



GÖTEBORGS  
UNIVERSITET

# ”Mitt mål är att alla ska flyga!”

En intervjustudie där teaterlärare resonerar kring arbetet med att tillgodose elevers olika behov i teaterundervisningen.

Carsten Brosjö

Ämneslärarprogrammet med inriktning mot  
arbete i gymnasieskolan, Teater.



Examensarbete: 15 hp  
Kurs: LGTA1A  
Nivå: Avancerad nivå  
Termin/år: VT/2016  
Handledare: Pernilla Ahlstrand  
Examinator: Monica Lindgren  
Kod: VT16-6100-001-LGTA1A

---

Nyckelord: teaterundervisning, gymnasieskolan, extra anpassningar, särskild begåvning, sociokulturellt perspektiv, lärarprofession

## Sammanfattning

I denna kvalitativa intervjustudie undersöks hur sju verksamma teaterlärare på gymnasieskolans estetiska program resonerar kring arbetet med att tillgodose elevers olika behov i teaterämnet. Här görs ett försök till att fokusera på två elevgrupper: elever som behöver *extra anpassningar* för att lättare kunna nå kunskapskraven respektive elever som har lätt att nå de högsta kunskapskraven och behöver *extra stimulans* för fortsätta sin kunskapsutveckling.

Syftet är att försöka ge en nyanserad bild av olika pedagogiska metoder i bemötande av teaterlevers varierande behov och förutsättningar. Förhoppningen är att det resultat som presenteras ska fungera som ett diskussionsunderlag för både verksamma och blivande teaterlärare genom att bidra till reflektion över den egna teaterundervisningen.

Intervjuerna analyseras utifrån ett sociokulturellt lärandeperspektiv. Resultatet visar att det är ett ytterst fåtal elever som inte blir godkända i teaterämnet. I detta fall beror det främst på hög frånvaro. De elever som deltar och är aktiva i undervisningen men som har svårt att nå ett högre betyg har främst problem med skriftliga analyser och reflektioner. I detta fall brukar eleverna få göra sina analyser och reflektioner muntligt med läraren istället men ett par lärare använder andra metoder för att stärka alla elever. I det praktiska teaterarbetet får de båda elevgrupperna scenuppgifter som är anpassat efter vad respektive elev klarar av men som samtidigt är utmanande. Vidare talar lärarna för att alla elever kan bli begåvade men att det kan uttrycka sig på olika sätt.

“Every child deserves a champion:  
an adult who will never give up on them,  
who understands the power of connection  
and insists they become the best  
they can possibly be.”

/Rita F. Pierson (1951-2013)  
Lärare och TED-föreläsare

## Förord

”Världen är en scen och alla människor är skådespelare”, säger Jaques i Shakespeares komedi *Som ni behagar*. Under fem år har jag, i verklighetens skådespel, agerat bland dekorer formade som ett akademiskt landskap. I skrivande stund är det snart dags för mig att göra sorti på ämneslärarprogrammet vid Göteborgs universitet för att sedan gå vidare till nästa skådespel. Så nu står jag bakom kulisserna, med detta examensarbete i handen, redo för att tacka för mig.

Jag vill börja med att tacka min älskade familj som alltid har funnits till stöd under min tid på universitetet. Trots dryga 200 km mellan Lilla London och Sundets Pärla har ni alltid varit mig nära i tanke och hjärta.

Tack även till de lärare och pedagoger som jag haft inom teaterämnet under min ämneslärarutbildning: Anne, Fia, Fredrik, Gunilla, Göran, Henrik, Karin D, Karin W J, Kristin, Lasse, Lena, Per, Peter och Robert. Det har varit otroligt lärorikt och jag har både fördjupat mina kunskaper och utvecklat nya lärdomar i teaterns olika uttrycksområden. Min VFU-handledare Claes-Wilhelm ska också ha ett tack.

Självklart vill jag även tacka mina teaterlärare och teater-/dramapedagoger från min tid på kultur- och gymnasieskolan i Helsingborg: Christina, Cecilia, Karin F, Karina, Malin, Susanne och Tove. Genom er undervisning har jag fått med mig lärdomar för att kunna kliva in i det akademiska landskapet och utrustat mig med olika förmågor för att kunna möta världen.

Ett stort tack till de teaterlärare som deltog i de intervjuer som ligger till grund för denna studie. Utan er skulle sidorna i denna studie vara blanka. Tack för ert mod och för att jag fått ta del av era reflektioner och erfarenheter.

Slutligen även ett tack till min handledare Pernilla som har väglett mig igenom hela examensarbetets arbetsprocess och varit kompassen i slutet av min vandring genom det akademiska landskapet.

Tack ska ni ha!

# Innehållsförteckning

<b>1</b>	<b>Inledning.....</b>	<b>7</b>
1.1	Bakgrund.....	8
1.1.1	Författningar och allmänna råd.....	8
1.1.2	Internationellt perspektiv.....	10
1.1.3	Begåvning och svårigheter i teaterämnet?.....	11
1.2	Syfte och forskningsfrågor.....	12
1.3	Disposition.....	13
<b>2</b>	<b>Tidigare forskning.....</b>	<b>14</b>
2.1	Teaterämnet.....	14
2.2	Bemötande som stödinsats till elever i klassrummet.....	15
2.3	Särskilt begåvade elever.....	16
2.4	Att påverka lärandet.....	18
2.5	Summering av forskningsöversikten.....	18
<b>3</b>	<b>Teoretisk anknytning.....</b>	<b>20</b>
3.1	Sociokulturella perspektiv på lärande.....	20
3.2	Teorier och begrepp.....	20
<b>4</b>	<b>Design, metod, analys och tillvägagångssätt.....</b>	<b>23</b>
4.1	Metodval.....	23
4.2	Avgränsningar och urval.....	23
4.3	Tillvägagångssätt.....	24
4.4	Bearbetning och analys.....	25
4.4.1	Analytiska begrepp.....	26
4.5	Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet.....	26
4.6	Etiska ställningstaganden.....	28
<b>5</b>	<b>Resultatredovisning.....</b>	<b>30</b>
5.1	Elever som behöver extra anpassningar.....	30
5.1.1	Om eleverna.....	30
5.1.2	De extra anpassningarna.....	31
5.2	Elever som behöver extra stimulans.....	33
5.2.1	Om eleverna.....	33
5.2.2	Den extra stimulansen.....	33
5.2.3	Är eleverna särskilt begåvande?.....	35

<b>6</b>	<b>Diskussion.....</b>	<b>37</b>
<b>7</b>	<b>Referenslista.....</b>	<b>40</b>
<b>8</b>	<b>Bilaga: Intervjuguide .....</b>	<b>46</b>

# 1 Inledning

I min första universitetskurs som behandlade lärande, utveckling och didaktik fick jag helt nya glasögon att se utbildningsväsendet med. Från att ha sett den ur ett elevperspektiv skulle jag nu börja gå in i en lärarroll. Med de didaktiska frågorna framför mig i en av alla kursböcker började jag fundera kring vad det egentligen innebär att kunna något och vad som räknas som kunskap. Dessa tankar har följt med mig under hela utbildningens gång.

Tiden gick förbi och under mitt fjärde år på ämneslärarutbildningen, när det första examensarbetet (se: Brosjö & Freding Arenstrand, 2014) var färdigt funderade jag mycket på vad nästa skulle behandla. Samma år hade Ahlstrand (2014) skrivit färdigt sin doktorsavhandling där hon undersökte kring hur gestaltande förmåga kan specificeras. Detta satte igång en tankeprocess och jag frågade mig själv vad gestaltande förmåga innebär för mig. Jag kom dock inte riktigt fram till något konkret svar.

Under slutet av mitt fjärde utbildningsår påminnes jag om att det inte var långt kvar tills det var dags att börja skriva examensarbetet. När jag tittade igenom gymnasieskolans läroplan fastnade jag för formuleringen att läraren ska ”utgå från den enskilda elevens behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande” (SKOLFS 2011:144, s. 10). Vid den här tiden hade Skolverket släppt ett stödmaterial som behandlar det pedagogiska arbetet med *särskilt begåvade* elever. Under mina tidigare utbildningsår hade jag även stött på begrepp som *särskilt stöd* och *extra anpassningar*. Här började idén till detta examensarbete ta form. Jag frågade mig vad det skulle innebära att tillgodose elevers olika behov i teaterundervisningen. När jag hade min sista VFU<sup>1</sup> samtalade jag med en av teaterlärarna på min praktikplats om mina tankar. Teaterläraren bekräftade mina tankar som intressanta och han såg tankfull ut. Denna långa tankeprocess resulterade gav slutligen en utgångspunkt till detta examensarbete.

Denna studie behandlar hur elevers olika behov tillgodoses med utgångspunkt i teaterundervisningen på gymnasieskolans estetiska program. Elever som valt denna gymnasieutbildning ska under sina studier bland annat utveckla sin förmåga att gestalta och kommunicera inom teaterns olika uttrycksområden samt samarbeta i olika grupper (Skolverket, 2011). För att ta hänsyn till elevers olika behov ställs teaterläraren sålunda inför en rad olika didaktiska frågor. Inte minst frågorna om vem det är som ska lära sig och hur ämnesstoffet ska läras. För att skapa förutsättningar för att varje elev känner att ”den egna kunskapsutvecklingen går framåt” (SKOLFS 2011:144, s. 10) behövs inte bara studier, utan också diskussion lärare emellan. Detta är ett bidragande försök.

---

<sup>1</sup> Verksamhetsförlagd utbildning (= lärarpraktik).

## 1.1 Bakgrund

Här presenteras en genomgång av hur nuvarande och dåtida författningar stadgar om elevens rätt till kunskapsutveckling. Vidare lyfts även allmänna råd från Skolverket fram som behandlar hur lärare kan arbeta med elevens olika behov och förutsättningar. Här belyses särskilt begreppen *extra anpassningar* och *särskilt begåvade elever* som också resumeras ur ett internationellt perspektiv. Slutligen ges ett försök till att applicera dessa begrepp i en teaterutbildningskontext.

### 1.1.1 Författningar och allmänna råd

Lärarens yrkesverksamhet styrs delvis av skolvärldens olika regelverk. Det finns vissa förhållningssätt och riktlinjer som läraren (och övrig skolpersonal) ska förhålla sig till. Bland författningarna finns det bland annat punkter som berör elevens rätt till kunskap och utveckling. I skollagen, 1 kap. 4 § och 3 kap. 3 §, framgår det att utbildningen ska ta hänsyn till elevernas olika behov och ge dem stöd, ledning och stimulans för att "utvecklas så långt som möjligt" (SFS 2010:800). Enligt läroplanen för gymnasieskolan ska elever som "har svårigheter att nå målen" särskilt uppmärksammas och det är lärarens uppdrag att "utgå från den enskilda elevens behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande".

Rektorn har i sin tur ett ansvar för att lärarna anpassar sin undervisning efter elevernas olika behov och förutsättningar (SKOLFS 2011:144, s. 6, 10, 15). Skollagen stadgar också om att ledning och stimulans även ska ges till elever som har lätt för att nå "de kunskapskrav som minst ska uppnås" (SFS 2010:800, kap. 3, 3§). Att ge stöd till elever som får svårigheter med att uppnå kunskapskraven är dock inte något nytt för den senaste läroplanen *Gy 11* utan har även funnits med i den förra läroplanen för gymnasieskolan: *Lpf 94*.

1994 års läroplan för gymnasieskolan lyfte fram elever med särskilda behov och elevens olika förutsättning, behov samt kunskapsnivå. Precis som dagens styrdokument framhävde även *Lpf 94* att ett av lärarens uppdrag var att ge stöd, stimulans och handledning till eleverna och särskilt till elever med svårigheter (Utbildningsdepartementet, 1994).

Vid en lägre tillbakablick beskrevs eleverna i gymnasieskolans läroplan från 1970 som en grupp där de skiljde sig åt varandra efter personlighet och begåvning. Utbildningen skulle därför formis genom att anpassa studiegången för att den personliga utvecklingen skulle främjas. Skolöverstyrelsen som då var ämbetsverk för skolfrågor menade att studieframgång bland annat berodde på intellektuell utrustning, egenskaper, intressen och hemförhållande. Därför var det viktigt att lärarna hade en god uppfattning om varje elev men också vara förtrogen med vanliga orsaker till beteendestörningar för att förebygga anpassningssvårigheter. Elever med svårigheter skulle få särskild omsorg och elever som besatt god studieteknik skulle också få hjälp om de stötte på svårigheter under utbildningen (Skolöverstyrelsen, 1970).



2014 gav Skolverket ut allmänna råd där de rekommenderar huruvida lärare kan förhålla sig till styrdokumentet. Ett av dessa är *Allmänna råd för arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram* (Skolverket, 2014a) och dess kompletterande stödmaterial *Stödinsatser i utbildningen* (Skolverket, 2014b). Här framgår två former av stödinsatser: *extra anpassningar* och *särskilt stöd*. Den tidigare insatsen beskrivs som: “[...] av *mindre* ingripande karaktär som normalt *är* möjlig att genomföra för lärare och övrig skolpersonal inom ramen för den ordinarie undervisningen.” Den senare insatsen beskrivs som: “[...] av *mer* ingripande karaktär som normalt *inte* är möjliga att genomföra för lärare och övrig skolpersonal inom ramen för den ordinarie undervisningen.” Extra anpassningar kräver inte, till skillnad från särskilt stöd, något formellt beslut (Skolverket, 2014a, s. 11, mina kursiveringar). Någon mer exakt definition av extra anpassningar eller särskilt stöd finns dock inte. Extra anpassningar kan innebära att en elev får hjälp med planering och strukturering av studierna eller förtydligande uppgiftsinstruktioner och vägledning i att förstå texter och ämnesområden. Det kan också handla om att få digitala hjälpmedel (Skolverket, 2015a). Andra exempel som speciallärare på Växthusets skola i Uppsala ser som extra anpassningar är rörelsepauser, muntliga test och kontinuerlig feedback (Lärarnas Nyheter, 2015).

Inom det svenska utbildningsväsendet har fokuseringen, till skillnad från många andra industrialiserade länder, länge varit på elevers brister. Detta framhåller Persson (2014) och menar att intresset för högpresterande elever ökade först under 2000-talet.

