



GÖTEBORGS  
UNIVERSITET

# Den norm(o)medvetna pedagogen

En litteraturstudie som behandlar kritisk och normkritisk  
pedagogik i teaterundervisning

Johan Holmgren  
Michaela Lundgren

Ämneslärarprogrammet för gymnasieskola,  
inriktning teater



Uppsats/Examensarbete: 15 hp  
Kurs: LGTA2G  
Nivå: Grundnivå  
Termin/år: HT2019  
Handledare: Martin Göthberg  
Examinator: Pernilla Ahlstrand  
Kod: HT19-6100-016-LGTA2G

---

Nyckelord: Teater, drama, undervisning, normer, kritisk pedagogik,  
normkritisk pedagogik

## Abstract

Denna uppsats är en litteraturstudie som syftar till att presentera forskning och referentgranskat material som behandlar kritisk och normkritisk pedagogik i drama – och teaterundervisning. Studierna som analyserats är gjorda i USA, Kanada och Indien och berör olika metoder och arbetssätt i drama – och teaterundervisning. Sveriges läroplan för gymnasieskolan betonar att alla verksamma i skolan ska arbeta med diskrimineringsgrunderna och att lärare ska planera sin undervisning så att den blir likvärdig för alla elever. En större variation av individer i elevgrupperna är synlig och studien ämnar undersöka hur teaterlärare kan arbeta för att granska och utveckla sin undervisning så att den blir likvärdig för alla elever. Studien ämnar också ge en bild av vilka normer i skolan och samhället som påverkar undervisningspraktiken för såväl lärare som elever. Resultatet visar att drama och teater är användbart för att skapa en miljö där relationen mellan lärare och elev kan vara balanserad i fråga om makt och talutrymme men också i det sociala samspelet mellan eleverna. Vidare säger forskningen att dramapedagogiska metoder kan formas utifrån elevers egna erfarenheter och låta verkligheten utanför skolan ta plats i klassrummet. Analysen av litteraturen visar att lärare i drama och teater kan arbeta med normer om kön, etnicitet och social identitet genom bland annat kritisk analys, forumteater, tillämpad teater och metoder inspirerade av Augusto Boal. Slutsatser som dras gällande vidare forskning är att det synliggörs ett behov av att forska kring normer ur ett intersektionellt perspektiv.

# Förord

## **Michaela har ordet...**

Inför detta arbete fann jag mig stå med fötterna i varsitt läger: ena har stått i att “nä, men det här är lugnt, det borde gå att få ihop med lite disciplin - nu kör vi!”, medan den andra har vadat i berättelser från andra studenter om svårigheter och motgångar de fått erfara under sina uppsatsarbeten. På tal om fötter så skulle jag, å både min å Johans vägnar, vilja skänka en rad av tacksamhet till Martin Göthberg som genom sin handledning gett respons på uppsatsens innehåll, språk och textkonstruktion - han har hjälpt oss att hålla fötterna på jorden i stunder när han själv inte har kunnat ha det. Tack, Martin! Detta stycke förord är det sista jag författar för detta arbete och jag skulle vilja lyfta några aspekter som jag tror har varit särskilt gynnsamma för min del. Den mest värdefulla aspekten har varit att få skriva ihop med Johan. Vi har genom arbetet haft en stor respekt och omsorg för varandra och hela tiden sett till att arbetet har utförts på en så jämställd nivå som möjligt. Johan har bidragit med ett lugn och ett fokus i stunder där mitt eget har brustit. Det har gjort att vi har undvikit giftiga konflikter och bidragit till en stark och fin vänskap. Johan föreslog också att vi skulle ha 6-timmars arbetsdag och jobbfria helger vilket vi till förvånansvärt stor del har lyckats upprätthålla. Det har bidragit till mer fokuserat arbete, bättre stresshantering och en mer fungerande vardag. Mitt intresse för ämnet, och att jag delat det med Johan, har bidragit med ett välbehövt driv och vilja att driva arbetet framåt. Resultatet av litteraturstudien har definitivt påverkat mig och kommer vara något som jag kommer vilja utforska vidare i min framtida yrkesroll.

## **Johan har ordet...**

Först och främst vill jag tacka min medförfattare Michaela Lundgren. Utan hennes stöd och otroliga arbetsmoral skulle detta arbete inte kunnat ha blivit utfört. Tack min vän! Samarbetet mellan oss har lett till en uppsats som jag känner mig stolt att ha mitt namn på. Med ramen av 6 timmar per dag och arbetsfria helger har vi lyckats utföra detta arbete utan att stressa ihjäl oss. Panikartat har jag följt med i strömmen av det här arbetet och faktiskt lärt mig något på vägen. Den lärdom som jag värdesätter mest är den att jag inte vet något alls. Jag har länge varit medveten om att jag som vit, pan-sexuell, cis-man besitter ett privilegium i vårt samhälle. Problemet är att jag har en bristande kunskap i hur detta privilegium uttrycker sig och hur jag ska göra för att problematisera det. Insikten kring att jag har bristande kunskap om hur normer påverkar oss människor har lett till ett driv i mig och en törst för att skaffa mig en djupare kunskap om hur detta går till. En som jag respekterar väldigt mycket och ser upp till gjorde mig medveten om att jag inte bara har möjligheten att skaffa sådan kunskap utan även ett ansvar. Ett ansvar att införskaffa kunskap och skapa metoder för att ifrågasätta och motarbeta hegemoniska strukturer som grundar sig på destruktiva normer.

# Innehållsförteckning

<b>Förord</b> .....	<b>1</b>
<b>Innehållsförteckning</b> .....	<b>1</b>
<b>1 Inledning</b> .....	<b>2</b>
1.1 Bakgrund och centrala begrepp .....	2
1.1.1 Kritisk pedagogik.....	3
1.1.2 Normkritisk pedagogik.....	3
1.1.3 Teater vs. Drama .....	4
1.1.3.1 Teater .....	5
1.1.3.2 Drama.....	5
1.1.4 Forumteater.....	5
1.1.5 Tillämpad teater .....	6
1.2 Syfte och problemformulering.....	6
<b>2 Metod</b> .....	<b>7</b>
2.1 Sökprocess .....	7
2.2 Urval .....	9
2.3 Analysprocess .....	10
<b>3 Resultat</b> .....	<b>11</b>
3.1 Drama och teater för elevers förmåga till kritisk analys.....	11
3.2 Drama och teater för social förändring .....	16
3.3 Drama och teater för att ifrågasätta vithet som norm .....	21
<b>4 Diskussion</b> .....	<b>24</b>
4.1 Metoddiskussion .....	24
4.2 Resultatdiskussion .....	25
4.3 Vidare forskning och slutsatser .....	30
<b>5 Referenslista</b> .....	<b>31</b>
<b>6 Bilaga 1: Artikelöversikt</b> .....	<b>33</b>
<b>7 Bilaga 2: Sökordshistorik</b> .....	<b>37</b>

# 1 Inledning

I läroplanen för gymnasieskolan framgår att skolan ska främja förståelse för andra människor samt att ingen ska diskrimineras på grund av etnicitet, kön, sexualitet, klass eller funktionsvariation (Skolverket, 2011b). Med hänvisning till den delen av värdegrunden gav Skolverket 2016 ut en modul för fortbildning för att främja likabehandling i skolan. I texten *Normer, normmedvetenhet och normkritik* (Åkesson, 2016) framställs normkritisk pedagogik som ett perspektiv eller ett verktyg för att arbeta aktivt mot en inkluderande undervisning. Där framgår också att begreppet normkritisk pedagogik framträdde i Sverige 2010 i samband med boken *Normkritisk pedagogik: makt, lärande och strategier för förändring*. Åkesson (2016) presenterar övergripande de teoretiska utgångspunkter som ligger till grund för normkritisk pedagogik och redogör för vad normer kan spela för roll för elever, pedagoger och andra verksamma i skolan.

På ämneslärarprogrammet på Göteborgs universitet, med inriktning teater, har vi som lärarstudenter fått ta del av kursmoment vars syfte har varit att belysa normer och att aktivt granska dem ur ett kritiskt perspektiv. I ett av dessa moment, "HSM Värdegrund", mötte vi andra elever på Högskolan för scen och musik för att samtala om diskrimineringsgrunder, normer och maktstrukturer inom våra konstarter. I ett annat delmoment, "Normkritiskt perspektiv", pratade vi också om vad normer är och var vi ser maktförhållanden inom vårt ämne. Vi anser att dessa moment har gett en grund för oss som studenter att skapa diskussioner runt hur vissa sociala omständigheter påverkar oss och vår kommande lärarposition i samhället.

Vi har under vår verksamhetsförlagda utbildning, VFU, också upplevt att det finns ett behov hos lärare av mer kunskap kring hur de kan kritiskt granska sin undervisning kopplat till att elever i större utsträckning än när vi själva var i gymnasieåldern uttrycker medvetenhet om normer som påverkar elevernas liv. Vi har också sett under våra VFU-perioder att skolan blivit mer mångkulturell i det att allt fler elever i undervisningen har en annan etnisk bakgrund än svensk vilket kan påverka undervisningen på flera sätt, bland annat språkligt.

Detta har gjort oss intresserade av att göra en litteraturstudie kring lärares arbete utifrån ett normkritiskt perspektiv inom ämnet teater. Vårt resultat kan bidra till kunskap om hur lärare inom teaterämnet kan närma sig det läroplanen beskriver som en del i arbetet för en likvärdig utbildning (Skolverket, 2011b).

## 1.1 Bakgrund och centrala begrepp

Bakgrundskapitlet är indelat i fem underrubriker och presenterar centrala begrepp som återkommer i litteraturstudien. Under den första rubriken, *Kritisk pedagogik*, ger vi en bild av hur kritisk pedagogik, som är en inspirationskälla till normkritisk pedagogik, kan förstås. Vidare under den andra rubriken, *Normkritisk pedagogik*, presenterar vi vår ingång till hur begreppet kan förstås och vilka teoretiska utgångspunkter det baseras på. Under nästkommande rubrik, *Teater vs. Drama*, presenterar vi en definition av de båda begreppen och ger en bild av hur de kan förstås i svensk och internationell kontext. Under fjärde rubriken, *Forumteater*, beskriver vi forumteater som arbetsmetod och dess syfte. Till sist under femte rubriken, *Tillämpad teater*, beskriver vi vår förståelse av ett dramapedagogiskt arbetssätt (på engelska: applied theatre).

### 1.1.1 Kritisk pedagogik

Paolo Freires teorier om frigörande och kritisk pedagogik syftar till att utveckla undervisning för att synliggöra maktobalans mellan *the oppressed* (den förtryckta) och *the oppressor* (förtryckaren). Genom ett synliggörande kan den förtryckta bli medveten om sin egen situation och att denne har förmågan att bli en agent för social förändring. Freire menar att undervisning inte ska gå ut på att enbart identifiera *hur* den förtryckta utsätts utan menar att det är i att angripa *vad* det är för strukturer som möjliggör förtrycket som leder till förståelse för hur social förändring kan ske (Freire, 2000). Han menar också att undervisning ska bidra till ett medvetandegörande hos förtryckaren eftersom den som förtrycker inte är medveten om sin egen position eller att den i det utsagda definierar de förtryckta som just förtryckta:

[...] for the oppressors, ‘human beings’ refers only to themselves; other people are ‘things’. For the oppressors, there exists only one thing; their right to live in peace, over against the right, not always even recognized, but simply conceded, of the oppressed to survival. And they make this concession only because the existence of the oppressed is necessary to their own existence. (Freire, 2000, s. 57–58).

Han menar till exempel att det klassiska lärare-elevperspektivet behöver ifrågasättas och att “banking education” (Freire, 2000, s. 75) är en form av förtryck. Effekten av den undervisning som Freire beskriver för tankarna till traditionell förmedlingspedagogik vilken har som effekt att undervisningen sker i en mästare-lärling-modell. Läraren är den som *vet* och som förmedlar kunskap och eleven är som ett kärl som ska ta emot kunskapspaket och lagra de i sig. Freire hävdar med sin frigörande pedagogik att läraren och eleverna istället måste ingå ett partnerskap på en jämlik nivå av makt och att kunskap inte enbart finns hos läraren utan hos alla i klassrummet. Freire (2000) belyser också dialogen som en grundpelare i undervisningen: “it is not our role to speak to the people about our own view of the world, nor the attempt to impose that view on them, but rather to dialogue with the people about their views and ours.” (s. 96). Vidare presenterar han den kritiska reflektionens funktion i undervisningen och att läraren i samförstånd med eleverna kritiskt analyserar och ifrågasätter ämnen och utvecklar sina resonemang gemensamt.

### 1.1.2 Normkritisk pedagogik

I introduktionen av *Normkritisk pedagogik: Perspektiv, Utmaningar och Möjligheter* förklarar Björkman & Bromseth (2019) att normkritisk pedagogik ställer sig kritisk mot bland annat den toleranspedagogik och genuspedagogik som praktiseras ute på skolor idag. Toleranspedagogik talar för att motverka förtryck och kränkande behandling genom att den som står i en position som tillhör normen *tolererar* de som avviker från den rådande normen (Åkesson, 2016, s. 6). Kritiken som förs mot toleranspedagogiken menar att ett sådant resonemang förstärker maktpositionen mellan de som betar sig utifrån normen och de som avviker från denna (Björkman & Bromseth, 2019, s. 24). Den normkritiska pedagogiken motsätter sig också genuspedagogiken och feministisk pedagogik i avseendet att den utgår från ett heteronormativt synsätt som saknar intersektionell analys (se nedan) av kön och maktstrukturer. Genuspedagogiken kritiserar dels för att den enbart belyser den manliga och kvinnliga aspekten av kön samtidigt som den arbetar med kompensatoriska metoder för att balansera ut skillnaderna mellan maskulina och feminina företeelser (Åkesson, 2016). Normkritisk pedagogik har sin utgångspunkt i frigörelsepedagogik som tillskrivs bell hooks<sup>1</sup> och Paolo Freire. Björkman och Bromseth (2019) förklarar att normkritisk pedagogik

---

<sup>1</sup> Gloria Jean Watkins publicerar sina verk i sin gammelmormors namn. Att skriva ut namnet i gemener är

utgår från en kombination av teorier av bell hooks, Freire samt Kevin Kumashiros idéer om antiförtryckande undervisning och att detta sammantaget ligger som grund för det kritiska perspektivet i normkritisk pedagogik (s. 24).

En central strategi inom queerpedagogik och normkritisk pedagogik är att undersöka hur skolans narrativ om verklighet tar form genom samhällets maktstrukturer, och kritiskt ställa frågor om vilka etiska konsekvenser detta får för de som osynliggörs eller stigmatiseras i dessa (Bromseth, 2019, s. 49).

Att skapa en så inkluderande och likvärdig undervisning som möjligt är en del som inryms inom den normkritiska pedagogiken. För att kunna åstadkomma det belyser den vikten av kritisk analys av flera olika aspekter av undervisningen för att kunna göra medvetna val. Makt är en sådan aspekt och det i sig går att granska på flera sätt inom undervisning till exempel mellan lärare-elev, elev-elev, rektor-lärare etcetera men också hur skolan och utbildningen är strukturerad institutionellt - hur påverkas den av samhället och den rådande politiska situationen. Vem avgör vad som är kunskap, vem har den kunskapen och vem får talutrymme?

Queorteorier är en annan viktig inspirationskälla för normkritisk pedagogik och handlar om att synliggöra normskapande processer vad gäller kön och sexualitet utifrån heteronormativ och cisnormativ logik (Bromseth, 2019). Intersektionalitet är en tredje grundläggande aspekt för begreppet och handlar i detta fallet om att individer påverkas av flera typer av normer samtidigt och att graden av förtryck inte bara kan baseras på hur avvikande från normen en individ betraktas inom enbart ett område, till exempel om denne identifieras som man eller kvinna, utan att flera aspekter råder samtidigt och överlappar varandra. Till exempel påverkas en individ inte bara av normer gällande kön och sexualitet utan också av normer gällande klasstillhörighet, etniskt ursprung och funktionalitet på samma gång.

