



GÖTEBORGS  
UNIVERSITET

# Stöttning i teaterämnet

En studie som undersöker hur teaterlärare och elever diskuterar olika behov och anpassningar

Jenny Korhonen

Ämneslärarprogrammet  
med inriktning mot arbete  
i gymnasieskolan, Teater



Examensarbete: 15 hp  
Kurs: LGTA1A  
Nivå: Avancerad nivå  
Termin/år: VT/2017  
Kursansvarig institution: Högskolan för scen och musik  
Handledare: Pernilla Ahlstrand  
Examinator: Bengt Olsson  
Kod: VT17-6100-004-LGTA1A

---

Nyckelord: teater, undervisning, gymnasiet, behov, stöd, stöttning, anpassningar, kursmål

## Abstract

I denna kvalitativa intervjustudie undersöks hur två teaterlärare diskuterar arbete för att elever ska uppnå teaterämnets kursmål i gymnasieskolan, samt hur två elevgrupper i teater reflekterar kring behov för att uppfylla kursmålen i teaterämnet. Intervjuerna analyseras utifrån ett sociokulturellt lärandeperspektiv. Resultatet visar att hög frånvaro är den största anledningen till att elever inte blir godkända i teaterämnet. Vidare visas olika exempel på vad stöttning kan innebära kopplat till extra anpassningar, särskilt stöd vid funktionsvariationer, samt anpassad studiegång vid psykisk ohälsa hos elever. Utöver detta visar resultatet en önskan hos elever om mer direkt återkoppling från teaterlärarna i elevernas arbete på scen. Slutligen presenteras en diskussion kring anpassad studiegång efter elevernas önskemål.

Studien diskuterar vikten av inkludering och kommunikation i teaterämnet. Studien diskuterar också fördelen med heterogena klasser, i vilka eleverna stöttar varandra genom sina olika livserfarenheter. Vidare diskuteras hur olika hjälpmedel är viktiga inom skola och lärande och olika möjligheter till anpassning som finns i teaterämnet. Studien avslutas med ett förslag på vidare forskning rörande hur undervisning skulle kunna anpassas efter elevers behov utan att teaterämnet påverkas negativt.

# Förord

Jag vill börja med ett stort tack till de teaterlärare och elever som har deltagit i intervjuerna som ligger till grund för denna studie. Tack också till min handledare Pernilla som har hållit i ljuslyktan under min arbetsprocess och lett mig ända fram genom relevant återkoppling, kloka råd och vidare inspiration.

Vidare vill jag tacka min klass, samt alla lärare och pedagoger som har varit inblandade under åren på Höskolan för scen och musik vid Göteborgs universitet. Tack även till min VFU-handledare Ewa Sanker som har gjort tiden ute ”på fältet” intressant och lärorik.

Tack till familj och vänner som har stått ut med mig under fem år. Jag ser fram emot att äntligen ha tid att träffa er igen!

Tack Sara för din hjälp när jag har varit stressad eller förvirrad.

Tack Billy för på alla sätt som du har ställt upp för mig.

Rebecca. Efter många skratt och ännu mer gnäll och tårar står vi nu vid mållinjen. Tack för att du under dessa fem år har brytt dig, ställt upp, bollat idéer och gett mig många fina minnen. Jag är enormt glad över att få lärt känna dig.

Slutligen vill jag tacka den person som har funnits där dag och natt genom hela min utbildning. Ibland har du också burit mig för att jag själv inte orkat mer. Ylva, utan dig hade jag aldrig kommit i mål. Tack.

# Innehållsförteckning

<b>1</b>	<b>Inledning .....</b>	<b>1</b>
1.1	Bakgrund.....	1
1.1.1	Skollagen om stödinsatser .....	2
1.1.2	Differentiering .....	3
1.1.3	Inkluderande pedagogik .....	3
1.1.4	Teaterämnet i gymnasieskolan .....	4
1.1.5	Lärarperspektivet på teaterämnet.....	5
1.2	Syfte .....	5
<b>2</b>	<b>Tidigare forskning.....</b>	<b>6</b>
2.1	Undervisning i teaterämnet.....	6
2.2	Videoinspelning som hjälpmedel i dans .....	7
2.3	Studieengagemang och stödinsatser .....	7
2.4	Hur lärarstöd påverkar elever .....	8
2.5	Sammanfattning av forskningsöversikt .....	8
<b>3</b>	<b>Teoretisk anknytning.....</b>	<b>9</b>
3.1	Sociokulturellt perspektiv på lärande .....	9
3.2	Centrala begrepp.....	9
3.3	Det sociokulturella perspektivet och teaterämnet.....	11
<b>4</b>	<b>Metod.....</b>	<b>13</b>
4.1	Metodval .....	13
4.2	Avgränsningar och urval.....	13
4.3	Intervjuguiden.....	14
4.4	Genomförande .....	14
4.5	Bearbetning och analysprocess.....	15
4.5.1	Analytiska begrepp .....	16
4.6	Studiens tillförlitlighet .....	16
4.7	Etiska överväganden .....	16
<b>5</b>	<b>Resultat.....</b>	<b>18</b>
5.1	Att stärka närvaro och trygghet .....	18
5.2	Arbetet med stöd vid svårigheter .....	19
5.2.1	Extra anpassningar.....	19
5.2.2	Särskilt stöd vid funktionsvariationer.....	20

5.2.3	Anpassad studiegång vid psykisk ohälsa.....	21
5.3	Vikten av återkoppling .....	22
5.4	Arbetet med att anpassa teaterämnet efter eleverna.....	23
<b>6</b>	<b>Diskussion .....</b>	<b>26</b>
6.1	Resultatdiskussion .....	26
6.1.1	Inkludering och kommunikation i teaterämnet.....	26
6.1.2	Arbetet med stöttning av elever som har funktionsvariationer.....	27
6.1.3	Fördelen med heterogena klasser .....	29
6.1.4	Fler artefakter till eleverna .....	29
6.1.5	Möjligheten till anpassning i teaterämnet.....	31
6.2	Metoddiskussion .....	32
	<b>Referenslista.....</b>	<b>34</b>
	<b>Bilaga 1: Intervjuguide .....</b>	<b>37</b>
	<b>Bilaga 2: Sökträffar.....</b>	<b>39</b>

# 1 Inledning

Efter nästan fem år på lärarutbildningen var det äntligen dags att få fördjupa sig i ett självvalt område. Jag har teater som huvudämne och fann det vara av särskilt intresse att ta reda på hur verksamma teaterlärare resonerar kring elever med särskilda behov och svårigheter, då teater som ämne skiljer sig från traditionell undervisning som att läsa, skriva eller räkna.

Jag har väldigt svårt att tro att elever i Finland och andra jämförbara länder som lyckas bra i Pisa-mätningarna, lyckas av anledningen att eleverna där inte anpassar sig till undervisningen. I stället beror en stor del av oordningen i de svenska skolorna på att elever inte anpassar sig till den undervisning som erbjuds.

*Citat ur debattinlägg i Göteborgs-Posten (Svensson, 2015).*

Svensson (2015) är matematiklärare i gymnasiet och skriver att det är eleverna som ska anpassa sig till undervisningen. All undervisning passar dock inte för alla elever, eftersom att särskilda svårigheter kommer i många olika versioner. Hur kan elever med exempelvis funktionsvariationer<sup>1</sup> eller andra dokumenterade svårigheter förväntas kunna följa undervisningen i samma grad som resterande elever? På min verksamhetsförlagda utbildning (VFU) var det exempelvis en elev som under redovisningstillfällena inte klarade att prata inför klassen och ville inte redovisa enbart för teaterläraren. Eleven gick inte heller med på att teaterläraren läste de skriftliga texter som skulle lämnas in. Teaterläraren satt då i en situation där det inte gick att bedöma elevens prestationer, eftersom att dennes tankar och reflektioner inte fick komma till uttryck. Under lärarutbildningen, framför allt under min VFU, har jag upplevt det som att det är svårt att göra alla de anpassningar som elever kan vara i behov av i teaterämnet då det innehåller mycket kollektivt arbete och arbete där kroppen fungerar som ett redskap. För elever med psykiska eller fysiska svårigheter kan sådana arbetssätt vara särskilt problematiska.

Denna studie behandlar därför hur teaterlärare beskriver att de arbetar för att alla elever ska uppfylla kursmålen, med utgångspunkt i teaterundervisningen på gymnasieskolans estetiska program. Utöver detta behandlas också vad för slags stöd elever upplever att de behöver, samt hur skolan är behjälplig i att utforma detta stöd.

## 1.1 Bakgrund

Här presenteras aktuella styrdokument om elevers rätt till stöd i sin kunskapsutveckling. Här förklaras även begreppen differentiering och inkludering. Slutligen presenteras en teaterutbildningskontext.

---

<sup>1</sup> Funktionsvariation är ett samlingsbegrepp för funktionshinder och funktionsnedsättning. *Funktionshinder* innebär ”begränsning av en individs fysiska eller psykiska funktionsförmåga i en viss situation eller i en viss miljö” (NE, 2017a). *Funktionsnedsättning* innebär ”begränsning av en persons fysiska eller psykiska förmåga att fungera som självständig individ och att utöva önskade aktiviteter” (NE, 2017b).

### 1.1.1 Skollagen om stödinsatser

Lärarens arbete styrs till viss del av olika regelverk, exempelvis Skollagen och läroplaner. Begreppet "en skola för alla" myntades i samband med 1980 års läroplan, Lgr 80, och innebär att skolan ska vara en plats där alla elever är välkomna och har rätt till att utvecklas och få undervisning anpassad utifrån individuella förutsättningar. I skollagen, som styr över alla utbildningsnivåer i hela Sveriges skolväsen, står det att utbildningen ska ta hänsyn till elevers olika behov och att de ska få möjlighet att utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål med hjälp av stöd och stimulans (SFS 2010:800, kap. 1, 4 §). Vidare säger skollagen att detta ska ske utefter elevernas egna förutsättningar (SFS 2010:800, kap. 3, 3 §).

Stödinsatser behöver inte betyda att rektorn måste ta ett formellt beslut om utredning, utan kan innebära att läraren gör *extra anpassningar* (SFS 2010:800, kap. 3, 5 a §) i ämnet, vilket innebär stödinsatser "av mindre ingripande karaktär som normalt är möjlig att genomföra för lärare och övrig skolpersonal inom ramen för den ordinarie undervisningen" (Skolverket, 2014a, s. 11). Exempel på extra anpassningar kan vara att eleven får hjälp att planera och strukturera sina studier, stöd att sätta igång arbetet eller extra färdighetsträning (Skolverket, 2014b).

Om det misstänks att extra anpassningar inte är nog för att eleven ska uppnå målen, måste detta anmälas till rektorn som tar ett formellt beslut och startar en utredning kring elevens behov av *särskilt stöd*. Utredning ska också ske om eleven tycks ha andra svårigheter i sin skolsituation. Om utredningen visar att eleven är i behov av särskilt stöd ska detta ges. Särskilt stöd kan ges istället för ordinarie undervisning eller som komplement, och ska helst ske inom den elevgrupp som eleven tillhör (SFS 2010:800, kap. 3, 7 §).

Utredning av särskilt stöd sker i samråd med elevhälsan (SFS 2010:800, kap. 3, 8 §). Elevhälsan ska stödja elevernas utveckling mot utbildningens mål. Den ska också omfatta medicinska, psykologiska, psykosociala och specialpedagogiska insatser, i vilka det ska finnas tillgång till skolläkare, skolsköterska, psykolog och kurator. Det ska även finnas personal med specialpedagogisk kompetens (SFS 2010:800, kap. 2, 25 §).

Om en elev är i behov av särskilt stöd beslutar rektorn att det ska utarbetas ett åtgärdsprogram, i vilket det ska framgå vilket behov eleven har, hur det ska tillgodoses, när åtgärderna ska följas upp och utvärderas, samt vem som är ansvarig för uppföljning och utvärdering. Elev och vårdnadshavare har rätt att delta i utarbetningen av åtgärdsprogrammet (SFS 2010:800, kap. 3, 9 §).

Vid speciella skäl får särskilt stöd ges enskilt eller i en särskild undervisningsgrupp än den ursprungliga klassen som eleven tillhör (SFS 2010:800, kap. 3, 11 §). Om det särskilda stödet inte räcker kan eleven ha rätt till anpassad studiegång, vilket innebär avvikelser från timplanen och de ämnen och mål som gäller för utbildningen. Den ska dock vara likvärdig med övrig utbildning så långt som det är möjligt (SFS 2010:800, kap. 3, 12 §).

Sammanfattningsvis är stödinsatser som eleven kan erbjudas alltså extra anpassningar och särskilt stöd. Eleven kan också placeras i en särskild undervisningsgrupp eller ha rätt till anpassad studiegång.

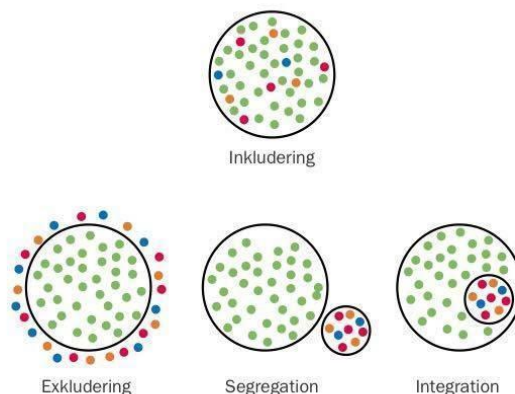
## 1.1.2 Differentiering

Klapp (2015) tar upp begreppet *differentiering* som någonting som i hög grad påverkar elevers lärande (Klapp, 2015). Differentiering i klassrummet kan vara *hög*, vilket innebär att elevernas slutprodukt är i fokus och inte deras lärande. Det innebär också att eleverna inte är med i processen kring sitt eget lärande, utvärdering och bedömning, samt att läraren har ett negativt förhållningssätt kring elevernas inlärnings- och ansvarsförmåga. Konkurs mellan elever kan också uppmuntras. I ett klassrum med hög differentiering kan gruppindelningen se ut på så vis att en grupp består av enbart högpresterande elever och en med endast lågpresterande elever (*ibid*). Differentiering i klassrummet kan också vara *låg*, vilket innebär att elevernas lärande är i centrum, att läraren tror på elevernas inlärningsförmåga och att de kan ta eget ansvar för sitt lärande, att eleverna är resurser för varandra och skillnader mellan dem respekteras, samt att lärandeklimatet är ett positivt sådant där konkurs är något negativt. Vid grupparbeten i ett klassrum med låg differentiering skulle grupperna delas in så att de var heterogena, då det finns ett tankesätt att alla individer kan bidra med olika kunskaper (*ibid*).