Det var dock först i augusti 2014 som Skolverket fick i uppdrag av regeringen att främja grund- och gymnasieskolans arbete med särskilt begåvade elever. Detta resulterade i publiceringen av ett stödmaterial som ska ge inspiration till arbete med *särskilt begåvade elever*. Dessa stödmaterial består av flera texter som är uppdelade i två delar. Den första delen ger en övergripande och beskrivande del om den omnämnda elevgruppen. Del två ger en ämnesfördjupande översikt om hur särskilt begåvade elever kan upptäckas och hur undervisningen kan utformas för att de ska fortsätta utvecklas inom ämnet. De skolämnen som behandlas är bild, historia, matematik, moderna språk och svenska (Skolverket, 2015b). I bildämnet kan en särskilt begåvad elev uppfattas ha ”en stor lust att alltid använda bild som ett sätt att uttrycka sig eller att eleven uppvisar förmåga att avteckna saker väldigt naturtroget” (Myringer Karlsson & Säfbom, 2015, s. 4). Författarna till Skolverkets stödmaterial för arbetet med särskilt begåvade elever i bild ger några exempel på egenskaper som utmärker de omnämnda eleverna. Förutom att de visar en självsäkerhet i sitt arbete med färg och material är de också bland annat experimenterande och ”har en mycket välutvecklad förmåga att motivera val och ställningstagande utifrån egna idéer” (ibid, s.4). Däremot finns det ingen officiellt antagen definition av särskild begåvning eller vilka som betecknas som det då särbegåvning kan variera inom olika domäner. Skolverket räknar dock med att cirka fem procent av eleverna kan vara särskilt begåvade. Ur ett skolsammanhang talas det oftast om intellektuell begåvning (Stålnacke, 2015). Här ges följande definition:

Individer som är intellektuellt särskilt begåvade utmärker sig i förmågan att resonera nyanserat, tänka abstrakt och förstå komplexa idéer. De lär sig oftast fort, har ett gott minne och drar lärdom av erfarenheter bortom det uppenbara (Stålnacke, 2015, s. 4).

Vad som även framkommer är att särskilt begåvning inte alltid utmärks av en hög prestation. Särskild begåvning kan ha ett varierat uttryck mellan individerna. Variationen bland gruppen särskilt begåvade elever uppges till och med vara större än hos de elever som inte räknas dit. Dock är forskning kring särskilt begåvade elever i svenska skolväsendet samt hur de fungerar som vuxna är begränsat (Stålnacke, 2015).

### 1.1.2 Internationellt perspektiv

I ett EU-finansierat utbildningsprojekt<sup>2</sup> har en rad olika universitetslektorer, professorer och andra kunniga i specialpedagogik från olika EU-länder arbetat fram en lärarhandbok, som behandlar bemötandet av elevers olika behov och förutsättningar (Wetso, 2007). De centrala begreppen för handboken är *differentierad undervisning* och *inkluderande pedagogik*. Det förstnämnda begreppet handlar om att, utifrån läroplanen, ”matcha utbildningen efter elevers olika egenskaper” (ibid, s. 155). Läraren måste använda olika metoder för att hjälpa varje elev att nå så lågt som möjligt i sitt lärande. En risk med differentierad undervisning är att det skapar segregering. Elever med funktionsvariationer kan grupperas och vissa kanske skickas till en specialskola. Därför blir inkluderande pedagogik eller ”social inkludering” (ibid, s. 5) viktig. Med detta förklaras att eleverna känner sig välkomna och delaktiga i klassen och att läraren erbjuder ”ömsesidig solidaritet och stöd” (ibid, s. 6), men också att eleverna accepterar varandras olikheter. Detta gäller inte bara i klassrummet utan i skolans alla aktiviteter.

Begreppet *extra anpassningar*, som denna studie behandlar, är ett relativt nytt begrepp som tillkom 2014 i samband med en ändring av skollagen (SFS 2014:456. Se: SFS 2010:800, 3 kap, § 5). Genom internetsökningar efter den engelska översättningen *additional adjustments* (Skolverket, 2015c) ser det ut att vara ett begrepp som inte är väletablerat internationellt. Dock förekommer det andra liknande begrepp. Det australienska delstatsparlamentet i Queensland använder istället begreppet *education adjustments* som innebär ”förändringar eller stöd som tillämpas för att göra det möjligt för alla elever att lära och visa vad de vet och vad de kan göra med vad de vet” (Queensland Government, 2016, min översättning). Det australienska universitetet i delstaten New South Wales tolkar samma begrepp som justeringar eller ändringar som görs i studiemiljön för att ge människor med funktionsvariationer lika möjligheter (University of New South Wales, 2015). Detta stämmer nödvändigtvis inte överens med det svenska begreppet om extra anpassningar och denna studie har inte som mål att ta specifikt upp elever med olika funktionsskillnader som utgångspunkt.

---

<sup>2</sup> Comenius Project 2.1, *DTMp: Differentiated Teaching Module (Primary): Preparing teachers to respond to student diversity in primary education.*

Ett tredje begrepp är *additional support for learning* som används inom det skotska utbildningsväsendet. Med detta menas att ge ytterligare stöd till barn och unga där behoven finns för att eleven ska dra nytta av sin utbildning. De elever som kan få ytterligare stöd här är elever med diagnoser eller funktionsvariationer så som ADD, dyslexi, autism, syn- eller hörselskada men också elever med engelska som andraspråk, flyktingar samt asylsökande. Även högbegåvade elever (min översättning av: *high able children*) är en elevkategori som omfattas av begreppet (Education Scotland). Enligt den skotska regeringen innebär högbegåvade elever de som arbetar eller har potential till att arbeta före sina ålderskamrater. Begreppet omfattar även elever som är högbegåvade i ett eller flera särskilda ämnen som i läroplanen i sin helhet (Shuterland, Stack & Smith 2009).

Andra engelska begrepp för särskilt begåvade elever är *gifted, talented, more able, precocious student, outstanding potential abilities* och *special prerequisites* (Westling Allodi, 2015). Denna studie kommer fortsättningsvis att använda sig av begreppet *särskild begåvning* då detta är vad Skolverket använder.

### 1.1.3 Begåvning och svårigheter i teaterämnet?

Teater har varit en gymnasieinriktning på det estetiska programmet i Sverige sedan 1992. Det är ett högskoleförberedande program och kan således både ge eleven behörighet att studera vidare på exempelvis samhällsvetenskaplig, humanistiska men också konstnärliga universitetsutbildningar. Teaterinriktningen på estetiska programmet är således ingen skådespelarutbildning även om skådespeleri är ett av de konstnärliga uttrycksområden som behandlas i ämnesområdet (Skolverket, 2016). I ett skolsammanhang är det viktigt att teaterläraren, precis som alla andra lärare, frågar sig hur svårigheter kan uttrycka sig i ämnet och hur extra anpassningar i undervisningen kan hjälpa till för att få eleven att klara av kunskapskraven och examensmålen. I samband med skollagen och Skolverkets nya rekommendationer kring att uppmärksamma särskilt begåvade elever blir det också aktuellt hur detta kan te sig i teaterämnet. Särbegåvning har sedan tidigare diskuterats i andra ämnesområden så som matematik (ex: Krutetskii, 1976; Pettersson 2008), sport/idrott (ex: Côté, Baker & Abernethy 2003; Henriksen 2010) och musik (ex: Florén, 2010; Mosing Madison, Pedersen, Kuja-Halkola & Ullén, 2014).

För teaterämnets del framhåller Persson (1997) att det inte finns en rådande definition eller empirisk forskning vad som utmärker en särbegåvad skådespelare. Specifika egenskaper eller faktorer är helt enkelt svårdefinierade. Däremot försöker han ge ett reflekterande bidrag till diskussionen om vad han kallar för *dramatisk särbegåvning* genom att dra en parallell till Konstantin Stanislavskijs<sup>3</sup> teorier kring skådespeleri:

Det huvudsakliga målet för skådespelarkonsten, menar den ryske och stilbildande teaterpedagogen Constantin Stanislavski, är gestaltandet av den mänskliga själens inre liv och dess uttryck i en konstnärlig form. Om man godtar Stanislavskiskolans idéer om dramatikens innersta väsen, ligger det onekligen nära till hands att anta att särbegåvat skådespeleri, kanske mer än någon annan särbegåvningsdomän, faktiskt är beroende av en viss typ av personlighet (Persson, 1997, s. 238).

---

<sup>3</sup> Observera att Persson (1997) använder sig av den engelska stavningen för Konstantins namn.

Vidare försöker Persson diskutera kring möjliga egenskaper hos en särbegåvad skådespelare genom att hänvisa till en studie av Marchant-Haycox & Wilson (1992). Den visade att skådespelare är mer extroverta i jämförelse med dansare, sångare, musiker och andra scenkonstnärer. Dessutom framhåller Persson (1997) att även språklig särbegåvning kan vara ett kännetecken för en särbegåvad skådespelare och syftar på den muntliga framställningen och rollgestaltningen. Likaså menar Persson att, precis som i andra särbegåvningsfall, kan ett tidigt intresse för ämnet samt att vara uppslukad av det vara ett tecken på dramatisk särbegåvning. Här lyfter Persson fram skådespelarna Laurence Oliver och Liv Ullman samt regissörerna och manusförfattarna Ingmar Bergman och Steven Spielberg som exempel. Slutligen jämför Persson (ibid) skillnaden mellan en kompetent och en särbegåvad skådespelare med hänvisning till Adam (1990) om hur Stanislavskij särskilde skådespelaren som *illustratör* och *dramatisk empatisor*. Den första typen av skådespelare upprepar sin rolltolkning gång på gång under varje föreställning, medan den andra skådespelartypen har en så stark inlevelse i sin roll att den får ”nytt liv” efter varje föreställning (Adam, 1990, s. 241). Den senare skådespelartypen skulle alltså syfta på en särbegåvad skådespelare.

Särskild begåvning inom konstnärliga uttrycksformer kan möjligen associeras till begreppet *talang*. Det är dock ett begrepp som Mamet (2010) menar inte passar in i skådespelares arbete. Han konstaterar att det är manuskriptets sak att vara intressant och inte skådespelarens. Mamet menar att skådespelarens arbete är ”att vara sann och modig – båda kvalitéer som kan utvecklas och övas med viljan” (ibid, s. 89).

När det kommer till svårigheter i teaterämnet eller gestaltning inom utbildningssammanhang ser det ut att finnas ett tomrum. Inom specialpedagogiken går det dock att se det ur en annan synvinkel: att använda drama i undervisningen för elever med inlärningssvårigheter i relation till andra ämnen eller elever i sär- eller specialskola. Här finns det några metodböcker (ex: Kempe, 1996 och Peter, 1995). Detta är dock inget som pekar på att denna elevgrupp är ”mindre begåvade” i teater. Vidare är det inom ett annat fält än vad denna studie behandlar och därför ges ingen vidare fördjupning kring det.

## 1.2 Syfte och forskningsfrågor

Varje dag ställs lärare inför utmaningen att bemöta varje elevs förutsättningar och behov. Eftersom *extra anpassningar* är ett relativt nytt begrepp samt att elevgruppen som beskrivs som särskilt begåvade ska få bättre stimulans har förtydligats i samband med den nya skollagen (SFS 2010:800) funderade jag på vad detta innebär för teaterundervisningen. Studiens syfte är således att försöka undersöka hur verksamma teaterlärare på gymnasieskolan tillgodoser teaterlevers varierande behov och förutsättningar.

Förhoppningen är att det resultat som presenteras ska fungera som ett diskussionsunderlag för både verksamma och blivande teaterlärare genom att bidra till reflektion över den egna teaterundervisningen. För att förtydliga studiens forskningsområde har följande centrala forskningsfrågor formulerats:

- Hur resonerar teaterlärare kring vilket stöd de ger till elever i behov av extra anpassningar i teaterämnet?
- Hur resonerar teaterlärare kring vilken extra stimulans de ger till elever som lätt når de högsta kunskapskraven i teaterämnet?

### 1.3 Disposition

Utöver den inledande text kring studiens ämnesområde som presenterats ovan återstår fem kapitel. Det kommande kapitlet ges ett presentationsurval av tidigare forskning kring studiens ämne. Här ges både nationella och internationella forskningsbidrag.

Därefter behandlas studiens teoretiska anknytning vilket är det sociokulturella perspektivet. Med ett teoretiskt perspektiv skapas en möjlighet att förklara, analysera och förstå innebörden i materialet. Förutom en kort bakgrund kring det sociokulturella perspektivet förklaras också centrala begrepp för denna pedagogiska inriktning.

Studiens material består av intervjuer. Hur datagenereringen och bearbetningen samt analysen av materialet gått till redogörs i det fjärde kapitlet. Här redovisas även etiska överväganden samt undersökningens reliabilitet och validitet.

Resultatredovisningen presenteras i kapitel fem och är indelad i två avsnitt: *Elever som behöver extra anpassningar* och *Elever som behöver extra stimulans*. De intervjuade lärarnas resonemang analyseras dessutom med sociokulturella begrepp.

I det avslutande kapitlet ges dels en diskussion där en sammanfattning av de viktigaste resultaten ges samt paralleller till den tidigare forskningen. Likaså diskuteras denna studies resultat och konsekvenser för lärarprofessionen men också en metoddiskussion samt förslag till framtida fortsatt forskning inom området.

## 2 Tidigare forskning

I detta kapitel presenteras tidigare forskning som berör lärares arbetsmetoder för att tillgodose elevers olika behov. De studier inom detta område och som har legat närmast studiens forskningsområde berör andra undervisningsämnen än teater. Genom sökningar efter studier och undersökningar kring *extra anpassningar* i undervisningen har sökresultatet varit någorlunda magert. Därför kommer det här lyftas fram andra typer av stödinsatser men som ändå sker inom ramen för ordinarie undervisning. Först ges en presentation av två undersökningar inom teaterämnet som visar ett försök till konkretisering av vilka gestaltande förmågor eleven förväntas utveckla respektive vilka förmågor en teaterlärare behöver för att främja aktörers kunskapsutveckling.

### 2.1 Teaterämnet

Inom teaterutbildningsdiskursen har Ahlstrand (2014) skrivit en doktorsavhandling inom utbildningsvetenskap med inriktning mot praktiska kunskapstraditioner. Genom *learning study* som forskningsansats undersöktes vad gestaltande förmåga i gymnasieskolans teater ämne kan innebära. I Ahlstrands samtal med studiens medverkande teaterlärare ansågs (*scenisk*) närvaro vara ett kvalitetskriterium för att kunna gestalta. Ahlstrand för en diskussion kring vad närvaro kan innebära. Dock markerar hon att det centrala i hennes studier är ”att utveckla kunskap om innebörden av en gestaltande förmåga” men framhåller att ”man inte kan säga något om en förmåga på generell nivå, det måste vara i relation till något specifikt” (ibid, s. 95). Det specifika är i detta fall fyra lärandeobjekt som studeras i forskningsansatsen: *förmåga att uttrycka närvaro i en specifik situation, förmåga att samarbeta i en gemensam gestaltning, förmåga till sceniskt samspel i dialog, samt förmåga att bejaka varandra i en gemensam gestaltning*. Detta visar exempel på hur utvecklandet av olika förmågor kan tydliggöras i teaterämnet och hur det blir möjligt att arbeta utifrån dem.