### 1.1.3 Teater vs. Drama

Begreppen teater och drama är inte synonyma med varandra. Distinktionen mellan vad som ryms inom begreppet teater till skillnad från drama är dock inte alltid så tydlig beroendes på vilken kontext vi finner dem i. Eftersom båda begreppen förekommer i litteraturstudien så är en definition på sin plats och vi beskriver dem utifrån svensk kontext och jämför med hur det används internationellt. I de texter vi har använt oss av i studiens resultat använder forskarna båda begreppen. I vissa fall upplever vi att de används som synonymer till varandra och i andra fall för att visa på särskilda metoder som tillskrivs de vardera begreppen. Haseman och Österlind (2014) kritiserar det faktum att teater används som ett paraplybegrepp i forsknings- och utbildningssammanhang. De framhäver dock också att begreppet de senaste årtiondena i allt större utsträckning har börjat nyanseras och skrivas ut i sina beståndsdelar. Göthberg (2019) beskriver att det länge funnits en skiljelinje mellan drama och teater, i Sverige, på det viset att drama är i första hand är processinriktat medan i teater ligger fokuset på att skapa en produkt, vilket vanligtvis innebär en föreställning som framförs inför publik. Skiljelinjen mellan dessa två begrepp har dock till viss del suddats ut på grund av att teaterämnet blev en del av gymnasiets utbud 1992. Då det inte fanns någon teaterlärarutbildning förrän 2011 var det dramapedagoger som fick anta rollen som teaterlärare. På det viset gick dramapedagoger från att inrikta sig på processen till att fokusera på att leda teaterproduktion (Göthberg, 2019).

---

ett aktivt val hon gör för att belysa verket, inte författaren.

### 1.1.3.1 Teater

Nationalencyklopedins beskrivning säger att “teater är en form av konst där skådespelare uppträder inför publik och spelar personer som är med om olika händelser” (NE, 2019). Tittar man istället på Encyklopedia Britannicas (engelsk motsvarighet till NE) beskrivning säger den att teater är “an art concerned almost exclusively with live performances in which the action is precisely planned to create a coherent and significant sense of drama” (Encyklopedia Britannica, 2019). I ämnesplanen för Teater från Skolverket (2011d) beskrivs ämnet enligt följande:

Teater handlar om mötet mellan aktörer och publik, här och nu. Ämnet teater behandlar de konstnärliga uttrycksformer som kan samverka i en teaterföreställning, till exempel skådespeleri, regi och scenografi. Med hjälp av begrepp, teorier och metoder från dessa konstnärliga uttrycksformer skapas förståelse av teatern som form (Skolverket, 2011d).

Gemensamt för samtliga källor är att teater ses som ett samlingsbegrepp för de konstnärliga former som inryms i en föreställning som har som syfte att kommuniceras till en publik.

### 1.1.3.2 Drama

Om man tittar på förekomsten av begreppet drama i Skolverkets ämnesplan för teater så ser man snart att begreppet inte förekommer i sin rena form. Om vi istället söker på begreppet i läroplanen för grundskolan så beskrivs drama som en metod och ett estetiskt uttrycksätt som förväntas ingå i elevernas utbildning bredvid en rad andra estetiska uttryck för att främja att eleverna får uppleva olika uttryck för kunskaper, känslor och stämningar (Skolverket, 2011a). Nationalencyklopedin beskriver drama dels som en litterär kategori dels synonymt med skådespeleri och gestaltande som en del av teatern som helhet:

dra'ma (grekiska *dra'ma* 'handling', 'skådespel', av *dra'ō* 'handla'), dels en av litteraturens tre grund- eller huvudformer vid sidan av lyriken och epiken, dels ett bland flera konstnärliga element i en teaterföreställning och därmed en del av teaterkonsten (NE, 2019).

Söker man på drama i Encyklopedia Britannica leder det till samma resultat som för sökningen på teater, vilket också sammanfaller med den uppfattning vi har fått av hur begreppen används i de engelskspråkiga texter vi har analyserat i vårt resultat. Begreppet drama är det som vi oftast stött på i våra texter och ordet används ofta beskrivande såväl för den pedagogiska aspekten i olika övningar som eleverna genomför likväl som det används i beskrivningen av arbetsprocessen från början till färdig produktion i fler avseenden än enbart vad gäller elevernas fysiska handlande.

### 1.1.4 Forumteater

Forumteater har en struktur som skiljer sig från traditionella teaterproduktioner. Till att börja med får de som ska framföra en forumteater komma överens om en situation som visar på diskriminering eller förtryck av något slag. Situationen ska gestaltas i form av en konflikt (Byréus, 2010). I arbetet blir de deltagande ombegagna att skapa material som tar inspiration från sina egna liv eller som relaterar till den publik som forumteatern kommer att framföras inför. Innehållet bör sättas i en kontext som alla deltagare kan relatera till i form av vardagliga situationer där förtryck kan uppstå. Pjäsen ska innehålla en eller flera protagonister som på något sätt blir utsatta för förtryck och en eller flera antagonister som på något vis utövar och



upprätthåller förtrycket. I utförandet av en forumteater finns det en roll utöver de som är aktiva på scen, denna rollen kallas vanligtvis för "Jokern" (Byréus, 2010, s.33) och är till för att vara den som för kommunikation mellan skådespelarna och publiken. Dels har Jokern ansvar för att förklara hur det kommer att gå till under uppspelet av forumteatern samtidigt som den har ett ansvar att ställa frågor och utmana publiken till att ge alternativ till hur de skulle kunna ge förslag på hur man skulle kunna ändra på konflikten som gestaltas på scen (Byréus, 2010).

Forumteater har uppstått som en arbetsmetod som utgår från Augusto Boals *Theatre of the Oppressed* (Boal, 1992). I själva framförandet av en forumteater har publiken en viktig roll. Först spelar aktörerna upp scenen inför publiken. Sedan bjuder Jokern in publiken att diskutera och ifrågasätta det som sker på scenen och de inbjuds att agera som medskådespelare. Under framförandet kan någon ur publiken be om att stoppa det som sker på scenen för att sedan byta ut någon av protagonisterna och ge förslag på hur karaktärerna skulle kunna lösa den konflikt som utspelas på scenen. Enligt Boal (1992) ska den från publiken som kommer med förslaget för att ändra på scenen också vara den som gestaltar karaktären som ska skapa förändring. Genom att gestalta den som försöker skapa förändring får deltagarna från publiken chans att utmana sig själva i att hantera olika situationer och försöka hitta alternativa sätt att angripa det förtryck som utspelar sig på scen. Forumteater ger utrymme för de deltagande att öva på hur de ska bemöta förtryck och motarbeta det. Detta är en metod som är utformad för att öva sig i civilkurage (Boal, 1992).

### 1.1.5 Tillämpad teater

Tillämpad teater är svenskans begrepp för engelskans *applied theatre*. Nicholson (2011) beskriver tillämpad teater som ett paraplybegrepp för många olika sätt att arbeta med teater som medel för lärande, utveckling och socialt arbete. Tillämpad teater beskrivs som ett dramatiskt arbete som sker utanför ramarna för traditionell framställning av teater och som är särskilt utformad för att skapa gemenskap och social inverkan (Nicholson, 2011). Teater används med andra ord som en pedagogisk metod för att närma sig ett lärande inte av teater eller drama utan inom ett annat ämne. Tillämpad teater kan praktiseras inom många olika kontexter och går därför inte beskriva utifrån enbart en specifik modell, det är kontexten eller målet med lärandet som påverkar hur teaterövningarna utformas.

## 1.2 Syfte och problemformulering

Syftet med denna litteraturstudie är att presentera tidigare forskning om hur lärare arbetar med kritisk pedagogik och normer i drama - och teaterundervisning. För att nå det syftet arbetar vi utifrån följande frågeställningar:

- Vad säger tidigare forskning om kritisk pedagogik i relation till drama - och teaterundervisning?
- Vad säger tidigare forskning om hur lärare arbetar med kritisk pedagogik i drama – och teaterundervisning?

## 2 Metod

Detta examensarbete är en litteraturstudie. Syftet är att skapa en överblick över hur forskningsläget ser ut inom ett visst område (Friberg, 2017).

Vi har delat in metodkapitlet i tre underrubriker. Under den första rubriken *Sökprocess* beskriver vi hur vi har gått tillväga med sökning av textmaterial gällande sökmotorer, sökordskombinationer och funktioner för avgränsning. Under *Urval* beskriver vi hur urvalsprocessen har sett ut för det textmaterial som vi använder i vår resultatdel. Under *Analysprocess* beskriver vi hur vi har gått tillväga när vi har analyserat olika texter och hur processen har sett ut i konstruktionen av vårt resultat.

### 2.1 Sökprocess

Sökprocessen inleddes med att vi gjorde en översiktlig sökning via Göteborgs universitetsbibliotekets sökmotor *Supersök* som är en samlingsdatabas för alla skrifter som erhålls via de bibliotek som är kopplade till universitetet. Sökmotorn omfattar också publikationsdatabasen *GUP*, universitetets elektroniska arkiv för avhandlingar och uppsatser *Gupea*, samt en tvärvetenskaplig databas med genusperspektiv *KVINNSAM*. Under kursens introduktionsvecka fick vi förslag på olika sökmotorer via universitetsbiblioteket. En av dessa var *Supersök*. Andra sökmotorer och databaser som vi har använt oss av har varit:

*EBSCO* är en plattform online som tillhandahåller flera hundra samlade databaser för forskningsarbeten inom bland annat utbildning.

*Education Research Complete* är en databas som vi också har nått via *EBSCO*. Här ges en bred tillgång till forskning inom all form av pedagogik.

*ERIC - Educational Resources Information Center* är en databas som vi har nått via *EBSCO* som tillhandahåller forskning inom pedagogik, samhällsvetenskap och psykologi.

*Google Scholar* är en söktjänst som ges ut av företaget Google där man kan söka vetenskapliga publikationer.

*LIBRIS* är en gemensam databas för Sveriges bibliotek och drivs av Kungliga biblioteket.

Vi har också sökt texter i två elektroniska tidskrifter: *YTJ - Youth Theatre Journal* och *RIDE - Research in Drama Education*. *YTJ* erbjuder teoretisk och praktisk forskning inom teater av, med, och för barn och ungdomar. *RIDE* är en internationell samling av forskningsmaterial som har blivit peer-reviewed inom teater - och dramaundervisning.

Efter att ha bekantat oss med de olika gränssnitten hos sökmotorerna började vi formulera sökord och sökordskombinationer baserat på boolesk sökteknik. Det innebär att vi har använt oss av så kallade booleska operatörer för att skapa ett sammanhang mellan de olika ord och begrepp som vi valt att använda oss av. Vi har till största del använt oss av de vanligaste vilka är *AND* och *OR* (Friberg, 2017). Vi har till exempel använt oss av *AND* i kombinationen *theatre AND pedagogy AND norms* för att hitta texter som innehåller alla tre delar: teater, pedagogik och normer - i en och samma text. *OR* har vi använt oss av i exemplet *theatre OR drama AND pedagogy* för att nå texter om antingen teater eller drama, eller både ock, samt pedagogik i samma text. Det finns ytterligare en tredje operator, *NOT*, som räknas till de

vanligare men vi har inte haft behov av att använda den. Vi har också använt oss av frassökning samt trunkering. Det tidigare innebär att vi har använt oss av citationstecken ihop med sökorden, exempelvis “*theatre pedagogy*” vilket ger en sökning på båda orden som en fras eller begrepp: *teaterpedagogik*, i stället för att få träffar med teater och pedagogik som två skilda ämnen. Trunkering innebär att använda sig av \* i samband med ett ord för att få träffar med alla möjliga böjningsformer av ordet (Friberg, 2017). Till exempel *drama\** (svenska) kan ge träffar på drama, **dramatik**, **dramatiker**. Vi har använt oss av ca 30 olika sökordskombinationer. En sammanställning av samtliga kombinationer, vilka databaser de har använts i samt vilka avgränsningar som har gjorts går att finna i bilagan *Tabell 2: Sökhistorik*. Nedan följer några exempel på sökord som har lett oss till artiklar som vi har funnit vara intressanta i förhållande till vårt syfte:

discrimination (via RIDE + två avgränsningar, se tabell)

“theatre pedagogy” AND norms

norm AND critical AND education

theatre AND pedagogy AND norms

discrimination AND teaching AND theatre

Under sökprocessen använde vi oss av olika avgränsningar för att smalna av våra sökresultat. En av dessa avgränsningar var tid. Under sökprocessen har vi valt åren 2000–2019 för att begränsa träffarna till forskning som har publicerats på 2000-talet. Vi har funnit det relevant att försöka hitta nyare forskning eftersom samhälle och skola har förändrats de senare åren gällande till exempel medvetenhet om normer, maktstrukturer, ökad mångfald och diskriminering. Vi använde oss också av avgränsningarna (*vetenskapliga tidskrifter*) och (*peer-reviewed*) för att i högre utsträckning få sökresultat som med större sannolikhet skulle hålla vetenskaplig kvalitet (Friberg, 2017).

Under sökprocessen fick vi emellanåt ett högt antal träffar (tusentals) på våra sökordskombinationer. När detta skedde försökte vi att avgränsa sökningarna för att smalna av resultatet. Vi har dock ibland stannat vid sådana sökningar för att de första alternativen som presenterats har verkat intressanta för vårt arbete. I dessa fall har det varit en titel på någon av artiklarna som varit särskilt intressant eller många av de sökord som vi använt oss av har funnits med bland de nyckelord som finns med i beskrivningen av texterna. Ett sådant exempel är ett sökresultat där vi fick 8,803 träffar (se bilaga, Tabell 2: Sökhistorik) och läste åtta abstrakt varav vi läste en av dessa texter i sin helhet som vi sedan valde ut för att analysera och sedan presentera i vårt resultatkapitel. I den sökningen tog vi tillvara på ämnesorden (= “subject items”, vid sökning på ERIC) vilket i det här fallet var: History, Theater education, Classroom environment, Theater och Racism. På grund av att de fyra sistnämnda var med i beskrivningen av texten valde vi att läsa abstrakten av denna för att vi fann att den kunde vara relevant i vårt arbete.

Vi har även använt sekundärsökning som sökmetod vilket innebär att vi i läsningen av en primär text har hittat referenser som varit intressanta för oss och som vi har letat fram fulltext av (Friberg, 2017).

## 2.2 Urval

Inledningsvis så arbetade vi utifrån det som Friberg (2017) kallar för helikopterperspektiv. Vi ville hålla sökningarna öppna för att få en bredare uppfattning om vad det finns för slags forskning kring att arbeta kritiskt med normer inom skolan. Detta gjorde vi för att inte låsa oss för tidigt i sökprocessen. På det viset fick vi ett bredare omfång av litteratur. Vi började med att läsa texter som hade en rubrik som verkade intressant i förhållande till vår frågeställning. Vi tittade också efter träffar som innehöll ett eller fler av de sökord vi använt oss av. Det i kombination med nyckelorden som fanns med i texternas beskrivningar blev det som avgjorde vilka texter vi sedan läste abstract av. Våra första sökningar innefattade orden *theatre AND education AND "norm critical"*. Under arbetets gång förstod att vi kunde bli mer behjälpta av att förhålla oss till det som kallas *kritisk pedagogik*, som är kärnan för konceptet normkritisk pedagogik, vilket vi beskriver tydligare i bakgrundskapitlet.

Nedan följer en lista på inklusions - och exklusionskriterier som vårt urval av litteratur baseras på (Friberg, 2017). De texter vi har valt ut till vår resultatdel omfattas av en eller flera av inklusionskriterierna.

