



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

”Alla kan spela allt”

En kvalitativ intervjustudie som behandlar normkritisk gestaltning utifrån kön och genus i relation till kostym i teaterundervisning

Lina Larsson
Ämneslärarprogrammet med inriktning mot arbete i gymnasieskolan, Teater.



Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Kurs: LGTA2A
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: VT 2020
Ansvarig institution: Högskolan för scen och musik
Handledare: Pernilla Ahlstrand
Examinator: Olle Zandén
Rapport nr: VT20-6100-003-LGTA2A

Nyckelord: Teaterundervisning, Gymnasieskolan, Kön, Genus, Normkritik, Regi, Rollsättning, Kostym

Abstract

Syftet med studien är att undersöka hur teaterlärare och elever i gymnasieskolan resonerar kring normkritiska val utifrån kön och genus i teaterundervisningen. Följande frågeställningar har formulerats inför arbetet: Hur resonerar teaterlärare och elever i gymnasieskolan kring normkritisk gestaltning utifrån frågor om kön och genus? Vilka möjligheter och begränsningar upplever teaterlärare och elever att kostymen har utifrån frågor om kön och genus i relation till gestaltningen? Studiens empiri är inhämtad från fem stycken individuella halvstrukturerade intervjuer med lärare, en halvstrukturerad intervju med två lärare, samt genom två fokusgruppssamtal med fem elever i varje grupp. Studiens resultat har analyserats utifrån ett feministiskt och genusteoretiskt perspektiv.

Studios resultat uppmärksammar de utmaningar lärare står inför vad gäller att synliggöra kön och genus i teaterundervisningen. Lärarna i studien nämner att det är en balansgång mellan att reproducera och omskapa könsnormer i teaterklassrummet. Samtliga informanter menar att det är vanligare att en kvinnlig elev väljer att bryta normer och gestalta ett annat kön. Informanterna uttrycker att när en manlig elev ska gestalta en kvinna riskerar det att bli förlöjligt, och det är särskilt förekommande om han klär sig i kvinnligt kodade attribut. Informanterna menar att en manlig elev riskerar att betraktas som homosexuell om han klär ut sig till kvinna. En manlig elev i kvinnligt kodade attribut gör därmed en degradering i könsmaktsordningen medan en kvinnlig elev i manligt kodade attribut uppgraderar sig till en maktposition. I studien framkommer ett behov av vidare forskning då det inte finns någon forskning kring kön och genus i teaterundervisningen i svensk gymnasieskola, och enbart en studie som behandlar kön i relation till kostym.

Förord

TACK

Tack alla lärare vid Högskolan för scen och musik som inspirerat och stöttat mig under alla fem år!

Ett stort tack till alla informanter för er tid och intressanta infallsvinklar!

Tack till min handledare Pernilla Ahlstrand som stöttat och väglett mig i det här arbetet. Utan dig hade det varit svårt!

Jag vill också tacka vänner och familj för all stöttning under den här processen! Ett särskilt tack till Elin Friedlaender, Hanna Carlsson, Linn Samuelsson och Matilda Jerkwall för korrekturläsning, tips och pepp!

Innehållsförteckning

1	Inledning	1
1.1	Bakgrund	2
1.1.1	Likabehandling i styrdokumentet	2
1.1.2	Teater på gymnasiet	2
1.1.3	Elever i tonåren är i behov av normkritik i teaterämnet	2
1.1.4	Att arbeta normkritiskt	3
1.1.4.1	Att arbeta med normkritisk gestaltning	3
1.1.5	Könsneutrala roller i LÄNK-pjäser	4
1.1.6	Kostymen som redskap för att bryta könsnormer	4
1.2	Syfte och frågeställningar	5
2	Tidigare forskning	6
2.1	Reproduktion av kön och genus i teaterundervisningen	7
2.2	Att synliggöra kön och genus i teaterundervisningen	10
2.2.1	Könsöverskridande rollsättning för att synliggöra kön som något performativt.....	10
2.2.2	Att synliggöra kön genom övningar kring maskulinitet och femininet.....	10
2.2.3	Elevernas utvecklade förhållningsätt till kön och genus	12
2.3	Förmågan att identifiera sig med rollen	13
2.4	Regissörens/lärarens roll för normkritisk gestaltning.....	13
2.5	Kostymens performativa funktion.....	15
2.6	Sammanfattning	15
3	Teoretiskt perspektiv	16
3.1	Kön, genus och queer.....	16
3.1.2	Kön och genus som något performativt.....	16
3.3	Subjekt, objekt och den manliga blicken	17
3.4	Kropp, kön och kostym.....	18
3.4.1	Maskulinitet och femininet i relation till kropp	18
3.4.2	Kostymen som en subversiv handling	19
3.5	Sammanfattning	19
4	Metod.....	20
4.1	Metodval och genomförande	20