Malby (2010) har skrivit en masteruppsats i teatervetenskap som kan tyckas ligga nära denna studies forskningsområde även om den är skriven ur en högskolekontext. Malbys masteruppsats behandlar vad som krävs av teaterläraren att främja skådespelarstudenters växande. Utifrån en etnografisk studie intervjuar Malby tre teaterlärare som undervisar i rörelse, clownteknik och röst, vid Stockholms dramatiska högskola och observerar deras lektioner. Med växande menar Malby “att växande alltid förutsätter en process, att något är i rörelse *från* något *mot* något” (2010, s. 23). Här lyfter Malby fram två sätt att urskilja processen. Den ena handlar om att, som student, ta sig an och växa in i den disciplin eller skådespelarteknik som läraren eller skolan undervisar i. Studenten ska alltså växa från sina tidigare kunskaper till en annan. Malby menar att denna syn på växande är ganska lätt att mäta och eventuellt betygssätta. Detta skiljer sig från det andra synsättet på växande som handlar om personlig utveckling som kan handla om personligt uttryckssätt, kreativitet och självständighet. Vidare resonerar Malby om att de båda synsätten är beroende av varandra men eftersom att utbildningstiden är begränsad blir en prioritering av de båda synsätten

nödvändig. Genom observationerna, intervjuerna och litteratur reflekterar Malby kring några centrala förmågor hos teaterlärarens kompetens. Dessa är *Om att se*, *Om att förmedla*, *Om att välja*, *Om ansvar*, *Om tillit*, *Om mod* och *Om entusiasm*. Som exempel diskuteras lärarkompetensen *att se* att förstå studentens kroppsliga uttryck, men också inre rörelser som emotioner och tankar, för att sedan kunna koda av de problem som hen borttas med. Kompetensen *att välja* hänger på sätt och vis samman där Malby definierar det som att läraren måste göra av innehåll i undervisningen och försöka både svara på vad studenten eller klassen behöver i stunden och i ett längre perspektiv. Detta visar vad läraren själv måste behärska för att få eleven/studenten att växa i sitt lärande.

## 2.2 Bemötande som stödinsats till elever i klassrummet

I sin doktorsavhandling har Tjernberg (2013) skrivit om läs- och skrivlärande i syfte att "identifiera pedagogiska handlingar som bidragit till att utveckla elevens läsning och skrivning positivt och med ökat förtroende" (ibid, s. 13). Avhandlingens empiri baseras på intervjuer med lärare, analys av läs- och skrivutredningar samt granskning av dokumentation. Det insamlade materialet gjordes på en grundskola (årskurs 1-5) som haft lyckat pedagogiskt arbete med elever med dyslexi. Tjernberg försöker bland annat ta reda på vilka skriftspråksaktiviteter som sker i klassrummet och hur de bidrar till lär- och skrivlärandet hos eleverna, men också om det förekommer moment i undervisningen som är förebyggande insatser. För att bygga upp elevernas ordförråd, utveckla deras läsförståelse samt läs- och skrivstrategier används vanligen högläsning, textsamtal och processkrivning. Det som dock överraskar Tjernberg är lärarnas arbete med muntliga framställningar där eleverna får berätta, beskriva, utreda eller argumentera kring ett ämne eller en text inför en grupp eller klassen. Trots att mycket skrivarbete (med hjälp av dator och rättstavningsprogram) ligger till grund för den muntliga framställningen beskriver Tjernberg, ur ett specialpedagogiskt perspektiv, arbetsmetoden som en viktig del i en framgångsrik läs- och skrivpedagogik och att den ger elever som har svårt att läsa och skriva möjlighet att lyckas.

Elevernas möjlighet att få lyckas i läs- och skrivlärandet har också visat sig vara viktigt för lärarna. De visar en medvetenhet kring att arbeta utifrån alla elevers olika nivåer och använder därför olika metoder och utmaningar för att eleverna ska klara av skoluppgifterna men skapar också varierande tillfällen för att olika förmågor ska komma till uttryck. Vad som också lyfts fram som en viktig del är lärarnas arbete med eleverna för att skapa ett klassrumsklimat där de respekterar varandras redovisningar och att eleverna kan känna självförtroende. Vikten av att eleverna känner att de lyckas visar sig även vara en viktig faktor i andra studier som Tjernberg lyfter fram (ex: Moats, 2010; Myrberg, 2007; Crawford & Torgesen, 2006).

Vad som också kan spela roll i lärandet är en välfungerad lärare-elevrelation. Här har Ljungblad (2016) har skrivit en doktorsavhandling som försöker synliggöra hur en sådan relation kan ta sig uttryck i matematikundervisning. Avhandlingen är en mikroetnografisk studie där fyra matematiklärare i grund-, gymnasie- och gymnasiesärskola samt etthundra elever i sex klasser observeras genom närgående videofilmning. Fältanteckningar och intervjuer med lärare och elever förekommer också.

Vad som framkommer i Ljungblads fältstudie är att de fyra lärarna utför lektionsplaneringar som är anpassade till elevernas olikheter men att lärarna improviserar i mötet med eleverna eftersom deras behov av stöd och dagsform varierade dagligen. I mötet med eleverna försöker lärarna förnimma och känna in elevens mimik och kroppsspråk för att få en uppfattning om vilket stöd den enskilda eleven behöver i stunden. Läraren försöker skapa och upprätthålla en kontakt med eleven genom att använda gester, söka ögonkontakt eller ändra kroppshållningen eller röstläget. Lärarens ändrade uttryckssätt kallar Ljungblad för *taktbyten* och det kan ändras med bara några sekunders mellanrum. Förändringarna sker i samband med elevens respons. Ögonkontakt framställs som särskilt viktigt då detta bland annat får eleven att känna att osäkerheten bekräftas och känner tilltro. Lärarna som intervjuades i studien beskrev även humor som ett relationsskapande verktyg. Med hjälp av humor eller glada tonlägen avdramatiseras problem. Taktbyten visar sig vara särskilt viktigt när eleven är i sårbara stunder, exempelvis när hen visar stor osäkerhet. Det som framträder i Ljungblads fältstudie är att lärares förhållningssätt inte skiljer sig när det kommer till elevernas åldrar, kursnivåer eller skolform.

### 2.3 Särskilt begåvade elever

I en studie som utfördes i Skottland deltog trettiofem musiklärare och instruktörer där de bland annat resonerade kring hur de stimulerar elever<sup>4</sup> med hög musikbegåvning (Jaap & Patrick, 2015). Här lyfter forskarna bland annat fram att: “many of our participants avoided explicit statements of belief in the talented few” (ibid, s. 273). En av lärarna menade att hen inte kunde skilja mellan mer eller mindre begåvade elever och framhöll att alla elever hade någon sorts talang. Detta lyfts fram av forskarna som särskilt viktigt då detta kan leda till att elever med höga förmågor inte får sina behov tillgodosedda på ett effektivt sätt. En annan lärare underströk att det är viktigt att vara realistisk med elever som kan bli musiker och lyfter därför fram det hårda arbetet som krävs i den ”riktiga världen” till eleverna. Läraren brukar därför uppmuntra alla elever till att spela för skojs skull. Här diskuterar Jaap och Patrick den allmänna lärarrollens uppdrag att ge elever lämpliga och hjälpfulla mål för att upprätthålla motivation och engagemang oavsett om eleven vill utvecklas till expertnivå eller inte.

---

<sup>4</sup> Ålder eller årskurs framgår inte



Detta är något som lärarna i undersökningen också konstaterar och menar att varje elev kräver olika strategier. Exempel på några arbetssätt på hur lärarna arbetar för att stimulera de musikbegåvade var bland annat uppmuntran till njutning, engagemang och prestation men att undvika att rikta prestationen mot en musikalisk karriär. Ett annat arbetssätt var också att låta eleverna jobba i en studiemiljö där kunskapsnivåerna bland eleverna är blandade ("multilevel environment"). En lärare förklarade att en elev som endast kan spela två noter på en basgitarr och en åttondeklassare som spelar violin kan lära sig av varandra.

Inom dansdiskursen utfördes en två år lång studie om talangutveckling i dans där nästan 800 unga dansare i åldrarna 10-18 år deltog (Aujla, Nordin-Bates, Redding & Jobbins 2014). Dansarna var verksamma vid en av Storbritanniens åtta dansskolor för dansare med särskilda förmågor<sup>5</sup>. Datainsamlingen bestod dels av kvantitativ metod som bestod av ett fysiskt test och ett frågeformulär som kontrollerade psykologiska karaktärsdrag. I det fysiska testet kontrollerades kondition, överkroppsstyrka, vertikalthopp, höftrotation, balans, hypermobilitet och flexibilitet i knäsenan. Den psykologiska kontrollen undersökte ångest, perfektionism, ätstörningar, uppfattningar om motiverande klimat samt passionen för dans.

I kategorin som berörde motiverande klimat visar studien att en av de viktigaste faktorerna var relationen mellan läraren och eleverna. Forskarna skiljde mellan två olika typer av miljöer: uppgifts-involverat klimat och ego-involverat klimat (översättning från engelska: *task-involving climate* och *ego-involving climate*). Det första arbetsklimatet kännetecknar bland annat uppmuntran till hårt arbete, acceptans av misstag som en del av inläringen samt att alla elever behandlas likvärdigt. Det senare undervisningsklimatet innehåller beröm och bestraffning, ingen tillåtelse av misstag och talang framför ansträngning. På skolan där studien genomfördes ansåg eleverna att skolan var mer uppgifts-involverad än ego-involverat. Däremot skedde en skiftning av denna syn på undervisningsklimatet under en period då eleverna skulle vara med i en stor offentlig föreställning. Misstag accepterades allt mindre och de som ansågs vara klassens stjärnor fick mer uppmärksamhet. Studiens data visade under denna period att de unga dansarnas fysik utvecklades men den gav en negativ effekt på deras psykiska välmående (Aujla et al., 2014).

Studiens forskare fastslog därmed vikten av att läraren måste tänka på sitt språk, beteende och sin feedback under stressiga tider och att lugna eleverna med att berätta att de presterar bra. De även att det är viktigt att läraren förklarar för eleverna att varje dansare har sina egna styrkor och svagheter samt att talang inte är ett fast eller stabilt begrepp, utan något som ändras med tiden genom engagemang, ansträngning och hårt arbete. Forskarna lyfter också fram vikten av att studenter ska få beröm för vad de gör (det hårda arbetet) och inte för vad de är (talanger) (Aujla et al., 2014)..

---

<sup>5</sup> Centres for Advanced Training in Dance

## 2.4 Att påverka lärandet

Genom en omfattande meta-metastudie presenterar Hattie (2008) en sammanställning av en rad olika påverkansfaktorers betydelse för elevers studieprestationer. Studiens data omfattar över 50 000 studier och över 80 miljoner elever i drygt 800 metaanalyser. I sammanställningen har Hattie urskilt 138 påverkansfaktorer och delat in dessa i olika områden beroende på vad det är knutet till. Områdena är: eleven, hemmet, skolan, kurs- och läroplanen, läraren och slutligen undervisningsmetoder. Som en koppling till vad (Aujla et al., 2014) konstaterade om klassrumsklimatet visar även Hattie (2008) att detta är bland de viktigaste faktorerna på elevers lärande och här spelar lärare-elevrelationen en viktig roll. Exempelvis är det viktigt att läraren har en förmåga att lyssna, visa empati, att elevens tidigare erfarenheter blir bekräftade men också att eleverna känner sig trygga. Hattie visar också att begåvningsanpassad undervisning liksom anpassning till elevens inlärningsstil har måttliga effekter på elevers studieprestationer. Istället lyfter Hattie fram undervisningsstrategier och feedback som särskild kraftfull faktor i området som berör undervisningsmetoder. Några viktiga frågor för en lyckad feedback är ”Vart är jag på väg?”, ”Hur går det för mig?” och ”Vad är nästa steg?” (Hattie, 2008, s. 177, min översättning). Tillsammans med Timperley har Hattie tidigare undersökt effektiviteten av feedback (Hattie & Timperley, 2007). Hatties mätningar har dock mötts av kritik (se exempelvis: Nilholm, 2013; Lindblom 2016).

En amerikansk studie (Andrade, Lui, Palma & Hefferen, 2015) har visat hur feedback gynnat danselevs utveckling. Denna studie följde två danslärare i grundskolan som införlivade formativ bedömning i deras danslektioner för att stödja elevernas lärande. De båda lärarna ingick i projektet *Artful Learning Communities: Assessing Learning in the Arts* tillsammans med nittiosex andra danslärare samt lärare i teater<sup>6</sup>, musik och bild. Lärarna som ingick i forskningsprojektets använde aktionsforskning som metod för att nå målen för att bedömningsförmågan, öka elevernas resultat i de konstnärliga ämnena samt att utveckla lärarnas förmåga att definiera, systematisera och kommunicera sina strategier och analysverktyg. Resultaten visade att eleverna förbättrade sina färdigheter i dans och koreografi, men också deras samarbetsförmåga och att den formativa bedömningen motiverade och engagerade eleverna.

## 2.5 Summering av forskningsöversikten

I den ovanstående forskningsöversikten visar det sig bland annat ett tryggt klassrumsklimat är viktigt för alla elever. Elever som har svårigheter i ett undervisningsämne måste få uppleva att de lyckas och elever som studerar på högre nivåer mår dåligt av konkurrens och när läraren inte tillåter misslyckanden som en del av inlärningsprocessen. Det visar sig att lärare-elevrelation spelar en viktig roll för undervisningen och studieprestationer. Hattie (2008) pekar dock på att undervisningsstrategier och feedback spelar en större roll än att utgå från elevens lärostil. Tjernbergs (2013) och Ljungblads (2016) doktorsavhandlingar

---

<sup>6</sup> Någon vetenskapligt granskad artikel om teater i ALC-projektet har inte hittats.

kan komma att bli intressanta när lärarna i denna studie reflekterar över sina arbetssätt i att ge elever extra anpassningar. Kan bemötande vara ett effektivt hjälpmedel och hur får lärarna dessa elever möjligheten att känna att de lyckas i sitt arbete? Ahlstrand (2014) har givit några exempel på förtydliganden av olika förmågor som gymnasieelever i teaterämnet förväntas utveckla och Malby (2010) lyfter fram förmågor som teaterlärare kan behöva för att få teaterstudenter att utveckla sitt lärande. Det kan bli en intressant jämförelse om lärarna till denna studie belyser särskilda och gemensamma utvecklingsområden som är betydande för elever som behöver särskilt stöd respektive elever som behöver extra stimulans.