### Inklusionskriterier:

- ett eller fler sökord fanns med i sökträffen
- textens nyckelord var relevanta för vårt ämne
- textens beskrivning var relevant för vårt ämne
- texten handlar om pedagogiskt arbete i teater eller drama
- texten handlar om pedagogiskt arbete utifrån kritisk pedagogik
- texten handlar om kritisk pedagogik inom ämnet teater
- texten handlar om arbete med normer i teater - eller dramaundervisning
- texten handlar om teater eller drama som pedagogisk arbetsmetod i andra ämnen
- texten finns tillgänglig i fulltext online eller på bibliotek
- textens publikationsår är inte äldre än 19 år

### Exklusionskriterier:

- texten handlar inte om pedagogiskt arbete
- texten saknar inriktning mot teater eller drama i någon form
- texten saknar inriktning mot kritisk pedagogik
- texten handlar om teater på konstnärlig nivå och inte i undervisningskontext
- Rätt ämne i fel kontext: till exempel könsnormer men INTE i teater - eller dramaundervisning
- Rätt kontext i fel ämne: till exempel i teater eller - dramaundervisning men med mobbning som huvudsakligt ämne

Till en början valde vi att inte göra en avgränsning kring huruvida abstracten vi läste var baserade på kvalitativa eller kvantitativa studier (Friberg, 2017). De texter vi har valt ut för vårt resultat innehåller dock till största del resultat från kvalitativa studier i form av etnografier eller reflexiva uppsatser.

## 2.3 Analysprocess

I Friberg (2017) fann vi inspiration till hur vi skulle utforma vårt analysarbete. Inledningsvis under sökprocessen läste vi sammanfattningar av texter inom sökresultaten.

Sammanfattningarna varierade i omfång mellan korta beskrivningar till utdrag ur, eller hela abstract. De som vi fann relevanta på grund av att dessa texter berörde något ämne inom vårt forskningsintresse tog vi fram i fulltext och läste mer noggrant igenom för att bilda oss en helhetsuppfattning om innehållet. Vi fortsatte sedan att skriva sammanfattningar på de artiklar vi hade valt ut (Friberg, 2017). I varje sammanfattning sammanställde vi varför vi fann texten relevant för vårt arbete, vilket syfte eller problemformulering författarna hade, vilken metod, vilken teori/teorier författarna utgick ifrån och vilket resultat de kom fram till. När vi var klara med sammanfattningarna gick vi igenom varje text var för sig och skapade en omfattande tankekarta och började identifiera likheter och skillnader i hur forskarna hade utfört sina studier och vilka metoder de använder sig av. Genom tankekartan kunde vi utröna återkommande teman som också fick stå som grund för de rubriker vi presenterar i resultatdelen. Dessa första rubriker är "Drama och teater för elevers förmåga till kritisk analys", "Drama och teater för social förändring" och "Drama och teater för att ifrågasätta vithet som norm".

## 3 Resultat

Gemensamt för samtliga texter som vi har analyserat från vårt urval är att de på ett eller annat sätt behandlar hur lärare arbetar med elever utifrån ett kritisk perspektiv, ofta med fokus mot normer och rådande strukturer i samhället. Texterna beskriver olika metoder och arbetssätt inom drama - och teaterundervisning, till exempel: teaterproduktioner, tillämpad teater, forumteater och andra dramapedagogiska övningar. Vi har valt att placera texterna under tre olika underrubriker som är baserade på studiernas syfte och resultat. I första delen av resultatet presenterar vi vetenskapliga texter som behandlar olika undervisningssituationer i drama och teater där fokus har legat på att utveckla elevers förmåga till kritisk analys. Fortsättningsvis har vi valt att presentera texter som behandlar forskning som visar på att användandet av drama och teater i undervisning kan bidra till att utveckla elevers förståelse och förmåga för social förändring. Slutligen under den tredje rubriken har vi valt att presentera texter där forskare och lärare, med hjälp av dramapedagogik, specifikt har arbetat med elevers lärande kring normer om etnicitet och vithet. Sammantaget har vi analyserat tolv texter varav fyra baseras på hela etnografiska studier, fem baserar sig på delar ur större etnografiska studier, två är reflexiva uppsatser och en är en artikel baserad på ett konferensbidrag om en forskningsstudie. Åtta av de texter som presenteras är genomförda i USA, tre är genomförda i Kanada och en studie är från Indien (se bilaga, Tabell 1: Artikelöversikt).

### 3.1 Drama och teater för elevers förmåga till kritisk analys

Under den första rubriken presenterar vi texter som belyser undervisningssituationer där det funnits ett syfte eller resultat som talar för elevers förmåga till kritisk analys. Vi presenterar texter av Harman och Smagorinsky (2014), Howard (2007) och Snyder-Young (2011) vilka alla presenterar hela eller delar ur etnografiska studier som har behandlat forumteater som arbetsmetod i dramaundervisning. Vidare presenteras också en delstudie från en flerårig etnografi av Gallagher och Rivière (2007) som dels gör nedslag i arbete med drama inspirerad av Augusto Boal dels nedslag i hur en teaterlärare arbetat med en teaterproduktion. Vi belyser också en artikel som utgår från reflektioner av Shawyer (2019) som ger en bild av hur man som lärare kan arbeta med att kritiskt analysera klassiska verk i ämnet teaterhistoria.

Harman och Smagorinsky (2014) har skrivit en artikel som baseras på utdrag ur en etnografisk studie som utförts på en grundskola i USA. Syftet med den här artikeln är att utforska hur elever som har invandrat till USA kan kritiskt granska sin situation genom att arbeta med olika konstarter i språkundervisningen. I artikeln ger författarna en bild av hur elever som går en kurs i ESOL "English for Speakers of Other Languages" (Harman & Smagorinsky, 2014, s. 147), får arbeta med olika konstformer för att kunna artikulera hur de upplever sin situation i samhället. Metoden som de använder sig av i arbetet går under namnet "Critical performative pedagogy" (Harman & Smagorinsky, 2014, s. 150). Den teoretiska grunden som författarna har som utgångspunkt går under namnet "Art-based participatory processes" (Harman & Smagorinsky, 2014, s. 149). Vi intresserar oss för de delar där de använder sig av teater som verktyg. Harman och Smagorinsky (2014) beskriver hur eleverna får arbeta med olika tekniker som härstammar från Augusto Boals *Theatre of the oppressed*. Författarna beskriver ett exempel på när deltagarna använder sig av forumteater för att gestalta en scen där en grupp ungdomar sitter i en bil och skriker ut vulgära epiteter mot en afroamerikansk person. Eleverna fick i det här fallet stoppa händelseförloppet som utspelar sig på scen och gå in för att pröva olika idéer för att se hur de kunde förändra scenen. Genom

att arbeta med forumteater på det viset fick eleverna kritiskt observera det de såg och ifrågasätta det. Eleverna skapar en pjäs där de gestaltar en situation där polisen kommer och knackar på hos en latinamerikansk familj och kräver att de ska få komma in i deras hus. Harman och Smagorinsky (2014) visar ett exempel på hur en elev stoppar förloppet i pjäsen och ställer sig emot polisens krav och får polisen att backa. Denna forumteater spelades sedan upp i samband med en nationell konferens. Under konferensen fick eleverna föra en diskussion över hur deras roll som immigrerade ser ut och hur det påverkar deras vardagliga liv. Harman och Smagorinsky (2014) beskriver vikten av att eleverna får ta en aktiv del i sin egen undervisning och påverka den för att kunna bli agenter för sitt eget lärande. Samtidigt poängterar de vikten av att lärare tar sig tid för att verkligen förstå sig på deras elevers sociala situation för att kunna bidra med verktyg till eleverna för att kunna förändra den.

Forskaren Howard (2007) presenterar en artikel baserad på en etnografisk studie gjord i USA där forskaren med observationer, intervjuer, videoinspelningar och processdagböcker har studerat ett forumteaterprojekt om individers självbild och ätvanor. Deltagarna för studien var i åldrarna 17–29 år och hade ingen uttalad erfarenhet av arbete med teater eller drama sedan tidigare. Howard (2007) påstår att lärare finner det svårt att omsätta idéer kring kritisk pedagogik i praktiken. Mot den bakgrunden så är forskarens syfte att undersöka effekten av att kombinera kritisk pedagogik med dramatiska tekniker hämtade från Augusto Boals Theatre of the Oppressed och *Rainbow of Desire*<sup>2</sup>. Howard (2007) hävdar att kombinationen skapar “[...] a learning community that empowers participants, generates critical understanding, and promotes transformation [...]” (Howard, 2007, s. 218). Giroux, Fisher och hooks är några av de namn som forskaren refererar till i fråga om kritisk pedagogik. Howard (2007) belyser bland annat att lärare, som utövare av kritisk pedagogik, aktivt ska sträva efter att skapa förutsättningar för att göra eleverna direkt involverade och ansvariga i sin utbildningsprocess och att utbildningen ska uppmuntra eleverna att ifrågasätta det som rör dem. I artikeln ger forskaren också en överblick av Critical Performative Pedagogy som också omnämns i artikeln av Harman och Smagorinsky (2014).

För projektet som studien undersöker inledde forskaren med att bjuda in deltagare att svara på frågor gällande deras självbild och ätvanor. Utav alla deltagare som blev intervjuade valde sex kvinnor att ingå i en produktionsgrupp som fortsättningsvis arbetade med att skapa en forumteater baserat på de erfarenheter som framkommit under intervjuerna. De sex kvinnorna fick arbeta med improvisation och olika tekniker hämtade från Augusto Boal för att skapa ett antal olika spelbara scener. Howard (2007) beskriver sin roll i likhet med Boals Joker-funktion: “I taught them the games, led them through the exercise, and asked questions that would facilitate decision-making or problem-solving” (s. 223) men att själva arbetet med att skapa spelet var en antiauktoritär process där varken forskaren eller någon annan av deltagarna tog en ledande roll och där gruppens beslut togs gemensamt. Scenen som eleverna skapade för sitt forumspel var konstruerad så att den inte hade ett slut, utan när den första karaktären återkommer till rummet så öppnar spelet sig för publikens interaktion. Scenen spelades en gång på en konferens och på skolans campus.

Howard (2007) drar slutsatsen att forumteatern inte bara är utvecklande för deltagarna som skapade och spelade scenen utan effekten visar sig även hos de i publiken som inte aktivt deltar i samtalet om scenen eller försöker förändra den på golvet. Vidare menar Howard (2007) att forumteatern skapade ett tillfälle för deltagarna att reflektera över sina egna beteenden, omformulera dem och prova alternativ för att se hur dessa istället kunde skapa

---

<sup>2</sup> Rainbow of Desire beskrivs som en vidareutveckling av Theatre of the Oppressed för att arbeta i en kontext där konflikterna styrs av emotionellt och psykologiskt förtryck i sociala sammanhang (Howard, 2007, s. 218).

förändring. Deltagarna utvecklade sina insikter om andra individers sätt att tänka och ökad förståelse om sig själva och sina åsikter. Howard (2007) kunde utläsa av sitt insamlade material att deltagarna hade blivit uppmärksamma på sig själva i relation till spelets teman, självbild och ätvanor, och de hade fått ökat självförtroende för att ta upp sådana samtal med vänner och familj. Arbetet resulterade också i att några av deltagarna börjat resonera kring hur omgivning och miljö kunde verka som potentiell normskapare.

By teaching people to become aware of personal behaviors and their social ramifications, performance enables them to re-examine behaviors, evaluate the benefits and the harms, and make behavioral modifications (Howard, 2007, s. 228).

Snyder-Young (2011) skriver om ett 12 veckor långt projekt med forumteater för elever i en dramaklass på högstadienivå. Artikelns syfte ligger inte i att beskriva arbetsprocessen i detalj fram till det färdiga forumspelet utan lägger tonvikt vid problematik som kan uppstå då vissa normativa strukturer får utrymme för kritisk analys medan andra uteblir och riskerar att reproduceras. Syftet med projektet för eleverna som deltog i studien var att skapa och spela en forumteater för en publik. I projektet hade forskaren och elevernas teaterlärare som uppgift att agera Joker. Det i form av att delegera makt till eleverna men också genom att ha en ledande funktion i att belysa möjliga problem för eleverna att arbeta med kritiskt. Eleverna fick inledningsvis reflektera kring begreppet makt och hur det yttrar sig i övningar hämtade från Boals Theatre of the Oppressed. De fick också göra skrivuppgifter där de bland annat skulle analysera "the meaning of 'normal'" (Snyder-Young, 2011, s. 36). Snyder-Young (2011) väljer ut scenen "Perfect" som eleverna själva hade ansvar för att skapa för sitt forumspel och reflekterar utifrån den kring elevernas förmåga till kritisk analys. I "Perfect" väljer eleverna att iscensätta en situation där en populär bulimisk kvinnlig elev, Daisy, trakasserar en annan kvinnlig elev som är kraftigt byggd, Roxy. I scenen mobbar Daisy Roxy genom att kritisera hennes viktproblem, klädval, hårstil etcetera. Ytterligare två manliga karaktärer finns med i scenen - Pete, Daisys pojkvän, och hans bästa kompis Alex. Eleverna har här konstruerat spelet så att Alex ska ses som en potentiell hjälpare i scenen. Snyder-Young tolkar det dock som att det sker ett skifte i fokuset och att det i scenen ställs hårda krav på karaktären Alex, som i egenskap av att vara man, borde agera hjälteaktigt och lösa konflikten. Studiens resultat är att eleverna i det här fallet tror att deras fokus är på skönhetsidealen och tycks inte se de heteronormativa strukturerna som de reproducera i scenen. Trots att Jokerna problematiserade kring det så visar eleverna en brist på medvetenhet, ovilja eller ointresse av att analysera saken vidare. Det färdiga forumspelet spelades sedan upp för lärare, föräldrar och andra studenter och det var flera deltagare i publiken som valde att interagera och prova alternativ i handlingen. Dock var det inte heller någon under detta tillfälle som problematiserade kring de heteronormativa strukturerna.

Snyder-Young (2011) menar att den demokratiska aspekten i Theatre of the Oppressed lägger tonvikt vid att det är deltagarnas önsknings och behov som står i fokus för spelet och att intresset hos Jokerna inte är i fokus eller tillåts ta fokus. Det kan vara en faktor som kan påverka att scenerna inte blir utvecklande i alla avseenden utan snarare tvärtom - att de istället bekräftar och reproducera andra normativa strukturer. Vidare belyser forskaren också svårigheten med att hitta en balans i sin pedagogik ifråga om makt - ska läraren prioritera att låta en elevs åsikt bli hörd för att främja känslan av delaktighet och förmåga att påverka även om det eleven vill uttrycka är problematiskt? Eller ska läraren problematisera elevens ställningstagande för att främja möjligheten till kritisk analys hos eleven?



I en artikel av Gallagher och Rivière (2007) presenteras empirisk data från en del av en flerårig etnografisk studie gjord i fyra storstadsskolor mellan åren 2002–2005. Den delstudie som presenteras är genomförd på en gymnasieskola i Toronto, Kanada där eleverna beskrivs ha en stor etnisk och språklig variation och majoriteten kommer från låginkomstfamiljer. Skolan beskrivs av en elev som “ ‘a ghetto school’, fraught with danger, and overrun by violence” (Gallagher & Rivière, 2007, s. 320). På grund av det har skolan antagit ett auktoritärt arbetssätt med uppföranderegler och vakter på området under skoltid. Deltagarna i studien har varit en etniskt varierad grupp om 20 gymnasieelever i åldern 17–18 år. Forskarna har samlat data genom observationer och intervjuer med eleverna under deras dramaundervisning. Syftet med artikeln är att undersöka teaterns förmåga att ge elever utrymme att diskutera frågor kring kön och etnicitet och att kritiskt granska sin kulturella kontext och ifrågasätta normativa strukturer (Gallagher & Rivière, 2007). För att nå syftet med artikeln väljer forskarna att undersöka två situationer i studien: i den första undersöks villkor för kommunikation mellan eleverna under en klassrumsdiskussion om etnicitet, identitet och representation och i den andra undersöks följderna i skolan efter lärarens val att låta eleverna sätta upp den jamaikanskanadensiska pjäsen *Da kink in my Hair*. Forskarna utgår från ett kritiskt perspektiv och tankar om antikolonialism men reflekterar också kring texter och teorier som rör social rättvisa, medborgarskap och lärarens roll som “cultural worker” (Gallagher & Rivière, 2007, s. 320).

