intervjuer. Observationer synliggör hur teaterlärare arbetar medan intervjuer ger inblick i hur teaterlärare tror att de arbetar och hur de resonerar kring sitt arbete. Då syftet med studien var att ta reda på hur teaterlärare resonerar kring och arbetar med rollsättning i större produktioner, hade det kanske varit mest givande för studien om både observationer och intervjuer hade använts som metod. Studiens tidsbegränsning gav inte utrymme att inkludera fler metoder.

### 6.3 Vidare forskning

Teaterdidaktik inom svensk gymnasieskola är ett relativt obeforskat område och det finns därmed ett behov av vidare forskning. I den tidigare forskningen framkom det att teaterämnet i sig har en traditionell struktur implementerat som utan reflektion kan reproducera genus- och könsnormer i teaterklassrummet. Denna forskning berör huvudsakligen undervisning i andra länder och endast på högre konstnärlig nivå i Sverige, vilket synliggör ett behov av forskning för hur genus och kön behandlas i teaterundervisning i svensk gymnasieskola.

Olika kön har olika könsmanuskript att spela, vilket leder till att elever får olika kunskaper genom utbildningar där de endast får spela de roller som faller inom deras respektive könstillhörighet. En aspekt av rollsättning som många teaterlärare kanske inte är så medvetna om idag. För att skapa en likvärdig utbildning krävs det att teaterlärare har ett reflekterande förhållningssätt i arbetet med rollsättning utifrån genus och kön. Det finns alltid en risk att elever får med sig olika kunskaper från utbildningar eftersom de är olika individer, men utan en reflekterande undervisning minskar elevernas chanser till bredare kunskaper. Det finns med andra ord kanske ett behov av ett liknande projekt som *Att gestalta kön* på Sveriges gymnasieskolor.

## Referenslista

- Braun, V. & Clark, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. doi:10.1191/1478088706qp063oa
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber
- Butler, J. (2006). *Genus ogjort: Kropp, begär och möjlig existens*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Butler, J. (2007). *Genustrubbel: feminism och identitetens subversion*. Göteborg: Diados.
- Connell, R. (2009). *Om genus*. Göteborg: Diados.
- Eriksson-Zetterquist, U. & Ahrne, G. (2015). Intervjuer. I G. Ahrne & P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder*. (s. 34-54). Stockholm: Liber.
- Hatton, C. (2013). Educating Rita and her sisters: Using drama to reimagine femininities in schools. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 18(2), 155-167. doi:10.1080/13569783.2013.787254
- Hatton, C. (2003). Backyards and Borderlands: Some reflections on researching the travels of adolescent girls doing drama 1, *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 8(2), 139-156. doi:10.1080/13569780308335
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lambert, K., Wright, P. R., Currie, J., & Pascoe, R. (2017). More than "sluts" or "prissy girls": Gender and becoming in senior secondary drama classrooms. *International Journal of Education & the Arts*, 18(18) 1-28.
- Lenz Taguchi, H. (2004). *In på bara benet: En introduktion till feministisk poststrukturalism*. Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Lublin, R. I. (2004). Feminist History, Theory, and Practice in the Shakespeare Classroom: An Education. *Theatre Topics* 14(2), 397-401. doi: 10.1353/tt.2004.0021
- Lund, A. (2013). Staging gender: the articulation of tacit gender dimensions in drama classes in a Swedish context. *Gender and Education*, 25(7) 907-922. doi:10.1080/09540253.2013.860430
- Lykke, N. (2009). *Genusforskning – en guide till feministisk teori, metodologi och skrift*. Stockholm: Liber.
- Nascimento, C. T. (2001). Burning the (monologue) book: Disobeying the rules of gender bias in beginning acting classes. *Theatre Topics*, 11(2), 145-158. doi:10.1353/tt.2001.0014