### 3 Teoretisk anknytning

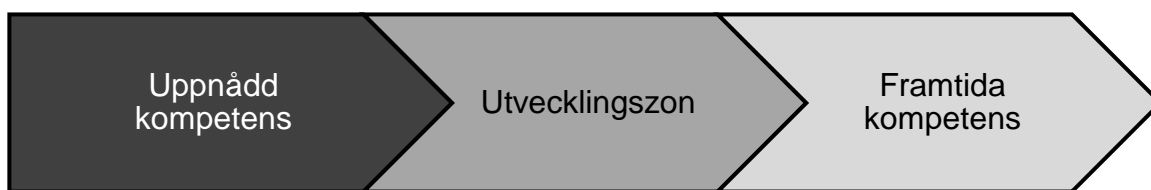
För att försöka förklara och tolka lärarnas resonemang som framkommer i studiens resultat kommer följande kapitel att presentera sociokulturella perspektiv på lärande. I detta kapitel presenteras en översikt över lärandeteorin och några centrala begrepp.

#### 3.1 Sociokulturella perspektiv på lärande

Lev Vygotskij är kanske det mest framträdande namnet när det sociokulturella perspektivet diskuteras. En problematik som kan uppstå är uppfattningen om att det finns *ett* sociokulturellt perspektiv. Dysthe (2003) redogör dock för flera sociokulturella perspektiv och menar att perspektivet från början är en sammansmältning av filosoferna John Deweys och George Meads pragmatiska tradition samt psykologerna Lev Vygotskijs, Alexander Lurias och Alexej Leontjevs kulturhistoriska tradition. Trots att deras idéer har rört sig inom filosofin och psykologin har dessa påverkats av inte minst pedagogiken. Det är dock främst Vygotskijs idéer som under de senaste åren fått stort inflytande över bland annat den svenska pedagogiken och de sociokulturella teorierna utvecklas och förändras än i dag (Kroksmark, 2011; Dysthe, 2003). Gunilla Lundqvist beskrivs som en av de främsta i Sveriges som har introducerat Vygotskijs teorier. Enligt Kroksmark är Roger Säljö den nutida förgrundsgestalt som utvecklat pedagogiken och det sociokulturella lärandet i Sverige genom boken *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv* (2000).

#### 3.2 Teorier och begrepp

En av Vygotskijs begrepp som har fått betydelse för pedagogiken och didaktiken är *den närmaste utvecklingszonen* som presenteras i *Mind in society* (Vygotskij, 1978). Här beskrev Vygotskij ett avstånd mellan en individs aktuella utvecklingsnivå och den potentiella utvecklingsnivån som kunde nås genom vägledning av en vuxen/lärare eller i samarbete med mer kapabla kamrater. Utifrån sin egen samtid jämförde Vygotskij två tioåriga barn och hur de båda kan klara av att enskilt lösa uppgifter anpassade för en åttaåring. Då vore det rimligt att de båda befinner sig i samma "mentala" ålder. Det som intresserade Vygotskij var dock vilka uppgifter som barnet klarar av att lösa med stöttning av den mer kompetenta. I detta fall kan den första tioåringen kanske klara av uppgifter på en tolvåringsnivå medan det andra barnet endast klarar av en nioårings uppgifter. Vygotskij (1978) menade då att de inte har samma mentala ålder och har olika förutsättningar för lärande. Området som ligger mellan vad barnet klarar av utan hjälp och den framtida kompetensen är vad Vygotskij kallar för närmaste utvecklingszonen (se figur 2 för konkretisering). Det var därför viktigt för läraren att bedöma både den framtida och den aktuella utvecklingsnivån hos eleven.



Figur 2: "Utvecklingszon" efter Säljö (2000, s. 122)

Kroksmark (2011) har vidgat förståelsen för utvecklingszonsteorin och menar att en person i en given kontext kan förstå någon annans förklaringar kring ett ämne men är själv inte kapabel till att genomföra eller förstå hur den ska förklara det för en tredje person. Kroksmark exemplifierar med idrottssammanhang där en tränare kan ha förståelse för hur rörelse eller spelsystem ska fungera, men som inte kan genomföra det i kontrast till idrottsutövaren som kan utföra det men som inte kan förklara hur det ska göras.

När utvecklingszonsteorin sätts in i ett utbildningssammanhang blir det viktigt att läraren aktivt söker efter positiva egenskaper vilket Hundeide (2003) poängterar. Det är viktigt att läraren inte har några negativa uppfattningar eller definitioner om varför eleven inte lyckas gå vidare i sin kunskapsutveckling. Genom att bekräfta och uppmuntra samtliga elever, även de svagpresterande, på ett positivt sätt och ge dem en chans för ökad motivation och prestation förklarar Hundeide. Den stöttning som vuxna eller kamrater ger till den som ska lära sig, inom utvecklingszonen, kallas för *scaffolding* och myntades av Wood, Bruner & Ross (1976). De menade att scaffolding i huvudsak består av att den vuxne/läraren kontrollerar de beståndsdelar av uppgiften som finns i början av barnets/elevens framtida kompetens vilket skulle möjliggöra dennes koncentration att komplettera de delar som finns inom hans områdeskompetens. En viktig del i scaffolding är, enligt Olsson Jers (2010), dialog som främst uppstår muntligt eller skriftligt. Dialogen kan både vara med läraren eller med en klasskamrat. Olsson Jers (2010) framhåller: "Oavsett tillvägagångssättet i scaffolding är målet att göra sociala handlingar till enskilda kognitiva resurser. Målet är att en person på egen hand ska gå vidare i sin utveckling med hjälp av andra" (ibid, s. 28f).

Lärande inom det sociokulturella perspektivet kan också ske med hjälp av redskap eller verktyg. Människan kan enligt Säljö (2011) beskrivas som en "redskapsanvändande och redskapsutvecklande varelse" (s. 162). Säljö förklarar att människan, genom en sociokulturell utveckling, har producerat hjälpmedel för att kunna utföra sina vardagssysslor och därmed tillägna sig kunskaper. Sådana redskap kallas för *artefakter* (Säljö, 2000; Vygotskij, 1978). Det kan röra sig om ett flertal olika objekt som producerats under människans historia. Artefakter kan handla om "ljud och gester, husgeråd och redskap, muntligt och skrivet språk, texter och böcker, musikinstrument, vetenskapliga instrument [samt] verktyg för informations- och kommunikationsteknologi" (Bartolini Bussi & Mariotti, 2008 s. 746, min översättning). Enligt Säljö (2011) skiljer Vygotsky mellan fysiska och psykologiska redskap. Det är de fysiska redskapen som räknas som artefakter. De psykologiska redskapen kan kallas för språkliga redskap och kan omfatta "siffersystem, alfabetet, klassifikationer [och] formler" (Säljö, 2011, s. 163) och används

för tanke och kommunikation. Språket ses som det viktigaste redskap som gör människan "delaktig i andras perspektiv och det är genom språket som sociokulturella erfarenheter förmedlas" (s. 164).

*Mediering* är också ett centralt begrepp som den sociokulturella pedagogiken fått arva efter Vygotskij. Begreppet betyder "förmedling" (Dysthe, 2003, s.45) och kan beskriva den process som uppstår när människan använder artefakter eller språkliga redskap för att förstå sin omvärld. Det är genom användandet av redskap som lärande medieras. Dysthe menar en student exempelvis medierar med böcker och film för att få information. Detta kan tyckas självklart men:

[...] i sociokulturell inlärningsteori ägnar man sig t.ex. åt det ofta komplicerade samspelet mellan redskapet och den lärande, hur redskapen är uttryck för och bär med sig ideologier från specifika kulturer där de har uppstått, och vad införandet av nya redskap gör med läro-kulturen (ibid, s. 46).

Ytterligare en profil inom sociokulturella perspektiv på kunskap och lärande är Hundeide som bland annat gjorde beskrivningar kring *deltagarstrukturer* och *intersubjektiva rum* (Hundeide 2003). Här redogör Hundeide genom olika studier hur elever ingår i olika deltagarstrukturer, från klassrummet, via rasten, till hemmet och kan därmed skifta i sin maktposition och till följd därav kommunicera olika mycket med de andra som deltar i maktstrukturen. Exempelvis kan eleven uppfattas som "tafatt, improduktiv och tystlåten" (ibid, s. 155) i klassrummet men på rasten vara fri i sitt kommunicerande. Hundeide menar att det helt enkelt beror på rollfördelningarna. I klassrummet finns det redan färdigformulerade och formella ordningsregler, men även oskrivna regler för korrekt uppförande, hur svar ska ges och hur eleven ska vara för att uppnå popularitet eller bli omtyckt. Den elev som inte kan de oskrivna reglerna riskerar enligt Hundeide att "bli utstött och kallad nörd" (2003, s. 156). Hundeide påstår att tillägnandet av kunskaper inte bara är

[...] inlärning av isolerade mentala färdigheter. Det är även tillägnande av den kontext som kunskapen är invävd i. Det betyder emellertid att tillägnande av kunskap och färdigheter kan innebära bemästrande av nya roller, nya deltagarstrukturer [...] (Hundeide, 2003, s. 157).

När det kommer till elever som inte kan de oskrivna reglerna och därmed hamnat i botten av deltagarstrukturen har även läraren och skolkamraterna varit en del av att eleven hamnat där. Däremot är det möjligt att få en sådan elev att ingå i en ny deltagarstruktur och en ny roll. Hundeide visar exempel på hur Brown (1991; 1997) har arbetat med lässvaga elever att kliva in i ny roll och uppnå en ny status genom ett slags "meta-lärande" (se Hundeide, 2003).

## 4 Design, metod, analys och tillvägagångssätt

I det här kapitlet presenteras metoder för intervjuinsamling och dess bearbetning och analys. Vidare redogörs även studiens tillförlitlighet, giltighet och generaliserbarhet samt etiska överväganden.

### 4.1 Metodval

Detta examensarbete är en kvalitativ intervjustudie där jag har använt mig av vad Trost (2014) kallar för en strukturerad intervju med öppna frågor. Med detta menas att intervjun har ett fokus på ett visst område och där intervjufrågorna inte har några svarsalternativ. Detta är vad Kvale och Brinkmann (2014) skulle kalla för *halvstrukturerad forskningsintervju*, även kallad för *semistrukturerad intervju*. Trost (2014) förklarar begreppet som en intervju där frågorna är strukturerade medan svaren är ostrukturerade. Dock ställer han sig kritisk till de båda begreppen och pekar på att de är otydliga. Han resonerar kring att forskare kanske använder begreppen för de ”vill säga något som låter bra” (ibid, s. 42) och för att tidigare forskare har använt det. Därför rekommenderar Trost den ovannämnda formuleringen. Syftet är dock den samma: att förstå hur den intervjuade upplevelser och erfarenheter kring ett visst ämne.

### 4.2 Avgränsningar och urval

För att hitta potentiella informanter användes webbtjänsten ”Gymnasium.se”<sup>7</sup> för att hitta gymnasieskolor som erbjuder estetiska programmet med teaterinriktning. Genom att sedan gå in på respektive skolas webbsida fick jag kontaktuppgifterna till teaterlärarna på respektive skola. Här valde jag att försöka hitta gymnasieskolor där det fanns minst två verksamma teaterlärare. Totalt kontaktades tretton teaterlärare, vid sex gymnasieskolor, via mejl. Informanterna valdes ut för att uppnå en god geografisk spridning men samtidigt i förhållande till rimligt avstånd från mitt lärosäte. Detta skulle kunna ses som ett så kallat bekvämlighetsurval vilket Trost (2014) som ett sätt att välja de intervjupersoner som finns tillgängliga. I det mejl som skickades ut fick de potentiella informanterna information om att jag skulle kontakta dem senare för att boka en intervjutid. De uppmanades också att prata med sina kollegor för att kunna hitta ett datum då de själva och kollegorna fanns tillgängliga. Här gav jag även egna förslag på tänkbara datum som passade inom ramen för studiens tidsschema. Flera av teaterlärarna svarade utan att jag kontaktade dem en andra gång. Vissa var tvungna att avstå av tidsbrist och andra bekräftade att de gärna ville ställa upp. Det slutgiltiga antalet lärare blev sju stycken, verksamma på tre olika skolor.

---

<sup>7</sup> Internetsida: <http://www.gymnasium.se/>

### 4.3 Tillvägagångssätt

För att försöka uppnå en avslappnad stämning under intervjun gjordes intervjuerna på respektive gymnasieskola. Detta eftersom informanten får vistas i en trygg miljö och då denna intervju handlar om deras lärarjobb blir arbetsplatsen också en lämplig intervjumiljö vilket Tjora (2012) föreslår. Intervjuerna skedde individuellt.

Innan själva intervjun börjar rekommenderar Kvale och Brinkmann (2014) att låta informanten få en uppfattning kring intervjuaren för att på så vis kunna tala fritt kring sina erfarenheter. Vidare råder Kvale och Brinkmann att intervjuaren klargör intervjusituationen för informanten. Det kan handla om att kort redogöra för studiens syfte samt om tillåtelse och användning av ljudupptagning. Dessa rekommendationer har tagits med som en första del av denna studies intervjuguide. I de inledande intervjufrågorna ges informanten även en möjlighet att presentera sig om bland annat hur hen blev teaterlärare och hur länge hen har jobbat som det. Sådana ”uppvärmningsfrågor” skapar enligt (Tjora, 2012, s. 86) också en trygghet hos informanten.

I studiens bilaga presenteras en intervjuguide som använts vid intervjuerna. Här har försök gjorts till att frågorna skulle ge svar på studiens syfte men samtidigt hålla den kort vilket rekommenderas av Trost (2010). Vad som definieras som en kort intervjuguide beskrivs dock inte. Under intervjuerna har det även kommit följdfrågor där jag uppmanat informanterna till att utveckla sina svar eller ge ytterligare exempel på hur de arbetar.

Kvale och Brinkmann (2014) ger rekommendationen att avsluta intervjun med att fråga om informanten har något att tillägga eller har egna frågor till intervjuaren innan intervjun avslutas. Här skapas ett tillfälle för informanten ett tillfälle att komma med fler tankar och funderingar som kan ha uppstått under intervjun.