I den första situationen följer forskarna eleverna under ett lektionstillfälle där de samtalar om fördelar och nackdelar med “African History Month” (Gallagher & Rivière, 2007, s. 321) som är ett evenemang som utspelar sig årligen i Nordamerika och som gymnasieskolor i Ontario har haft på repertoaren sen 1980-talet. Eleverna diskuterade bland annat om huruvida vita elever borde få vara inblandade i skolans aktiviteter i samband med evenemanget och förde kritik mot vita makthavare. Under den senare problematiserade eleverna kring ett uttalande av president George W. Bush och vidare kring medborgarskap, mänskliga rättigheter och frihet. Forskarna valde att förflytta samtalet in i en dramaövning för att dra fördel av och utmana elevernas obevekliga åsikter genom att förkroppsliga dem (Gallagher & Rivière, 2007). Samtalet som eleverna förde handlade om rasism och privilegier och forskarna valde att utifrån det ta inspiration från Augusto Boal och en metod som handlar om att agera med livlösa objekt. Eleverna fick arbeta med stolar och placera dem i rummet på ett sätt som skulle visualisera att en stol hade mer makt än de andra. Eleverna fick därefter improvisera en scen i den miljö de skapat med stolarna. Genom att använda sig av citat av eleverna från lektionstillfället så synliggör forskarna att det inte blir lika lätt som eleverna tänkt sig i sina diskussioner. I improvisationen visar det sig att eleverna upptäcker svårigheter med att omsätta sina kritiska åsikter i praktiken eftersom karaktärerna de spelar blir mänskliga och inte så abstrakta som de är i tanken. Slutsatser av övningen som forskarna presenterar är att den bidrog till att utveckla elevernas åsikter och att drama är användbart som arbetsmetod för att utveckla deltagarnas resonemang och meningsskapande därför att ord och erfarenheter i sammanhanget inte ses på som kunskap (något vedertaget och absolut) utan som underlag för att undersökas (Gallagher & Rivière, 2007).

Inför den andra situationen inleder forskarna med att poängtera att det av flera anledningar förekommer grupperingar och social diskriminering på skolan som forskningen bedrivs på. Sexism och rasism är två av de mest framträdande problemen och på grund av dessa väljer en teaterlärare, kallad ‘Ms S’, att arbeta med uppsättningen av pjäsen *Da kink in my Hair*. Pjäsen utspelar sig på en hårsalong dit ett antal karaktärer kommer i egenskap av kunder. Karaktärerna är svarta kvinnor och pjäsen består av monologer som tar upp ämnen som sexuell läggning, homofobi, ofredande av barn, kvinnlig kamratskap och om att trivas med sig

själv (Gallagher & Rivière, 2007). Ms S valde bort en del monologer ur pjäsens originaltext på grund av att hon visste att innehållet för vissa av de skulle ses som kontroversiellt och Ms S räknade med att möta motstånd från såväl skolläda som från den tilltänkta publiken. När Ms S presenterade pjäsen för skolan anklagades hon för "reversed-racism" av både elever och lärare (Gallagher & Rivière, 2007, s. 325) och hennes kollegor poängterade att pjäsen var både sexistisk och rasistisk, vilket medförde att Ms S var orolig för om skolan skulle förbjuda henne och eleverna att spela pjäsen på en teaterfestival som de anmält sig till. Ms S sökte stöd av skolans ledning under arbetet men blev inte hörd och forskarna konstaterar att trots skolans etniska mångfald så var den så pass påverkad av normer kring vithet och maskulinitet att de blivit blinda för sitt eget privilegium:

[...] certain kinds of multiculturalism are acceptable, but when you expand the notion of citizenship and make White privilege visible, there is a price to be paid, as the social hierarchy reasserts itself (Gallagher & Rivière, 2007, s. 326).

Forskarna reflekterar kring vad som gjorde att pjäsen och Ms S möttes av sådant motstånd och menar att det finns en dualitet i framställningen av *den Andre* och att karaktärerna kan uppfattas som *objekt* som man bara tittar på. Samtidigt belyser de att karaktärerna, just genom att betraktas på scenen, ges en plats att synas och höras som *subjekt*. Forskarna refererar bland annat till bell hooks och Bahbha för att belysa att minoriteters erfarenheter ofta undermineras eller "konsumeras" av majoriteters och att det är de senare som är de som ges plats att synas (Gallagher & Rivière, 2007). Forskarna drar slutsatsen att Ms S, genom drama och teater, har lyckats bryta underliggande tabun på skolan, låtit elever representera och möta karaktärer i minoritetsposition som andra elever på skolan har kunnat relatera till samt utmanat rådande strukturer på skolan.

Shawyer (2019) beskriver i sin artikel hur hon arbetar för att få sina elever att kritiskt granska innehåll i klassiska verk. Shawyer undervisar i teaterhistoria på universitetsnivå. Artikeln baserar sig på författarens upplevelser från den egna undervisningen som författaren utför. Syftet med artikeln är att ge teaterhistoria-lärare ett förslag på en metod för att analysera klassiska verk. Författaren beskriver hur hon introducerar sina elever för Rancièrè's teori om den frigjorda spektatorn (Shawyer, 2019). Detta går ut på att den som analyserar en text ska göra detta för att förstå innehållet för att kunna kritiskt granska det. Sedan beskriver Shawyer (2019) hur hon använder sig av Kings teori runt "dysconscious racism" (s. 421) som innebär att dominerande normer som förstärker ojämlikhet blir accepterade inte blir ifrågasatta. Genom att sammanföra dessa två koncept skapar läraren en ingång för eleverna att analysera texter och identifiera underliggande strukturer som har rasistiska, sexistiska och klass-förtryckande grunder.

Examining canonical scripts through the lens of King's dysconscious racism and Rancièrè's emancipated spectator allows students to explore historical structures of inequity and playwrights' responses to them, and also requires them to examine their own ideological constructions (Shawyer, 2019, s. 421).

När eleverna blir introducerade för Rancièrè's teori börjar de med att analysera. Till en början gör de analyser runt hur texterna är uppbyggda. Författaren beskriver hur hon uppmanar eleverna till att ta sitt eget ansvar i sina analyser och att ingen analys är felaktig. Dels kan det handla om att någon upplever att det är för mycket text i Hamlet. Detta sättet att arbeta är till för att påminna eleverna om att analys handlar om att vara objektiv och inte göra personliga antaganden (Shawyer, 2019). När de har börjat observera själva strukturen av texterna introducerar författaren Kings teori för att eleverna ska få en grund att utröna vad för slags

underliggande dominerande normer som författarna har accepterat och inte ifrågasätter. Shawyer (2019) hävdar att elever som utför denna metod i arbetet med att analysera texter ofta har lätt för att identifiera de dominerande normer som författarna har accepterat som vedertagna sanningar. Shawyer (2019) ställer frågan “what challenges would this script present if performed today?” (s. 423) till sina elever för att på så vis koppla situationen i texten till deras verklighet. Genom att ställa en sådan fråga vill Shawyer (2019) få eleverna att reflektera över de dominanta normer som de har accepterat som vedertagna sanningar.

## 3.2 Drama och teater för social förändring

Under denna rubrik presenterar vi forskning som behandlar undervisningssituationer där syftet eller resultatet har visat på elevers förståelse och förmåga för social förändring. Texterna som är skrivna av Nelson (2011), Gallagher, Yaman Ntelioglou & Wessels (2013), Bathia och Pathak-Shelat (2017) och Gallagher och Rodricks (2017) är alla baserade på hela, eller delar ur, etnografiska studier. Vidare har alla texter gemensamt att de presenterar undervisningssituationer där deltagarna har fått arbeta med dramapedagogiska metoder och tillämpad teater.

Nelson (2011) sammanställer i sin artikel en del av en treårig etnografisk studie gjord i USA. Studien beskriver ett projekt på två månader under våren 2009 med 24 elever av olika kulturell bakgrund och språkkunskap i en amerikansk gymnasieskola i Chelsea, Boston. Nelson (2011) utgår från ett socialkonstruktivistiskt perspektiv och inleder sin text med att hävda att skolan inte bara speglar de problem som finns i samhället i stort utan att de också vidmakthåller dem. Som en konsekvens av detta menar Nelson (2011) att icke-vita elever och elever från underklassen upplever samma motstånd i skolan fråga om diskriminering som de gör ute i samhället. Syftet med projektet var att med hjälp av tillämpad teater undersöka elevernas förståelse av hur diskriminering och maktförhållanden påverkar deras egna liv och samhället i stort. Forskaren undersöker hur arbete med improvisation, skapande av gruppscener och individuella monologer, rörelse, spel/lekar vilket sammantaget benämns som “playmaking” som metod i fråga om: 1) vilka effekter det kan få för elevernas förståelse av maktförhållanden i kulturell hegemoni och ojämlik fördelning av resurser, 2) elevernas känsla av makt och förmåga att påverka i samhället, 3) hur kan elever utveckla sin förmåga att påverka genom “playmaking” (Nelson, 2011, s. 159).

Projektet inleddes med att eleverna fick svara på frågan: om du fick ändra en sak i världen för att göra ditt liv bättre, vad hade det varit? Sex elever skrev om lika tillgång till pengar och jobb och åtta elever skrev om “the need to eliminate meanness and violence from their community and from society” (Nelson, 2011, s. 160) och utav dessa teman så kom gruppen gemensamt fram till att undersöka relationen mellan tillgångar och våld. Nelsons elevgrupp arbetade med olika tekniker inom ämnet för att hitta stoff till pjäsen. Nelson (2011) var deltagande i etnografien i form av att leda de olika övningarna och samla in de upptäckter som eleverna gjorde under arbetet och sammanställa dessa till en dramatext. Nelson (2011) agerade också som regissör åt eleverna. Projektet resulterade i en föreställning med text, musik, bild och film som visades för andra elever på skolan, lärare och familjemedlemmar till de deltagande eleverna. Nelson presenterar tre aspekter av projektets resultat som svar på de forskningsfrågor som låg till grund för arbetet:

*Utvecklingen av gemenskap ("community") hos eleverna och dess betydelse för dem.*

Nelson (2011) hänvisar till tidigare forskningsstudier som konstaterar att tillämpad teater som metod är användbart för att skapa "community" (2011, s. 163) som annars är svårt att hitta och bibehålla i dagens samhälle. Nelson (2011) kopplar det till sociologen Zygmunt Bauman som menar att en av orsakerna till detta är samhällets och politikens syn idag på individualisering och att det leder till separation från gemenskap (egen översättning av "community") vilket resulterar i att individer saknar forum för att dela sina erfarenheter. Eleverna i Nelsons (2011) studie uttryckte att processen skapade en trygg och säker plats för att dela sina erfarenheter i och att delandet av personliga erfarenheter var en av grunderna för att gemenskapen blev så framgångsrik.

*Känslan av makt och förmåga att påverka som studenterna rapporterade som ett resultat av sitt deltagande i processen och i produktionen.*

Nelson (2011) lägger fram att ny forskning visar att sådan gemenskap som nämns ovan skapar en känsla av makt, i fråga om förmåga att skapa förändring, hos eleverna och att drama är användbart för att skapa en sådan gemenskap. Nelson (2011) hänvisar till texter av Nicholson som menar att arbete med drama skapar en mer öppen dialog mellan lärare-elev vilket genererar en annan typ av maktstruktur som påminner om den modell som Paulo Freire efterfrågar i sin frigörelsepedagogik (Freire, 2000). Eleverna i studien menar att det var sanningen i deras berättelser och möjligheten att dela den och att bli tagna på allvar som bidrog till en ökad känsla av makt hos de själva (Nelson, 2011).

*Processens effekt för elevernas ökade förståelse av ojämlika maktförhållanden och det kollektivas roll för att främja social förändring.*

Nelson (2011) beskriver slutligen i den tredje resultatdelen att eleverna genom att ha lyssnat till varandras historier började se ett mönster och förstod att diskriminering och förtryck var något som de alla erfarit och att deras upplevelser hade många likheter med varandra. I citat från eleverna går att utläsa att de fått en ökad förståelse för hur makt yttrar sig i samhället och att individer både självständigt såväl som i grupp har makten att skapa förändring. Nelson (2011) drar slutsatsen att playmaking som metod är mycket användbart ur ett lärandeperspektiv. Arbetet gav eleverna tillfälle att representera sig själva i teatern och att få tala med sin egen röst om sig själva och för sig själva. Eleverna tog också risker, stöttade varandra och stärkte varandra som grupp samtidigt som de upplevde att de blev sedda och hörda och att de hade fått bättre insikt om hur de själva hade förmåga att skapa förändring i sitt liv.

I en artikel av Gallagher, Yaman Ntelioglou och Wessels (2013) gör författarna nedslag i tre etnografiska studier genomförda i skolor i Kanada där dramapedagogisk undervisning av olika slag har använts för att skapa en miljö för elever att diskutera och ifrågasätta ämnen som identitet och etnicitet. I artikeln visar författarna några exempel på sådana situationer och analyserar elevernas erfarenheter med hjälp av teorier av Sara Ahmed och Frantz Fanon (Gallagher et al., 2013, s. 8). Författarna menar att studierna inte ämnar återge en perfekt beskrivning av dramapedagogik i sin rena form utan att belysa tillvägagångssätt för lärare att öppna upp sin undervisning och uppmuntra elever till att diskutera och reflektera utifrån egna erfarenheter och för att skapa ett mer kreativt dramaarbete.

The extraordinary thing about drama class is that life beyond the walls of the school matters; it matters in a way that is unlike most other classrooms. It matters because communication is at the heart of the collective creative process. And how we communicate, how we speak and are heard, is in direct relationship to how we are perceived in our communities (Gallagher et al., 2013, s. 8)

I den första studien som beskrivs i artikeln har forskaren intervjuat en lärare om dennes uppfattning av betydelsen av elevernas kulturella bakgrund. Läsaren får därefter följa en diskussion mellan ett antal elever där läraren sitter med och agerar som en slags moderator. Syftet med studien är att observera hur läraren arbetar med att ge eleverna möjlighet att utveckla sin förmåga att kommunicera och debattera angående frågor om etnicitet och sociala relationer. Studiens data produceras genom observationer och intervjuer. Deltagarna i studien är några elever (17–18 år) i dramaundervisning och deras lärare Ms S. Som svar på frågan “Are students’ cultural backgrounds important to how you teach?” (Gallagher et al., 2013, s. 9) så menar Ms S att det är viktigt och att elevernas bakgrund är något som påverkar eleverna på flera olika plan i skolan och är därför oundvikligt i undervisningen. I en situation som forskaren återger samtalar eleverna om irrationellt hat riktat mot individer och om det amerikanska presidentvalet där Barack Obama nyligen blivit vald till president vilket väckte blandade känslor hos eleverna. I detta exempel presenterar inte forskaren något exempel på hur elevernas erfarenheter omsätts i någon dramaövning eller annan dramapedagogisk aktivitet. Forskaren drar dock slutsatsen att Ms S bjuder in sina elever att bearbeta ämnen som väcker känslor utifrån sina egna erfarenheter och att det stärker elevgruppen och deras förmåga att skapa tillsammans (Gallagher et al., 2013).