## 1.1.3 Inkluderande pedagogik

Asp-Onsjö (2012) kopplar tankesättet “en skola för alla” från Lgr 80 till begreppet *inkludering* och förklarar att det handlade om att alla elever hade rätt att delta i klassrummet på lika villkor. Istället för att elever skulle exkluderas och undervisas i specialklasser, lades det fokus på att även all specialundervisning skulle ske i det ordinarie klassrummet tillsammans med resterande klass. På så sätt skulle eleverna känna tillhörighet och utvecklas utifrån sina egna individuella förutsättningar (Asp-Onsjö, 2012). Alla elever skulle ses som “normala” och handikappbegreppet ändrades till ett problem i mötet med miljön istället för en defekt hos individen (*ibid*).

Skolverket (Statens skolverk), svensk central förvaltningsmyndighet för det svenska offentliga skolväsendet, förklarar inkludering som ett förhållningssätt där “den naturliga variationen i en grupp ses som en tillgång och en källa till lärande” (Skolverket 2014b, s. 16). Inkludering skiljer sig från integration, vilket innebär att eleven fysiskt placeras i en grupp utan att undervisningen är anpassad till eleven (Skolverket 2014b).



Figur 1: Skillnaden på inkludering och andra begrepp (Skolverket 2014b, s. 17).



### 1.1.4 Teaterämnet i gymnasieskolan

Teater har funnits som programinriktning i Sverige sedan 1992. Det är en del av det estetiska programmet som är högskoleförberedande, vilket innebär att eleven får behörighet att studera vidare efter gymnasiet. Undervisningen i teaterkurserna ska ge eleverna förutsättningar att utveckla särskilda förmågor och kunskaper. Lärare har följande syftesbeskrivningar att förhålla sig till i planeringen av sin undervisning i teaterämnet:

1. Färdigheter i att använda kroppen och rösten som sceniska uttrycksmedel.
2. Färdigheter i att använda scenografi, kostym, mask, ljus och ljud som sceniska uttrycksmedel.
3. Kunskaper om den sceniska berättelsens uppbyggnad.
4. Kunskaper om regi och dess betydelse för helheten.
5. Förståelse av hur teaterns olika uttrycksområden samverkar.
6. Färdigheter i att med teaterns uttrycksmedel kommunicera med en publik.
7. Förmåga att samarbeta i grupper.
8. Förmåga att reflektera över det egna skapandet.
9. Förmåga att analysera och tolka olika sceniska gestaltningar.
10. Kunskaper om konstarten teater ur ett samtida och historiskt perspektiv.  
(Skolverket, 2011).

Det är viktigt att förstå skillnaden på kursmål och kunskapskrav. Kursmålen är de mål som teaterämnets undervisning *i sin helhet* ska ge eleverna möjlighet att utveckla. Teaterämnets kursmål står formulerade i ämnets syftesbeskrivning:

Undervisningen i ämnet teater ska syfta till att eleverna utvecklar kunskaper om teaterns tre hörnpelare: berättelsen, berättaren och rummet, med uttryck som till exempel skådespeleri, dramatik, regi, scenografi, mask, kostym, ljus och ljud i samspel med en publik. Undervisningen ska ge eleverna möjlighet att utveckla kunskaper om att teater genom historien varit en aktiv del av sin samtid. I det kollektiva teaterarbetet är det angeläget att vara lyhörd för andra människor och att kunna ta initiativ. Genom undervisningen ska eleverna därför ges möjlighet att utveckla ansvarskänsla och initiativförmåga.

Undervisningen ska utgå från elevernas kreativitet och stimulera skaparglädjen, liksom viljan att berätta. I undervisningen ska teori och praktik vävas samman. Undervisningen ska belysa teaterns teori, samhällsfunktion och historia. I det praktiska gestaltungsarbetet ska eleverna få tillgång till material så att de ges möjlighet att utveckla sitt skapande inom teaterns olika områden.

Centralt i all teater är gestaltning och kommunikation. Undervisningen ska därför bidra till att eleverna utvecklar sin förmåga att gestalta inom teaterns olika områden och förmåga att medvetet kommunicera med sin publik. Metoder för detta ska vara övning, skapande, presentation, upplevelse samt analys och tolkning. Undervisningen ska även ge eleverna möjlighet att utveckla förmåga att uppleva olika teaterformer.  
(Skolverket, 2011).

Respektive teaterkurs innehåller särskilda kunskapskrav som gäller för bedömning av den enskilda kursen. I exempelvis kursen Scenisk gestaltning 1 är kunskapskraven för betyget E följande:

Eleven gestaltar med **tillfredsställande** resultat **några enkla** uttryck med kroppen och rösten. Eleven beskriver **översiktligt** hur teaterns scenografi, mask, kostym, ljud

och ljus ingår i sceniska gestaltningar samt gestaltar inom **något** av dessa områden. Eleven redogör **översiktligt** för uppbyggnaden av **några enkla** sceniska berättelser.

Eleven beskriver **översiktligt** hur **några** av teaterns uttrycksområden samverkar samt kommunicerar **med viss säkerhet** med publik genom att använda **några** av teaterns uttrycksmedel. Eleven samarbetar **med viss säkerhet** i olika gestaltungsgrupper. Dessutom diskuterar eleven **översiktligt** det egna skapandet samt värderar det med **enkla** omdömen. Eleven gör en **enkel** analys av **någon annans** sceniska gestaltning samt tolkar **denna**. I sin analys använder eleven **med viss säkerhet** relevanta begrepp. (Skolverket, 2011).

Det är dessa kunskapskrav som eleverna förväntas uppnå godkänt i när de läser Scenisk gestaltning 1. Olika kurser i teaterämnet betonar olika punkter i syftesbeskrivningen som kursen fokuserar på.

Lärare har alltså tio punkter som de kan utgå ifrån när de planerar sin undervisning. Dessa punkter är hämtade från ämnets syftesbeskrivning (ämnets kursmål), som beskriver vad kursen ska ge elever möjlighet att utveckla. Kunskapskraven för varje kurs är de krav som läraren utgår från vid betygssättning.

### 1.1.5 Lärarperspektivet på teaterämnet

Remfeldt (2013) har gjort en studie med syftet att "bidra till att lyfta fram, medvetandegöra, synliggöra och beskriva en grupp teaterlärares grundläggande ställningstaganden om gymnasieskolans teaterundervisning" (Remfeldt, 2013, s. 12). Studien är baserad på semistrukturerade gruppsamtal med sju teaterlärare om deras undervisning. Remfeldt utgår från sina egna elevgrupper och kollegor, och är själv med i samtalet som samtalsledare. I studien diskuterar teaterlärare elever som har svårt att följa teaterundervisningen och fungera i projekt. Dessa elever kallas i studien för "solitär". Teaterlärarna ifrågasätter aldrig elevernas rätt att delta i undervisningen, utan arbetar för att få eleverna att kunna följa med bättre. Lärarna i studien upplever att antalet elever med neuropsykiatriska diagnoser<sup>2</sup> har blivit fler med åren och diskuterar olika lösningar på bättre anpassad undervisning för dessa elever. I studien framkommer att det är svårt att hitta varierade sätt för att hjälpa alla elever att utvecklas. Elever som har svårt att arbeta i grupp kan få stora svårigheter i ämnet teater, då ämnet i sig är en kollektiv konst som bygger på samverkan och samspel. Remfeldt benämner vissa delar av teaterämnets kursmål som exempel, och ett av dem innebär samverkan i grupp (Remfeldt, 2013).

## 1.2 Syfte

Syftet med följande studie är att undersöka hur teaterlärare på gymnasiet redogör för att de arbetar för att alla elever ska uppnå kursmålen, samt hur eleverna reflekterar över sina behov kontra det stöd som de upplever att de får i teaterundervisningen. I detta arbete behandlas följande frågeställningar:

1. Hur beskriver teaterlärare att de arbetar för att alla elever ska uppnå kursmålen?
2. Hur reflekterar elever kring stöd att nå kursmålen i teaterämnet?

---

<sup>2</sup> Neuropsykiatri innebär "vissa områden av psykiatri där symtombilderna bedöms ha sin orsak i genetisk eller prenatal hjärnskada. Inom barnpsykiatri har termen kommit att gälla framför allt ADHD och autismspektrumstörning" (NE, 2017c).

## 2 Tidigare forskning

Detta kapitel presenterar vad tidigare forskning säger om hur lärare arbetar med stöd i sin undervisning samt deras reflektioner av vad för slags stöd som elever behöver för att nå kursmålen. Databaserna som har använts i sökningen är<sup>3</sup>:

- Göteborgs universitetsbibliotek ”Supersök” med sökorden ”stödinsatser”, ”gymnasieskolan”, ”students”, ”theatre”, ”inclusion”, ”skola”, ”elever”, ”stöd”, ”support”, ”secondary school” och ”goals”
- Youth Theatre Journal med sökorden “support”, “students”, “theatre”, “difficulties” och “grades”
- Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance med sökorden “support”, “students”, “grades”, “theatre”, “drama”, och “secondary school”
- Stockholms universitetsbibliotek “DiVA” med sökorden ”teater”, ”undervisning” och ”elever”

### 2.1 Undervisning i teaterämnet

Inom teaterämnet har det gjorts flera studier. De studier som har valts ut i följande forskningsöversikt har särskilda kopplingar till denna studies resultat och vidare diskussion.

Petersen Jensen och Lazarus (2014) har gjort en etnografisk studie i USA som behandlar kvaliteten i teaterundervisning. Studien genomfördes genom semistrukturerade intervjuer med 20 lärare, samt genom observationer av klassrumsundervisning. I studien framgår bland annat att teaterlärare gärna vill hjälpa sina elever att utveckla utvärderingsförmåga som kan appliceras på situationer i verkligheten. Viktiga faktorer är läromiljön, samt förtroende i gruppen och för läraren. Exempelvis uttrycker en teaterlärare en önskan om att eleverna ska känna sig bättre när de lämnar lektionen än när de kommer dit, inte bara för att de fått mer kunskap, utan också av den anledningen att de har fått mer erfarenhet och självförtroende (Petersen Jensen & Lazarus, 2014).

Band, Lindsay, Neelands och Freakley (2011) har i sin undersökning utgått från en tidigare utveckling av verksamhet för professionella konstutövare i dans och teater i England (1999), där Department for Education and Skills (DfES) fokuserade på att elever med funktionsvariationer skulle få bättre möjlighet till professionell träning i konstarterna (Band et al., 2011). Studien av Band et al. fokuserar på tre projekt av DfES och syftet är att undersöka effektiviteten av projekten, samt att utveckla ett utökat arbete för värdegrund och lika rättigheter för de konstutövare med funktionsvariationer, även de som är professionellt verksamma. Studien består av 21 besök i de tre projekten för att observera processen i träning, workshops, repetitioner och föreställningar. Den innehåller också semistrukturerade intervjuer med deltagarna. Studien visar att funktionsvariationer kan underlättas genom anpassning till varje deltagare, bland annat genom att text ges ut i olika format, exempelvis som ljudfil eller större textstorlek. Detta kan underlätta för bland annat elever med synnedsättningar eller lässvårigheter. Studien visar också att funktionsvariationer kan underlättas genom stöttning från assistenter som kan följa upp elevens behov med hjälp av diskussion, beskrivande av instruktioner och att ta anteckningar. Utöver

---

<sup>3</sup> För antal sökträffar per sökning, se bilaga 2.

detta visar studien även att elever finner det hjälpsamt att tidigt ha en tydlig struktur i lektionsupplägget, som gärna också ska förklaras muntligt under lektionens gång. Studien visar också att elever med funktionsvariationer kan behöva mer repetition, mindre steg framåt i utvecklingen och mer reflektion direkt efter ett lektionspass för att undvika en alltför lång tidsperiod mellan framträdande och reflektion. Studien tar också upp att elever kan bli frustrerade av varandras begränsningar, och behöver då tid för att anpassa sig efter varandras styrkor och svagheter (*ibid*).

Kempe och Tissot (2012) analyserar i sin fallstudie ett projekt i England, som involverar elever i åldrarna två till 19 år med olika sorters autistiska inlärningssvårigheter. Studien behandlar begreppet processdrama och innefattar lärare och elever som gemensamt sätter upp en pjäs. Studien fokuserar på att öka sociala färdigheter och möjligheter hos eleverna genom olika tekniker. Studien visar att elever i behov av extra stöd som ska lära sig nya saker ofta kan behöva upprepning av lektionens grundkoncept. Lärare kan uppleva det som svårt att ta upp koncept på ett motiverande sätt flera gånger. Elever i autismspektrat kan uppleva det som svårt att engagera sig i fiktiva världar, och studien visar att drama kan fungera som ett forum där dessa färdigheter utvecklas (Kempe & Tissot, 2012).

Lan och Morgan (2003) har gjort en undersökning bestående av experiment där elever filmar sig själva i teatergestaltningar. Studiens syfte består av att se om en sådan metod kan ha positiv inverkan och skapa en metakognitiv förståelse hos eleverna. Två olika experiment med deltagare i olika åldrar visar att inspelning av elevens skådespeleri påverkar slut prestationen och teaterföreställningen positivt (Lan & Morgan, 2003). Resultaten visar exempelvis att elever inte kan fokusera både på inläring och samtidigt se sig själv utifrån om det är för svårt för elevens kognitiva kapacitet. Eleven kan då filma inläringssituationen för att efteråt titta på den, så att självmedvetenheten inte stjälar fokus från inläringstillfället. När eleven sedan tittar på inspelningen av sig själv efter lektionen kan fokus behållas på en sak i taget, vilket ökar kvalitén vid både inläringstillfället och när eleven ser sig själv arbeta (*ibid*).

## 2.2 Videoinspelning som hjälpmedel i dans

Även Leijen, Lam, Wildschut och Simons (2009) berör inspelning som metod, fast med fokus på utveckling av elevens reflektionsförmåga i skolan. I en studie med semistrukturerade intervjuer med 14 danslärare i Nederländerna undersöks utmaningar i den pedagogiska praktiken kring reflektion. Studien visar olika kategorier av svårigheter som elever möter i reflektionsarbetet, vilka bland annat är beskrivning, utvärdering och relatering. I studien ges förslag på att elever kan få hjälp med beskrivande av praktiken genom videoinspelningar. På så vis kan eleverna titta på sina prestationer i efterhand för att sedan försöka beskriva vad de gör och varför (Leijen et al., 2009).

## 2.3 Studieengagemang och stödinsatser

Högdins (2006) enkätundersökning på fyra kommunala högstadieskolor i Sverige har syftet att undersöka orsaker till elevens studieengagemang och till vilken grad eleverna upplever att de får stöd från lärarna. Studien visar bland annat att majoriteten av eleverna upplever att de har förtroende för de flesta lärarna och att deras skolsituation i allmänhet är bra. Hälften av eleverna i studien känner sig för trötta för att orka engagera sig i skolarbetet på den nivå som de skulle önska, och

vissa har svårt att följa undervisningen. Studien undersöker skillnader mellan kön, etnicitet och social bakgrund, där resultaten bland annat visar att utlandsfödda killar upplever att de får stöd från de flesta lärarna. Dock visar studien inga marginella skillnader gällande lärares stöd och engagemang, vilket sammanfattas av att lärare på de undersökta skolorna kan ha lyckats med att stödja alla elever ungefär lika mycket, oberoende av kön, etnicitet och social bakgrund (Högdin, 2006).