Med informanternas godkännande spelades intervjuerna in med stöd av en surfplatta<sup>8</sup>. Ljudfilerna, ca 30-60 minuter långa, överfördes sedan till ett USB-minne som förvarats på ett sådant sätt att ingen obehörig fått åtkomst till den. Bearbetningsprocessen av datagenereringen presenteras i kommande underrubrik. Valet att spela in intervjuerna grundar sig främst på att undvika att den egna fokuseringen hamnar på att föra anteckningar framför att fokusera på intervjun. Trost (2014) menar att antecknande kan uppfattas som störande och om intervjuaren inte håller ögonkontakt med informanten finns en risk att informanten uppfattar ett visst ointresse hos intervjuaren. Då intervjuerna beräknades ta den tid som föreföll sig skulle det bli en stor mängd anteckningar. Därmed föreföll sig inspelning som den rimligaste insamlingsmetoden.

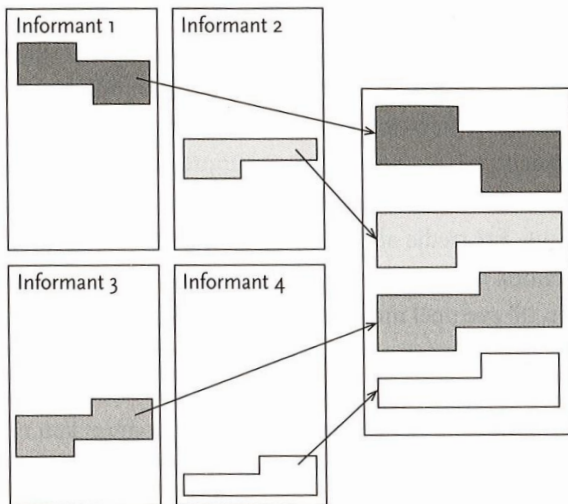
---

<sup>8</sup> Apple, *iPad mini 2*. Tillverkarens artikelnummer: ME276KS/A



## 4.4 Bearbetning och analys

Efter att intervjuerna genomförts har de blivit transkriberade i varsitt dokument. Kvale och Brinkmann (2014) menar att det inte finns några givna ramar för hur mycket som ska transkriberas. Avgörande faktorer är bland annat undersökningens syfte och tillgången på tid. Detta är något som Tjora (2012) är skeptisk till och menar att det inte alltid är lätt att veta vilka delar som kan vara särskilt viktiga. Därför kan det bli viktigt att vara mer utförlig i transkriptionsfasen än vad som kan



Figur 3: *Rekontextualisering där meningsenheter från en rad informanter sammanställs* (Andersen 1996, s. 72; Se Harboe, 2013, s. 117.)

tänkas vara nödvändigt. Utifrån Tjoras råd har jag därför försökt att både hitta det mest väsentliga i lärarnas svar och tagit med en eller flera meningar innan och efter för att se dess sammanhang. Efter att transkriberingen har skett lästes intervjuerna igenom några gånger. Vid ett tillfälle lyssnades delar av intervjuerna av igen för att säkerställa att formuleringar skett på ett korrekt sätt. Därefter följdes en analysprocess i tre steg inspirerat av vad Harboe (2013) föreslår. De tre stegen består av: *kodning*, *rekontextualisering* och *kvantifiering*. Det sistnämnda steget ha dock strukits bort då denna studie inte har som syfte att ge en statistisk överblick över teaterlärarnas arbetssätt.

Innan *kodningen* tog sin början skrevs det transkriberade intervjumaterialet ut på papper och fästes upp på en vägg. De grupperades också in i två delar av väggen. På ena vägghalvan berördes resonemang kring att ge extra anpassningar och på den andra vägghalvan resonemang kring elever som behöver extra stimulans. Lärarnas olika uttalanden var även urklippa i flera, både lägre och kortare, citat. Dessutom var varje papperslapp märkt så det gick att urskilja vilken lärare som sagt vad.

Själva kodningsprocessen innebar att konstruera en lista över de arbetsmetoder och tillvägagångssätt som lärarna nämnt. I detta fall blev det två listor – en för varje elevgrupp. Därefter gjordes ett försök till att slå samman de tillvägagångssätt som påminde om varandra men de olika formuleringarna behölls för att inte riskera felgrupperingar.

I den andra fasen gjordes en *rekontextualisering* vilket innebär en process ”där uttalanden sätts in i ett nytt sammanhang” (Harboe, 2013, s. 117). Genom att sammanställa lärarnas förklaringar likt i figur 3 ges ett försök till att kartlägga karaktärsdrag och nyanser i det pedagogiska arbetet. Denna fas upprepades några gånger för att skapa en röd tråd och ett sammanhang genom lärarnas olika resonemang. Genom studiens analytiska begrepp sätts uttalandena in i ett nytt sammanhang.

#### 4.4.1 Analytiska begrepp

Följande begrepp från den givna teoretiska anknytningen (se kapitel 3) kommer att användas för analys av resultaten från intervjuerna:

*Artefakter* – Fysiska redskap (miniräknare, trädgårdsspade, musikinstrument, böcker etc.) som används för att till kunna tillägna sig kunskaper.

*Närmaste utvecklingszonen* – Det kunskapsområde som ligger mellan vad eleven klarar av utan hjälp och den framtida kompetensen. I detta mellanskikt behöver eleven stöttning av en lärare eller annan kompetent person i omgivningen för att nå den önskvärda kunskapen.

*Scaffolding* – Den stöttning som läraren ger eleven inom utvecklingszonen

*Språkliga redskap* – Även psykologiska redskap (ex. alfabet, siffersystem och klassifikationer). Dessa redskap används för att möjliggöra kommunikation med andra och ta del av deras perspektiv.

*Intersubjektiva rum* – Rum där dess deltagare (i detta fall lärare och elever) där oskrivna regler och normer skapas för vad som är ett passande uppförande. I samband med detta skapas även rollfördelningar och de som inte kan koderna hamnar längst ner i deltagarstrukturen.

#### 4.5 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet

Med *reliabilitet* menas tillförlitlighet. Detta har att göra med ”hur noggranna och exakta undersökningens data är – vilka data som används, sättet de samlas in på och hur de bearbetas” (Christoffersen & Johannessen, 2015). De intervjuer som ligger till grund för datamaterialet spelades in med en diktafon vilket har gjort det möjligt att framlägga direkta citat. Detta gör att informanternas röst kan tydliggöras och därmed stärks trovärdigheten (Tjora, 2012). Citaten har valts ut på ett sådant sätt att det är tydligt vad informanten menar och att de stämmer överens med studiens frågeställning och forskningsområde. De citerande resonemangen sammanfattas eller förklaras vad informanterna resonerar om eftersom alltför många direkta citat kan äventyra de etiska aspekterna (Trost, 2010).

För att testa reliabiliteten i datamaterialet är metoden *test-retest reliabilitet* ett tillvägagångssätt. Detta går ut på att upprepa undersökning med samma grupp efter några veckor. En annan metod är *interreliabilitet* där forskaren låter flera andra forskare utföra motsvarande studier (Christoffersen & Johannessen 2015). Detta valdes bort av tidsskäl. Dessutom skulle en ny datainsamling av intervjuer med viss sannolikhet ge nytt resultat. Kanske även om det var samma intervjudeltagare som deltog. Trost (2010) menar att människans föreställningar inte kan ses som statisk utan att människan är en processdeltagare och att i samband med att hens omgivning förändras, förändras också svar på frågor.

*Validitet* kan översättas till giltighet och relevans. Detta innebär att forskningsresultaten ger svar på forskningsfrågorna som ställts (Tjora, 2012). Harboe (2013) lyfter fram två avgörande validitetsformer: *intern* och *extern* validitet. Den tidigare formen handlar om att studiens olika faser hänger samman med problemformuleringen. Den senare behandlar giltighet i jämförelse med ”verkligheten” (Harboe, 2013, s.137).

Inför denna studie har jag strävat efter att göra en noggrann planering. Den påbörjades några veckor innan examensarbetskursens officiella start, under en VFU-period. Här uppdaterade jag mig om det redan kända nyckelordet *extra anpassningar* och läste på om det andra nyckelordet *särskild begåvning*. Under ett tidigt stadium konstruerades således en bakgrund, ett syfte och förslag till problemformuleringar. Ett PM skickades även till handledaren som gav respons på det. PM:et rekonstruerades ett par gånger. Straxt innan examensarbetskursen tog sin början hade även en intervjuguide utformats. Genom Trosts (2014) rekommendationer om att vara inläst på studiens ämnesområde och formulerar ett tydligt syfte kunde en väl förberedd intervjuguide skapas, vilket Harboe (2013) menar är en viktigt för validiteten.

Däremot menar Harboe (2013) att det är först när datamaterialet blivit insamlat som ”det blir lättare att fastställa projektets validitet” (s. 136). Här menar Harboe att den interna validiteten kan kontrolleras dels genom att flera av informanterna i intervjuerna bekräftar att frågorna är överensstämmande i förhållande till studiens problemformulering. Ett andra sätt är att kontrollera om datamaterialet är tillräckligt för att dra några slutsatser. Detta skulle kunna ses över genom att parallellt med intervjuerna jämföra om svaren besvarar forskningsfrågorna (Harboe, 2013). Det sistnämnda är också en rekommendation som Trost (2014) ger och menar att hela intervjuarbetet är en process vilket mycket väl kan innebära att förändringar i intervjuguiden måste göras.

I slutet av varje intervju har informanterna blivit tillfrågade om de hade några ytterligare tankar eller kommentarer. Flera av informanterna har då, förutom att ge ytterligare reflektioner, även berättat att de ansåg att både intervjufrågorna och studiens forskningsområde varit intressanta och även aktuella för yrkesverksamheten. De har inte riktat någon kritik eller förundran över hur intervjufrågorna skulle hänga samman med det presenterande forskningsområdet. Efter varje intervju har jag fört anteckningar och reflekterat över svaren som informanterna givit. Inga större förändringar i frågeguiden har behövts göras då lärarna har svarat överensstämmande med studiens forskningsfrågor. Eventuell data som skulle kunna saknas är specificering av lärarnas metoder. Exempelvis anger vissa lärare att de ger svårare texter till vissa elever. Här skulle en följdfråga ges om hur de definierar en svår text. Trots det har de delat sina reflektioner vilket studien har varit ute efter.

För att undersöka en studies externa validitet föreslår Harboe (2013) att jämföra slutsatserna med motsvarande studiers slutsatser eller låta informanterna få ta del av studiens huvudsakliga slutsatser och efter det ge sitt godkännande. I den senare varianten skickades ett mejl till samtliga informanter där de fick ta del av studiens slutsatser och ombads reflektera över om de ansåg att slutsatserna stämde överens med deras verklighet. Tre av teaterlärarna svarade att de höll med om det som lyftes fram. Resterande informanter gav aldrig något svar. Förslaget om att jämföra slutsatserna med andra liknande studier kan leda till frågan om generalisering. Denna studie gör inte något anspråk på att vara statistisk generaliserbar. Dels för att antalet informanter är lågt samt att intervjuvaren inte har kvantifierats. Det resultat som ges är sålunda en liten inblick i hur teaterlärares arbete med elevers olika behov kan se ut. Några motsvarande studier som har jämförbara resultat har inte heller hittats. Här blir det då en fråga om *kommunikativ* validitet vilket innebär att studien testas i samtal med forskningssamhället. (Tjora, 2012; Kvale & Brinkmann, 2014). Detta kan exempelvis ske genom publicering av resultatet eller vid konferenser. Här är inte bara tidigare forskning en viktig komponent utan också ”aktuella teorier och perspektiv” (Tjora, 2012, s. 162).

#### 4.6 Etiska ställningstaganden

För att uppnå en god forskningsetik har denna studie stävat efter att följa Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (Vetenskapsrådet, 2002). Här presenteras fyra huvudkrav: *Informationskravet*, *Samtyckeskravet*, *Konfidentialitetskravet* och *Nyttjandekravet*.

*Informationskravet* stadgar om att forskaren ska upplysa undersökningsdeltagarna att ”deltagandet är frivilligt och om att de har rätt att avbryta sin medverkan” (Vetenskapsrådet, 2002, s. 7) samt om undersökningens syfte och hur den kommer att genomföras. I denna studie upplystes deltagarna om detta både via mejl i samband med förfrågan om deltagande samt muntligt innan själva intervjun började. I samband med denna kommunikation uppfylldes även *Samtyckeskravet* som innebär att undersökningsdeltagaren ger sitt samtycke till att delta i studien. Inom detta krav har även undersökningsdeltagaren rätt att ”självständigt bestämma om, hur länge och på vilka villkor de skall delta” (Vetenskapsrådet, 2002, s. 10)

Det tredje kravet som lyfts är *Konfidentialitetskravet*. Detta innebär att alla ”etiskt känsliga” uppgifter om deltagarna bevaras eller anonymiseras på ett sådant sätt att deras identitet inte kan avslöjas. Teaterlärarna som är med i studien har anonymiserats med följande fingerade namn: Anna, Tareq, Nour, Jason, Eva, Hasse och Siw. Eftersom det är ovanligt med flera skolor i en kommun som erbjuder estetiska programmet med teaterinriktning har även varje kommun anonymiserats. Både det inspelade och det transkriberade intervjumaterialet har sparats på ett USB-minne, lösenordskyddats och förvarats oåtkomligt för obehöriga.

Det sista kravet är *Nyttjandekravet* vilket innebär att de uppgifter som samlats endast får användas för forskningsändamål och inte för ”kommersiellt bruk eller andra icke-vetenskapliga syften” (Vetenskapsrådet, 2002, s. 14) eller användas i andra sammanhang än vad deltagarna givit sitt samtycke till. Jag försäkrar på heder och samvete att de insamlade uppgifterna inte har delgivits eller kommer att delgivas till utomstående utan endast använts till denna studies ändamål.

## 5 Resultatredovisning

Här presenteras informanternas svar utifrån undersökningens syfte och forskningsfrågor. Lärarnas resonemang kring deras metoder för att tillgodose elevernas olika behov (extra anpassningar respektive extra stimulans) redovisas under varsin rubrik. För att skapa en förståelse för lärarnas olika metoder för elevbemötandet har lärarna även fått försöka ge en beskrivning av elevgrupperna som behöver extra anpassningar respektive extra stimulans. Detta redovisas i form av en inledande text till beskrivningen av arbetsmetoderna. Observera att detta inte är ett försök till att generalisera eller kategorisera elevgrupperna utan ett försök skapa förståelse för hur *orsak* och *lösning* hänger samman.