I den andra studien i Gallagher et al. (2013) har forskaren arbetat med data i form av observationer, intervjuer och videoinspelningar från ett arbete i en dramakurs i engelska som andraspråk. Deltagarna i studien var en grupp invandrarelever av varierande kulturell bakgrund. Syftet var att förbättra elevernas språkfärdigheter genom att arbeta med dramapedagogiska strategier och att få låta eleverna ta del av varandras erfarenheter av att vara från en annan kultur. För artikelns syfte är det elevernas erfarenheter som främst analyseras. Forskaren belyser att läraren värdesätter och bjuder in eleverna till att dela sina erfarenheter utanför skolans värld eftersom det skapar mening för eleverna och påverkar lärandet i klassrummet (Gallagher et al., 2013). Lärarens roll under projektet var inledningsvis att göra eleverna bekanta i arbete med teater, bland annat genom att låta de prova på olika metoder som improvisation, rollspel och att skriva manus. Inför projektet erbjöd läraren textmaterial som behandlade erfarenheter av att vara invandrare, som inspiration till att starta samtal i två mindre grupper om sex-sju elever. Under resten av projektet valde läraren aktivt att ställa sig utanför elevernas arbetsprocess och närvara som handledare för att kunna svara på eventuella frågor men utan att försöka påverka innehållet i elevernas historier. Eleverna arbetade först i samtalsform där de delade sina personliga erfarenheter med varandra och utav dessa historier fick de gemensamt välja ut en som de sedan skrev ett manus utifrån och iscensatte till en föreställning. I citat från eleven Abey, som också var en av historierna som eleverna valde att iscensätta, berättar hon att hon blev sparkad från sitt jobb på grund av att hon var invandrare och att hennes kollegor kände sig obekväma med hennes närvaro. Gallagher et al. (2013) tolkar Abeys upplevelse med hjälp av postkoloniala texter av både Fanon och Ahmed som handlar om irrationellt hat och rädsla som riktas mot individer av annan hudfärg och kulturellt ursprung än vit och västerländsk (normativt dominerande). Författarna konstaterar att undervisningsformen med drama som pedagogiskt verktyg är anledningen till att elever som Abey har kunnat dela sina erfarenheter. Forskarna menar att eleverna fick en trygg plats att bryta den tystnad som de upplever att de tvingas leva i som invandrare i en ny kultur, att ifrågasätta och utmana den vita västerländska normen som påverkar deras dagliga liv samtidigt som de fick chansen att reflektera över andras erfarenheter inom samma ämne. Gallagher et al. (2013) menar att det är viktigt för alla elever i skolan att undersöka sociala och politiska aspekter i samhället men att det är särskilt viktigt för nyanlända elever för att de ska bilda en förståelse för sin nya sociala kontext.

I den tredje studien i Gallagher et al. (2013) presenteras ett arbete med elever i dramaundervisning som inleds med att eleverna diskuterar en lokal undersökning som gjorts bland stadens ungdomar. Undersökningens syfte var att skapa en bild över vad ungdomar anser att staden bör göra för att möta deras behov. Under diskussionen kommer det fram att eleverna anser att ungdomar blir bemötta annorlunda beroendes på vilka de umgås med. En av eleverna berättar att hen upplever sig bli bemött med misstänksamhet av vuxna i sin närhet när hen umgås med afroamerikanska vänner. Eleven poängterar också att hen inte upplever samma misstänksamhet när hen umgås med vänner som eleven identifieras som vita. Efter samtalen fick eleverna skapa en "hot-seat" (Gallagher et al., 2013, s. 17), en form av improviserad intervju-scen. Samma elev som nämnts tidigare fick i uppgift att spela en politiker som fick representera staden i personifierad form. Eleven blev utfrågad av resten av eleverna som hade som uppgift att representera oroad medborgare samt stadsplanerare. Under intervjun frågar eleverna bland annat om hurvida polisen i staden misstänkliggjorde människor av annan hudfärg än vit. Övningen avbröts dock av att klockan ringde och lektionen tog slut vilket enligt forskaren gjorde att det inte fanns tid för vidare reflektion över det som hände mellan eleverna under lektionstillfället. Syftet var att eleverna skulle ges ett tillfälle att samtala och reflektera över sin egen plats i samhället utifrån sina egna erfarenheter. Författarna drar slutsatsen att denna form av dramapedagogiskt arbete öppnar upp för eleverna att ta upp svåra ämnen och synliggöra underliggande förtryckande strukturer.

Bathia och Pathak-Shelat (2017) agerar som lärare i ett arbete med tillämpad teater som metod i en stad i Indien. Författarna beskriver att deras form av tillämpad teater tar inspiration av kritisk pedagogik och i artikeln hänvisar författarna till O'Neill för att förklara hur detta går till:

[...] explained that applied theater practices can enable participants to ideate new ways of imagining the other (here, the religious other) and identify the other in different civic roles, such as a teacher, doctor, peacemaker, or politician, not just as a person of a specific religious identity (Bathia & Pathak-Shelat, 2017, s. 606).

Forskarna medverkar som lärare samtidigt som de agerade som observatörer. Författarna förde anteckningar och tog bilder över hur processen fortskred. Gruppen som de arbetade med bestod av elever i åldrarna 11–13 år som ingick i ett program i kritisk mediekunskap. Syftet med skolarbetet var att angripa den spänning som fanns i det område som eleverna var bosatta i. Programmet är tvåårigt och under den tiden får eleverna arbeta med olika mediaverktyg. Området som de var verksamma i bestod av en population som är tydligt uppdelad mellan hinduer och muslimer. Arbetet var menat att få eleverna att ifrågasätta stereotyper och normer runt förtryck som uppstått mellan de religiösa grupperingarna. Eleverna blev ombudda att välja en text som representerade den spänning som de upplevde i sitt område. Genom att analysera textens innehåll kunde eleverna på det viset kritiskt granska innehållet och synliggöra den diskriminering som uppstår mellan dessa grupper som representeras i texten. Genom att använda sig av tekniker från tillämpad teater uppmuntrar lärarna eleverna till att arbeta tillsammans och skapa grupper som inte var uppdelade av religiösa skäl utan skapa blandade grupper för att texten de arbetade med bättre skulle spegla båda dessa gruppers upplevelser. Eleverna fick gemensamt arbeta med materialet som de utgick ifrån för att implementera sina egna upplevelser. När de hade bearbetat texten fick de prova att agera som regissör och skådespelare för att på så vis få leva sig in i den andres situation och livsvärld. Texten visar på ett exempel hur lärare aktivt har arbetat med att motarbeta normer som skapats utifrån de förutfattade meningar som dessa två grupper har gentemot varandra. Efter att analyserat intervjuer som utförts med eleverna visar författarna på hur eleverna tydligt

reflekterar över spänningen som uppstått mellan hinduer och muslimer. Genom att arbeta med tillämpad teater fick eleverna utrymme att reflektera över relationer med elever med annan religiös bakgrund utifrån ett annat perspektiv.

I en artikel av Gallagher och Rodricks (2017) presenteras en statligt sponsrad delstudie från en femårig, global etnografisk studie om tillämpad teater gjord i England, Grekland, Indien, Taiwan och Kanada - varav den sista är föremål för texten. Syftet med delstudien var att undersöka hur elever "understood and performed ideas of hope and care" (Gallagher & Rodricks, 2017, s. 115) i en tid och i ett skolsystem präglad av nyliberalism och kapitalism genom att använda sig av tillämpad teater. Forskarna beskriver skolan som socioekonomiskt utsatt och området i vilken den är belägen som starkt präglad av ekonomisk polarisering, ökad mångfald och växande ojämlikhet mellan invånarna (Gallagher & Rodricks, 2017). Gruppen som observeras och intervjuas i studien består av tolv gymnasieelever i en dramaklass och beskrivs som etniskt segregerad och artikeln fokuserar på att presentera två dramapedagogiska exempel från den större etnografiska studien där eleverna både reproducerar och utmanar de sociala konstruktionerna som råder i deras klassrum och "provoking them to negotiate who they are, what they know, and the world in which they live" (Gallagher & Rodricks, 2017, s. 114). Forskarna utgår från ett sociopolitiskt perspektiv i sin artikel och belyser Kanadas mångkulturalistiska policy mot de växande effekterna av nyliberalism.

I det första exemplet som beskrivs i artikeln får eleverna bekanta sig med att arbeta utifrån dokumentärt material genom att iscensätta en tidningsartikel. Tidningsartikeln handlar om Eric Harris, en svart man som blivit ihjälskjuten av en polis. Tidningsartikeln erbjöd eleverna att arbeta med representation av icke-vita vilket också erbjöd två av klassens icke-vita elever, Jamal och M&M (pseudonym), en möjlighet att reflektera i grupp över ett samhällligt problem utifrån sina erfarenheter. Forskarna konstaterar att arbetet öppnade upp för att ta in elevernas erfarenheter utanför skolan in i klassrummet som en positiv effekt men poängterar också motståndet som de stötte på från de vita eleverna i klassrummet. Somliga av de vita eleverna motsatte sig faktumet att samtalen i klassrummet ledde in på rasism och normer som rör etnicitet.

I det andra nedslaget beskrivs hur eleverna arbetar kollektivt för att skapa dramatext baserat på deras egna erfarenheter genom att använda sig av en metod som kallas "Verbatim theatre" (Gallagher & Rodricks, 2017, s. 117) - en form av dokumentärteater där man samlar in material och återger en annan persons exakta ord för att belysa ämnen som är relevanta för en specifik grupp av individer och för att främja ett bredare socialt engagemang (Gallagher & Rodricks, 2017). Eleverna fick konstruera intervjuer med varandra under temat "Framtider" om sina kommande liv efter gymnasiet. Intervjuerna spelades in och därefter fick eleverna transkribera inspelningarna och sätta samman sitt textmaterial till dokumentära monologer. De färdiga monologerna delades därefter ut eleverna emellan och sammansattes till en föreställning som visades upp för familj och vänner. Forskarna hävdar att intervjuformen blev särskilt gynnsam för de elever som annars inte kom till tals på samma sätt i gruppen eftersom formen kräver att eleverna måste turas om i att prata och aktivt lyssna.

Forskarna konstaterar att metoder som används i dramaundervisning kan ge utrymme för att låta elever arbeta med underliggande problem i deras liv och sociala tillvaro, sådant som de kanske inte annars pratar högt om. I kombination av kreativ och diskursiv pedagogik så skapas tillfälle att arbeta på sådant som finns i det tysta och mildra omständigheterna för de marginaliserade elever som det mest drabbar.

### 3.3 Drama och teater för att ifrågasätta vithet som norm

I detta avsnitt presenterar vi texter där författarna beskriver hur de har angripit vithet som dominerande norm i skolan. Texterna som presenteras är skrivna av Tanner (2016), Schroeder-Arce (2017) och González, Cantú och González (2010). En artikel baseras på en etnografisk studie, en artikel baseras på författarens personliga reflektioner och den tredje artikeln baseras på ett konferensbidrag. Texterna för fram resonemang om hur lärare bör arbeta för att synliggöra vithet som norm och i samarbete med sina elever problematisera det.

Tanner (2016) beskriver i sin text, som baseras på en etnografisk studie gjord i USA, hur denne tillsammans med en forskningsassistent har genomfört en teaterproduktion där fokus har legat på att få eleverna att aktivt ifrågasätta vithet som norm. Metoderna de använder sig av är ”Critical Ethnography” och ”Interpretive research” (Tanner, 2016 s. 187) där författaren/läraren och forskningsassistenten gemensamt utförde den etnografiska studien samtidigt som de intervjuade elever och jämförde den data som de fått fram under processens gång. Syftet med denna studie är att besvara frågan “What does the students’ playbuilding show us about how they located, defined, and articulated whiteness?” (Tanner, 2016, s. 187). Tanner (2016) beskriver att han använder kritisk vithetsteori och kritisk rasteori<sup>3</sup> som teoretiskt ramverk i sin studie. Gruppen som studien följer består av 40 elever varav 34 identifieras som vita, fyra identifieras som afroamerikaner, en som latinamerikan och en som indier. Tanner (2016) har använt sig av YPAR, “Youth Participatory Action Research”, (s. 188) vilket går ut på att skapa ett jämlikt samarbete i fråga om makt mellan vuxna och unga under det arbete som de utför tillsammans. Genom att använda sig av YPAR arbetar Tanner med eleverna för att skapa det material som pjäsen sedan kommer att innehålla. På det viset får eleverna en möjlighet att aktivt skapa material medan de kritiskt granskar det de producerar. Arbetet med titeln “the Whiteness Project” inleds med att en grupp om 15 elever möts innan och efter skolan för att diskutera framställningen av pjäsens innehåll. Tre frågor står som ramverk för vad pjäsen ska handla om “(1) What is whiteness? (2) How do white people behave? (3) When and how did you learn what race you were?” (Tanner, 2016 s. 188). Med frågorna som utgångspunkt bjöd Tanner också in utomstående lärare och konstutövare med erfarenhet av arbete med antirasism för att hålla i lektioner och workshops med samma tema. Under dessa tillfällen berörde eleverna ämnen som vitt privilegium, etnicitet i historisk kontext, strukturell rasism etcetera. Genom att arbeta med hur eleverna förstod sig på vithet i olika workshops samtidigt som de fick göra egna observationer angående “white spaces” (Tanner, 2016 s.188) på deras skola fick de material till att skapa ett manus. Efter åtta manusmöten hade eleverna lyckats framställa ett manus som de kände sig bekväma att arbeta med. Detta resulterade i en pjäs som beskriver ett samhälle där rasism beskrivs som ett virus. I det fortsatta arbetet agerade Tanner regissör för projektet och i samarbete med de 40 eleverna som deltog rollsatte de manuset och arbetade fram det resultat som de sedan framförde för allmänheten. Slutsatsen i och med denna studie var att det krävs ett fortsatt arbete med att kritiskt granska vithet som norm i skolan. Tanner (2016) beskriver processen som lyckad men att det krävs fortsatt arbete med att synliggöra vithet och vad det som koncept har för inverkan på vårt samhälle.

I sin artikel beskriver Schroeder-Arce (2017) sina upplevelser angående att undervisa studenter som utbildar sig för att bli teaterlärare. I texten beskriver författaren dels hur hon går

---

<sup>3</sup> Egen översättning av Critical Whiteness Theory och Critical Race Theory. Kommer ursprungligen ur kritisk teori och härstammar från USA. Det är teorier som rör medborgerliga rättigheter och rasdiskriminering. Teorierna menar bland annat att ras är en social konstruktion.



tillväga i sin undervisning för att få sina elever att kritiskt granska sin roll som lärare samtidigt som att eleverna ska kritiskt granska sin position i samhället. Författaren problematiserar också kring sin roll som vit och lärare. De som utbildar sig för att bli teaterlärare i USA är i stor utsträckning personer som identifieras som vita. Därför vill Schroeder-Arce (2019) belysa vikten av att synliggöra den vita personen som accepterad norm och ifrågasätta det hegemoniska system som har uppstått utifrån detta. Detta gör författaren genom att beskriva vad elever har uttryckt under olika undervisningstillfällen för att sedan problematisera detta med hjälp av olika teoretikers infallsvinklar. I texten utgår författaren utifrån teorier som berör identitet, representation i dramatiska texter och utbildning. Författaren utgår även från teorier som berör "critical race" (Schroeder-Arce, 2017, s. 106). Författaren hänvisar till McIntosh för att artikulera hur privilegium uppstår på grund av att en människa tillhör en särskild social grupp i samhället (Schroeder-Arce, 2017). Den sorten av teorier finns implementerade i studierna för teaterlärare i USA men studenterna får sällan några konkreta förslag på hur de ska tillämpa praktiska exempel för att skapa en jämlik utbildning för vita och icke-vita. Schroeder-Arce hänvisar till González text (González et al., 2010), se nedan, för att ge exempel på hur en teaterlärare hade intentionen att skapa ett teaterarbete där fokus skulle ligga på att representera den latinamerikanska kulturen men istället ledde till att det vita reproduceras som norm. Slutligen förklarar författaren att det krävs mycket tid och arbete för att kunna komma till en punkt där framtida lärare kan ifrågasätta sin position och problematisera den vita normen och många kan bli avskräckta inför ett sådant arbete. Författaren har dock förhoppningen om att de studenter ska i och med undervisningen som författaren beskriver kunna utveckla metoder för att kunna kritiskt granska de tillvägagångssätt de använder sig av i sin undervisning.