I en intervjustudie med deltagare i åldrarna 15-17 år undersöker Eriksson och Carlsson (2015) hur ungdomar med ADHD upplever vardagslivet i Sverige. I studien framkommer det att ungdomarnas skolsituation har varierat mycket under deras skolgång, och att skolanpassningar till största grad skett under högstadiet. Majoriteten av deltagarna i studien går på nationella gymnasieprogram, där mer än hälften uppfyller kursmålen i alla ämnen. För de ungdomar som går introduktionsprogrammen varierar stödet i skolan allt från anpassade stödinsatser till inget stöd alls. Studien visar att stödet har minskat från att ungdomarna gick i grundskolan, även hos de som går på nationella program (Eriksson & Carlsson, 2015). Ungdomarna i studien beskriver att det i exempelvis de nationella gymnasieprogrammen saknas ett mottagande med strukturerade stödinsatser, och att ungdomarna själva måste be om stöd och anpassningar i skolan. De berättar även att föräldrar kan ansöka om förändringar i skolgången, men att det ändå inte är självklart att stöd ges från skolan till ungdomarna. Studiens resultat visar att ungdomarna upplever skepticism inom skolan gällande ADHD och att ungdomarnas svårigheter har försökt förklaras med hjälp av andra förklaringsmodeller (*ibid*).

## 2.4 Hur lärarstöd påverkar elever

Danielsen, Samdal, Hetland och Wold (2010) har undersökt effekten av skolrelaterat socialt stöd (på engelska: school-related social support) från bland annat lärare på hur nöjda/tillfredställda elever är med exempelvis sin skolsituation. Undersökningen är baserad på ett urval av 13- och 15-åriga elever från Norge, i en tidigare undersökning gjord av Världshälsoorganisationen (WHO). Studien visar att lärarstöd är starkt kopplat till hur nöjda elever med sin skolsituation, och den i sin tur är direkt kopplat till hur nöjda elever är i sin livssituation (Danielsen et al., 2010). Även Diseth, Danielsen och Samdal (2012) har utifrån en större undersökning med deltagare bestående av 240 gymnasieelever i Norge analyserat den påverkan som lärarstöd har på elevers grundläggande psykologiska behov, tro på sig själv, akademiska mål, samt hur nöjda de är i sin livssituation. Studien visar att det finns en stark koppling mellan dessa faktorer (Diseth et al., 2012).

## 2.5 Sammanfattning av forskningsöversikt

I forskningsöversikten framställs åtta studier som bland annat visar att lärare behöver hitta fler sätt att anpassa undervisningen för elever med särskilda svårigheter och funktionsnedsättningar, samt att mottagandet och arbetet med exempelvis ADHD inte alltid är så bra i skolmiljön. Forskningen visar också att elever kan känna sig för trötta för att orka följa med i undervisningen så bra som de skulle vilja. Flera studier fokuserar på vikten av upprepning för elever, samt att en tydlig struktur behövs för exempelvis elever med vissa funktionsvariationer. Forskningen visar även att lärarstöd och lärmiljön är viktiga faktorer för elever. I övrigt visar två studier att videoinspelning av elevens arbete med fördel kan hjälpa till att utveckla elevens självständighet och reflektionsförmåga.

### 3 Teoretisk anknytning

Den teoretiska anknytning som jag kommer att analysera och tolka studiens resultat utifrån är det sociokulturella perspektivet på lärande som fokuserar på det sociala samspelet mellan människor och hur kontexten påverkar inläring och utveckling. Det sociokulturella perspektivet fokuserar alltså inte i första hand på individuella processer, utan det är samspel och interaktion mellan människor som är det viktiga. Teorin kommer i detta kapitel att förklaras översiktligt, tillsammans med några centrala begrepp.

#### 3.1 Sociokulturellt perspektiv på lärande

Den sociokulturella traditionen härstammar från den ryske pedagogen Lev S. Vygotskij (1896-1934) som arbetade med frågor kring barns lärande och utveckling (Säljö, 2012). Vygotskij var den främste inom sitt område under 1900-talet och den sociokulturella traditionen har även haft stor påverkan på svensk pedagogik under senare år (Kroksmark, 2011). Roger Säljö har utvecklat pedagogiken och det sociokulturella perspektivet på lärande i Sverige, men också i flera av våra grannländer (Kroksmark, 2011). I och med Säljös arbete är det sociokulturella perspektivet på lärande under ständig förändring och utveckling även idag (*ibid*).

Det sociokulturella perspektivet på kunskap och lärande innebär att alla människor hela tiden lär sig i alla sociala sammanhang. Vygotskij menade att inläring och utveckling var beroende av den sociala miljön på så sätt att olika kontexter utvecklar människan på olika sätt. Lärandet måste vara socialt av den anledning att olika kunskaper finns hos olika människor (Dysthe, 2003). Exempelvis växer kunskap ur samspel mellan elever, och mellan elever och lärare (Säljö, 2012). Elever kan ta till sig kunskap från andra elever och lärare, liksom lärare kan ta till sig kunskap från elever (Säljö, 2000). Vad som lärs och hur det lärs påverkas helt och hållet av interaktion med andra i lärmiljön, vilken inte endast måste vara klassrummet. Inläring sker också i vardagen och påverkas av vilken tid och kultur man befinner sig i. Detta innebär att det påverkar vad och hur mycket som ska läras, hur det ska läras, samt varför det ska läras (Säljö, 2000).

#### 3.2 Centrala begrepp

##### **Den närmaste utvecklingszonen**

*Den närmaste utvecklingszonen* (Zone of proximal development), ofta förkortat ZPD (Vygotskij, 1978), är ett begrepp som har fått stor betydelse för pedagogiken och didaktiken. Begreppet innebär kortfattat vad en elev kan prestera med hjälp, jämfört med vad eleven kan göra utan att få någon hjälp, exempelvis från en vuxen/lärare eller kamrater som har mer kunskap. Med handledning kan det bli lättare att lösa ett problem som har varit omöjligt att lösa på egen hand (Säljö, 2000; Vygotskij, 1978). Vygotskij tar som exempel upp två tioåringar i samma mentala ålder som enskilt kunde lösa uppgifter anpassade för åttaåringar. I detta exempel var Vygotskij intresserad av att se på vilken nivå dessa tioåringar skulle klara av att lösa uppgifter med stöttning från sin kamrat: Den ena kanske klarade uppgifter på en nioårings nivå medan den andra kunde klara samma uppgifter som en tolvåring löste. Vygotskij drog då slutsatsen att tioåringarna inte alls hade samma mentala ålder, och då även hade olika förutsättningar för lärande. Det är avståndet mellan vad tioåringar klarar

utan någon hjälp och det framtida kunnandet som Vygotskij kallar för den närmaste utvecklingszonen (Vygotskij, 1978).



Figur 2: Den närmaste utvecklingszonen (Säljö, 2000, s. 122).

### **Stöttning**

Hjälpen, eller stöttningen, som kan ges av en mer kompetent individ när ett problem är svårlöst kallas på engelska för *scaffolding*. Säljö (2000) förklarar detta begrepp genom att stöttningen från exempelvis läraren fungerar som ett slags vägräcke som håller eleven på rätt körbana. Genom att bryta ner uppgiften och strukturera problemet kan den som ger stöd, läraren i detta fall, fokusera elevens uppmärksamhet på rätt ställe från start och sedan i vidare utveckling hur eleven kan fortsätta. Denna sortens stöttning sker hela tiden kommunikativt och i samspel med utföraren av uppgiften där stöttaren sam-handlar och sam-tänker med utföraren (*ibid*). I denna uppsats kommer jag att använda det svenska ordet *stöttning* istället för *scaffolding*.

### **Appropriering**

*Appropriering* innebär att kunskap tillgodogörs från andra människor. Elever kan exempelvis ta till sig kunskap från andra elever och lärare, liksom lärare kan ta till sig kunskap från elever (Säljö, 2000).

### **Artefakter**

Enligt det sociokulturella perspektivet kan lärande ske med hjälp av redskap eller verktyg. Säljö förklarar att människan har skapat hjälpmedel för att klara sina vardagssysslor och på så sätt också tillgodogöra sig kunskap. Hjälpmedlen kallas för *artefakter* och kan vara allt ifrån verktyg och redskap som exempelvis bilar eller lyftkranar, som underlättar kroppsligt arbete för mänskligheten, till instrument som underlättar kognitivt arbete, exempelvis miniräknare. Artefakter skapas av människor utifrån deras kultur och speglar därför de kunskaper och insikter som människor har gemensamt (Säljö, 2000).

### **Språk/kommunikation**

*Språket* är också en viktig faktor i det sociokulturella perspektivet. Språk fungerar som olika redskap för kommunikation mellan människor. Sociokulturell tradition syftar inte till språk som exempelvis svenska eller engelska, utan olika kommunikationssätt som helhet. Kommunikation kan innebära exempelvis teckenspråk eller punktskrift för människor med nedsatt hörsel- eller synförmåga, men också kroppsspråk som gester och ögonkontakt. Fokus ligger alltså vid den kommunikativa delen mellan människor, inte sättet kommunikationen sker genom (Säljö, 2012). Inom teaterämnet kan språk innebära olika saker, exempelvis ”teaterspråk” som åsyftar den kommunikation som sker mellan människor som känner till specifika termer inom teater. Exempel på sådana termer är ”text” (repliker

i ett manus), ”bubba” (förberedelse inför en föreställning där saker läggs på sin rätta plats) eller ”black” (när allt ljus släcks på scen). Språk inom teaterämnet kan också åsyfta kroppsspråk och blickar eller ögonkontakt vid scenisk gestaltning. Det brukar sägas att teater inte bara är repliker. Skådespelarens kroppsspråk och blickar kan till och med tala mer än själva repliken som uttalas.

### **Mediering**

*Mediering* betyder förmedling och inträffar i lärandet när människan använder artefakter för att förstå ett problem. Lättare förklarar är mediering alltså när stöd eller hjälpmedel används i läroprocessen, exempelvis böcker som studenter medierar med för att få information (Dysthe, 2003). Begreppet *medierar* kommer från tyskans Vermittlung (förmedla) och innebär att människor inte står i direkt kontakt med omvärlden, utan hanterar och förstår den med redskap som är en del av vår sociala praktik (Säljö, 2000).

### **Intersubjektiva rum**

*Intersubjektiva rum* innebär de sociala ramar som skapas genom normer och regler och kan vara inkluderande eller exkluderande för olika personer (Hundeide, 2003). Det är utifrån omgivningens normer som barn lär sig uppmärksamma saker och agera, vilket resulterar i att lärandet påverkas av vad omgivningen uppmuntrar och tillåter (Säljö, 2000). Inom teaterämnet finns det intersubjektiva rum som exempelvis betyder att ingen får flytta saker som har ”bubbats” (förberetts och satts på sin rätta plats inför föreställning) eller att man ska bejaka varandra som skådespelare vid improvisationsövningar på så vis att man inte ”säger nej” till andras idéer.

## **3.3 Det sociokulturella perspektivet och teaterämnet**

Det sociokulturella perspektivet används för att analysera resultaten i denna studie för att teorin har ett stort inflytande i undervisning och pedagogik, samt att skolan som helhet genomsyras av ett sociokulturellt perspektiv. Lärandet förstås utifrån människans biologiska förutsättningar, bakgrund och sociokulturella erfarenheter som människan lever i (Säljö, 2015).

Inom teaterämnet är det mycket fokus på samspel och interaktion, dels mellan skådespelare och dels med publiken. Samspel är alltid involverat vid teaterlektioner eller sceniska gestaltningar där skådespelare samarbetar med varandra, eller där skådespelare och regissör samspelar. Teaterelever lär sig både av läraren och av varandra. Interaktion sker på många olika plan i teaterämnet. Det går exempelvis inte att spela teater utan någon publik, oavsett om publiken består av en människa. På så vis skulle man kunna säga att teater som ämne genomsyras av det sociokulturella perspektivet, eftersom att det inte fungerar utan samspel och interaktion. Exempel på varför teaterämnet grundas i sociokulturellt perspektiv på lärande är teorins olika begrepp och hur väl de stämmer överens med teaterämnet. *Stöttning* är vad denna studie huvudsakligen fokuserar på, vilket gör att begreppet är väl använt av både lärare och elever i resultatdelen. Detta kommer också upp i tidigare forskning, där exempelvis Danielsen et al. (2010) och Diseth et al. (2012) visar att kopplingen mellan lärarstöd och elevers prestationer och mående har en stark koppling. Band et al. (2011) visar att stöttning är något som är vanligt i skolan, där exempelvis elevassistenter fungerar som stöttnings. *Intersubjektiva rum* som begrepp används i denna studie utifrån att elever och lärare interagerar inom samma ämnesområde,



vilket gör att de har samma *språk* kring teaterämnet. Tidigare forskning exemplifierar att elever kan ha svårt att förstå alla intersubjektiva rum. Kempe och Tissot (2012) berättar om elever inom autismspektrat som har svårigheter att förstå fiktiva världar, vilket också kommer upp i min studie när elever inom autismspektrat exempelvis inte kan få samma sorts regi som andra elever. På så sätt kan dessa elever inte följa alla tysta överenskommelser som finns i ämnet, och de talar inte heller samma *språk* som andra elever. Exempelvis kan elever i autismspektrat ha svårigheter med regi som att de ska ”agera på scen som att de är arga”, då ilska kan betyda olika saker för olika människor. Dessa elever behöver istället direkta anvisningar på exakt hur de ska göra fysiskt på scen. *Appropriering* som begrepp används i denna studie utifrån att eleverna lär sig av varandra och av läraren, vilket är vanligt i teaterämnet. Utöver redan nämnda begrepp kommer denna studie också att använda *den närmaste utvecklingszonen*, *mediering* och *artefakter* i sin analys.

## 4 Metod

I detta kapitel redogörs metoder för datainsamling, genomförande, urval, bearbetning och analys av intervjuer, studiens tillförlitlighet samt etiska överväganden.

### 4.1 Metodval

Detta examensarbete är en kvalitativ intervjustudie som innefattar semistrukturerade intervjuer i olika former. Intervjuerna har öppna frågor, vilket innebär att intervjuaren utgår från en intervjuguide med i förväg formulerade frågor som inte har några svarsalternativ. Intervjuguiden kan frångås med uppföljningsfrågor vid ämnen som är av särskilt intresse (Bryman, 2011). Metoden innefattar delvis intervjuer med en informant, och delvis samtal i fokusgrupper, vilket innebär att deltagarna i gruppen får diskutera frågorna tillsammans med varandra (*ibid*).