- Nationalencyklopedin [NE]. (2018a). *Me-too rörelsen*. Tillgänglig: [https://www-ne-se.ezproxy.ub.gu.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/me-too-rörelsen](https://www.ne-se.ezproxy.ub.gu.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/me-too-rörelsen)
- Nationalencyklopedin [NE]. (2018b). *Patriarkat*.  
<http://www.ne.se.ezproxy.ub.gu.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/patriarkat>
- Nilan, P. (1995). Making Up Men, *Gender and Education*, 7(2) 175-188.  
doi:10.1080/09540259550039103
- Nordkvist, A. & Sundin, E. (2016). *Ni flickor får hålla tillgodo med det som finns – en litteraturstudie som behandlar genus och kön i teaterundervisning*. (Kandidatuppsats) Göteborg: Högskolan för Scen och Musik, Göteborgs Universitet. Tillgänglig:  
<https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/51310>
- Ramsay, A. (2014). Girls' bodies, drama and unruliness. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 19(4), 373-383. doi:10.1080/13569783.2014.954817
- Rosenberg, T. (2012). *Ilska, hopp och solidaritet: Med feministisk scenkonst in i framtiden*. Stockholm: Atlas.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 2006:42. *Plats på scen*. Stockholm: Kulturdepartementet.
- Skolverket. (2011a). *Teater*. Hämtad 2018-04-03, från <https://www.skolverket.se/laroplaner-amen-och-kurser/vuxenutbildning/komvux/gymnasial/sok-amen-och-kurser/subject.htm?subjectCode=TEA&lang=sv&tos=gy&webtos=vuxgy>
- Skolverket (2011b). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2018). Statistik avseende gymnasieskolan. Hämtad 2018-04-10, från <http://siris.skolverket.se/siris/f?p=SIRIS:63:0::NO::>
- von Schantz, U. (2007a). Ett rotsystem på spåren. *Tidskrift För Genusvetenskap*, 1(7), 6-31.
- von Schantz, U. (2007b). *Myt, makt och möte: Om ett genuskulturellt rotsystem betraktat genom en skådespelarutbildning*. (Doctoral dissertation). Stockholm: Institutionen för musik- och teatervetenskap, Stockholms universitet.
- Trost, J. (2005). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Tholander, M. & Thunqvist Cekaite, A. (2015). Konversationsanalys. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.) *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Watkins, B. (2005). The Feminist Director in Rehearsal: An Education. *Theatre Topics* 15(2), 185-200. doi: 10.1353/tt.2005.0028

# Bilaga 1

## Sökhistorik kompletterande litteratursökning

Databas	Sökord	Avgränsning	Antal träffar	Slutgiltigt urval
ERIC	Gender AND Education AND Drama	Peer reviewed 2016-2018	12	Lambert et al. (2017)
ERIC	Gender AND Education AND Theatre	Peer reviewed 2016-2018	11	-
ERIC	Gender AND Teacher AND Drama	Peer reviewed 2016-2018	4	Lambert et al. (2017)
ERIC	Gender AND Teacher AND Theatre	Peer reviewed 2016-2018	1	-
ERIC	Gender AND Classroom AND Drama	Peer reviewed 2016-2018	4	Lambert et al. (2017)
ERIC	Gender AND Classroom AND Theatre	Peer reviewed 2016-2018	1	-
MLA	Gender AND Education AND Drama	Peer reviewed 2016-2018	3	-
MLA	Gender AND Education AND Theatre	Peer reviewed 2016-2018	2	-
MLA	Gender AND Teacher AND Drama	Peer reviewed 2016-2018	0	-
MLA	Gender AND Teacher AND Theatre	Peer reviewed 2016-2018	0	-
MLA	Gender AND Classroom AND Drama	Peer reviewed 2016-2018	3	-
MLA	Gender AND Classroom AND Theatre	Peer reviewed 2016-2018	2	-