I González, Cantú och González artikel från 2010 får vi följa ett arbete där huvudförfattaren agerar som både lärare och regissör under iscensättningen av *Simply Maria*, or, *The American dream*. Artikeln lutar sig på de upplevelser som González och Cantú erfarar under projektets gång. Syftet med artikeln är att synliggöra olika insikter som författarna kommer fram till i samband med ett arbete med en pjäs om en marginaliserad grupp. Syftet med projektet var att framföra en pjäs vars innehåll lyfter fram kulturella aspekter av latinamerikaners vardag och går samtidigt emot den kanonisering av gamla eurocentrerade verk. Forskaren menar i sin artikel att arbetet med en produktion med det temat, i ett vitt och konservativt område i USA är att betrakta som en radikal handling. Arbetet med pjäsen genomfördes i teaterföreningen på Bowling Green High School och bestod av en grupp på 40 skådespelare. En majoritet av dessa, 31 elever, identifierades som vita. I gruppen av medverkande var det ett antal som inte gick på skolan. Två av dessa var även de som fick gestalta huvudrollerna. En av dessa är Cantú, som har bidragit som medförfattare i texten. Cantú representeras i narrativ form i artikeln där denne beskriver sina upplevelser av projektet (González et al., 2010). Cantú beskriver att hon upplevde att hon fick representera den latinamerikanska kulturen, då hon identifieras som Latinamerikan, vilket Cantú uttrycker ger en missvisande bild då enbart en persons upplevelser inte räcker för att ge en omfattande bild av hur en kultur ser ut.

I stället för att lyfta den latinamerikanska kulturen hamnade läraren i stället i en situation som reproducerade det vita privilegiet. González menar att intentionen med att synliggöra den latinamerikanska kulturen misslyckades då majoriteten av de som stod på scen inte identifierades som latinamerikaner. Det märktes tidigt att eleverna som skulle framföra texten läste och gestaltade med ett språk som var tydligt färgat av att de var vita och inte hade någon djupare förståelse för den latinamerikanska kulturen. I artikeln hänvisar författarna till Crenshaw för att visa att frånvaron av analys runt det vita som norm leder till att reproducera det vita som norm (González et al., 2010). I texten förklarar González att fokuset gick från att

skapa en pjäs som lyfter sociala och politiska aspekter av vad det innebär att vara latinamerikan i USA, till att utföra en välgjord teaterproduktion där en djupare analys av de samhällsliga aspekterna föll bort.

Detta skapade spänningar mellan henne som lärare och tre elever som identifieras som latinamerikaner. Dessa tre hade lite erfarenhet av att arbeta med en teaterproduktion. Vid ett skede beskriver Gonzaléz att dessa tre pratar högt i logerna under repetitionerna vilket stör de andra som arbetar på scen (González et. al, 2010). På grund av rädslan att bli klassificerad som rasist väljer Gonzaléz att lyfta detta med hela gruppen istället för att föra ett samtal med dessa elever. Gonzaléz hävdar att hennes val att inte ta upp problemet med eleverna hade direkt koppling till rädslan att bli sedd som rasist. Här hänvisar författaren till Frackenberg som förklarar hur vita personer kan undvika att notera att en individ är av en annan hudfärg för att det ses som något negativt att notera sådant (González et. al, 2010). Författaren menar att det ledde till att istället för att ha en öppen kommunikation med dessa elever blir att hon ignorerar de. Slutsatsen är att det krävs mycket arbete och tid för att förstå en kultur och de underliggande sociala strukturer som påverkar hur den kulturen faktiskt fungerar. I slutet av artikeln ger Gonzaléz förslag för hur denne skulle vilja arbeta med samma tematik i framtiden. Författaren börjar med att beskriva att denne vill påbörja hela processen med att skapa en relation med sina elever. Gonzaléz beskriver att det är viktigt att visa sig sårbar och förtydliga att tematiken kan vara svår att förstå sig på för någon som inte kommer från samma kulturella bakgrund. Det är viktigt att förklara i början av ett pjäsarbete, som inriktar sig mot att synliggöra en kultur, att läraren kommer föra individuella samtal med dessa elever för att kunna få ett rikare innehåll. Genom att arbeta på det viset får eleverna mer rum att påverka arbetet och blir mer engagerade. På det viset kan relationen mellan lärare och elev växa sig starkare och problem som uppstår i och med arbetet blir lättare att hantera. Vidare beskriver Gonzaléz vikten av att skapa tillit mellan de medverkande eleverna:

Cultivate friendships between white students and students of color. The collaborative nature of theatre, the goal of performances and hours of rehearsals fosters a family spirit that breeds friendship (González et. al, 2010, s. 137).

I och med detta beskriver Gonzaléz et al. (2010) vikten av att utföra teaterövningar som kan skapa diskussion om ämnet som arbetet berör. Ett förslag som tas upp är att lärare bör avsätta 15–30 minuter per lektionstillfälle för att eleverna ska få diskutera innehållet i pjäsen. Grupperna bör vara blandade med elever som identifieras som vita och icke-vita för att samtalet ska bli mer givande. På samma gång får eleverna en möjlighet att lära känna varandra och på det viset skapa förståelse för varandras kulturella bakgrund. Detta leder författaren vidare till att beskriva hur hon vill lyfta frågan angående vithet som norm. I sitt fortsatta arbete uttrycker Gonzaléz hur viktigt det är att föra ett samtal om hur det faktum att en person identifieras som vit eller icke-vit påverkar hur deras position i samhället ser ut.

## 4 Diskussion

Vi som författare till denna litteraturstudie (fortsättningsvis benämnda som vi) har delat upp diskussionskapitlet i tre delar. Under rubriken Metoddiskussion diskuterar vi metoden för litteraturstudien och hur den kan ha påverkat vårt arbete. Därefter följer vår Resultatdiskussion i vilken vi diskuterar kring resultatet av studien mot det syfte och de frågeställningar vi har utgått ifrån och reflekterar kring dess betydelse för vår kommande yrkesroll. Slutligen under rubriken Vidare forskning diskuterar vi områden inom ämnet där vi upplever ett behov av vidare forskning.

### 4.1 Metoddiskussion

Friberg (2017) skriver att det är nödvändigt att experimentera med olika slags sökordskombinationer för att hitta de som ger bäst resultat. Vi arbetade med en stor variation i våra kombinationer och använde nyckelord som vi hittade i beskrivningar av texter under sökprocessen. Ett exempel på ett sådant ord var *discrimination* som ofta dök upp i samband med sökningar kring normer. Vi ansåg att det var relevant för oss då vi märkte av att många av texterna som berörde kritisk pedagogik även tog upp ämnen som diskriminering. Genom att arbeta på detta viset så utvecklades vår sökprocess och vi undvek att låsa oss vid våra första formuleringar av sökord.

Ett förfarande under vår arbetsprocess som har varit till vår fördel under hela arbetets gång har varit att vi tidigt och noggrant har dokumenterat vår sökhistorik. Det har lett till att när vi har varit i behov av att se över eller gå tillbaka till texternas ursprung av någon anledning så har vi med enkelhet kunnat göra det. Det har underlättat arbetet på det vis att vi inte har behövt gissa oss fram till vilka sökordskombinationer vi har använt oss av utan allt har hela tiden funnits dokumenterat och lättillgängligt. Det är en god erfarenhet som vi kommer att ta med oss till våra framtida examensarbeten.

Som nämnts tidigare i kapitlet så utgick vi från början i vår sökprocess att använda oss av engelska sökord istället för svenska. Ett skäl var att vi redan under vår introduktion till uppsatsarbetet blivit informerade flertalet gånger om att forskningsarbete på svenska i utbildningskontext och inom vårt ämne är väldigt begränsat och att vi kunde räkna med få resultat genom svenska sökord. Ett annat skäl är att Friberg (2017) också skriver i *Dags för uppsats* att majoriteten av forskning som finns idag är på engelska eftersom det har blivit det internationella forskningsspråket för att kunna nå ut till fler läsare. Vi fick sedan lära oss från ett av våra sista handledningsmöten att vi kunde gått en annan väg med svenska sökord för att hitta texter som skrivits ur svensk kontext. Det råd vi fick då var att använda oss av svenska sökord via sökmotorn Google Scholar. Vi blev informerade under uppsatsarbetets introduktionsvecka om att just Google Scholar var mindre betrodd som sökalternativ eftersom den sökmotorn i högre utsträckning kunde ge sökresultat som inte var av vetenskaplig kvalitet. Vi använde oss således inte utav den sökmotorn till en början. Under handledningstillfället lärde vi oss dock att vi kunde göra en första sökning via Google Scholar för att sedan ta intressanta träffar vidare till, till exempel, Supersök eller andra mer betrodda databaser. Vi kan nu se att vår initiala kunskap om hur man använder sig av olika sökmotorer och sökordskombinationer har begränsat oss i vår sökprocess.

Under analysprocessen fick en handfull texter sällas bort då texterna inte fanns tillgängliga när vi skulle ta fram dem. Några texter hade tagits bort från sin ursprungsplats, vissa kostade pengar och några behövde beställas fram. De två senare valde vi att inte gå vidare med

eftersom vi dels saknade budget, dels saknade vi tid för att vänta på material. Det har i efterhand visat sig att vi inledningsvis hade bristande kunskap gällande sökfunktionerna och har med hjälp av handledning utvecklat en bättre förståelse för hur vi hade kunnat gå tillväga. Vad gäller den första punkten har vi förstått att vi som studenter ska ha tillgång till i princip vilken forskning som helst kostnadsfritt, vilket vi inte varit medvetna om. Vad gäller den andra punkten så har vi fått till oss att det inte skulle ta så lång tid som vi befarat och att vi i ett tidigt skede hade kunnat få fram texterna i god tid.

## 4.2 Resultatdiskussion

Syftet med vår litteraturstudie har varit att presentera tidigare forskning som handlar om hur lärare arbetar med kritisk pedagogik och normer i drama - och teaterundervisning. Vi vill med vår resultatdiskussion diskutera den analyserade litteraturen i vårt resultat mot nedanstående frågor som finns i vår problemformulering:

- Vad säger tidigare forskning om kritisk pedagogik i relation till drama - och teaterundervisning?
- Vad säger tidigare forskning om hur lärare arbetar med kritisk pedagogik i drama - och teaterundervisning?

För att uppnå vissa av de “mål” som den kritiska och den normkritiska pedagogiken strävar mot så är vår förståelse att det fordras att klassrummets sociala miljö bland annat är öppen och tillåtande. I vårt resultat kan konstateras att ett flertal forskare och lärare betonar att drama - och teaterundervisning skapar en öppen och trygg gemenskap där barriärer som byggs av till exempel normer och sociala strukturer, som annars påverkar hur eleverna förhåller sig till varandra, blir utsuddade. I texterna av Howard (2007), Nelson (2011), Gallagher, Yaman Ntelioglou och Wessels (2013) och Gallagher och Rodricks (2017) ser vi att det som bidrar till att sådan gemenskap uppstår, till stor del, ligger i delandet av personliga erfarenheter mellan eleverna. Skolverket skriver i läroplanen för gymnasieskolan i fråga om förståelse och medmänsklighet att “Skolan ska främja förståelse för andra människor och förmåga till inlevelse” (Skolverket, 2011b) och vi menar att detta uppdrag får dubbel betydelse för oss som blivande teaterlärare. Teater är en berättarkonst, och som framtida teaterlärare ska vi således hjälpa våra elever att utveckla förmågor för att förmedla en historia. Det innebär inom vissa teatertraditioner att man studerar andra människor, verkliga som fiktiva, och försöker att leva sig in i deras liv och situation. För att våra elever ska kunna ge sig in i en sådan process så ser vi ett stort behov av en sådan öppen miljö och frihet i att kunna kommunicera med varandra som forskarna i vårt resultat beskriver.

Många av de artiklar som vi presenterar i vårt resultatkapitel innehåller arbetsmetoder som vi anser är användbara inom kurser för ämnet Teater (Skolverket, 2011d). Bathia och Pathak-Shelat (2017) samt Harman och Smagorinsky (2014) utför studier med deltagare som varken är i gymnasieåldern eller som går program som är inriktade mot teater. Vi kan dock se hur metoderna är applicerbara på vår framtida yrkesutövning. Bathia och Pathak-Shelat (2017) beskriver bland annat hur en av eleverna frågar sina klasskamrater, som tillhör en annan religiös grupp, vad vissa klädesplagg har för innebörd och hur kulturen i hemmet ser ut. På det viset kan elever utveckla en djupare förståelse för sina klasskamrater samtidigt som vi kan se hur de utforskar sina karaktärer och utvecklar dessa för att skapa en mer nyanserad bild av det som de ska gestalta i ett senare skede. Det arbete som Bathia och Pathak-Shelat (2017) beskriver kan kopplas till kursen Sceniskt karaktärsarbete (Skolverket, 2011d). Genom att arbeta med text och improvisation samtidigt som att eleverna ställer frågor om hur deras

klasskamraters kultur yttrar sig utvecklar eleverna metoder för att skapa en karaktär. På samma vis som vi ser hur arbetet som Bathia och Pathak-Shelat (2017) beskriver i sin artikel kan kopplas till det centrala innehållet från kursen Sceniskt karaktärsarbete (Skolverket, 2011d) kan vi se kopplingar i arbetet som Harman och Smagorinsky (2014) beskriver i sin artikel till kursen Estetisk Kommunikation 1 (Skolverket, 2011c). Genom att arbeta med olika estetiska uttryck får eleverna utforska hur deras roll i samhället ser ut och vad de kan göra för att förändra den. "Utforskande av kreativa möjligheter och av kommunikation med estetiska uttrycksmedel", "Presentation av färdig gestaltning" och "Möte med publik eller betraktare" (Skolverket, 2011c) är exempel på några av de punkter som står utskrivet i det centrala innehållet för Estetisk kommunikation. Arbetet som Harman och Smagorinsky (2014) beskriver i sin artikel innefattar dessa punkter och det visar på en användbar metod för oss som framtida teaterlärare. Metoderna som Harman och Smagorinsky (2014) använder sig av i sin artikel ger exempel på hur vi kan arbeta för att introducera eleverna för teater som estetiskt uttryck samtidigt som det är ett exempel för hur vi kan arbeta för att få eleverna att reflektera över sin position i samhället.

Ett syfte som inryms inom kritisk och normkritisk pedagogik är att undervisning ska fungera för att främja elevers förmåga till kritisk analys eftersom det i sin tur bidrar till att elever kan utvecklas till att bli agenter för social förändring. Undervisningen behöver i det avseendet bidra till att elever blir mer medvetna om sig själva och sin egen position i samhället i relation till andra människor och samhällsstrukturer. Howard (2007) fungerar som ett exempel på ett lyckat resultat därför att projektet dels utvecklade deltagarnas egen medvetenhet kring ämnet de arbetade med dels att de fick ökad förståelse för andra människors erfarenheter. Även Bathia och Pathak-Shelat (2017) betonar att eleverna i deras studie genom tillämpad teater utvecklade förståelse för varandra i fråga om fördomar mellan de religiösa grupperingar som rådde mellan eleverna. I Harman och Smagorinsky (2014) ges exempel på när de utför metoder för att medvetandegöra de förtryckta. Under arbetet som Harman och Smagorinsky (2014) utför får vi exempel på hur lärarna har arbetat med att skapa utrymme för sina elever att skapa sig en bild av sin plats i samhället och hur de kan påverka den. Vi ser en tydlig koppling till den kritiska pedagogiken då Freire (2000) beskriver hur viktigt det är att inte bara medvetandegöra den förtryckta om hur förtrycket uttrycker sig utan också leda den förtryckta till insikter om vad det är för strukturer som gör förtrycket möjligt. I flera av de texter som vi har behandlat i vårt resultatkapitel för författarna fram resonemang angående hur de har arbetat med metoder för att få elever att reflektera över sin position i samhället och kritiskt granska strukturer som grundar sig på dominerande normer. Schroeder-Arce (2017) hävdar att det är väsentligt att studenter som utbildar sig för att bli teaterlärare gör sig medvetna om vilket privilegium vita besitter i samhället. För att skapa sig en grund för att kunna ifrågasätta det och synliggöra vad det har för innebörd för deras framtida yrkesutövning. Tanner (2016) beskriver hur han utförde ett arbete där elever fick behandla frågor om hur vithet yttrar sig i deras samhälle och vad det innebär att vara vit i USA. Detta sättet att arbeta kopplar vi till det Freire (2000) tar upp angående att undervisning ska bidra till ett medvetandegörande hos förtryckaren. De vita studenter och elever som dessa författare hänvisar till i sina texter är privilegierade på grund av de hegemoniska strukturer som finns i samhället. Därför är de vita studenter/elever, som författarna hänvisar till, en del av en förtryckande struktur. Gonzaléz et al. (2010) beskriver i sin text vad det kan ha för konsekvenser att inte aktivt arbeta med att kritiskt granska sig själv som lärare. Gonzaléz undvek att föra ett samtal med sina elever om hur vithet yttrar sig och hur det kan påverka människor av en annan hudfärg. Gonzaléz förklarar att detta berodde på att hon inte hade kunskap nog om den kultur som skulle bli representerad i och med arbetet och rädslan för att uppfattas som en person med rasistiska åsikter. På samma gång misslyckades Gonzaléz att

skapa utrymme för att synliggöra de hegemoniska strukturer som står till grund till det förtryck som icke-vita blir utsatta för. I slutet av artikeln skriven av González et al. (2010) ges förslag på hur undervisningen skulle kunna utvecklas för att nå det syfte som de uttrycker att huvudförfattaren misslyckats med. Vi ser dessa förslag som ett konkret exempel på där läraren kritiskt granskat sin undervisning och utvecklat den vilket vi direkt relaterar till kritiskt och normkritisk pedagogik ifråga om att göra medvetna val och att inte se på kunskap som något oföränderligt (Freire, 2000).