Metoden *semistrukturerade intervjuer* ger möjligheten att använda sig av redan nedskrivna färdiga frågor. Detta skiljer sig från *ostrukturerad intervjuer* som innefattar teman eller mer övergripande frågor (Bryman, 2011). Fördelen med semistrukturerade intervjuer jämfört med *strukturerade intervjuer* är att intervjun är mer anpassningsbar efter situationen och intervjuinnehållet. Intervjuerna behöver inte se likadana ut och frågorna måste inte komma i samma ordningsföljd. Dessutom har informanten möjlighet att reflektera öppet kring frågorna som ställs, till skillnad från vid strukturerade intervjuer där det finns färdiga svarsalternativ (*ibid*). Det är intervjupersonernas egna uppfattningar och tankar som är viktiga vid kvalitativa intervjuer (*ibid*).

Metoden *fokusgrupper* innebär samma sak som gruppintervjuer och skapar möjligheter att höra flera informanternas åsikter samtidigt. Det är inte individens tankar som är det viktiga, utan frågorna fokuserar på gruppens gemensamma åsikter. Fokusgrupper brukar fördjupa sig inom ett visst ämnesområde, medan gruppintervjuer kan ha många olika frågeställningar (Bryman, 2011). I denna studie valdes fokusgrupper som metod för att antalet övergripande frågeställningar berör samma ämne.

### 4.2 Avgränsningar och urval

Vid en första ansats kontaktades två teaterlärare på olika skolor, varav en gav ett positivt svar gällande deltagande i intervjun. Den andra måste tacka nej på grund av tidsbrist. För att hitta fler potentiella informanter användes webbtjänsten Google, med sökorden "teater", "estet" och "västra götaland". På så sätt kom webbtjänsten "Gymnasium.se" upp, som i sökningen visade vilka skolor som fanns i regionen och hade estetiska programmet med teaterinriktning. Kontaktuppgifter till teaterlärare på respektive skola hittades på skolornas webbsidor. Totalt kontaktades sju teaterlärare via mejl med information om intervjuns syfte. Av dessa sju svarade fyra snabbt att de inte hade möjlighet på grund av arbetsbelastning och tidsbrist. Slutligen svarade en teaterlärare till att hon och hennes klass gärna ställde upp på intervjun. Datum och tid för intervjuerna bestämdes gemensamt mellan intervjuaren och teaterlärarna.

Elevgrupperna som valdes ut var kopplade till teaterläraren som intervjuades och gick i årskurs 1 och 2 på gymnasiet. Tanken var att få elevgrupper kopplade till teaterlärarna så att möjligheten gavs att göra jämförelser mellan teaterlärarens och

elevernas svar på frågor som behandlade en situation där alla var delaktiga i (teaterundervisningen). Alla elever i respektive gruppintervju gick i samma klass och hade på så sätt samma erfarenhet gällande intervjufrågorna. Elevgrupperna som intervjuades var inte större än fyra personer av den anledningen att informanter ofta förväntas ha mycket att säga om frågorna (Bryman, 2011). Dessutom påverkades gruppstorleken av att elever var frånvarande på lektionen på så sätt att gruppen blev fyra elever istället för fem, som var en möjlighet i planeringen.

Urvalet kan kallas för ett bekvämlighetsurval som åsyftar att forskaren använder sig av de informanter som för tillfället finns tillgängliga (Bryman, 2011). Då det inte finns många skolor som har estetiska programmet med teaterinriktning, innebar det att det var svårare att få tag i informanter som hade tid och möjlighet att ställa upp. Totalt intervjuades två teaterlärare från två olika gymnasieskolor och två elevgrupper med fyra elever från en och samma klass, på respektive skola.

### 4.3 Intervjuguiden

Intervjuguiden<sup>4</sup> skapades genom att först utgå från examensarbetets två forskningsfrågor. Utifrån dessa uppkom frågor som berörde olika sorters teman, vilket gjorde att nästa steg därför blev att formulera de teman som intervjuerna tog upp. Frågorna följde teman för att det skulle bli någon slags ordning i intervjun. Frågorna redigerades några gånger för att bli mer allmänna och övergripande snarare än direkta (styrande och ofta ja/nej-frågor) och detaljerade (Bryman, 2011). Frågorna i intervjuguiden bestod av inledande frågor (“Kan du berätta om...”), uppföljningsfrågor (“Utveckla”), samt direkta (“Finns det någon...”) och sonderingsfrågor (“Kan ni säga varför...”) på de direkta frågorna. Intervjuguiden innehöll också två avslutande frågor (*ibid*).

### 4.4 Genomförande

Det första som gjordes när informanterna hade kontaktats och intervjuguiden färdigstälts var att införskaffa inspelningshjälpmedel. Vid intervjutillfällena användes en digital diktafon av märket Olympus.

Teaterlärarna bestämde i förväg att intervjuerna skulle ske i respektive gymnasieskolas teatersal. Detta alternativ fungerade bra för att det var en trygg miljö för både teaterlärare och elever, samt att den var tyst och ostörd. Båda intervjutillfällena började med elevgruppen intervjuades efter att teaterläraren lämnat lokalen. Detta följdes sedan av en intervju med teaterläraren, när eleverna hade gått iväg. Innan intervjun och inspelningen startade fick informanterna information om intervjuaren, studiens syfte, forskningsetiska principer och deras anonymitet, samt en fråga om de godkände att intervjuerna spelades in. Denna information gavs för att det är praxis vid intervjusituationer (Bryman, 2011). Vid godkänt svar sattes diktafonerna igång. Elevgrupperna blev även ombudda att säga sitt förnamn innan de talade för att intervjuaren lättare skulle kunna identifiera källan.

Vid samtliga intervjuer följdes intervjuguiden mestadels i den ordning som frågorna var skrivna. Informanternas svar krävde ibland flexibilitet, vilket innebar att frågeordningen fick frångås och intervjuaren improviserade frågor för att undersöka

---

<sup>4</sup> Se bilaga 1.

vidare i ämnet (Bryman, 2011). De improviserade frågorna var ofta uppföljningsfrågor, sonderingsfrågor, preciserade frågor och tolkande frågor (*ibid*). För att försöka få ett tydligt avslut på intervjuerna ställdes frågorna om informanterna hade något mer att tillföra, samt om de hade några andra frågor till intervjuaren. På så sätt undveks ett otydligt slut på intervjun, och informanternas svar blev inspelade. Annars hade risken varit att informanterna fortsatt att prata efter att ljudupptagningen avslutats. Detta hade kunnat resultera i att möjlig intressant och viktig information inte togs upp ordentligt, utan endast de delar intervjuaren fick nedskrivet för hand (*ibid*).

Under intervjuerna och samtalen skedde ett avbrott på båda gymnasieskolorna. En teaterlärarintervju avbröts av att andra teater elever på skolan kom in i teatersalen och skulle ha repetition, vilket resulterade i att intervjun tillfälligt avbröts och omlokaliserades till ett grupprum vid teaterlärarens kontor. Trots detta kunde intervjun tas upp från där den avbröts och flöt sedan på bra under resten av tiden. Ett fokusgruppsamtal stördes av att teaterläraren kom tillbaka innan intervjun var klar, vilket resulterade i en kort paus där teaterläraren ombads att vänta utanför salen tills pågående intervju var slut. Intervjun som följde med teaterläraren efter elevgruppsintervjun påverkades inte märkbart av händelsen. Däremot hördes ljud utanför teatersalen, vilket påverkade intervjuarens fokus. Teaterläraren i denna intervju hade också med sig sitt barn, som krävde viss uppmärksamhet från teaterläraren.

Samtliga intervjuer blev mellan 56.53 minuter och 87.14 minuter långa.

## 4.5 Bearbetning och analysprocess

Ljudfilerna från intervjuerna transkriberades direkt från den digitala diktafonen. De transkriberades nästan fullt ut i varsitt dokument. Det som utelämnades från transkriberingarna var sådant som var irrelevant för undersökningens syfte och forskningsfrågor, det vill säga om intervjudeltagarna kom bort från ämnet som behandlades. Under transkriberingens gång färgmarkerades citat som kunde vara av särskild betydelse för studiens resultat. De färgmarkerades för att de skulle vara lättare att hitta vid tiden för resultatanalysen. Transkriberingarna skrevs också ut för att vara mer fysiskt lättillgängliga.

Efter att transkriberingen färdigställts påbörjades analysprocessen genom delar av meningskoncentrering som är en metod för intervjuanalys (Kvale, 1997). Metoden användes på så vis att intervjuerna först lästes igenom för att få en helhetsbild. Vidare kodades intervjun i kategorier. Sedan undersöktes citaten efter särskilt dominerande teman. Dessa teman formulerades enkelt för varje citat (*ibid*).

Intervjuerna styckades upp efter olika teman i nya dokument. Lärarintervjuerna fick ett gemensamt dokument och elevintervjuerna fick ett annat. Lärarnas och elevernas intervjuerna var dock fortfarande åtskilda. I dessa dokument skedde en del förflyttningar i intervjuerna, där det inte längre spelade någon roll vilken elev eller lärare som sa vad. Det viktiga var att formulera teman bestående av olika citat som berörde samma område.

När alla teman var utvunna ur intervjuerna och citaten var utplacerade så påbörjades författandet av resultatdelen. I början var lärarsvaren och elevsvaren åtskilda i resultatdelen och tanken var att de skulle presenteras efter varandra. Efter ett tag ändrades dock strukturen i resultatdelen till att lärar- och elevsvaren blandades beroende på vilket tema som berördes. I och med denna förändring anpassades också de andra dokumenten innehållande alla teman och citat till att lärar- och elevcitaten fanns i samma dokument, under samma tema. I citaten har jag behållit det språk som informanterna använder för att fånga deras exakta uttryck.

#### 4.5.1 Analytiska begrepp

I analysen av resultatet användes sociokulturellt perspektiv på lärande som teori för att förstå och kunna göra kopplingar mellan denna studies resultat och tidigare forskning. De begrepp som användes i analysen förklaras i kapitel 3.2 och var följande: *Den närmaste utvecklingszonen, stöttning, appropriering, artefakter, språk/kommunikation, mediering, samt intersubjektiva rum*. Begreppen kopplas till teaterämnet under kapitel 3.3. Samtliga begrepp är relevanta för teaterämnet, då ämnet till stor del är upplagt i enlighet med det sociokulturella perspektivet med fokus kring interaktion och samspel.

#### 4.6 Studiens tillförlitlighet

Studios tillförlitlighet kan översättas i aspekterna pålitlighet (reliabilitet), giltighet (validitet) och generaliserbarhet. *Reliabilitet* handlar om i vilken utsträckning studien kan upprepas och om resultaten blir desamma, vilket i kvalitativ forskning kan vara svårt eftersom att en social miljö inte går att frysa, utan den utvecklar sig genom exempelvis samtal och händelser (Bryman, 2011). Det rör också hur olika observatörer av studien tolkar informationen från informanterna. I denna studie var det endast en observatör, intervjuaren, vilket innebar att det inte uppstod situationer där tolkningar skiljde sig åt (*ibid*). I och med att intervjuerna spelades in med diktafon fanns även utrymme för att externa observatörer skulle kunna analysera datamaterialet, men på grund av tidsbrist har det inte funnits möjlighet till detta. *Validitet* refererar till hur väl de slutsatser som har gjorts av en undersökning hänger ihop eller inte, samt om metoden undersöker det som studien avses undersöka (Bryman, 2011; Fejes & Thornberg, 2015). Med *generaliserbarhet* menas i vilken utsträckning studiens resultat kan appliceras på andra personer än studiens deltagare (Fejes & Thornberg, 2015).

Validiteten i denna studie är god, då metoden undersöker det som studien avses undersöka och slutsatserna hänger ihop med resultatet från intervjuerna. Studien är generaliserbar i den bemärkelse att dess resultat kan appliceras på andra teaterlärare och teaterklasser än studiens deltagare, men det kan också vara så att andra lärare och elever inte alls har samma upplevelser som de i studien. Studien hade varit mer generaliserbar om studien hade innehållit fler deltagare, exempelvis genom fler skolor, så att urvalet bestod av fler olika parter än bara två skolor.

#### 4.7 Etiska överväganden

Studien har strävat efter att följa Vetenskapsrådets forskningsetiska principer, vilka består av de fyra huvudkraven: Informationskravet, Samtyckeskravet,

Konfidentialitetskravet och Nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 2002).

*Informationskravet* innebär att undersökningsdeltagarna ska upplysas om studiens syfte, genomförande, från vilket lärosäte intervjuaren är, att medverkan är frivillig och att de har rätt att avbryta sin medverkan (Bryman, 2011; Vetenskapsrådet, 2002). I denna studie upplystes deltagarna först via ett informationsbrev som skickades ut till teaterlärarna via e-mail, samt muntligt innan intervjuerna började.

*Samtyckeskravet* innebär att undersökningsdeltagarna ska samtycka till deltagande i studien, vilket i denna studie skedde innan intervjuerna skulle börja (Vetenskapsrådet, 2002). Deltagarna fick samtidigt även frågan om de gick med på att intervjuerna spelades in med diktafon.

*Konfidentialitetskravet* innebär att deltagarna ska vara anonyma och att de inte ska kunna ta skada av intervjuerna (Bryman, 2011; Vetenskapsrådet, 2002). Teaterlärarna har anonymiserats med de fingerade namnen Gunilla och Karin. Eleverna som deltog i studien fick följande fingerade namn i intervjutranskriberingarna: Helena, Kim, Lina, Mika, Moa, Natalie, Ronja och Tilde. Alla dessa elever nämns inte i uppsatsen, utan endast särskilda citat har tagits med från vissa av eleverna. Även skolorna och kommunerna har anonymiserats, då det estetiska programmet med teaterinriktning inte erbjuds på så många ställen. De inspelade intervjuerna samt det transkriberade intervjumaterialet har förvarats oåtkomligt för obehöriga.

*Nyttjandekravet* innebär att den information som framkommer i intervjuerna endast får användas i studien och inte för ”kommersiellt bruk eller andra ickevetenskapliga syften” (Vetenskapsrådet, 2002).

I utformning av intervjuguiden anpassades frågorna så att de inte gjorde intrång på informanternas privatliv, vilket var viktigt för att informanterna inte skulle känna sig utelämnade (Bryman, 2011). Exempelvis ingick inte frågor där elevgrupperna ombads berätta om sina egna eventuella psykiska eller fysiska svårigheter.

## 5 Resultat

Här presenteras vad som har diskuterats under intervjuerna med teaterlärare respektive med elevgrupper utifrån undersökningens syfte och forskningsfrågor.

Forskningsfrågorna är:

1. Hur beskriver teaterlärare att de arbetar för att alla elever ska uppnå kursmålen?
2. Hur reflekterar elever kring stöd att nå kursmålen i undervisningen i teaterämnet?

Kapitlet är indelat i fyra teman med underkategorier.