### 5.1 Elever som behöver extra anpassningar

#### 5.1.1 Om eleverna

Flera av teaterlärarna berättar om att det är väldigt få teater elever som får det underkända betyget F alternativt ett streck. Det som gör att teater elever riskerar att inte få godkänt oftast beror på hög frånvaro. Några av lärarna berättar att det kan röra sig om sociala problem eller psykisk ohälsa.

Tareq: ”Det finns elever som på grund av att de mår väldigt dåligt, psykiskt dåligt eller har problem hemma har väldigt svårt att komma till skolan överhuvudtaget. /.../ Där tänker jag att det oftast är det som de får utanför skolan som är viktigast i form av BUP och psykologhjälp och föräldrastöd och så. Vi kan peppa dem, ha möte med dem och hjälpa dem med prioriteringar strategier och så. Jag känner att min uppgift främst är att dem blir sedda och känner sig välkomna.”

Anna menar att det blir svårt när ”problemet inte är inlärningssituationen utan det är den sociala livssituationen som vi inte har så mycket makt över. Det är jättekrångligt ibland eftersom det är en kollektiv konstform.” Denna teaterlärare pekar på att detta uppdrag då faller över på mentorskapet och inte hans roll som lärare. Även Hasse bekräftar frånvaron som en anledning till att inte få ett godkänt betyg: ”De saknar inte förmågan. De skulle kunna uppnå de syftesbeskrivningar och färdigheter som de behöver i teaterämnet. Det är inte bekymret utan det är att de inte är här.” I detta fall är inte extra anpassningar aktuellt. Några av teaterlärarna istället om stöd i form av motiverande samtal med eleven, samtal med föräldrar eller ämnessamtal där läraren försöker hålla i en formativ dialog om hur eleven kan ta sig vidare i den pågående kursen.

Det framgår även att det är väldigt få elever som får betygen E eller D. För en del teater elever som är närvarande och aktiva på lektionerna handlar det i vissa fall om motivation och ambition. De teater elever som saknar ambitionsnivå beskrivs av Nour. Även dessa poängteras vara väldigt få i antalet. Teaterläraren menar att det har kommit elever med kommentaren ”Vad behöver jag göra för att få ett E?” När teaterläraren försökt förklara att eleven är engagerad i ämnet och kan nå högre har vissa elever blivit positivt överraskade men andra elever har gett ett som: ”Jag vill inte nå upp till mer än E” och

menar att de nöjer sig med ett E. Nour tycker det känns främmande att det har dykt upp elever som vill göra minsta möjliga för att klara teaterkurserna. Tareq tror att motivationsbristen kan bero på en skoltrötthet och Jason att det finns en del elever som kan ha gjort ett felaktigt gymnasieval, att de kan ha förväntat sig något annat.

### 5.1.2 De extra anpassningarna

Genom att skapa en trygg miljö så att det inte finns en rädsla för att misslyckas i sitt gestaltande är något som både Tareq och Siw lyfter fram som en viktig grund för att eleverna ska nå så långt som möjligt i sitt kunskapsutvecklande. I det sceniska arbetet kan det också handla om att ge roller eller textmaterial som är anpassade för eleven enligt Eva. Tareq förklarar att det kan hjälpa eleverna ”att ta ut svängarna mer.” Under Siws lektioner kan det förekomma att hon försöker hjälpa eller ”coacha” eleverna i sitt gestaltande genom att vara bredvid dem och ge frågor som kan underlätta förståelsen för texten. Några frågor som Siw ger exempel på är: ”Vad tänker han på nu? Varför gör han sådär? Vad vill den där personen? Vad har den för undertext? Kan den tänka så här?”

Om det uppstår ”fysiska problem” brukar Siw göra ”en övning med alla för att frigöra kroppen. Så det inte blir någon som pekas ut.”

Här försöker lärarna, i klassrummets *intersubjektiva rum*, skapa en trygghet för eleverna att kunna uttrycka sig. Då teaterlärarna ger tillåtelse för misslyckanden på teaterlektionerna tycks de ur ett sociokulturellt perspektiv sträva efter att bryta ner rummets rollfördelningar och deltagarstruktur. Detta är det som enligt Hundeide (2003) kan vara en orsak till varför vissa elever exempelvis är tystlåtna på lektionerna men inte på rasterna. I detta fall gäller uttryck både det muntliga och det kroppsliga. Ett öppet klassrumsklimat som teaterlärarna försöker eftersträva skulle därmed innebära en mindre risk för eleverna att bli exkluderade. För att eleverna sedan ska känna att de lyckas i sitt lärande väljer lärarna ut *artefakter*, redskap, i form av texter eller roller som är anpassade till deras närmaste utvecklingszon. Det Siw kallar för att ”coacha” skulle kunna ses som en form av *scaffolding*. Genom sina frågor (språkliga redskap) uppstår en dialog för att eleven ska kunna utveckla sin rollkaraktär eller med andra ord: ta sig vidare i sitt lärande. Här tycks det även finnas en glimt av Ljungblads (2016) observationer. Siw ställer sig bredvid en elev, försöker bekräfta den och kanske också koda av vad eleven behöver för att ta sig vidare. Huruvida Siw gör *taktbyten* i ”mötet” och i sin leverans av de coachande frågorna är dock oklart.

Den främsta anledningen till att vissa teaterlever inte når ett högre betyg (ex. B eller A) enligt samtliga teaterlärare beror på kunskapskrav som handlar om analys och reflektion. Främst uppstår problemen när eleverna ska göra skriftliga analyser och reflektioner. Några pekar på att det finns skrivsvårigheter och andra på att eleverna har svårt att analysera på en djupare nivå. Jason brukar ge feedback till en del elever som gör skriftliga analyser och låta dem korrigera den:

Många påstår en massa saker i sina analyser men ger inte några exempel. De tror att läsaren förstår bara för att dem skriver om scenografin i en föreställning som vi har sett. Så liksom beskriver de den med två meningar. Jag säger: ”Ta ett varv till. Bli nyanserad. Ge exempel. Jämför med en annan föreställning.

Jason berättar dock att eleverna säger att de inte ”orkar eller har tid” men att de klarar av att göra analysen muntlig istället. Ett annat arbetssätt som Siw använder i de skrivna analyserna är att eleverna successivt får arbeta upp ett fackspråk. Förstaårseleverna kan i sina analyser ha fokus på ett sceniskt uttrycksområde (ex. scenografi, kostym eller ljus) där de också får frågor så de vet vad de ska titta på. När eleverna uppvisar skrivsvårigheter brukar även Siw låta eleverna göra en muntlig analys och så brukar även Eva jobba.

Hans menar att eleverna ”stoppar sig själva” genom att de uttrycker sig att de inte kan skriva analyser och ber om att få veta hur de ska göra ”bara för att få godkänt.” Det tror Hasse till viss del kan bero på deras självbild vilket kan ha att göra med problem med det teoretiska i sin tidigare skolgång. Därför försöker Hasse kombinera teori med praktik genom att börja teoriundervisningen i teatersalen där eleverna får jobba praktiskt med det teoretiska innan de går till ett ”vanligt” klassrum och för att skriva exempelvis en föreställningsanalys.

Skulle detta ur ett sociokulturellt perspektiv innebära att Hasse försöker kombinera ”de klassiska” analysartefakterna penna och papper med elevernas kroppar (som kan ses som skådespelarens verktyg)? Bartolini Bussi och Mariotti (2008) menar att artefakter kan röra sig om ljud och gester. Med utgångspunkt i detta resonemang skulle teater- eller dramaövningar möjligen kunna ses som en artefakt, men också som psykologiska eller språkliga redskap då det sker en kommunikation genom språket.

Nour använder sig av en annan arbetsmetod när eleverna ska göra reflektions- och analysuppgifter. Hon låter eleverna titta på exempel hur texter som ”professionella personer har gjort” och tar ut delar ur texterna för att inte låta det bli mastigt. Eleverna får sitta i grupper där de tillsammans läser en text om hur exempelvis en handling till en pjäs kan summeras och sedan presenterar vad de kommit fram till för de andra grupperna.

Eftersom de är teaterelever så tycker de att det är roligt att presentera en text eller arbete för att det är ingenting de tycker är jobbigt att stå inför människor, i alla fall väldigt sällan. Så därför blir det en enkel och lättillgänglig metod [...] Då blir det att de gör det lite roligt, lite underhållande och då blir det inte någon platt och tråkigt text.

Nour försöker således använda *artefakter* i form av texter som är skrivna av professionen som eleverna först diskuterar i små grupper och sedan redovisar i helklass. Det sker ett slags erfarenhetsbyte mellan textexemplet och eleverna samt eleverna emellan. I undervisningssituationen integreras även *psykologiska verktyg* alltså språk och kommunikation. Som det framgick i teorikapitlet är språket en viktig del i förmedlingen av sociokulturella erfarenheter. Säljö (2011) förklarar: ”Genom interaktion med andra bygger således individen upp sociala erfarenheter som medieras genom språket” (ibid, s. 164).



Det finns elever hos Jason som beskrivs som ”strålande på scenen” men som inte klarar av analyser så bra. Här problematiserar Jason dock hur en analytisk förmåga kan te sig. Han frågar om de elever som har svårt för skriftliga och muntliga analyser kan ses som analytiska om de istället kan ta till sig en scenuppgift, arbetar med den, för att sedan göra en redovisning på en hög nivå.

## 5.2 Elever som behöver extra stimulans

### 5.2.1 Om eleverna

Samtliga teaterlärare talar för att det finns en del teaterlever som har lätt för att nå de högre kunskapskraven. Ibland får några av lärarna svårt att sätta ord på varför de har lätt att klara av uppgifterna. Lärarna tror att eleverna har med sig tidigare kunskaper och vet hur de ska användas. Hasse förklarar:

Det är lite så det handlar om i skolan: Att hitta kunskapsnycklarna som på något sätt öppnar upp för mer kunskap. Vissa har möjligheten att både gå på djupet, att öppna upp många dörrar längs en väg men samtidigt många i en korridor.

Elever beskrivs bland annat som självständiga, högpresterande och ambitiösa. Några av lärarna berättar dock att det även i vissa fall kan förekomma vissa diagnoser men också psykisk ohälsa i form av stress och anorexia. Många av eleverna beskrivs också som litterata, att de har läst mycket litteratur och har välutbildade föräldrar. De tar också till sig uppgifter och lägger ner mycket tid på dem. Nour uppger att det som avgör om en elev får betyg A eller B beror oftast på hur djupa reflektioner eleven gör.

### 5.2.2 Den extra stimulansen

För att utmana dessa elever i sitt lärande menar en majoritet av lärarna att de kan ge eleverna svårare texter där de kan få upptäcka fler uttryckssätt. Det kan också handla om att få större och mer komplexa roller i uppsättningar. Anna menar att det gäller att försöka se ”vem man har framför sig och vad sänder den ut?” Om eleven är öppen så kan det bli lättare att ge mer tekniker och motstånd. Något som frustrerar Jason i arbetet med att ge extra stimulans till elever är att tiden inte räcker till för att kunna jobba med dem i ”master class” även om det märks att dessa elever ger uttryck för att vilja det: ”Ibland känner jag att de här eleverna som är så duktiga måste bara gå igenom det här för att gå in i nästa nivå.”

Däremot förhåller Siw sig kritisk till vad som ses som en mer komplex roll: ”Uppgiften på teatern handlar om vad man gör det till. Man kan utveckla den hur mycket man vill. Uppgiften är densamma. Man kan ju jobba med dem på olika sätt som elev.” Siw jämförde även hur en professionell skådespelare gestaltade en hund i en teateruppsättning. Där hade hundkaraktären inga repliker, vilket teaterläraren kunde se som en liten roll, men menade att skådespelaren lyckades göra till ”en stor roll.”

Hans berättar att han har jobbat med nivågrupperingar i ett scenprojekt med eleverna ”utan att de varit medvetna om det.” Här har Hasse delat ut texter till sina elever beroende på vilken nivå som han vill att de ska jobba för och lära sig mer av. Hasse talar också om att han ibland brukar erbjuda eleverna som behöver extra stimulans att vara med i föreställningar, där han själv är med och regisserar, utanför skoltid. ”Det är bra att inte bara vara i skolans skyddade värld. Utan faktiskt vara utanför och vara med i musikal eller större uppsättning och få en betydande funktion där”, förklarar Hans.

När det kommer till mindre grupparbeten på teaterlektionerna är samtliga lärare överens om att det ska finnas en blandad kunskapsnivå<sup>9</sup> bland eleverna. Siw konstaterar att ”de som har knäckt koden stimulerar dem andra” och Tareq menar att det finns en risk att ”det kanske blir lite dött” om ”de som har det svårare” hamnar i en och samma grupp. Några av lärarna berättar dock att de ibland har en viss gruppindelning där det finns en viss homogen kunskapsnivå. Anna menar att även om det är en vinst för både ”de högpresterande och dem som har det svårare” att ingå i samma grupp händer det ibland att en högpresterande elev kan få ingå i samma grupp med en likstämig elev om hen uttrycker sig att hen inte vill ”dra en elev som inte är lika motiverad.” Ibland händer det dock att Anna istället svarar eleven (som vill jobba med någon på samma nivå) att hen får acceptera läget men att frågan om gruppindelning kommer att ses över till nästa projekt.

Liksom med eleverna som behöver extra anpassningar ger lärarna de elever som behöver extra stimulans texter och roller (*artefakter*) som är anpassade efter deras *närmsta utvecklingszon*. Siw menar att en roll först kan bli komplex i arbetsprocessen inför och under föreställningar. Elevens utveckling av rollkaraktären sker alltså i själva *medieringen*, i elevens samverkan med textartefakten och de språkliga redskapen i form av lärarens regi och medspelarnas respons.

När det kommer till grupparbeten kan det, ur ett sociokulturellt perspektiv, uppstå en problematik kring tillämpandet av *närmaste utvecklingszonen*. Vid en gruppindelning där kunskapsnivån är heterogen finns möjligheten att eleverna stöttar varandra. Här uppstår en risk att en ”högpresterande” elev kan uppleva att hen inte tar sig vidare i sin utveckling vid ett samarbete med någon som inte är lika mycket motiverad. Vid den homogena gruppindelningen uppstår istället risken att de elever som beskrivs som inte lika mycket motiverade inte heller tar sig vidare i sin kunskapsutveckling. Men frågan är om problemet ligger i att den ena av de två eleverna (som befinner sig på olika områden i *den närmaste utvecklingszonen*) inte har motivation till själva uppgiften? Det kanske snarare ligger i att eleven inte behärskar samma *språkliga redskap* som klasskamraten eller kommer från en tidigare *deltagarstruktur/skolgång* där hen haft en roll som, enligt denna deltagarstruktur kan uppfattas som, omotiverad.