Denna aspekt ur resultatet kan vi direkt koppla till svenska gymnasieskolans uppdrag att bidra till att forma eleverna till att bli demokratiska medborgare. Skolverket skriver att "Det är inte tillräckligt att i undervisningen förmedla kunskap om grundläggande demokratiska värden. Undervisningen ska dessutom bedrivas i demokratiska arbetsformer och utveckla elevernas förmåga och vilja att ta personligt ansvar och aktivt delta i samhällslivet" (Skolverket, 2011b). Genom att eleverna får arbeta med sina erfarenheter och analysera hur olika normer påverkar de själva och samhället i stort utvecklar eleverna en större medvetenhet om livet i och utanför skolans värld. I det avseendet kan vi hämta mycket inspiration från den kritiska och den normkritiska pedagogiken.

En annan aspekt av vårt resultat som vi finner intressant att resonera kring är den om lärarens roll i klassrummet gentemot eleverna. Lärare kan betraktas som i en maktposition och som utövare av makt så är lärare också att betrakta som förtryckare (Freire, 2000). Vi finner det därför relevant för vårt syfte att diskutera kring hur lärarnas roll framställs i resultatet. Gallagher och Rivière (2007) och González et al. (2010) har båda exempel där läraren har haft ett traditionellt lärare-elev-perspektiv på sin undervisning och där läraren ensam har varit den som fattat beslut om vilken dramatekst som eleverna ska arbeta med i undervisningen. Gallagher och Rivière (2007) betonar att läraren i deras artikel baserar sitt beslut på vad hen anser att eleverna på skolan är i behov av att arbeta med på grund av de strukturer och normer som är rådande på skolan. Hos González et al. (2010) kan vi istället se att intentionen hos läraren har varit god i fråga om att belysa och synliggöra marginaliserade elevers erfarenheter men där lärarens arbetssätt inte har fungerat. I de förslag som författarna presenterar kan vi dock skönja att läraren skulle ha gjort sig förtjänt av att i högre utsträckning låta eleverna vara med och påverka arbetet med teaterproduktionen. I texterna av Gallagher, Yaman Ntelioglou och Wessels (2013), Howard (2007), Gallagher och Rodricks (2017) har lärarna medvetet valt att arbeta mer som handledare. Gemensamt är att läraren i dessa studier har haft funktionen att introducera och inspirera eleverna genom till exempel olika övningar, för att efter hand mer eller mindre låta eleverna själva styra och påverka innehållet i undervisningen. Ytterligare ett exempel är texten av Tanner (2016) som beskriver en slags variation i sin pedagogik där han i stora delar av undervisningen medvetet arbetar mot en utjämnad balans i maktrelationen mellan lärare-elev men också antar rollen som regissör i ett senare skede av undervisningen.

I texten av Yaman Ntelioglou i Gallagher et al. (2013) beskrivs projektet som studeras som viktigt för deltagarna eftersom det ingick som ett moment som hade betydelse för deras examinering. Men i övrigt kan vi konstatera att betygssättning som en del av läraryrket inte skrivs fram i någon annan av de artiklar som presenteras i vårt resultat. I vår kommande yrkesutövning kommer uppgiften att betygsätta våra elever vara en av de viktigaste och mer komplicerade och vi finner det av vikt att resonera kring det ifråga om maktutövande och mötet med eleverna. Samtidigt som vi kan se stora fördelar med att sträva mot en utjämnad maktbalans mellan lärare-elev och elev-elev så kommer vi aldrig kunna frångå det faktum att vi fortfarande har uppgiften att värdera elevernas kunskaper. Vår bild av betygssättning i relation till teaterundervisning är att det finns de som menar att ett fokus på betyg och

bedömning i teaterämnet kan hämma elevernas kreativitet. Å andra sidan kan vi se det som en effekt av vår samhällsstruktur - eleverna präglas av individualisering och ett "karriärtänk" tidigt och många elever påverkas mycket av att sträva efter höga betyg. I den bästa av världar så föreställer vi oss att ett mer balanserat maktförhållande i klassrummet kan få elevernas fokus att riktas bort från att prestera mot betyg och istället få möjligheten att rikta sitt fokus det mot det kreativa, fria skapandet i klassrummet vilket också beskrivs som centralt för ämnet teater i gymnasieskolan (Skolverket, 2011d).

Shawyer (2019) beskriver i sin text en metod som studenter kan använda sig av i sin analys av dramatiska texter. Denna metod går ut på att synliggöra de dominerande normer som författare, för de dramatiska texterna, har accepterat som vedertagna sanningar. I texten beskriver Shawyer (2019) att metoden är till för att synliggöra olika slags hegemoniska strukturer som uppstått utifrån sexistiska, rasistiska och klassförtryckande grunder. Detta visar på att författaren utgår från ett intersektionellt perspektiv i sin metod. Vilket vi kopplar till den normkritiska pedagogiken och Björkman och Bromseth (2019) beskriver att det finns flera former av normer som påverkar hur maktförhållanden yttrar sig. Flera av författarna till texterna i vårt resultatkapitel nämner att de syftar till att motarbeta hegemoniska strukturer. Analys och reflektion kring teaterhistoria och teatern i samhället idag benämns som centralt för ämnet teater på gymnasieskolan (Skolverket, 2011d) och som blivande teaterlärare anser vi att det som Shawyer (2019) belyser i sin artikel är särskilt intressant. Vår bild är att ungdomar idag har en ökad medvetenhet eller intresse i vissa frågor som rör normer, till exempel kring feminism, jämställdhet och HBTQ. Vi anser att arbetssättet som Shawyer (2019) beskriver skulle kunna vara användbart i analys av dramatiska texter, inför rollsättning vid teaterproduktioner men också för ämnet teater teori på gymnasieskolan (Skolverket, 2011d).

Vi är medvetna om att skolsystemen hos de länder som blir representerade skiljer sig från vår svenska skolkontext, framförallt har vi väldigt lite kunskap om hur skolsystem och samhällsstruktur fungerar i Indien. I Sverige finns inte teater som kurs i grundskolan och på gymnasieskolan så har vi ett helt program inom ämnet. Vi är dock av förståelsen att teater som program inte finns i något av de tre länder som vi presenterar utan att det allt som oftast rör sig om enskilda undervisningstillfällen, valbara kurser eller om föreningsverksamhet i skolan under och efter skoltid. Vi menar att de projekt och arbetsmetoder som presenteras i vårt resultat är applicerbara på vår framtida yrkesutövning även om de inte utförs i en skolkontext som är helt lik vår egen. Den sociopolitiska kontexten hos artiklarna skiljer sig också från vår svenska och där är vi av förståelsen att den kanadensiska samhällsstrukturen kanske är den som liknar den svenska mest, även om den också har mycket influenser från den amerikanska. Integrationsfrågor och frågor om rasism är aktuella i Kanada men också till viss del här i Sverige men har förmodligen starkast prägel i USA bland annat med tanke på landets historia ifråga om kolonialism och slavhandel. Vi drar slutsatsen att det förmodligen är en aspekt som spelar in i att många fler av de amerikanska artiklarna berör frågor kring etnicitet, identitet och vithet. Vi finner dessa artiklar relevanta för vår kommande yrkesutövning i och med att vi har sett ett ökat antal elever av annat ursprung än svenskt i skolklasserna som vi har varit ute och arbetat med. Det blir också relevant för oss som ämneskunniga då teater som ämne rent historiskt har ett starkt västerländskt fäste och har präglats av ett manligt, vitt, eurocentristiskt perspektiv som börjat ifrågasättas mer och mer.

I vårt resultat är en majoritet av artiklarna, nio av tolv, baserade på hela etnografiska studier eller delar ur större etnografiska studier. Artiklarna av González et al. (2010), Schroeder-Arce (2017) och Shawyer (2019) däremot är baserade på författarnas personliga reflektioner och

gemensamt för alla tre är att de är lärare inom ämnet teater. Vår förståelse vad gäller reflexiv metod är att det ändå är ett vedertaget förfarande inom kvalitativ forskning, alla texterna har blivit peer-reviewed och dessutom föll dessa texter i flera avseenden in under våra inklusionskriterier. Vi vill dock lyfta några reflektioner som uppstått ur dessa artiklar. Gonzaléz refererar till sina elever men utgår från sina egna reflektioner och inte elevernas egna ord. Under processen menar hon att hon ignorerar en grupp elever för att undgå att stämpas som rasistisk. Vi upplever att Gonzaléz upprepar samma misstag som hon beskriver i sin artikel (Gonzaléz et al., 2010). Genom att undvika att föra fram dessa elevers upplevelser i artikeln blir det än en gång en vit person som är i en maktposition som talar om en marginaliserad grupps upplevelser. Vi upplever att författarna borde ha försökt att föra ett samtal med eleverna och be de bidra med sina egna upplevelser för att få en bredare bild av hur eleverna blev påverkade av den situationen som författarna beskriver i sin artikel. Även Schroeder-Arce (2017) reflekterar över sina elevers upplevelser. Skillnaden är att Schroeder-Arce (2017) ger exempel på vad studenter, som hon har mött i sin undervisning, har uttryckt själva och reflekterar över hur studenterna resonerar. Det Schroeder-Arce (2017) ger som exempel på vad studenterna uttrycker presenteras inte i form av empirisk data utan som generella exempel på sådant studenter har uttryckt. Vi upplever också att Schroeder-Arce (2017) fokuserar mer på vad den som besitter ett privilegium bör göra för att ifrågasätta och motarbeta de maktförhållanden som uppstår i hegemoniska strukturer. Shawyer (2019) för också reflektioner kring sin undervisning och ger exempel på sådant hennes studenter har uttryckt om hennes metoder i analys av dramatisk text. Genom att ge exempel som grundar sig på sådant som studenter uttryckt och inte hänvisa till en specifik grupp av studenter/elever får vi som läsare en bredare bild av det författarna reflekterar kring. Gonzaléz et al. (2010) riskerar att framföra en missvisande bild då de hänvisar till en grupp elever vars upplevelser inte har tagits till vara på.

En reflektion kring metoder som forskarna har använt sig av i de artiklar vi presenterar är gällande de studier där forskaren själv har deltagit i interaktionen med deltagarna. Det är studier som baserar sig på observationer (och ibland även intervjuer) där forskaren själv har deltagit i till exempel undervisningssituationer. Ett exempel är det 12 veckors projekt som Snyder-Young (2011) skriver om. Hennes arbete har bestått i att observera, intervjua samt agera Joker bredvid den deltagande klassens lärare. Snyder-Young (2011) belyser själv i sin text att eleverna förhåller sig på ett sätt till sin lärare, av olika anledningar, men också på ett sätt mot henne som forskare, och reflekterar kring att det är roller i maktpositioner. Howard (2007) deltar i sitt eget forskningsprojekt som handledare och pedagog i det att hon lär ut övningar och arbetsmetoder till deltagarna. Även Gallagher och Rivière (2007) beskriver i artikelns första exempel hur forskaren tillsammans med läraren agerar som samtals- och övningsledare. Det förs inget resonemang i dessa texter vilken betydelse det förfarandet kan ha fått för de olika resultaten. Vi tänker att bara genom att finnas i rummet och observera är en aspekt som kan påverka hur deltagarna beter sig. Om forskaren har tagit in en kamera för att spela in sina observationer så skulle det kunna vara ytterligare en aspekt som påverkar deltagarna. Om forskaren dessutom bryter sin roll som observatör för att delta så är det ytterligare en aspekt som kan påverka deltagarna. Vi tänker oss att vissa individer kan känna sig obekväma eller generade av situationen att prestera under observation/inspelning samtidigt som andra individer kanske blir mer aktiva och vill visa framfötterna för att göra så "bra ifrån sig" som möjligt. I en auktoritär skolkontext som den som beskrivs i Gallagher och Rivière (2007) föreställer vi oss att ännu en "maktutövare" i rummet skulle kunna orsaka ett visst motstånd och en negativ inställning hos eleverna. Vi tänker oss också att tid är en aspekt som spelar in i en sådan här situation eftersom det skulle kunna innebära en skillnad om en deltagande observation skedde under en sju veckors period jämfört med under ett helt läsår. I



det senare föreställer vi oss att deltagarna kanske hade getts tid att vänja sig över situationen att resultatet i så fall skulle kunna öka i validitet.

Vidare gällande metod så är Nelson (2011) en av få forskare i vårt resultat som belyser att hon använt sig av triangulering i sin metod. Det innebär att flera individer har granskat innehållet och utformningen av forskningsprojektet. Forskaren själv utgör en del av arbetet, läraren för klassen som observeras utgör en del och en tredje, utomstående forskare, granskar utifrån ett objektiva perspektiv utformningen av metoden för att bidra till ökad validitet för forskningens resultat. Det är ett förfarande som vi kommer att ta i beaktning inför utformandet av våra egna framtida forskningsarbeten.

### 4.3 Vidare forskning och slutsatser

Utifrån vår litteraturstudie har vi sett att det finns forskning som berör arbeten runt normer. Med hjälp av drama - och teaterundervisning har lärare kunnat skapa utrymme, för de grupper av deltagare som vi har stött på i texterna, att diskutera normer som skapar förtryckande strukturer. Vi har också sett hur författarna reflekterar över den undervisning som de utför och problematiserar innehållet för att kunna utveckla sina metoder. Vi har upptäckt att det finns ett behov av ett intersektionellt perspektiv i flera av de texter som vi presenterar i vårt resultatkapitel. På det viset svarar inte forskning på huruvida lärare arbetar med normkritisk pedagogik i teaterundervisning. Framtida forskningsstudier skulle därför kunna utgå från frågor om hur kön, etnicitet och funktionalitet till exempel påverkar hur teaterlärare rollsätter de dramatiska texter de arbetar med, hur blir elever påverkade av normer runt etnicitet, kön, klasstillhörighet i teaterundervisning. Dessa studier skulle kunna vara i kvalitativ form. Ett exempel på en sådan studie är Tanner (2016) där läraren arbetar med att få eleverna att aktivt delta i utformandet av innehållet som de arbetar med samtidigt som de angriper frågor angående normer. Tanner (2016) belyser också en variation kring lärarens ledarskap. Genom att utföra en sådan studie som utgår från tidigare nämnda frågeställningar skulle man kunna skapa en bredare bild av hur normer påverkar skolan som institution och utveckla metoder för att arbeta med dessa.