- Att stärka närvaro och trygghet
- Arbetet med stöd vid svårigheter
  - Extra anpassningar
  - Särskilt stöd vid funktionsvariationer
  - Anpassad studiegång vid psykisk ohälsa
- Vikten av återkoppling
- Arbetet med att anpassa teaterämnet efter eleverna

### 5.1 Att stärka närvaro och trygghet

De två intervjuade teaterlärarna Karin och Gunilla är överrens om att den största orsaken till att elever inte uppnår kursmålen i teater är hög frånvaro. Karin tar upp skoltrötthet och psykisk ohälsa som exempel på vad hög frånvaro kan bero på. Även eleven Natalie diskuterar frånvaro som en stor anledning till varför elever får underkänt i teater:

*Natalie: [---] om man inte kommer på lektionerna och inte visar, alltså det är klart då.. Då är det ju svårt att avgöra att om eleven faktiskt lär sig nånting eller om eleven uppfyller kunskapskraven som krävs för teater. Och sen, alltså man har ju skriftliga inlämningar också, lämnar man inte in dem, då.. Då har man ju F för då har man ju inte gjort det man ska.*

Både Karin och Gunilla nämner precis som Natalie att elevers närvaro är viktig för att uppnå kursmålen. Vad teaterlärarna menar är att det inte är själva frånvaron som gör att eleverna inte kan få ett godkänt betyg, utan snarare att eleverna har större möjlighet att tillgodogöra sig undervisningen om de är närvarande på lektionerna och tar del av den. Då kan teaterläraren avgöra hur mycket kunskap eleven har tagit till sig, vilket blir svårt att göra om eleven inte är där. Både teaterlärarna och eleverna har berättat om tidigare samtal gällande närvaro på teaterlektionerna, där läraren under elevernas första tid på gymnasiet har sagt att eleverna helst ska vara på teaterlektionerna även om de mår psykiskt eller fysiskt dåligt. Argumentet för detta var att det är svårt att ta igen missade lektioner i teaterämnet.

Karin förklarar vidare att det ibland finns en osäkerhet hos elever som kan yttra sig i ett ointresse, vilket kan resultera i att eleven i slutändan inte uppnår kursmålen. Eleven Mika fångar också upp osäkerhet som en anledning till varför elever har svårigheter i teaterämnet:

*Mika: Alltså, kanske att man är för blyg, tänker jag, men då är det ju stötning som krävs både från gruppen och från läraren, att man ska våga ta för sig mer på scen typ. Annars blir det ju att man inte, man vågar inte testa nya grejer, vågar inte höja rösten, vågar inte göra den rörelsen [---]*

Mika påpekar hur viktigt det är att elever känner sig trygga i situationen och i gruppen för att kunna utvecklas. Karin ger exempel på hur teaterlärare kan arbeta med elever som känner sig osäkra i teaterämnets undervisningssituation:

*Karin: göra de utmanande övningar och uppgifter som framför allt inte utsätter dem, utan får dem att våga släppa loss [---] i ett skyddat sammanhang liksom [---] Man vill att de ska utmana sig men det ska vara en rimlig utmaning. De ska känna sig att de har lyckats när vi är färdiga liksom.*

Karin nämner övningar och uppgifter som inte känns utsättande, utan får eleverna att våga släppa loss. När eleverna känner att de är i ett skyddat sammanhang kan de släppa sina inre spärrar och lämna sin bekvämlighetszon. Genom att låta eleverna känna att de lyckas med saker som de har svårigheter med eller har känt sig tveksamma inför, kan de vid nästa hinder ha utvecklats och få lättare att våga prova främmande saker från start.

## 5.2 Arbetet med stöd vid svårigheter

I detta avsnitt presenteras olika sätt på hur arbetet med stöd vid svårigheter kan se ut. Extra anpassningar, särskilt stöd vid funktionsvariationer, samt extra anpassningar vid psykisk ohälsa tas upp som exempel på olika sorters stöd som elever kan få under sin skolgång.

### 5.2.1 Extra anpassningar

Beroende på vad det är för svårigheter som elever har så kan extra anpassningar göras på olika sätt. Extra anpassningar görs av läraren på lektionerna och kräver inga formella beslut från skolledningen. Karin exemplifierar anpassningar i scenisk gestaltning:

*Karin: det ju också vara att man tänker om i regin faktiskt [---] om det är nån som har väldigt svårt att höras eller, det är början på terminen och man har inte hunnit träna röst och sådär. Man kanske gör om en scen, så att det blir att man agerar till musik istället.*

Karin tar upp anpassningar som handlar om situationer där elever ska stå på scen och spela inför en publik. Teater är ett praktiskt-teoretiskt ämne och innehåller därför både praktiska inslag som scenisk gestaltning och teori som till exempel skriftliga analysuppgifter. Ämnet är alltså väldigt varierat i sitt upplägg och kan därför också resultera i elever som har svårigheter med olika saker. Teaterlärarna berättar att arbetet med kropp och röst i scenisk gestaltning är ett kursmål som är svårare för vissa elever. Mika håller med och tycker att vissa saker är svårare än andra, däribland att prata med annan dialekt än sin egen, att gestalta en stor kropp eller väldigt ung ålder. Eleverna beskriver också att analysdelarna i teaterämnet är ett särskilt svårt moment. Karin håller med och berättar hur hon brukar arbeta för att det inte ska bli alltför ansträngande och svårt för eleverna:

*Karin: [---] då får man jobba med följdfrågor där hela tiden, för att de ska gräva sig ner och komma in och analysera sådär.*

Karin pratar om följdfrågor som hon ställer när eleverna arbetar med analys av exempelvis en teaterföreställning som de har sett nyligen. Hon berättar att följdfrågorna kan komma dels om elever har svårigheter att fördjupa sin analys, men



även som en motivation för de elever som inte ser meningen med uppgiften. Karin berättar att hon vill få sina elever att tänka steget längre och att gå djupet. Gunilla berättar vidare om fler anpassningar som görs i teaterämnet:

*Gunilla: jag brukar öppna upp även för muntliga reflektioner, och då, även för elever som har svårigheter just med det skriftliga eller reflektion överhuvudtaget.*

Både Gunilla och Karin beskriver att redovisningar kan ske muntligt lika väl som skriftligt, då de kan få med sig fler elever och på så sätt också får lättare att bedöma dem rättvist i ämnet. Om en elev har svårigheter att redovisa exempelvis skriftligt så blir det en orättvis bedömning av elevens kunskap, eftersom att det endast finns möjlighet till en form av redovisning som eleven kanske inte känner sig trygg i. På så sätt får elevens kunskap inte komma till uttryck.

## 5.2.2 Särskilt stöd vid funktionsvariationer

Om extra anpassningar inte räcker till för att en elev ska uppnå kursmålen måste en utredning göras för att se vilka problem eleven har. Efter utredning kan ett åtgärdsprogram sättas in, som kan ge eleven tillgång till särskilt stöd i form av utökade anpassningar, speciallärare eller elevassistent.

Teaterlärarna nämner flera svårigheter hos elever som kräver anpassningar. Det kan exempelvis vara elever som inte uppskattar att läsa högt inför gruppen, inte klarar av att läsa större textmassor eller har svårigheter att skriva inlämningsuppgifter. Eleven Kim, som har dyslexi, är positiv till de alternativa redovisningsformer som erbjuds som extra anpassningar och beskriver att det har varit lättare att redovisa muntligt än skriftligt. Kim behöver dock mer stöd än så för att klara sin skolgång och har bland annat fått särskilda PDF-filer som ska underlätta svårigheterna. Teaterlärarna nämner speciallärare som exempel på särskilt stöd om eleverna har en konkret skrivuppgift, men i övrigt säger teaterlärarna att man nog inte kan få särskilt stöd i teaterämnet. Kim berättar dock att teaterlärarna gärna ställer upp för sina elever som har det svårt:

*Kim: [---] när man sitter och läser manus eller sådär, det är att, säger jag att "jag ser inte bokstäverna, skulle du kunna ta den här repliken så får jag vila så tar jag nästa", och då gör de det så att jag ändå hör mina repliker.*

Kims dyslexi gör det svårt att orka läsa hela repliker i manus. Om det hade varit en elev utan dyslexi är det inte säkert att läraren hade ställt upp genom att läsa replikerna åt eleven, utan här är det fråga om att Kim erbjuds ett särskilt stöd på grund av sin dyslexi. En annan form av särskilt stöd som finns tillgängligt är elevassistenter. Gunilla förklarar att elevassistenter kan vara bra i teaterämnet för att kunna tydliggöra uppgifter och upprepa instruktioner för att skapa en tydligare struktur för eleven.

Fysiska funktionsvariationer kan uttrycka sig tydligt hos eleven, vilket gör det lätt för omgivningen att direkt se elevens svårigheter, jämfört med exempelvis dyslexi. Däremot kan fysiska funktionsvariationer också innebära sådant som inte syns med blotta ögat. Gunilla ger exempel på en elev vars hörselnedsättning inte kräver särskilt mycket anpassning i undervisningen. Hörselnedsättningen påverkar inte heller elevens förmåga att uppnå kursmålen:

*Gunilla: [---] (eleven) läser av min mimik och så. Men där tänker jag ju alltid på också att inte prata med ryggen till åt (eleven), att där hade vi en tydlig genomgång när (eleven) började här, hur vi skulle förhålla oss och att (eleven) har såna här mickar också i sina andra ämnen.*

Gunilla nämner särskilda instruktioner som hon har fått när eleven började på skolan, vilka rör hennes förhållningssätt till eleven på lektionerna. Teater är ett ämne där både lärare och elever kan röra på sig en del och vissa övningar kan innebära att ingen står på samma ställe längre än någon sekund. Detta kan göra det svårt för en elev med exempelvis en hörselnedsättning att uppfatta instruktioner under hela lektionen. Karin påpekar också att eleven har mikrofoner i andra ämnen som ett stöd för att eleven ska höra bättre.

Vidare ger Karin exempel på hur undervisningen i ett repetitionsarbete anpassats efter en elev med Aspergers syndrom:

*Karin: När (elev med aspegers) skulle prova en scen eller så, kunde (eleven), upplevde jag i alla fall, att vi skulle lägga fast en scen liksom, att det nästan blev klart att (eleven) skulle ställa sig upp och gå dit och, att (eleven) hade svårt att forska nånting liksom.*

Istället för att arbeta så som det vanligen görs i sceniskt arbete inom teaterämnet, att skådespelare läser av varandra och känner in situationen, så fick eleven lära sig mer ”stolpigt” (lärarens ord) eftersom att det var vad som krävdes för att eleven skulle känna sig bekväm. Arbete med scenisk gestaltning är ofta flytande på så sätt att olika saker kan prövas på scen, utan att någonting bestäms eller läggs fast. Det är vanligt att exempelvis en föreställning skapas genom att skådespelarna kommer med olika förslag på hur en scen kan göras och vilka tankegångar skådespelarnas rollkaraktärer har i scenen. När scenen har prövats på olika sätt kan exempelvis läraren eller regissören bestämma att scenen ska se ut på ett av sätten som prövades. Eleven som Karin berättar om i citatet ovan fick lära sig mer stolpigt, vilket betyder att eleven hade svårt att göra samma scen på olika sätt och tänka sig in i hur den skulle kunna se ut. Istället fick eleven bestämda handlingar att göra, vilka kanske till och med lades fast från start. Karin beskriver hur en elev med autistiska drag kunde få arbeta sceniskt, där det också skilde sig från det arbetssätt som används mest inom repetitionsarbete i teaterämnet:

*Karin: [---] (elev med autistiska drag) som hade svårt överhuvudtaget med sin egen kroppsuppfattning och alltihopa, då fick (eleven) också kanske få handlingar att göra, att (eleven) tog pappret och knycklade ihop det och slängde det i golvet [---] och så strök man lite i repliken, så det bara blev ”nej”.*

Precis som eleven med Aspergers syndrom fick denna elev med autistiska drag särskilt stöd i scenisk gestaltning på grund av sina diagnosrelaterade svårigheter. Karin berättar också att liknande anpassningar som att reducera repliker inte kräver en ställd diagnos, utan att det är andra elever som också har fått text struken vid uppsättning av pjäser om de upplevts ha alltför svårt i arbetet.

### **5.2.3 Anpassad studiegång vid psykisk ohälsa**

Det är det inte bara fastställda diagnoser som orsaker problem i elevers studiegång, utan det kan röra sig om tillfälliga motgångar i livet. Både lärarna och eleverna tar upp psykisk ohälsa som någonting som finns i teaterklasserna. Flera av eleverna

berättar hur det är att vara på teaterlektion och må psykiskt dåligt. De pratar om upplevda känslor som irritation, nedstämdhet och att de bara vill gå från lektionen. När Karins elever mår dåligt på teaterlektioner försöker hon vara mer uppmärksam på eleverna, ge beröm och vara lite ”extra kärleksfull”.

*Karin: [---] Och likadant i att, ja liksom, bädda på nåt sätt för att här är det okej att vara som vi är.*

Karin menar att hon försöker skapa en trygghet för eleverna. Hon vill att de ska känna att teaterklassrummet är ett slags andra hem för dem och att de inte behöver låtsas må bra.

Lärarna diskuterar saker som elever kan göra om de mår för dåligt för att delta i undervisningen. Exempel som tas upp är att elever kan anteckna vad resten av klassen gör, eller bara sitta eller ligga i ett hörn och iaktta och lyssna, för att ändå vara närvarande på lektionen. Ändå uttrycker elever en önskan att det fanns en möjlighet att anpassa sin studiegång, om än tillfälligt, så att det kunde finnas utrymme att kanske vara hemma och slippa känna en press på närvaro. Ronja beskriver utifrån sig själv:

*Ronja: [---] jag vill verkligen vara sjuk vissa dagar så här, för jag har inte nån ork kvar så här.*

Det som Ronja berättar handlar om att hon mår psykiskt dåligt och ibland känner att hon behöver stanna hemma från skolan. Det har ingenting att göra med att hon inte trivs i klassen eller att hon inte tycker om ämnet. I detta fall är det hennes eget mående som problematiserar hennes skolsituation. Ronja nämner att hon skulle önska att det fanns möjlighet till anpassad studiegång där hon kunde ha särskilt schema under en viss period, tills hon känner att hon mår bättre. I och med att Ronja inte är diagnostiserad, utan ”bara” har råkat ut för psykisk ohälsa, finns inte en självklar möjlighet för henne att ändra sitt schema. Teaterlärarna problematiserar anpassad studiegång i teaterämnet.

*Gunilla: du kommer ju aldrig bort från det mänskliga mötet med en annan person, och det är ju den interaktionen som teater ändå alltid när sig på. [---] hur mycket värdering ska man sätta på den där fysiska närvaron? [---] hur mycket ska man rucka på den? Ska man rucka på den?*

Gunilla frågar sig om skolan ska bortse från fysisk frånvaro och förklarar sin tankegång med att dagens samhälle kanske har en annan efterfrågan än tidigare, att vem som helst ska kunna anpassa sitt liv och vara frånvarande lite efter eget behov.