---

<sup>9</sup> I förhållande till hur de ligger till i kunskapskraven.

Arbetet med analyser och reflektioner uppfattas inte vara ett särskilt problem för eleverna som behöver extra stimulans. Dock menar Nour att det är viktigt att fortsätta understryka vikten av att kunna reflektera över processarbetet även om det kanske inte är det roligaste. Om eleven enbart visar sina praktiska färdigheter men inte kan sätta ord på vad den varit med om har eleven ”inte samma kompetens helt enkelt”, menar Nour. I muntliga reflektioner menar Anna att dessa elever ibland behöver en följdfråga för att fortsätta utveckla sina resonemang vilket skiljer sig åt till eleverna som behöver extra anpassningar där både ”följdfrågan och en del av svaret [behövs] för att de överhuvudtaget ska komma vidare.”

### **5.2.3 Är eleverna särskilt begåvande?**

Under samtalen kring eleverna som har lätt att nå högre betyg och behöver stimulans för att fortsätta sin kunskapsutveckling frågar jag om lärarna anser att dessa elever har en begåvning eller talang inom teater/gestaltande. I vissa fall hann jag inte komma in på frågan innan lärarna själva kom in på begreppet. Jag ber lärarna även försöka resonera kring begreppet.

Tareq menar att de som lätt når högre betyg har en begåvning just för att eleverna klarar av uppgifterna så lätt. Även Anna tror att ”det förbjuda ordet begåvning” kan vara en orsak till att vissa elever har lätt för att nå kunskapskraven. Hon konstaterar att begåvning inte är något medfött utan att det är möjligt att ”begåva sig” genom att möta nya tekniker och få verktyg till att kunna utvecklas till nästa tillfälle. Det handlar om ”en hög tillit till sin egen drivkraft och modet att lyssna på den, men också förmågan att ta till sig den formella kunskapen.” Anna beskriver det som en inre öppenhet till sig själv samt en yttre öppenhet till sina motspelare, lärare och texten.

Att ha talang i teater menar Nour kan handla om att inte ha så många spärrar, att ”det inte är främmande att våga göra fel.” Nour jämför med att vara i begåvad i musik det krävs ett musiköra för att fortsätta utvecklas. Inom teaterfältet är det istället möjligt för alla att utvecklas ”om man vågar och vill [...] Sen beror det på vad man gör av det”, menar Nour. ”Du kanske inte alls är inriktad mot skådespeleri utan drama som metod!” Vid en formulering av en skådespelares talang tror dock Nour att det då handlar om ”en skicklig och stark skådespelarinsats.”

Eva menar att eleverna bär på ”något slags frö till en talang” men anmärker att teater är ett brett område och att flera av eleverna kan visa starkare intresse eller skicklighet i andra av teaterns uttrycksområden som kostym, scenografi men också regi. Eva berättar att även de som kämpar mycket med skådespeleriet också kan ha en viss talang.

Ordet "talang" är något som Hasse ställer sig lite klivet inför men att "begåvning" är mer användbart. Hasse jämför mellan "förmåga att uttrycka sig väldigt bra" och kunskapskrav där eleverna ska gestalta komplexa karaktärer och göra nyanserade scenarbeten. Själva talangbegreppet menar Hasse är ganska oviktigt för teatern eftersom det är möjligt att träna upp sig och bli väldigt bra.

Siw använder sig av begreppet "fallenhet" och beskriver det som att eleverna har lättare att snabbt "sätta sig in i en rollkaraktär både psykiskt och fysiskt." Det handlar om att eleverna är fysiskt mogna, att de har en kroppsmedvetenhet och har en trygghet i sin kropp konstaterar Siw. Det är också något som Siw tror att eleverna kan lära sig men poängterar att det inte finns något stopp i utvecklingen.

Att ställa sig frågan om vad som är begåvning tycker Jason är som att fråga sig vad som är kunskap. Jason menar att även om det är lätt att konstruera en begåvningsmall så är det viktigt att förstå att det finns olika typer av begåvning. En elev kan ha en textbegåvning och en andra elev kan vara socialt begåvad. Vidare påpekar Jason att det inte finns någonting i kunskapskraven som säger att lärarna ska mäta begåvning. Han citerar också en gästlärare som sa att "teater inte handlar om begåvning, utan det handlar om hårt arbete." Här ägnar Jason en tanke åt att det kan vara en begåvning i sig att kunna arbeta eller studera sin text, men att alla kan nå en begåvning oavsett vilket betyg eleverna får:

Mitt mål är att alla ska flyga! Sen hur de flyger vet jag inte. Men jag vill ge alla möjligheten att känna att de lättar från golvet, någon gång de här åren, så att de håller sig flygande. Då menar jag att de är begåvade om de klarar det.

Jason lyfter fram att alla har olika begåvningar eller styrkor och att de kan nå det genom att halka in på ett bananskal eller kämpa sig dit. Han menar att de kan sin begåvning oavsett vilket slutbetyg de får. Tareq funderar över hur det skulle se ut om det gjordes en analys kring om det finns olika lärstilar inom praktiska ämnen och om det skulle skilja sig från lärstilar i teoretiska ämnen. Han ger också en reflektion över hur skolan hade sett ut om utbildningen skapades utifrån elevernas olika behov istället för givna kunskapskrav och kursmål. Själv tror han att det skulle kunna innebära att eleverna befriades från att bli kategoriserade.

Precis som i analysen av resonemangen kring elever i behov av extra anpassningar tycks det även utifrån lärarnas reflektion kring begåvning visas en strävan efter att bryta ner maktstrukturerna i det *intersubjektiva klassrummet*. Som det framgick tidigare nämnde några lärare att det var viktigt att eleverna kände sig trygga och att tillåta misslyckanden. Här visas även en öppenhet för att alla kan bli begåvade och att det kan uttrycka sig på olika sätt men för att nå dig krävs arbete. Om dessa tankar smälts samman och appliceras till ett klassrumsklimat är det detta vad Aujla med kollegor (2014) rekommenderar för en lyckad (talang)utveckling.

## 6 Diskussion

Detta kapitel summerar och diskuterar studiens resultat och ger förslag på fortsatt forskning. I ett avslutande stycke ges även en kort diskussion kring studiens metod.

Syftet med denna studie har varit att undersöka teaterlärares resonemang kring sitt arbete för att tillgodose elevers varierande behov i teaterundervisningen med fokusering på elever som behöver *extra anpassningar* och elever som behöver *extra stimulans*.

Det har visat sig att de teaterlärare som deltog i studien tycks vara ense om att det är ytterst få elever som riskerar att inte nå minimikraven för att uppnå godkänt betyg. I det fallet beror det på hög frånvaro. De elever som deltar och är aktiva på lektionerna uppnår minst ett E men oftast högre. Dock finns det elever som inte lyckas höja sitt betyg på grund av svårigheter med att göra skriftliga analyser eller reflektioner. Detta tror teaterlärarna beror på att de har skrivsvårigheter och/eller tidigare problem med teoretiska uppgifter i sin skolgång. Många av lärarna anpassar därför dessa moment till att de berörda eleverna får utföra uppgiften muntligt. En lärare uppger att eleverna får feedback på den skriftliga uppgiften och ges möjligheten att justera texten. En andra lärare låter (samtliga) elever arbeta praktiskt innan det teoretiska momentet och en tredje låter (samtliga) elever undersöka och diskutera analystexter skrivna av professionella. I det praktiska teaterarbetet används extra coaching eller feedback. Lärare belyser också vikten av att skapa ett tryggt klimat från början för att elever ska lyckas i sin utvecklingsprocess. Många av teaterlärarna uppger även att sceniska uppgifter så som rolltilldelning anpassas efter vad eleven klarar av men samtidigt ger möjlighet att utvecklas. Detta, sistnämnda, arbetssättet gäller även för elevgruppen som behöver stimulans. Dessa elever uppges även av vissa lärare ibland få motspelare som ligger på samma nivå och fler skådespelartekniker för att få ytterligare utmaningar.

Om alla de arbetsmetoder som lärarna berättar om egentligen kan ses som extra anpassningar är diskutabelt. Extra anpassningar innebär ett stöd ”av mindre ingripande karaktär” (Skolverket, 2014a, s. 11) som läraren kan ge under ordinarie undervisning för att eleven som riskerar att inte nå kunskapskraven. Skolverket (2014b) ger exempel på att det kan röra sig om att elever får hjälp med planering av studier, få tydligare instruktioner, hjälp med textförståelse eller anpassade läromedel. Här visas också exempel på hur en elev som får extra anpassningar när det kommer till matematikprov genom att få längre tid på sig men också få göra det muntligt. Utifrån detta exempel skulle de muntliga analys-/reflektionsuppgifterna kunna ses som en extra anpassning. Även speciallärare på Växthusets skola menar att muntliga test är en extra anpassning och så även extra feedback (Lärarnas Nyheter, 2015) vilket teaterlärare i denna studie lyfter fram. I fallet där en lärare låter samtliga elever antingen får jobba praktiskt innan det teoretiska momentet blir det svårt att, utifrån Skolverkets definitioner, avgöra om detta är en extra anpassning eller en ordinarie undervisningsmetod. Detta gäller även i det fallet där, även här, samtliga elever får undersöka och diskutera professionella analystexter. Ur ett lärarperspektiv skulle det kunna handla om att inte peka ut elever som behöver extra undervisningsmetoder för de

övriga klasskamraterna. Det kan också ses som metoder för att stärka alla i klassen och låta eleverna stötta varandra i sina individuella närmsta utvecklingszoner genom språkliga verktyg och ”kroppsliga” artefakter.

En fråga och ett förslag till framtida forskning som dök upp i samband med detta kan formuleras: Hur kan vi förstå Vygotskijs teorier utifrån en praktisk kunskapstradition? I studien har teaterläraren Hasse vävt samman teoriarbetet med praktiskt arbete. Utifrån ett sociokulturellt perspektiv kan det ha skett en kombination mellan ”de klassiska” analysartefakterna penna och papper med elevernas kroppar. I detta fall uppstår frågan om kroppen, som är skådespelarens redskap, kan vara en artefakt? Eller krävs det andra fysiska objekt som läro- och uttrycksmedel? Bartolini Bussi och Mariotti (2008) menar att artefakter kan röra sig om ljud och gester. Samtidigt skulle ljud kopplas till språkligt redskap eftersom det här sker en kommunikation (Säljö, 2005).

I Ahlstrands (2014) avhandling visar det sig att *scenisk närvaro* är en viktig komponent i gestaltningsförmågan. En framträdande förmåga i detta examensarbete som skiljer de två elevgrupperna åt är att skriftligt visa *förmåga att analysera* och *förmåga att reflektera*. Elever med en god analyserande och reflekterande förmåga får ett högre betyg. De elever som uppvisat svårigheter med att visa dessa förmågor skriftligt har i stället fått göra uppgifterna muntligt. I ämnesplanen för teater framgår det inte hur eleven ska visa prov på sin reflekterande och analyserande förmåga. Här framträder ett annat förslag till ett framtida forskningsområde. Dels så kunde det undersökas kring hur det teoretiska arbetet i teaterämnet ser ut. Alltså från undervisningen, via läxor/uppgifter, till bedömning. Men i detta fall vore det kanske mer intressant att ta reda på hur teaterläraren kan vara med och främja utvecklingen av elevernas skriftliga förmåga när det kommer till analytiska och reflekterande texter.

I Jaap och Patricks (2015) studie framgick det att deras informanter undvek att göra explicita uttalanden om begåvade elever. Informanterna i denna studie pratade gärna om begåvade elever men framhöll att det kan te sig på olika sätt och att alla har eller kan utveckla en begåvning. I vissa fall problematiserades själva begreppet. En värdefull diskussionsfråga för lärare i estiska ämnen kan bli vilka konsekvenser som kan uppstå när begreppet *särskild begåvning* appliceras i konstnärliga ämnen. Finns det en risk med att definitionen av särskilt begåvade elever färgas av lärarens egna uppfattningar om vad som är extraordinär konst? Skapas då en mall för hur en särskild begåvad elev är? Leder detta i så fall in på den oändliga diskussionen om vad som är fin- respektive fulkultur?

I tidigare forskning har Tjernberg (2013) visat att det är viktigt att elever med läs- och skrivsvårigheter får känna att de lyckas som en viktig del för en framgångsrik utveckling. Vidare påpekar Aujla et al. (2014) att särskilt begåvade danselever mår bra av en studiemiljö där misslyckanden är accepterat som en del av läroprocessen. Det som teaterlärarna i min studie talar för är just en öppen studiemiljö där det inte finns en rädsla för att misslyckas. Dessutom menade teaterlärare att gestaltande begåvning kunde uttrycka sig på olika sätt och alla ska få möjligheten till att känna att de lyckas.

För att ge en fördjupad och tydligare beskrivning av teaterlärares olika arbetssätt skulle en fördel vara att avgränsa området ytterligare så att studien enbart behandlade elever i behov av *extra anpassningar* eller elever med *särskilda förmågor*. Vad som exempelvis även skulle kunna ha gjorts är att observera lektioner för att se hur teaterlärare konkret arbetar med vägledning och stimulans och därefter diskutera observationerna med läraren. Det skulle även vara fördelaktigt att granska de texter som uppges ha en högre svårighetsgrad, men också om teater eleverna själva upplever att de får den stöttning och stimulans som krävs för att uppleva utveckling i teaterämnet. Detta kan ses som ett förslag för vidare forskning. Men för att undersöka detta kan det vara fördelaktigt att specificera vad det är som ska undersökas eftersom det inte finns några exakta definitioner av vare sig *extra anpassningar* eller *särskilda förmågor*. Troligen för att det kan variera mellan olika elever och ämne. Det krävs en hög pedagogisk kompetens för att individanpassa undervisningen i ett kollektivt, konstnärligt ämne som teater. Därför kan det också vara fördelaktigt för verksamma (och blivande) teaterlärare att reflektera över hur den egna undervisningen får varje elev att utvecklas utifrån deras förutsättningar och få eleverna att känna att de kan flyga.