## 5 Referenslista

- Bhatia, K. V., & Pathak, S. M. (2019). Using Applied Theater Practices in Classrooms to Challenge Religious Discrimination Among Students. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 62(6), 605–613. <https://doi.org/10.1002/jaal.950>
- Björkman, L. (Red.), Bromseth, J. (2019). *Normkritisk pedagogik: perspektiv, utmaningar och möjligheter*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Bromseth, J. (2019). Normkritisk pedagogik - rötter och fötter. I L. Björkman (Red.), *Normkritisk pedagogik: perspektiv, utmaningar och möjligheter*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Boal, A. (1979). *The theatre of the oppressed*. London: Pluto Press.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed* (30th anniversary ed.). New York: Continuum.
- Gallagher, K., & Rivière, D. (2007). When drama praxis rocks the boat: Struggles of subjectivity, audience, and performance. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 12(3), 319-330. doi: [10.1080/08929092.2017.1370625](https://doi.org/10.1080/08929092.2017.1370625)
- Gallagher, K., & Rodricks, D. J. (2017). Hope despite hopelessness: Race, gender, and the pedagogies of drama/applied theatre as a relational ethic in neoliberal times. *Youth Theatre Journal*, 31(2), 114-128. doi: [10.1080/08929092.2017.1370625](https://doi.org/10.1080/08929092.2017.1370625)
- Gallagher, K., Yaman Ntelioglou, B., & Wessels, A. (2013). Listening to the Affective Life of Injustice: Drama Pedagogy, Race, Identity, and Learning. *Youth Theatre Journal*, 27(1), 7-19. doi: [10.1080/08929092.2013.779349](https://doi.org/10.1080/08929092.2013.779349)
- González, J. B., Cantú, R., & González, A. (2006). Staging Whiteness: Possibilities for Resistance and Revelation in a High School Production of *Simply Maria*, or, *The American Dream*. *Youth Theatre Journal*, 20(1), 124-139. doi: [10.1080/08929092.2006.10012591](https://doi.org/10.1080/08929092.2006.10012591)
- Göthberg, M. (2019). *Interacting: Coordinating text understanding in a student theatre production*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Harman, R., & Smagorinsky, P. (2014). A Critical Performative Process: Supporting the Second-Language Literacies and Voices of Emergent Bilingual Learners. *Youth Theatre Journal*, 28(2), 147-164. doi: [10.1080/08929092.2014.956956](https://doi.org/10.1080/08929092.2014.956956)
- Haseman, B., & Österlind, E. (2014). A lost opportunity: a review of *Art for Art's Sake? The Impact of Arts Education*. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 19:4, 409-413. doi: [10.1080/13569783.2014.954815](https://doi.org/10.1080/13569783.2014.954815)
- hooks, bell. (1994). *Teaching to transgress : Education as the practice of freedom*. London: Routledge.
- Howard, L. A. (2004). Speaking Theatre/Doing Pedagogy: Re-Visiting Theatre of the Oppressed. *Communication Education*, 53(3), 217–233.

- Nelson, B. (2011). 'I made myself': playmaking as a pedagogy of change with urban youth. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 16(2), 157-172. doi: [10.1080/13569783.2011.566987](https://doi.org/10.1080/13569783.2011.566987)
- Nicholson, H. (2011). Applied Drama/Theatre/Performance. I S. Schonmann (Ed.) *Key Concepts in Theatre/Drama Education* (s. 241-245). Rotterdam: Sense.
- Schroeder-Arce, R. (2017). Beyond acknowledgement of whiteness: Teaching white theatre teachers to examine their racial identity. *Youth Theatre Journal*, 31(2), 105-113. doi: [10.1080/08929092.2017.1370757](https://doi.org/10.1080/08929092.2017.1370757)
- Shawyer, S. (2019). Emancipated spectators in the theatre history classroom. *Research in Drama Education*, 24(3), 420–425.
- Skolverket. (2011a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Hämtad från: <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr11-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet>
- Skolverket. (2011b). *Läroplan för gymnasieskolan*. Hämtad från: <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/laroplan-gyl1-for-gymnasieskolan>
- Skolverket. (2011c). *Ämnesplan för Estetisk kommunikation*. Hämtad från: <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=1530314731%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DEST%26lang%3Dsv%26tos%3Dgy%26p%3Dp&sv.url=12.5dfee44715d35a5cdfa92a3>
- Skolverket. (2011d). *Ämnesplan för ämnet Teater*. Hämtad från: [https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=1530314731%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DTEA%26courseCode%3DTEASCE01%26tos%3Dgy&sv.url=12.5dfee44715d35a5cdfa92a3#anchor\\_TEASCE01](https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=1530314731%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DTEA%26courseCode%3DTEASCE01%26tos%3Dgy&sv.url=12.5dfee44715d35a5cdfa92a3#anchor_TEASCE01)
- Snyder-Young, D. (2011). Rehearsals for revolution? Theatre of the Oppressed, dominant discourses, and democratic tensions. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 16(1), 29-45. doi: [10.1080/13569783.2011.541600](https://doi.org/10.1080/13569783.2011.541600)
- Tanner, S. J. (2016). Accounting for Whiteness through Collaborative Fiction. *Research in Drama Education*, 21(2), 183–195.
- Davis, T. C., Chaillet, N., & Guthrie, T. (2018). Theatre. I *Encyklopedia Britannica*. Tillgänglig: <https://www.britannica.com/art/theatre-art>
- Nationalencyklopedin. (2019). *Drama*. Tillgänglig: <http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lang/drama>
- Nationalencyklopedin. (2019). *Teater*. Tillgänglig: <http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/enkel/teater>

## 6 Bilaga 1: Artikelöversikt

**Tabell 2: Artikelöversikt**

Författare/ Publicerings år	Kontext	Syfte	Metod	Urval	Slutsats
Bhatia, K. V., & Pathak, S. M. (2019)	Indien	Se hur tillämpad teater kunde fungera som metod för att angripa spänningar som fanns mellan två religiösa grupper	Etnografisk studie	11-13 år. Grundskolan. Undervisning i drama/teater. Segregation.	Med hjälp av dessa metoder kunde eleverna, som författarna följde, ifrågasätta de fördomar som uppstått mellan dessa grupper.
Gallagher, K., & Rivière, D. (2007).	Kanada	Att undersöka teaterns förmåga att ge elever utrymme att diskutera frågor kring kön och etnicitet och att kritiskt granska sin kulturella kontext och ifrågasätta normativa strukturer.	Del av en flerårig etnografisk studie.	17-18 år. Gymnasieelever. Undervisning i drama/teater. Blandad kulturell bakgrund.	1. Drama är användbart som arbetsmetod för att utveckla deltagarnas resonemang och meningsskapande. 2. Genom drama och teater för att bryta tabun, låta elever representera och möta andra subjekt än de som annars görs synliga genom skolans struktur.
Gallagher, K., & Rodricks, D. J. (2017).	Kanada	Att med tillämpad teater undersöka elevers förståelse av hur diskriminering och makt påverkar deras liv och	Del av en femårig, global etnografisk studie, statligt sponsrad.	Gymnasieelever. Dramaklass. Blandad kulturell bakgrund.	Dramaundervisning ger utrymme för att eleverna arbeta med underliggande problem i deras liv och sociala tillvaro.

		samhället.			
Gallagher, K., Yaman Ntelioglou, B. Y., & Wessels, A. (2013).	Kanada	Undersöka hur dramapedagogisk undervisning kan användas för elever att diskutera och ifrågasätta ämnen som identitet och etnicitet.	Reflektioner kring nedslag i tre olika etnografiska studier.	1. 17-18 år. Gymnasieelever samt lärare. Undervisning i drama/teater. 2. Dramakurs i engelska som andraspråk, invandrarelever. 3. Elever i undervisning med drama.	1. Viktigt för teaterlärare att skapa tillit i gruppen och gemensam förståelse för olika sätt att se på omvärlden. 2. eleverna kunde bryta den tystnad som de upplever att de tvingas leva i som invandrare i en ny kultur och vikten av att låta elever få undersöka sociala och politiska aspekter i samhället. 3. Dramapedagogiskt arbete öppnar upp för elever att ta upp svåra ämnen och synliggöra underliggande förtryckande strukturer.
González, J.B., Cantú, R. & González, A. (2006).	USA	Synliggöra hur denna inte lyckades att gå ifrån reproduktion av vithet som norm i ett arbete med en pjäs som ska hantera frågor runt en marginaliserad grupp	En beskrivning av ett fem veckors långt pjäs arbete.	Gymnasieskola. Teaterproduktion i teaterförening. Har ett lärarperspektiv.	Lärare som utför samma slags arbete måste lägga tid att förstå sig på kulturen av den marginaliserade grupp som den tänker att arbetet ska representera för att verkligen göra den rättvisa.
Harman, R., & Smagorinsky, P. (2014).	USA	Utforska ifall elever som invandrat till USA kan	Utdrag från en etnografisk studie.	Grundskolan. Undervisning i drama för engelska som	Genom att artikulera hur de upplever sin position i samhället

		utveckla ett kritiskt förhållningssätt till sin roll i samhället genom att artikulera den i olika konstformer.		andraspråk.	genom olika konstformer kan de på ett tydligt sätt också ifrågasätta de orättvisor som de möter i sin vardag.
Howard, L. A. (2004).	USA	Att undersöka effekten av att kombinera kritisk pedagogik med tekniker hämtade från Augusto Boal.	Etnografisk studie.	17-29 år. Frivilligt deltagande utan specifik koppling till undervisning i teater. Undervisning i drama/teater.	Deltagarna och individer i publiken som mötte forumspelet utvecklade förmåga till kritisk reflektion på flera olika plan.
Nelson, B. (2011).	USA	Att med tillämpad teater undersöka elevers förståelse av hur diskriminering och makt påverkar deras liv och samhället.	Del av en treårig kvalitativ etnografisk studie.	14-20 år, Gymnasieelever. Undervisning i drama/teater. Blandad kulturell bakgrund.	1. Utvecklandet av gemensamhet och dess betydelse för eleverna. 2. Ökad känsla av makt och förmåga att påverka hos eleverna. 3. Ökad förståelse av maktförhållanden och det kollektivias roll för social förändring.
Schroeder-Arce, R. (2017).	USA	Reflektioner kring hur aspirerande teaterlärare bör arbeta med att ifrågasätta sin position i samhället och kritiskt analysera vithet som norm.	En reflexiv uppsats.	Teaterlärarstudenter. Universitet.	Att ifrågasätta sin roll som vit och aktivt arbeta med det kan vara avskräckande för vissa men att det är viktigt för att kunna möta alla sina elever på likvärdiga grunder.
Shawyer, S. (2019).	USA	Ge ett exempel på hur lärare i teaterhistoria	Uppsats baserad på författarens	Universitet. Teaterhistoria. Kritisk analys av	Det är enbart ett sätt att arbeta med att lyfta frågan

		kan få sina elever att granska klassiska texter ur ett kritiskt perspektiv.	egen upplevelse.	klassiska verk.	med vithet som norm. Det krävs en fortsatt diskussion som genomsyrar arbetet som utförs på skolan.
Snyder-Young, D. (2011).	USA	Att problematisera forumspel ifråga om att vissa normativa strukturer får utrymme för kritisk analys medan andra uteblir och riskerar att reproduceras.	Etnografisk studie av ett 12 veckors forumteater projekt.	Högstadiel elever. Dramaklass. Undervisning i drama/teater.	Den demokratiska aspekten av TO kan påverka vilka normer som ifrågasätts och inte. Svårighet att hitta balans i pedagogiken ifråga om makt.
Tanner, S. J. (2016).	USA	Undersöka hur en lärare kan arbeta för att ifrågasätta vithet som norm.	Etnografisk studie. <i>Critical Ethnography.</i> <i>Interpretive research.</i>	Gymnasieskola. Blandad kulturell bakgrund.	Det krävs fortsatt arbete med att granska vithet som norm i skolan.

## 7 Bilaga 2: Sökordshistorik

**Tabell 2: Sökordshistorik**

Datum	Databas	Sökord/Limits/Booleska operatörer	Antal träffar	Lästa abstract	Urval
5/9	Supersök	theatre AND education AND "norm critical" (vetenskapliga tidskrifter)	24	1	0
5/9	Supersök	theatre AND education AND "norm criticism" (vetenskapliga tidskrifter)	3	0	0
5/9	ERIC	theatre OR drama AND pedagogy (peer-reviewed)	3,084	0	0
5/9	Supersök	"theatre pedagogy" AND norms	134	10	Tanner, S. J. (2016).
6/9	ERIC	theatre AND pedagogy AND norms	3	3	Howard, L. A. (2004).
6/9	ERIC	theatre AND teaching AND norms	12	2	0
6/9	ERIC & Education Research Complete	theatre OR drama AND education AND senior high school AND norm-critical (peer-reviewed, 2000-2019)	8,803	8	Shawyer, S. (2004).
6/9	ERIC & Education Research Complete	norm-critical AND teaching (peer-reviewed, 2000-2019)	4	1	0
6/9	ERIC & Education Research Complete	discrimination AND teaching AND theatre (peer-reviewed, 2000-2019)	19	5	Bathia, K. V. & Pathak, S. M. (2019)., Gallagher, K. & Rivière, D. (2007).



6/9	ERIC & Education Research Complete	liberal arts AND norm-critical AND pedagogy	2	1	0
6/9	Youth Theatre Journal	norm AND critical AND education (only show content I have full access to)	39	6	Schroeder-Arce, R. (2017)., Gallagher, K. & Rodricks, D. J. (2017).
6/9	Youth Theatre Journal	norm AND critique AND pedagogy (only show content I have full access to)	12	2	0
6/9	RIDE, Research in Drama Education	norm AND critical (2000-2019)	129	5	Snyder-Young, D. (2011).
6/9	RIDE, Research in Drama Education	discrimination (2000-2019, Theatre & Performance Studies)	84	9	Nelson, B. (2011).
6/9	Youth Theatre Journal	education AND senior high school AND discrimination	6	4	0
10/9	Supersök	kanon OCH drama* (texter skrivna på engelska och svenska)	904	0	0
10/9	LIBRIS	kanon OCH teater	2	1	0
10/9	LIBRIS	(Teater & Samhälle) (fritt online)	3	1	0
10/9	ERIC & Education Research Complete	canon AND drama* (peer-reviewed, 2000-2019)	53	6	0
10/9	ERIC & Education Research Complete	canon AND drama* AND high school (peer-reviewed, 2000-2019)	6	2	0

10/9	Supersök	canon AND theatre AND education	54,962	5	0
10/9	Supersök	canon AND theatre AND education AND norm-critical	28	0	0
10/9	ERIC & Education Research Complete	classics AND theatre (peer-reviewed, 2000-2019)	54	2	0
10/9	ERIC & Education Research Complete	classics AND theatre AND education (peer-reviewed, 2000-2019)	27	2	0
10/9	RIDE	classics	86	1	0
10/9	RIDE	canon	59	3	0
10/9	ERIC & Education Research Complete	consciousness AND high school AND social change (peer-reviewed, 2000-2019)	117	7	0
10/9	RIDE	canon AND norm-critical	14	3	0
10/9	RIDE	societal AND change AND canon	35	5	0
10/9	ERIC & Education Research Complete	student AND consciousness AND high school AND multicult* (peer-reviewed, 2000-2019)	55	5	0
10/9	Youth Theatre Journal	canon	29	2	0

10/9	Youth Theatre Journal	classics	38	2	0
11/9	Supersök	pedagogy AND classroom AND climate	87, 947	4	0
11/9	ERIC & Education Research Complete	pedagogy AND classroom climate AND social change (peer-reviewed, 2000-2019)	71	9	0
11/9	Youth Theatre Journal	critical AND policy AND studies	61	12	Harman, R. & Smagorinsky, P. (2014)., Gallagher, K., Yaman Ntelioglou, B. & Wessels, A. (2013).
11/9	Youth Theatre Journal	norm-critical AND policy AND studies	13	2	0