### 5.3 Vikten av återkoppling

Lina och Mika upplever det som att de får stöd av teaterläraren genom att de under arbetets gång får vägledning i processen, exempelvis genom att teaterläraren ställer uppföljningsfrågor vid analyser. De berättar också att teaterläraren berättar för dem hur de ligger till i ämnet, samt inom vilka områden de kan förbättras. Eleverna refererar till kunskapskraven, som i vilka teaterläraren visar dem i en betygsmatris ungefär på vilken nivå de ligger, samt i vilka moment de kan höja sig. På så sätt medierar läraren kunskapskraven till eleverna genom betygsmatriser, där matriserna används för att lättare förmedla målen på ett sätt så att eleverna förstår dem (Säljö, 2000). Eleverna

diskuterar återkoppling i form av att alltid vara uppdaterade om var de befinner sig i utvecklingen inom teaterämnet. Ur ett sociokulturellt perspektiv är lärarens stöttning viktig för att hålla eleverna på rätt körbana. Teaterläraren ger eleverna vägledning, både i scenisk gestaltning och analysarbete, och är på så sätt hela tiden delaktig i elevernas arbetsprocess.

Karin och Gunilla beskriver att de arbetar med återkoppling till eleverna genom att ha samtal med dem där kunskapskraven går igenom varje termin, där matriser kan fungera som medel. Eleverna är positiva till samtal med läraren och har gärna fler än ett varje termin för att kunna veta precis hur de ligger till i ämnet inför varje moment som görs i kursen. De önskar särskilt mer direkt återkoppling vid sceniskt arbete och inte bara vid teoretiska delar.

*Mika: Att (teaterläraren) är på oss typ direkt när vi gör nåt, om det är att vi pratar för lågt så säger (teaterläraren) det direkt - "högre" [---] att (teaterläraren) är på direkt, tänker jag, och ofta.*

Mika diskuterar en sorts återkoppling som sker direkt efter att en scen har spelats upp, eller till och med mitt i scenen som ett avbrott. Mika anser att återkoppling måste komma i nära kontakt med själva händelsen för att utveckling ska kunna ske. Även Helena efterfrågar återkoppling för sin egen utvecklings skull, men i en annan form än Mika:

*Helena: [---] de visar oss hur man ska göra det men de säger aldrig vad det är vi har gjort liksom, inte fel, men vad vi kan göra bättre. Utan de visar bara.*

Helena åsyftar att teaterlärarna inte ger återkoppling på så sätt att eleverna själva vet hur de ska göra. Istället visar bara lärarna så att eleverna kan härma, vilket inte resulterar i en djupare förståelse för uppgiften. Elever som Helena utan särskilda svårigheter önskar sig mer verktyg för förståelse i vad det är hon gör, inte bara hur hon ska göra. Helena utvecklar sitt argument genom att berätta om en text hon spelade upp, i vilken hon pratade alldeles för snabbt. Helena hade önskat en annan återkoppling än den hon fick:

*Helena: [---] de säger kanske då och då ibland "prata långsammare" [---] men vi har inte fått några liksom övningar eller nånting, så man kan liksom själv hjälpa sig själv att komma vidare med såna grejer.*

Hon saknar verktyg för att förstå hur hon ska ta sitt arbete vidare, och önskar att teaterlärarna kunde bidra med fler sådana stöd som eleverna själv kan använda sig av. Helena anger övningar som exempel på vad detta stöd skulle kunna bestå av.

## 5.4 Arbetet med att anpassa teaterämnet efter eleverna

Eftersom att teaterämnet är kollektivt och kräver mycket samspel är det viktigt att eleverna är närvarande på lektionerna. Lärarna i mina intervjuer diskuterar graden av anpassningar som bland annat skollagen säger att elever har rätt till. Extra anpassningar som är lärarens ansvar att bistå med, exempelvis att stödja eleven i färdighetsträning eller i att strukturera sina studier, är någonting som teaterlärarna ser som en självklarhet. De är däremot mer tveksamma till om det är möjligt att få särskilt stöd i teaterämnet, mer än i fråga om elevassistenter, som kan vara bra i teaterämnet för att kunna tydliggöra uppgifter och upprepa instruktioner för att skapa

en tydligare struktur för eleverna. På så sätt kan undervisningen ske inom den elevgrupp som eleven tillhör (SFS 2010:800; kap. 3, 7§). Gunilla problematiserar däremot vad som händer med teater som skolämne när elever är frånvarande eller kräver alltför stor anpassning. Hon berättar om en situation där en elev ville repetera en föreställning via Skype istället för att vara närvarande fysiskt i teaterklassrummet. Gunilla menar att det kanske är hon som lärare som inte är tillräckligt lyhörd för att anpassa repetitionen efter elevens önskemål. Hon beskriver också att hon ibland känner att man som lärare ”skulle tillmötesgå så till absurdum nästan”, eftersom att ämnet är så närvarobaserat. Gunilla argumenterar för att det i slutändan kan resultera i att ämnet förtas när det blir för mycket anpassning. Då blir ämnet mer teoretiskt än praktiskt, eftersom att undervisningen kan påverkas till den grad att utbytet mellan människor i en dialog eller scennärvaro nästan uteblir. Gunilla reflekterar över att detta slutligen skulle kunna ske när hon som lärare försöker anpassa undervisningen till eleven.

*Gunilla: Men så känns det som att ibland så blir det bisarra situationer, apropå Skypen nu när jag var inne på den, att det känns som man själv bara “vad är det jag håller på med” liksom.*

Gunilla pratar om hur mycket det går att anpassa undervisningen utefter elevers svårigheter utan att teaterämnet påverkas i sitt innehåll. Skollagen säger att elever har rätt att få exempelvis särskild undervisningsgrupp än den ursprungliga klassen som eleven hör till, eller anpassad studiegång som är likvärdig med den övriga utbildningen så långt som möjligt (SFS 2010:800, kap. 3, 11 §). Teaterlärarna i studien argumenterar för att det inte är möjligt att erbjuda sådana anpassningar i teaterämnet, förutom till viss del. Anledningen till att det inte skulle fungera har alltså med betydelse av närvaron att göra, eftersom att teaterämnet blir allt skörare när antalet elever minskar.

Karin berättar om en teaterklass i vilken det fanns flera elever med olika diagnoser. Bland annat innehöll klassen elever med ADD- och ADHD-diagnoser, Aspergers syndrom och autistiska drag. Karin beskriver att det i denna klass var särskilt svårt med gruppdynamiken:

*Karin: ADHD-eleven kanske störde runt så pass mycket att det störde aspergereleven som ville ha lite ordning på torpet liksom. Och ADHD-eleven kanske var så pass utlevelsefull och fick inte den feedbacken från den med autistiska drag liksom.*

I motsats till detta berättar Karin om en annan klass som hon hade för många år sedan, vilken var den enda homogena klassen hon har haft. I en jämförelse mellan de två klasserna kan Karin klart se att den homogena klassen hade en snabbare grupputveckling än i den heterogena med flera olika funktionsvariationer. Naturligtvis påverkades då också samspelet mellan eleverna i klasserna på olika sätt. Karin upplever att det var lättare att arbeta med en homogen klass som lärare, men säger också att det sällan är homogena klasser i teaterämnet.

Teatereleverna problematiserar teaterämnet's upplägg kring grupparbeten och upplever att de inte känner sig tillräckligt sedda när de arbetar tillsammans med andra:

*Helena: Musikeleverna [---] får de en lärare som de sitter med själva och får lära sig mer "in depth" liksom person till person, medans här är det lite mer, allting måste ske i grupp. [---] alla är så olika och även om vi jobbar bra som grupp så ja, det blir så svårt att individuellt utvecklas när vi inte får mer individuella arbeten.*

*Moa: det är ju svårt när man är tio pers, om man ska själv spela upp och en lärare ska försöka hinna gå till alla dessa nio, se vad de har och hjälpa dem, på 2,5 timme*

Helena och Moa tar upp önskemål om mer individuellt arbete i teaterämnet, då de anser att undervisningen då skulle fördjupas hos var och en, samt att teaterläraren lättare kan se varje enskild individs utveckling. Helena exemplifierar med att musikelever får sitta själva med en lärare för att kunna gå mer på djupet.

## 6 Diskussion

Detta kapitel summerar och diskuterar studiens resultat, samt ger förslag på vidare arbetssätt i teaterundervisningen. Det innehåller även en diskussion kring studiens metod. Syftet med studien har varit att undersöka hur teaterlärare på gymnasiet arbetar för att alla elever ska uppnå kursmålen och bli godkända, samt hur eleverna reflekterar över sina behov kontra stödet de får i teaterundervisningen.

### 6.1 Resultatdiskussion

Begreppet inkludering som nämns i bakgrundsdelens till denna studie innebär att alla elever har rätt att delta i klassrummet på lika villkor. Både teaterlärarna och eleverna i denna studie tar upp olika sorters svårigheter som elever kan ha under sin skolgång, och alla dessa svårigheter kräver olika sorters anpassningar. Jag kommer därför i detta avsnitt att först diskutera inkludering och kommunikation i teaterämnet och sedan gå vidare med en diskussion kring arbetet med stöttning av elever som har funktionsvariationer. Vidare kommer jag att argumentera för fördelen med heterogena klasser och på vilka sätt det sociokulturella begreppet *artefakter* är viktigt inom skola och lärande. Slutligen kommer jag att kommentera möjligheten till anpassning i teaterämnet.

#### 6.1.1 Inkludering och kommunikation i teaterämnet

I avsnitt 5.1 diskuterar teaterlärarna och eleverna frånvaro som en stor anledning till varför elever inte uppnår kursmålen. Ur ett sociokulturellt synsätt på kunskap och lärande innebär elevers lektionsnärvaro en förutsättning för utveckling. Människor lär sig i alla sociala sammanhang, men för att det ska ske krävs också interaktion med andra människor (Dysthe, 2003), vilket i sin tur kräver att eleverna är i skolan. Om eleverna är frånvarande från lektionerna kan de dels inte tillgodogöra sig kunskap och dels visar de inte vilken kunskap de har tillgodogjort sig, vilket resulterar i att lärare inte heller lärare sätta betyg på eleverna. Vidare nämner både teaterlärarna och eleverna osäkerhet som någonting som problematiserar teaterämnet för vissa elever som inte vågar ta ut svängarna eller prova nya saker. Karin förklarar att det är viktigt att lektionerna sker i ett skyddat sammanhang för att eleverna inte ska behöva känna sig utsatta. Här är språket viktigt för att osäkra elever ska våga utforska saker. Om både lärare och andra elever gör sitt bästa för att skapa en miljö där alla elever känner sig trygga så skapar det större möjligheter för utveckling. Detta sker med fördel genom kommunikation såsom kroppsspråk och blickar som annars kan vara anledningen till att elever känner sig hämmade av andra elever, om exempelvis någon känner att andra tittar konstigt på en. Även det intersubjektiva rummet är viktigt i detta sammanhang, då de normer som finns i klassrummet kan vara orsaken till att elever inte vågar släppa loss. Läraren bör här se till att det finns en god stämning i klassen och försöka ha koll på om det finns olösta problem mellan elever, eller om någonting har hänt under tidigare lektioner i andra ämnen. Alla elever ska kunna känna sig inkluderade i teaterämnet och det ska inte finnas några särskilda bestämda sätt som elever ”ska” bete sig på. Teaterklassrummet ska vara öppet för allt och alla, och ingen elev ska behöva känna att den inte passar in eller gör fel. Detta går hand i hand med Petersen Jensen och Lazarus (2014) resultat som beskriver att elever behöver känna en trygghet i gruppen. Petersen Jensen och Lazarus skriver att det är viktigt att eleverna har förtroende för varandra och för läraren för att utveckling ska kunna ske (*ibid*). I Petersen Jensen och Lazarus (2014)

studie uttrycker en teaterlärare också en önskan om att elever ska kunna lämna teaterlektionen med mer erfarenhet och självförtroende än innan lektionen startade. Genom att Karin arbetar på ett sätt så att eleverna inte ska känna sig utsatta kan eleverna utvecklas i en skyddad miljö och på så sätt lyckas med ämnets utmaningar utan att behöva vara rädda eller blyga.

I avsnitt 5.2.1 berättar Karin om olika sorters anpassningar som kan göras i teaterämnet, exempelvis att tänka om i regin och göra om scener så att de passar bättre till där eleverna är i sina utvecklingsstadier. Den sortens anpassningar kräver ur ett sociokulturellt perspektiv kommunikation mellan lärare och elev så att det inte sker några missförstånd. Enligt det sociokulturella perspektivet på lärande är kommunikation en grund för att människor ska förstå varandra (Säljö, 2012). För att exempelvis eleven inte ska känna sig osäker i en teaterföreställning och på så sätt må dåligt, så måste det finnas en öppen dialog mellan elev och lärare. Orsaker till att ändringar sker kan vara att eleven kanske har sagt ifrån om en osäkerhet gällande att höja rösten i en scen, och på så sätt kan Karin anpassa scenen efter elevens önskemål. Karin berättar också att lärare kan ställa följdfrågor till elever som har det svårt i analysarbetet. Från ett sociokulturellt synsätt kan följdfrågor föra eleven framåt i den närmaste utvecklingszonen, då vidare frågor från läraren kan ses som vägledning som gör att eleverna kommer framåt i sina tankegångar och analyser (Säljö, 2000). På så sätt fungerar Karin som ett stöd i elevernas utveckling. Även här är det kommunikationen och samspelet mellan teaterläraren och eleverna som är av stor vikt ur ett sociokulturellt perspektiv. Samspel sker när stöttaren, i detta fall läraren, arbetar tillsammans med eleven som behöver hjälp (*ibid.*). Kommunikationen består av lärarens följdfrågor som fungerar som medierande redskap för att eleven ska kunna gå vidare i sin tankeprocess. Eleverna använder lärarens frågor för att förstå ett problem, i detta fall för att få en djupare analys (*ibid.*).

### 6.1.2 Arbetet med stöttning av elever som har funktionsvariationer

Teaterlärarna och eleverna i denna studie nämner också hur elever med funktionsvariationer och andra särskilda behov kan få stöttning i teaterämnet. Kim som har dyslexi beskriver att teaterläraren stöttar eleverna på olika sätt. Läraren finns alltså med i elevernas utvecklingsprocess och hjälper till när det behövs. Denna stöttning fungerar i enlighet med sociokulturell tradition som de vägräcken som håller eleverna på rätt körbanor i sin utveckling. Danielsen et al. (2010) och Diseth et al. (2012) visar i sina studier att elever upplever en mer positiv syn på sin skolsituation och på sig själva när de får tillräcklig stöttning från sina lärare. För Kim blir exempelvis lektionerna i teaterämnet inte lika påfrestande som de skulle kunna vara. Detta är tack vare vetskapen om att teaterlärarna personligen kommer att ställa upp med stöd om Kim skulle behöva.