## 7 Referenslista

- Adam, O. (1990) Scenens paradoxer. I Ödman, M (red.), *Om kreativitet och flow*.  
Värnamo: Brombergs
- Ahlstrand, P. (2014). *Att kunna lyssna med kroppen: en studie av gestaltande förmåga inom gymnasieskolans estetiska program, inriktning teater*.  
Diss. Stockholm: Stockholms universitet, 2014. Stockholm.
- Andrade, H., Lui, A., Palma, M., & Hefferen, J. (2015). Formative Assessment in Dance Education. *Journal of Dance Education*, 15(2), 47-59.  
doi: 10.1080/15290524.2015.1004408
- Aujla, I. J., Nordin-Bates, S. M., Redding, E & Jobbins, V. (2014) Developing talent among young dancers: Findings from the UK Centers for Advanced Training. *Theatre, dance and performance training*, 5(1), 15-30.  
doi: 10.1080/19443927.2013.877964
- Bartolini Bussi, M. G., Mariotti, M. A. (2008). Semiotic mediation in the mathematics classroom: Artifacts and signs after a Vygotskian perspective. In L. D. English, M. G. Bartolini Bussi, G. A. Jones, R. Lesh, & D. Tirosh (Eds.), *Handbook of International Research in Mathematics Education*, 2<sup>nd</sup> revised edition. (pp. 746-783). New York and London: Routledge. Hämtad 2016-05-13 via:  
[https://www.researchgate.net/publication/260321070\\_Semiotic\\_Mediation\\_in\\_the\\_Mathematics\\_Classroom\\_Artifacts\\_and\\_Signs\\_after\\_a\\_Vygotskian\\_Perspective](https://www.researchgate.net/publication/260321070_Semiotic_Mediation_in_the_Mathematics_Classroom_Artifacts_and_Signs_after_a_Vygotskian_Perspective)
- Brosjö, C & Freding Arenstrand, C. (2014) *Teaterämnets plats i det entreprenöriella lärandet: En litteraturstudie*. Nås via: <http://hdl.handle.net/2077/38557>
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2015). *Forskningsmetoder för lärarstudenter*.  
Lund: Studentlitteratur.
- Côté, J., Baker, J. & Abernethy, B. (2003). From play to practice: A developmental framework for the acquisition of expertise in team sport. In J. Starkes and K. A. Ericsson (Eds.), *The development of elite athletes: Recent advances in research on sport expertise* (pp. 89–110). Champaign: Human Kinetics. Hämtad 2016-05-13 via:  
[https://www.researchgate.net/publication/260278422\\_The\\_ecology\\_of\\_talent\\_development\\_in\\_sport\\_A\\_multiple\\_case\\_study\\_of\\_successful\\_athletic\\_talent\\_development\\_environments\\_in\\_Scandinavia](https://www.researchgate.net/publication/260278422_The_ecology_of_talent_development_in_sport_A_multiple_case_study_of_successful_athletic_talent_development_environments_in_Scandinavia)
- Crawford, E. C. & Torgesen, J. K. (2006). *Teaching all students to read: Practices from Reading first schools with strong intervention outcomes*. Tallahassee, FL: Florida



Center for Reading Research. Hämtad: 2016-05-05 via:

<http://eric.ed.gov/?id=ED498784>

Dysthe, O. (2003). Sociokulturella perspektiv på kunskap och lärande. I Dysthe, O. (red.) *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Dysthe, O. & Igländ, M-A. (2003). Vygotskij och sociokulturell teori. I Dysthe, O. (red.) *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Harboe, T. (2013). *Gundläggande metod: Den samhällsvetenskapliga uppsatsen*. Malmö: Gleerups.

Hattie, John (2008). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. [Elektronisk resurs] Hämtad via: <http://www.ebib.com>. Access via: <http://lunda.ub.gu.se/>

Henriksen, K. (2010). *The ecology of talent development in sport: A multiple case study of successful athletic talent development environments in Scandinavia* (PhD Thesis). Syddansk Universitet. Det Sundhedsvidenskabelige Fakultet. Hämtad 2016-05-13 via: [https://www.researchgate.net/publication/260278422\\_The\\_ecology\\_of\\_talent\\_development\\_in\\_sport\\_A\\_multiple\\_case\\_study\\_of\\_successful\\_athletic\\_talent\\_development\\_environments\\_in\\_Scandinavia](https://www.researchgate.net/publication/260278422_The_ecology_of_talent_development_in_sport_A_multiple_case_study_of_successful_athletic_talent_development_environments_in_Scandinavia)

Hundeide, K. (2003). Det intersubjektiva klassrummet – Klassrummets dolda styrmekanismer för inkludering eller exkludering av elever. I Dysthe, O. (red.) *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Florén, T. (2010). *Talangfabriken: om organisation av kunskap och kreativitet i skivindustrin*. Diss. Stockholm : Stockholms universitet, 2010. Stockholm. Hämtad 2016-05-13 via: <http://su.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A352204&dswid=2116>

Jaap, A. & Patrick, F. (2015). Teachers' concepts of musical talent and nurturing musical ability: music learning as exclusive or as opportunity for all? *Music Education Research*, 17(3), 262-277. doi: 10.1080/14613808.2014.950559

Kempe, A (red.) (1996) *Drama education and special needs: a handbook for teachers in mainstream and special schools*. Cheltenham: Stanley Thornes

Kroksmark, T. (red.) (2011). *Den tidlösa pedagogiken*. (2:a. [rev.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.

- Krutetskii, V. (1976). *The psychology of mathematical abilities in schoolchildren*. Chicago, Illinois: University of Chicago Press.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forsknings intervjun*. (3:e. [rev.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Lindblom, L. (2016). *Lyckat enligt Hattie är inte bättre för alla*. Hämtad 2016-05-20 via: <http://www.lararnasnyheter.se/pedagogiska-magasinet/2016/05/09/lyckat-enligt-hattie-ar-inte-battre-alla>
- Ljungblad, A-L. (2016). *Takt och hållning – en relationell studie om det oberäkneliga i matematikundervisningen*. Diss. Göteborg : Göteborgs universitet, 2016. Hämtad 2016-05-09 via: <http://hdl.handle.net/2077/41112>
- Lärarnas Nyheter (2015) *Extra anpassningar – va då, då?* Hämtad 2016-05-13 via: <http://www.lararnasnyheter.se/specialpedagogik/2015/02/15/extra-anpassningar-va-da-da>
- Malby, M. (2010). *Att främja teaterstudentens växande: vad kräver det av teaterläraren?* Examensarbete (magisteruppsats). Stockholm: Stockholms universitet, Institutionen för musik- och teatervetenskap, 2010 HT. Stockholm
- Mamet, D. (2010). *Sant och falskt: Kätteri och sunt förnuft för skådespelaren*. Hedemora: Gidlunds förlag
- Marchant-Haycox, S. E. & Wilson, G. D. (1992) Personality and stress in performing artists. *Personality and Individual Differences*, 13(13), 1061-1068. doi: 10.1016/0191-8869(92)90021-G
- McGregor, L. (1977) Assessing Drama. Some Implications. *Educational Review*, 29(4), 267-272. doi: 10.1080/0013191770290404
- Moats, L. C. (2010). *Speech to print: Language essentials for teachers* (2nd ed.). Baltimore, MA: Paul H. Brookes.
- Mosing, M., Madison, G., Pedersen NL, Kuja-Halkola R, Ullén F. (2014) Practice does not make perfect: no causal effect of music practice on music ability. *Psychological Science*, 25(9), 1795-1803. doi: 10.1177/0956797614541990
- Myrberg, M. (2007). *Dyslexi: En kunskapsöversikt* (Vetenskapsrådets rapportserie, 2007:2). Stockholm: Vetenskapsrådet. Hämtad 2016-05-05 via: <https://publikationer.vr.se/produkt/dyslexi-en-kunskapsoversikt/>

- Myringer Karlsson, S. & Säfbom, A-C (2015) *Ämnesdidaktiskt stöd i bild*. Hämtad 2016-05-13 via: <http://www.skolverket.se/skolutveckling/larande/sarskilt-begavade-elever-1.230661>
- Nilholm, C. (2013). *Det är dags att kritiskt granska John Hattie*. Hämtad 2016-05-20 via: <http://www.lararnasnyheter.se/pedagogiska-magasinet/2013/11/21/ar-dags-kritiskt-granska-john-hattie>
- Olsson Jers, C (2010) *Klassrummet som muntlig arena: att bygga och etablera ethos*, Lärarutbildningen, Malmö högskola, Diss. Lund : Lunds universitet, Malmö, 2010. Hämtad 2016-05-13 via: <http://hdl.handle.net/2043/10020>
- Persson, R. (2014). Särbegåvning: Ett differentierat fenomen med sociala konsekvenser. *Socialmedicinsk tidskrift*, 91(2), 112-115.
- Pettersson, E. (2008). *Hur matematiska förmågor uttrycks och tas om hand i en pedagogisk praktik*. Licentiatavhandling, Växjö universitet, Matematiska och systemtekniska institutionen. Hämtad 2016-05-13 via: <http://lnu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A206499&dswid=582>
- Persson, R. S. (1997). *Annorlunda land: särbegåvningens psykologi*. Stockholm: Almqvist & Wiksell
- Peter, M. (1988) *Making Drama Special: Developing Drama Practice to Meet Special Educational Needs*. London: David Fulton Publishers.
- Queensland Government (2016). *Education Adjustments*. Hämtad 2016-04-25 från: <http://education.qld.gov.au/staff/learning/diversity/educational/>
- SFS 2010:80. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Shuterland M., Stack, N. & Smith, C. (2009). *Guidance for addressing the needs of highly able pupils*. Glasgow, UK: Scottish Network for Able Pupils. Hämtad 2016-04-29 via: [http://www.educationscotland.gov.uk/resources/s/publication\\_tcm4623165.asp](http://www.educationscotland.gov.uk/resources/s/publication_tcm4623165.asp)
- SKOLFS 2011:144. *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Stockholm: Skolverket Hämtad 2016-04-08 via: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2705>
- Skolverket (2015a) *Elevers rätt till kunskap, extra anpassningar och särskilt stöd*. Hämtad 2016-04-08 via: <http://www.skolverket.se/regelverk/juridisk-vagledning>
- Skolverket (2015b) *Att arbeta med särskilt begåvade elever*. Hämtad 2016-04-08 via: <http://www.skolverket.se/skolutveckling/larande/sarskilt-begavade-elever-1.230661>

- Skolverket (2015c) *Support activities in school – What do I need to know as a parent?*  
Hämtad 2016-04-28 via <http://www.skolverket.se/publikationer?id=3477>
- Skolverket (2014a) *Arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*  
Hämtad 2016-03-29 via: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=3299>
- Skolverket (2014b) *Stödinsatser i utbildningen – om ledning och stimulans, extra anpassningar och särskilt stöd.* Hämtad 2016-03-29 via:  
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=3362>
- Skolverket (2011) *Ämne – Teater.* Hämtad 2016-04-27 via:  
<http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/sok-amnen-kurser-och-program/subject.htm?lang=sv&subjectCode=tea&tos=gy>
- Skolöverstyrelsen (1970). *Läroplan för gymnasieskolan, (Lgy 70). 1, Allmän del.*  
Stockholm: Skolöverstyrelsen. Hämtad 2016-04-07 via:  
<http://hdl.handle.net/2077/31215>
- Stålnacke, J. (2015). *Särskilt begåvade barn i skolan.* Hämtad 2016-05-15 via:  
<http://www.skolverket.se/skolutveckling/larande/sarskilt-begavade-elever-1.230661>
- Säljö, R. (2011) L. S. Vygotskij – forskare, pedagog och visionär. I Forssell, A. (red.)  
*Boken om pedagogerna.* (6:e, [omarb.] uppl.) Stockholm: Liber.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv.*  
Prisma: Stockholm.
- Tjernberg, C. (2013). *Framgångsfaktorer i läs- och skrivlärande: en praxisorienterad studie med utgångspunkt i skolpraktiken.* Diss. Stockholm: Stockholms universitet, 2013. Stockholm. Hämtad 2016-05-05 via:  
<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-88780>
- Tjora, A. (2012). *Från nyfikenhet till systematisk kunskap: Kvalitativ forskning i praktiken.*  
Lund: Studentlitteratur
- Trost, J. (2014) *Kvalitativa intervjuer.* (4:e, [omarb.] uppl.) Lund: Studentlitteratur
- University of New South Wales (2015). *What an educational adjustment is.*  
Hämtad 2016-04-25 via:  
[http://unswstudent.custhelp.com/app/answers/detail/a\\_id/411/~/what-an-educational-adjustment-is](http://unswstudent.custhelp.com/app/answers/detail/a_id/411/~/what-an-educational-adjustment-is)

Utbildningsdepartementet (1994). *1994 års läroplan för de frivilliga skolformerna, Lpf 94: Särskilda program mål för gymnasieskolans nationella program; Kursplaner i kärnämnen för gymnasieskolan och den gymnasiala vuxenutbildningen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Hämtad 2016-04-07 via:  
<http://hdl.handle.net/2077/30998>

Vetenskapsrådet (2002) *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet  
Hämtad 2016-05-13 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: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press

Westling Allodi, M. (2015). *Internationellt perspektiv på särskilt begåvade elever*. Skolverket: Stockholm. Hämtad 2016-04-03 via:  
<http://www.skolverket.se/skolutveckling/larande/sarskilt-begavade-elever-1.230661>

Wood, D., Bruner, J. S., Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.  
doi: 10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x

## 8 Bilaga: Intervjuguide

### Informera

- 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.
- Är det okej om intervjun spelas in?

### Intervjufrågor

#### 1) Lite om dig och skolan

- a) Hur blev du teaterlärare? Hur länge har du jobbat som det?
- b) Vilka teaterkurser undervisar du i?
- c) Hur många teater elever finns det i respektive årskurs?

#### 2) Elever som behöver extra anpassningar

- a) Har du (eller har du haft) elever som har svårigheter med att uppnå kunskapskraven? (Alt: Har du elever som har svårt med att höja sig från betyget E)
- b) Hur skulle du beskriva en teater elev som har svårigheter med att uppnå kunskapskraven?
- c) Vad tror du kan bero på att vissa elever inte uppnår kunskapskraven?
- d) Finns det något/några kunskapskrav som brukar vara särskilt svårt?
- e) Hur arbetar du för att dessa elever ska nå ett godkänt/högre betyg? Vilka extra anpassningar ges till eleven?

#### 3) Elever som behöver extra stimulans/utmaning

- a) Har du (eller har du haft) elever som har lätt att nå de högre kunskapskraven?
- b) Hur skulle du beskriva en teater elev som har lätt för att nå de högre kunskapskraven?
- c) Vad tror du kan bero på att vissa elever har lätt för att nå de högre betygen?
- d) Tycker du att elever som lätt når ett A är *begåvade* inom teater?
- e) Hur arbetar du för att dessa elever ska fortsätta sin kunskapsutveckling? Vilken typ av extra stimulans får eleverna?

4) Vilka utmaningar och möjligheter ser du i din lärarroll när det kommer till teater elevers olika förutsättningar och behov?

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

6) Har du några frågor?