LIBRIS	Gender AND Education AND Drama	-	36	-
LIBRIS	Gender AND Education AND Theatre	-	40	Von Schantz (2007b)
LIBRIS	Gender AND Teacher AND Drama	-	3	-
LIBRIS	Gender AND Teacher AND Theatre	-	4	-
LIBRIS	Gender AND Classroom AND Drama	-	5	-
LIBRIS	Gender AND Classroom AND Theatre	-	6	-
KVINNSAM	Gender AND Education AND Drama	-	4	-
KVINNSAM	Gender AND Education AND Theatre	-	4	Von Schantz (2007b)
KVINNSAM	Gender AND Teacher AND Drama	-	0	-
KVINNSAM	Gender AND Teacher AND Theatre	-	0	-
KVINNSAM	Gender AND Classroom AND Drama	-	0	-
KVINNSAM	Gender AND Classroom AND Theatre	-	0	-

## Bilaga 2

### Informationsmail

Hej!

Mitt namn är Ebba Sundin och jag läser sista terminen på ämneslärarprogrammet med ämnet Teater på Högskolan för Scen och Musik i Göteborg. Jag är precis i startgroparna av att skriva mitt examensarbete som är en intervjustudie kring hur teaterlärare arbetar med rollsättning vid större produktioner i gymnasieskolan. Till denna studie letar jag efter personer som kan tänka sig att svara på några frågor kring detta ämne. Låter det som något som du skulle kunna tänka dig att delta i?

I min studie kommer jag att följa forskarsamfundets etiska riktlinjer, således kommer jag att anonymisera dig och dina svar i uppsatsen.

Medverkan i studien är således också helt frivillig och du kan närsomhelst avbryta ditt deltagande, det är också okej att ändra sig efter att själva intervjun har varit och be mig att inte inkludera dina svar i uppsatsen.

Intervjun kommer att vara mellan 30-60 minuter lång och ske på en plats som vi kommer överens om gemensamt. Om det är okej spelar jag gärna in intervjun då det underlättar för mig sedan då jag ska arbeta med materialet. Denna inspelning kommer enbart jag ha tillgång till och kommer att förstöras efter fem års tid.

Studien kommer att redovisas genom dels en populärvetenskaplig presentation på Högskolan för Scen och Musik i slutet av Maj samt genom en uppsats som kommer att publiceras i Universitets databas. Om du är intresserad av att läsa uppsatsen när den är klar kan jag skicka den till dig efter att den har blivit publicerad.

Meddela mig gärna så snart som möjligt om ni har möjlighet att delta i studien eller inte. Jag ses gärna så snart som möjligt och genomför intervjun, så mitt förslag är att vi försöker att få till en träff redan vecka 14 eller 15. Skriv gärna om det är några dagar och tider som passar dig bättre under dessa veckor. Om du är intresserad av att delta men inte kan någon av dessa veckor kom gärna med förslag på andra veckor så försöker vi lösa en annan tid som passar.

Om du har några frågor är det bara att höra av sig.  
Hoppas höra från dig snart!

Med vänliga hälsningar

Ebba Sundin

# Bilaga 3

## Intervjuguide

1. Information om studien och etiska riktlinjer.
2. Presentation av informanten.

Hur blev du teaterlärare? Hur länge har du arbetat som det?  
Vilka teaterkurser undervisar du i?

3. Hur skulle du beskriva en typisk estetisk gymnasieklass med inriktning teater?
4. Hur väljer ni pjäser/material till större produktioner som ni har på skolan?
5. Hur går rollsättningen till vid dessa produktioner?
6. Vad beror det tillvägagångssättet på tror du?
7. Hur har det fungerat hittills när ni har arbetat på det sättet?
8. Vilka faktorer anser du är viktiga att tänka på vid rollsättning av större produktioner i gymnasieskolan?  
  
(Elevens förmågor. Utvecklingspotential. Kön/genus.)
9. Arbetar ni aktivt med könsöverskridande rollsättning?
10. Har du några idéer om hur lärare kan arbeta med rollsättning på andra sätt?
11. Hur tror du att andra gymnasieskolor i Sverige arbetar med rollsättning?
12. Har du pratat om de här frågorna vid något annat tillfälle? I vilket/vilka sammanhang?
13. Är det något du vill tillägga?