Karins arbetssätt med elever som har neuropsykiatriska funktionsvariationer innebär exempelvis att eleverna får särskild regi, vilket skiljer sig från hur scenisk gestaltning brukar gå till i teaterämnet. Detta kan jämföras med Kempe och Tissots (2012) studie som visar att elever i autismspektrat kan ha svårigheter med fiktiva världar, vilket också är förklaringen till varför Karin arbetat med eleven på det sätt hon beskriver. Ur ett sociokulturellt perspektiv anpassar Karin undervisningen efter elevens behov, i enlighet med den närmaste utvecklingszonen (Säljö, 2000; Vygotskij, 1978). Båda elevens diagnoser (Aspergers syndrom och Autism) gör det svårt för eleverna att arbeta på samma sätt som resterande elever. Om Karin inte hade anpassat situationen



efter elevernas begränsningar så hade undervisningen varit för avancerad för elevernas närmaste utvecklingszon. Precis som i Vygotskijs undersökning med de två tioåringarna som hade olika mental ålder måste teaterläraren analysera och bedöma sina elever utifrån vilken utvecklingszon de befinner sig i. Det finns ingen mening för teaterläraren att undervisa elever i steg 2 om de ännu inte har förstått steg 1. Som Band et al. (2011) beskriver så kan elever med funktionsvariationer behöva annorlunda undervisning i form av mer repetition, mindre steg framåt och mer reflektion direkt efter ett lektionspass.

Teaterlärarnas tankar om att elevassistenter kan vara bra för elever i teaterämnet stämmer överrens med studien av Band et al. (2011) som visar att elevers skolgång kan underlättas genom stöttning och mer struktur. Även Kempe och Tissot (2012) menar att elever i behov av extra stöd kan behöva mycket upprepning av exempelvis instruktioner för att de ska lära sig. Kempe och Tissot, samt teaterlärarnas tankar om elevassistenter går i linje med det sociokulturella perspektivet på lärande. Elevassistenter i teaterämnet kan fungera som en extra stöttning för de elever som behöver mer hjälp utöver den som kommer från läraren (Säljö, 2000). Om skolan inte kan erbjuda elevassistenter finns en ökad risk för att elever med svårigheter hamnar efter i skolarbetet och sin egen utveckling. Detta gör att tillgången på elevassistenter, speciallärare och annat särskilt stöd är särskilt viktig i skolor.

Gunilla berättar om en elev med en hörselnedsättning använder mickar (mikrofoner) i andra ämnen än teater. Mikrofonerna är exempel på artefakter och fungerar som hjälpmedel, medierande redskap, för att eleven ska kunna tillgodogöra sig kunskap, eftersom att eleven utan dem har svårare att höra instruktioner och följa undervisningen (Säljö, 2000). Gunilla tar upp att de hade en tydlig genomgång när eleven började på skolan, för att lärarna skulle veta hur de skulle förhålla sig till eleven och hörselnedsättningen. I Eriksson och Carlssons (2015) studie saknar ungdomarna ett mottagande med strukturerade stödinsatser, men i samtliga intervjuer i denna studie framgår det att lärare brukar informeras om elever med särskilda funktionsvariationer från tidigare skolor som eleverna har gått på, just för att undervisningen ska kunna anpassas efter elevens behov. Det är dock inte endast för den enskilda individens skull som informationsöverföring kring en elev med särskilda behov är viktig mellan skolor. Ett sociokulturellt synsätt betonar vikten av gruppen, som i en sådan situation också påverkas. Om en lärare exempelvis inte har tillåtelse från elev eller föräldrar att tala om elevens funktionsvariation eller särskilda behov så kan det resultera i en situation där läraren hamnar i kläm. I teaterämnet krävs mycket samarbete från elever och lärare, men en situation där en elev ofta betar sig på ett sätt som skiljer sig från resten av gruppen kan skapa irritation i klassen. Ett exempel är om eleven inte kan sitta still längre än två minuter och sedan springer och stör resten av gruppen varje lektion. Om resten av klassen inte vet om att eleven har svårigheter, i detta exempel en ADHD-diagnos, kan det vara svårt för dem att förstå varför eleven inte kan "bete sig". Det intersubjektiva rummet i klassen gör att eleven med ADHD i exemplet hamnar utanför och på så vis exkluderas från gruppens samhörighet. Att läraren dessutom inte säger till eleven eftersom att läraren är medveten om situationen kan resultera i att resterande elever tycker att läraren är för snäll eller favoriserar den, enligt dem, "stökiga" eleven. Då kan klassen snabbt förlora tillit till läraren och den trygga miljön försvinner. Av denna anledning är det viktigt att diskutera funktionsvariationer och andra särskilda behov som kan påverka hela teaterklassen.

### 6.1.3 Fördelen med heterogena klasser

Karin exemplifierar i avsnitt 5.4 hur det ofta kan se ut i en teaterklass. Många elever kan ha svårigheter och det resulterar i att klasserna inte är homogena. Karin förklarar vidare att det krävs mycket planering och tanke kring undervisningsformen för att alla elevers behov ska kunna tillgodoses. Lärarna i Remfeldts (2013) studie uppger att de arbetar för att alla elever ska få möjlighet att utvecklas oavsett diagnoser eller svårigheter, men att det är svårt att anpassa undervisningen till alla, då teaterämnet innebär mycket kollektivt arbete. Även lärarna som jag intervjuade betonar svårigheten i att få med sig alla elever och att det är ett tidskrävande arbete. Däremot kan de anpassningar som behöver göras för en heterogen grupp vara värt lärarnas besvär. Inom teaterundervisningen är eleverna beroende av varandra, då teater består av samspel i grupp. Eleverna är resurser för varandra på liknande sätt som teaterläraren är ett stöd för dem. Enligt det sociokulturella perspektivet fungerar inte bara läraren, utan också elever som stöd för varandra när det kommer till den närmaste utvecklingszonen (Säljö, 2000; Vygotskij, 1978). Eleverna hjälper varandra till förståelse där de kommer till korta, och på så sätt fyller olika elever olika funktioner i teatergruppen. Appropriering av kunskap sker från alla håll. Precis som flera teaterlärare tar upp, både i min och Remfeldts (2013) studie, består en teaterklass sällan av en homogen grupp, utan innehåller individer med olika svårigheter och i många fall också diagnoser. I ett klassrum med låg differentiering, som i teaterklassrummet, kan alltså de enskilda eleverna bidra med olika kunskaper, vilket i teaterämnet gör att det till och med kan vara positivt att gruppen består av elever med olika erfarenheter på grund av sina diagnoser (Klapp, 2015). Ur ett sociokulturellt perspektiv är detta en fördel eftersom att alla deltagare i gruppen stärker varandra. Någoting som nutida och framtida lärare bör tänka på är följande: Vad som kan tyckas vara de mest dysfunktionella klassammansättningarna kan i slutändan visa sig vara de mest effektiva. Olika människor kommer med olika erfarenheter och bidrar på så sätt med kunskap. Om lärare fortsätter att försöka anstränga sig för att planera en undervisning som passar alla sorters elever, så kan de heterogena klasser som idag är realiteten i skolans värld faktiskt vara de mest givande förutsättningarna för elevernas lärande.

### 6.1.4 Fler artefakter till eleverna

Både teaterlärare och elever beskriver att redovisningar kan ske muntligt istället för skriftligt. Utifrån ett sociokulturellt lärandeperspektiv har lärarnas undervisning stöd i språket, då språket utgör en del av lärprocesser (Säljö, 2012). Lärare kan exempelvis ge elever möjligheten att förklara en pjäs muntligt istället för att göra en skriftlig analys om någon elev skulle ha svårt för det skriftliga. Då skulle läraren kunna använda en artefakt, ett verktyg, och spela in redovisningen med en filmkamera eller diktafon, vilket resulterar i att eleven kan visa sin kunskap på ett lättare och tryggare sätt och läraren får det material som behövs för bedömning. Om möjligheten för alternativa redovisningsmetoder uteblir kan det resultera i att elevers kunskap inte framgår. På så sätt kan det också tyckas som att eleverna inte uppnår kunskapsmålen, även om de egentligen gör det.

Tidigare har det beskrivits att elever med dyslexi och hörselnedsättningar har fått stöd genom olika verktyg och hjälpmedel (artefakter). Eleverna i denna studie har i nuläget en drivkraft av att utveckla sina förmågor i scenisk gestaltning. De önskar mer verktyg för att själva kunna arbeta med sina bristområden. Helena, som inte har

några särskilda diagnoser eller svårigheter önskar sig också verktyg för att kunna utveckla sitt eget skådespeleri. Helena beskriver vad som utifrån ett sociokulturellt perspektiv kallas för mediering genom artefakter (Dysthe, 2003). Hon exemplifierar mediering genom övningar som hon skulle kunna göra för att få en ökad förståelse för sitt skådespeleri. Helena berättar att hon exempelvis pratade alldeles för snabbt i en scenisk gestaltning. En medierande övning för detta kan vara att hon ska säga sina repliker och lägga stort fokus på att uttala alla stavelser väldigt noggrant. På så sätt kan hon appropriera kunskap med hjälp av övningen som lär henne att inte prata så snabbt. När eleverna i nuläget inte får den hjälp de behöver för att utvecklas blir resultatet att eleverna upplever att de står still och att undervisningen blir enformig. Risken med detta är att eleverna i längden slutar gå på teaterlektionerna, eftersom att de känner att de ändå inte utvecklas i ämnet utan får prestera på samma nivå under hela utbildningen. Ett förslag till alla blivande och verksamma lärare är att samla på sig så mycket övningar som möjligt, och att i användandet av dem i undervisningen ofta betona vad övningen är bra för och varför. På så sätt finns det möjlighet för eleverna att själva appropriera, att ta till sig dem.

Några elever i min studie beskriver att de saknar individuella lektioner där de kan fördjupa sig i teaterämnet. De önskar mer individuell stöttning från läraren och upplever att det är mycket fokus på grupputveckling. I och med att teaterämnet genomsyras av ett sociokulturellt perspektiv så är det naturligt att lärare fokuserar mer på gruppens samspel och inte så mycket på individuella elever. Helena beskriver dock situationer där teaterlärarna inte ger sådan återkoppling så att eleverna vet vad de ska göra i en scenisk gestaltning. När en teaterlärare snarare förevisar än hjälper eleven att nå ett visst uttryck på egen hand skapas en lucka i elevens kunskapsutveckling, eftersom att den aldrig får lära sig att nå målet själv. Kopplat till begreppet stöttning inom sociokulturell teori så har lärarens stöttning gått överstyr här, då eleven inte kan utvecklas om läraren gör uppgiften åt eleven genom att visa hur den sceniska gestaltningen ska se ut.

Elevernas diskussion där de önskar mer direkt återkoppling från teaterläraren kan också jämföras med stöttning, där läraren fungerar som ett räcke som leder vägen för eleverna i deras utveckling (Säljö, 2000). Att eleverna önskar mer direkt återkoppling ser jag som en antydning till att eleverna ännu inte ser sin egen utvecklingssträcka, utan att de fortfarande är i behov av direkt och tydligare styrd återkoppling från sina lärare. Eleverna vill ha stöttning mycket snabbare än vad de behöver, men kan behöva komma till en viss grad av mognad för att se sin egen utvecklingsprocess. Under utbildningens gång lär elever bli mer och mer självständiga, kräva mindre stöd från sina lärare och samtidigt bli mer öppna för att våga testa saker själva. Den säkerhet grundar sig i en trygghet i teatergruppen, precis som både Petersen Jensen och Lazarus (2014) och mina informanter uppger.

Utifrån tidigare forskning kopplat till vad som har framkommit i studiens intervjuer har jag ett förslag på hur teaterlärare skulle kunna ta arbetet med elevernas självständiga utveckling vidare. Lan och Morgan (2003) samt Leijen et al. (2009) beskriver att elever kan dra nytta av videoinspelning som inlärningsmedel för att exempelvis utveckla självständigt tänkande och reflektionsförmåga. Alla elever har inte samma ambitioner, men elever som exempelvis Helena som särskilt uttrycker att hon saknar medel för att ta sitt skådespeleri vidare, skulle säkerligen kunna dra nytta av att filma sig själv i sitt arbete på scen. Att som elev filma sig själv under

teaterövningar, repetitionsarbete eller scenisk gestaltning skulle i enlighet med ett sociokulturellt perspektiv på lärande fungera som ett medierande verktyg, där filmkameran är artefakten och inspelningen är verktyget som låter eleven se sig själv utifrån under arbetsprocessen. Utöver detta kan video- eller röstinspelning fungera som ett alternativ för lärare i bedömningssituation. Utifrån ett sociokulturellt perspektiv fungerar inspelning alltså som mediering åt båda håll; lärarna använder inspelning av exempelvis samtal med elever som hjälpmedel för att ha underlag för bedömning, och eleverna kan använda inspelning av sig själva som verktyg för att kunna fokusera på en sak i taget.

### 6.1.5 Möjligheten till anpassning i teaterämnet

I avsnitt 5.2.3 diskuterar både lärare och elever psykisk ohälsa kopplat till teaterlektioner. Karin menar att hon försöker skapa en trygghet för eleverna där teaterklassrummet ska kännas som ett slags andra hem för dem och att de inte behöver låtsas må bra. Denna inställning liknar den trygghet som Petersen Jensen och Lazarus (2014) beskriver är viktig att eleverna känner i teaterklassrummet och för personerna som närvarar på teaterlektionerna. Det innebär dock inte att elever med psykisk ohälsa vill eller klarar av att närvara på teaterlektionerna i större grad. Ronja berättar om sina egna upplevelser av psykisk ohälsa och att hon bara vill vara sjuk vissa dagar för att hon inte har någon ork kvar. Ronjas upplevelser stämmer överrens med Högdins (2006) studie där hälften av eleverna i studien känner sig för trötta för att följa undervisningen och orka engagera sig i skolarbetet så mycket som de skulle önska. Teaterlärarna i min studie problematiserar anpassad studiegång i teaterämnet. Ur ett sociokulturellt perspektiv på lärande är närvaro grunden för teater som ämne. Både teaterlärarna och eleverna diskuterar samspel i teaterklasserna som något fundamentalt för att dynamiken i gruppen ska fungera, och för att de ska ha tillit till varandra och kunna sätta upp produktioner ihop. Ur ett sociokulturellt perspektiv växer kunskap ur samspel mellan elever, och mellan elever och lärare (Säljö, 2012). Både teaterlärarna reflekterar över att teaterämnet är skört och att antalet elever har minskat med åren. På så sätt blir varje elev viktig och lärarna vill göra allt för att behålla dem, eftersom att gruppdynamiken påverkas för varje elev som försvinner från teaterklassen.

Jag frågar mig hur långt teaterlärare kan gå för att behålla sina elever. Precis som Gunilla argumenterar så finns risken att teaterämnet påverkas i sitt innehåll om lärare börjar göra maximala elevenpassningar, eftersom att resultatet då kan bli att varje lektion har alltför få närvarande elever. Detta i sin tur gör att det blir svårt att arbeta i teaterämnet, eftersom att flera kursmoment kräver samspel. Om en klass har färre än tre-fyra elever är det väldigt svårt att arbeta med teaterämnets alla olika delar. Fördelen med att anpassa teaterämnet för alla elever som är i behov av det är att läraren kan få med sig alla elever i undervisningen, då det sker anpassat efter vad eleverna klarar av. Elever som av psykisk ohälsa exempelvis inte orkar gå i skolan, precis som Ronja, får då större möjlighet att arbeta med ämnet när de själva klarar av det, exempelvis kvällstid eller på helger. Gunilla nämner en elev som ville repetera en föreställning via Skype och påpekar att det kanske är hon som lärare som inte är tillräckligt lyhörd. Jag tror att detta kan vara en början till att teaterämnet blir mer digitaliserat, precis som stora delar av skolan överlag har blivit. Majoriteten av skolor använder sig av onlinebaserade läroplattformar som både lärare och elever kan logga in på och ladda upp exempelvis dokument såsom uppgifter eller inlämningar. Finns möjligheten att förändra teaterämnet så pass att det också kan fungera som en onlineresurs? Skype-

repetitioner kan fungera tillfälligt, men om det gäller en teaterföreställning som har sitt ursprung i fysisk närvaro så blir det svårt att omformatera den till att fungera online. Däremot ser jag möjligheten till att lärare kan anpassa sin undervisning så att digitala artefakter kan ta större plats och att ämnet kan moderniseras. Teater spelas ”live” framför publik, men det måste inte nödvändigtvis vara en fysiskt närvarande publik. Idag har vi alla möjliga performance<sup>5</sup> i form av exempelvis direktsändningar på Facebook, där de som tittar kan befinna sig var som helst och ändå agera publik. Muntliga redovisningar och opponeringar i distanskurser på universitetet sker med mikrofon och webbkamera över läroplattformar eller Skype. Jag ser inte problemet i att skådespelare också kan agera direktsänt från distans, eller i att elever kan göra en muntlig redovisning hemifrån.

Ett förslag till framtida forskning utifrån resultatet i denna studie är att undersöka djupare hur teaterämnet skulle kunna anpassas efter olika elevers behov, utan att ämnet i sig påverkas negativt. Båda teaterlärarna i min studie diskuterar svårigheten med anpassningar på grund av att elevers närvaro är viktig i teaterämnet. Gunilla identifierar en förändring i dagens samhälle som i skolan visar sig på så vis att elever vill kunna vara borta från lektionerna vid behov, även om det handlar om flera lektioner. Som en avslutning på denna studie vill jag nu påstå att det är dags att försöka hitta andra lösningar på anpassad studiegång än vad som i dagsläget är möjliga.

## 6.2 Metoddiskussion

Denna studie genomfördes genom fyra intervjuer, varav två med teaterlärare och två med elevgrupper till respektive lärare. Det totala intervjuade elevantalet är åtta stycken, vilket gör att deras representation av exempelvis resterande teater elever i Sverige inte är reliabelt.

Om undersökningen hade kompletterats med åtminstone en skola till så hade resultatet blivit annorlunda, då studien då hade fått ett tredje perspektiv. Jag valde dock att begränsa studien till två skolor på grund av tidsbrist. Det var svårt att få tag i lärare och elever som hade tid och möjlighet att delta i intervjustudien, vilket resulterade i att tid för intervjuer inte kunde bokas förrän jag fått tag i informanter. Detta i sin tur ledde till att transkribering av intervjuer skedde relativt sent i processen, och att analys av intervjuerna skedde samtidigt som transkriberingen.

Denna studie skulle kunna upprepas flera gånger, men det är osäkert om resultaten skulle bli detsamma. I och med att studien består av semistrukturerade intervjuer så är materialet högst individanpassat efter de som deltog i studien. Om samma studie skulle göras på andra skolor så hade säkerligen vissa resultat varit desamma, men det hade också kunnat dyka upp andra saker av värde för studiens frågeställningar. Om studien hade genomförts i samma klasser som intervjuades i studien, så hade resultatet antagligen inte heller sett likadant ut, eftersom att den sociala miljön inte går att frysa och att eleverna hade utvecklats från där de stod vid denna intervju tillfälle.

---

<sup>5</sup> Performance är en konstform som har sina rötter i den tidiga modernismen och utvecklades under 1960- och 1970-talen. Ursprungligen var det en kombination mellan exempelvis bild, poesi och musik, men kan vara likt teater på det sätt att performance går ut på att konstnären själv framför verket inför publik (NE, 2017d).

Eftersom att det bara var en person som tolkade resultatet, intervjuaren, så hade det också kunnat tolkas annorlunda om det var någon annan som genomförde studien. Metoden undersöker det som studien avses undersöka. Om mer tid hade funnits skulle studien också kunnat göras tydligare genom lektionsobservationer i olika teaterklasser, och därefter diskutera dessa observationer med teaterlärarna och eleverna. På så sätt hade jag kunnat se hur teaterlärare arbetade med stöttning av elever och inte bara samtala med dem om hur de gör.

## Referenslista

- Asp-Onsjö, L. (2012). Specialpedagogik i en skola för alla. I Lundgren, U.P., Säljö, R. & Liberg, C. (red.) *Lärande, skola, bildning : grundbok för lärare*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Band, S. A., Lindsay, G., Neelands, J. & Freakley, V. (2011) Disabled students in the performing arts – are we setting them up to succeed? I *International Journal of Inclusive Education*, 15:9, 891-908, DOI: 10.1080/13603110903452903
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (2:a. uppl.) Stockholm: Liber AB.
- Danielsen, A. G., Samdal, O., Hetland, J. & Wold, B. (2010). School-Related Social Support and Students' Perceived Life Satisfaction. I *The Journal of Educational Research*, 102:4, 303-320, DOI: 10.3200/JOER.102.4.303-320
- Diseth, Å., Danielsen, A. G. & Samdal, O. (2012). A path analysis of basic need support, self-efficacy, achievement goals, life satisfaction and academic achievement level among secondary school students. I *Educational Psychology*, 32:3, 335-354, DOI: 10.1080/01443410.2012.657159
- Dysthe, O. (2003). Sociokulturella perspektiv på kunskap och lärande. I Dysthe, O. (red.) *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Eriksson, R. & Carlsson, M. (2015). Att leva med ADHD. En intervjustudie av ungdomar med koncentrationssvårigheter med fokus på deras vardagsliv och sociala relationer. I *Tidsskrift för psykisk helsearbaid*, 13, 1–2. s. 5–14. DOI: 10.18261/issn.1504-3010-2016-01-02-02
- Fejes, A. & Thornberg, R. (red.) (2015). *Handbok i kvalitativ analys*. (2:a uppl.) Stockholm: Liber.
- Hundeide, K. (2003). Det intersubjektiva rummet. I Dysthe, O. (red.). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Högdin, S. (2006). Studieengagemang i grundskolan: Betydelsen av kön, etnicitet och lärarstöd. *Nordisk Pedagogik*, 27, 291–311. Oslo. ISSN 0901-8050.
- Kempe, A. & Tissot, C. (2012). The use of drama to teach social skills in a special school setting for students with autism. I *Support for Learning*, 27:3
- Klapp, A. (2015). *Bedömning, betyg och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Krokmark, T. (red.) (2011). *Den tidlösa pedagogiken*. (2:a. [rev.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

- Lan, W. Y. & Morgan, J. (2003). Videotaping as a Means of Self-Monitoring to Improve Theater Students' Performance. I *The Journal of Experimental Education*, 71:4, 371-381, DOI: 10.1080/00220970309602070
- Leijen, Ä., Lam, I., Wildschut, L. & Simons, P. R-J. (2009). Difficulties teachers report about students' reflection: lessons learned from dance education. *Teaching in Higher Education*, 14:3, 315-326, DOI: 10.1080/13562510902898882
- Nationalencyklopedin [NE]. (2017a). *Funktionshinder*. Hämtad 2017-06-06 från <http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/funktionshinder>
- Nationalencyklopedin [NE]. (2017b). *Funktionsnedsättning*. Hämtad 2017-06-06 från <http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/funktionsnedsättning>
- Nationalencyklopedin [NE]. (2017c). *Neuropsykiatri*. Hämtad 2017-06-06 från <http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/neuropsykiatri>
- Nationalencyklopedin [NE]. (2017d). *Performance*. Hämtad 2017-06-11 från <http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/performance>
- Petersen Jensen, A. & Lazarus, J. (2014). Theatre Teacher Beliefs About Quality Practice in the Secondary Theatre Classroom: An Ethnographic Study. I *Youth Theatre Journal*, 28:1, 44-60, DOI: 10.1080/08929092.2014.897661
- Remfeldt, J. (2013). *Teaterpedagogik på gymnasieskolans estetiska program: Sju teaterlärare samtalar om sin undervisning*. (Magisterexamen). Stockholm: Humanistiska fakulteten, Centrum för de humanistiska ämnenas didaktik, Stockholms universitet.
- SFS 2010:800. Skollag. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket (2014a). *Arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*. Hämtad 2017-04-10 från [https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?\\_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf3299.pdf%3Fk%3D3299](https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf3299.pdf%3Fk%3D3299)
- Skolverket (2014b). *Stödinsatser i utbildningen – om ledning och stimulans, extra anpassningar och särskilt stöd*. Hämtad 2017-04-10 från [https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?\\_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf3362.pdf%3Fk%3D3362](https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf3362.pdf%3Fk%3D3362)
- Skolverket (2011). *Ämne - Teater*. Hämtad 2017-04-13 från <https://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/sok-amnen-kurser-och-program/subject.htm?subjectCode=TEA&lang=sv&tos=gy>



- Svensson, J. (2016, 17 mars). Oftast elevernas eget fel att de inte klarar gymnasiet. [Debattinlägg]. Göteborgs-Posten. Hämtad 2017-05-01 från <http://www.gp.se/nyheter/debatt/oftast-elevernas-eget-fel-att-de-inte-klarar-gymnasiet-1.5305>
- Säljö, R. (2012). Den lärande människan - teoretiska traditioner. I Lundgren, U.P., Säljö, R. & Liberg, C. (red.) *Lärande, skola, bildning : grundbok för lärare*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Säljö, R. (2015). *Lärande. En introduktion till perspektiv och metaforer*. Malmö: Gleerups
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma
- Vetenskapsrådet (2002) Forskningsetiska principer inom humanistisksamhällsvetenskaplig forskning. Stockholm: Vetenskapsrådet Hämtad 2017-05-15 via: [http://www.gu.se/digitalAssets/1268/1268494\\_forskningsetiska\\_principer\\_2002.pdf](http://www.gu.se/digitalAssets/1268/1268494_forskningsetiska_principer_2002.pdf)
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

# Bilaga 1: Intervjuguide

## En första information

- Kort om mig själv
- Kort om studien, dess forskningsfrågor och syfte.
- Forskningsetiska principer och anonymitet: varken namn, arbetsplats eller ortnamn kommer att finnas med i studien.
- Fråga: Godkänner ni att intervjun/samtalet spelas in?

## Läraryrkesintervju

### 1. Allmänna frågor

- a) Hur länge har du arbetat som teaterlärare på gymnasiet?
- b) Vad har du för utbildning och bakgrund?
- c) Hur många teater elever finns det i respektive årskurs?
- d) Kan du beskriva kontakten mellan dig och dina (nuvarande) teater elever?

### 2. Svårigheter att uppnå kursmålen

- a) Har du/har du haft elever som har svårigheter med att uppnå kursmålen?
- b) Hur skulle du beskriva en teater elev som har svårigheter med att uppnå kursmålen?
- c) Vad tror du kan bero på att vissa elever inte uppnår kursmålen?
- d) Finns det något/några kursmål som brukar vara särskilt svårt i teaterämnet?

### 3. Extra anpassningar och särskilt stöd

- a) Vad för slags extra anpassningar kan elever få i teaterämnet för att de ska klara kursmålen?
- b) Kan elever få särskilt stöd i teaterämnet? Om ja, kan du ge exempel?
- c) Kan elever få anpassad studiegång i teaterämnet för att klara kursmålen? (Utveckla.)
- d) Hur arbetar du som teaterlärare kring elever med särskilda behov? (Exempelvis diagnoser som ADHD, ADD, dyslexi)
- e) Hur arbetar teaterlärare på för att stödja elever med funktionsvariationer? (Exempelvis om någon hör dåligt, inte kan gå, autism)
- f) Kan elever få stöd i sina studier med hjälp av elevhälsan?

### 4. Andra möjliga orsaker till svårigheter att uppnå kursmål

- a) Upplever du/vet du om någon av dina elever lider av psykiska besvär som depression, stress, utmattningssyndrom, ångest? Hur arbetar du kring sådana fall?
- b) Hur arbetar du för att uppmuntra elever som inte har tron på sin egen kunskap/på sig själv?

5. Finns det något annat som du skulle vilja tillägga kring vad vi har pratat om?

6. Har du några frågor?

## **Elevgruppsintervju**

### **1. Allmänna frågor**

- a) Vilken årskurs går ni i?
- b) Hur många är ni i teaterklassen?

### **2. Teaterundervisningen**

- a) Kan ni beskriva undervisningen i ert teaterklassrum?
- b) På vilka sätt brukar undervisningen variera (under året, dagar, lektioner, beroende på projekt)?

### **3. Svårigheter att uppnå kursmålen**

- a) Kan ni beskriva några kursmål i teaterämnet?
- b) Finns det något/några kursmål som är särskilt svårt i teaterämnet?  
Om ja, vilka? Utveckla - varför?
- c) Vad tror ni kan bero på att vissa elever inte uppnår kursmålen?

### **4. Stöttning för att uppnå kursmålen**

- a) Hur upplever ni att [teaterläraren] stöttar er för att ni ska klara kunskapsmålen?
- b) Kan ni beskriva hur teaterlärare har arbetat med olika stöd i teaterundervisningen (för att ni ska klara kursmålen)?
- c) Känner ni till hur elevhälsan på er skola arbetar?

5. Finns det något annat som ni skulle vilja tillägga kring vad vi har pratat om?

6. Har ni några frågor?

## Bilaga 2: Sökträffar

Sökplattform	Sökord	Antal träffar (antal vetenskapliga)
Göteborgs universitetsbibliotek, Supersök, ub.gu.se	stödinsatser AND gymnasieskolan	9 (5)
	students AND theatre AND inclusion	96,527 (24,000)
	skola AND stöd AND elever	238 (45)
	support AND students AND secondary school AND goals	545,079 (129,010)
Youth Theatre Journal	support AND students AND theatre AND difficulties	38,520
	support AND students AND grades AND theatre	101
Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance	support AND students AND grades AND theatre	20,985
	support AND students AND grades AND drama	65,506
	support AND students AND grades AND drama AND secondary school	20,084
Stockholms universitetsbibliotek DiVA,	teater AND undervisning AND elever	16