4.1.1	Val av tema och problemformulering	20
4.1.2	Val av informanter.....	21
4.1.3	Intervjuguide.....	21
4.1.4	Intervjusituationen.....	21
4.1.4.1	Platsen.....	21
4.1.4.2	Dokumentation	22
4.2	Analysprocess	22
4.2.1	Kodning och tematisering.....	22
4.2.2	Analytiska begrepp.....	23
4.3	Studiens tillförlitlighet	24
4.3.1	Reliabilitet och validitet	24
4.3.2	Objektivitet i kvalitativ forskning	25
4.3.3	Generaliserbarhet	25
4.3.4	Etiska överväganden	25
5	Resultat.....	27
5.1	Att synliggöra kön och genus i undervisningen.....	27
5.1.1	Strategier för att synliggöra kön	27
5.1.2	Konsekvenser av att synliggöra kön.....	29
5.1.3	Elevernas utvecklade förhållningsätt till kön och genus	29
5.2	Att könsbestämma rollen	30
5.2.1	Rollbeskrivning i pjästexter	30
5.2.2	Förmågan att identifiera sig med rollen.....	31
5.2.3	Att gestalta ett annat kön.....	32
5.3	Den kvinnliga kroppen och den manliga blicken.....	35
5.4	Sammanfattning	36
6.1	Resultatdiskussion	37
6.1.1	Att synliggöra kön och genus i undervisningen.....	37
6.1.2	Att bryta normer kring kön	37
6.1.3	Att gestalta ett annat kön	39
6.1.3	Att gestalta rollen som ett subjekt.....	40
6.1.4	Realismens konserverande funktion.....	41
6.1.5	Den kvinnliga kroppen och den manliga blicken.....	41

6.2 Metoddiskussion	43
6.2.1 Metod	43
6.2.2 Teori	44
6.2.3 Urval.....	45
6.3 Vidare forskning	45
Referenslista	46
Bilaga 1	52
Bilaga 2	55
Bilaga 3	56
Bilaga 4.....	57
Bilaga 5.....	59

1 Inledning

”Hur ser jag ut?”, frågade den kvinnliga eleven mig när hon provade kostym inför sin föreställning. Där stod hon, lätt avklädd och väntade på min bekräftelse. “Känner du dig bekväm?” frågade jag. Hon svarade att hon gjorde det och att hon var nöjd över valet. Jag kände att jag var tvungen att skydda henne mot de blickar som hon skulle få om hon skulle välja att kliva in på scenen. Jag tog därför fram andra kostymförslag och förklarade för henne att hennes val kanske inte var lämpligt. Där stod jag, en kvinnlig lärarstudent tillsammans med en tjej i tonåren i kostymförrådet och höll en föreläsning om att hon som ung kvinna bör tänka på vad hon har på sig. Vem var jag som stod där och sexualiserade hennes kropp? Gjorde jag det, eller hjälpte jag henne?

Efter den situationen har jag funderat över hur jag ska hantera frågor om kön och genus i relation till kostym i teaterundervisningen. En aspekt av det handlar om blickar mot den avklädda kroppen, och en annan om vad det innebär att använda kostymen för att gestalta olika kön. Jag är själv kvinna och har alltid kämpat för feministiska frågor, både på och utanför teatern. Teatern speglar samhället, vilket för min del innebär att jag i min undervisning som teaterlärare fokuserat på hur de kvinnliga eleverna kan återta makten i sin gestaltning. Min erfarenhet är att kvinnor i teatervärlden vågar bryta normer och spela ett annat kön än det som hon själv identifierar sig som i högre utsträckning än vad män gör. Jag har aldrig upplevt att en man i ett teatersammanhang spelat ett annat kön och förkroppsligat det på ett realistiskt sätt, särskilt inte när han klätt sig i kvinnligt kodad kostym. Mannen i klänning har blivit en symbol för det svaga, komiska och löjliga. Så hur kan jag som teaterlärare arbeta med frågor om kön i relation till kostym i min undervisning och uppmuntra alla elever oavsett kön att bryta normer? För att kunna göra det behövs en förståelse för hur eleverna påverkas av rådande normer i samhället. För hur gärna jag än vill, så måste jag inse att teaterrummet inte är ett rum skyddat från normer och patriarkala strukturer, men det är åtminstone en plats där en förändring är möjlig.

I min utbildning till teaterlärare har jag fått kunskap om hur frågor om kön kan nyanseras i gestaltningen, exempelvis hur teaterläraren kan arbeta med maskulinitet och femininitet i regin. Men jag upplever inte att jag fått någon kunskap om hur jag som teaterlärare kan arbeta med frågor om kön och genus i relation till kostym i teaterundervisningen på gymnasiet. Min upplevelse är att kostym ofta används i gestaltningen, och då kostymen signalerar tydliga könsmarkörer är det relevant att undersöka vad kostymen får för betydelse i relation till kropp och kön. Som lärare kommer jag möta olika typer av elever, de kommer identifiera sig på olika sätt och ha olika förhållningssätt till världen. Lublin (2004) menar att elever i tonåren befinner sig i en tid där de försöker komma underfund med vilka de är. Vidare menar han att människor söker sig till teatern för att förstå världen. Det är därför av stor vikt att teaterläraren gör medvetna val i undervisningen då det annars kan reproducera stereotypa bilder av kön och genus.

Tidigare forskning har fokuserat på hur teaterlärare kan arbeta med kön och genus i teaterundervisningen utifrån rollsättning och regi. Det finns bara en studie om kön i relation till

kostym, men inte i ett undervisningssammanhang. Därav finns ett behov av att undersöka hur könsnormer synliggörs i kostymen i teaterundervisningen på gymnasiet. Uppsatsen syftar till att bidra till forskningsfältet genom att lyfta undervisningsaspekten av könsnormer inom teatern, samt bana väg för framtida forskning på området. Det är genom kunskap om hur kostymvalet relaterar till könsnormerna som teaterlärare får rätt verktyg att uppmuntra och stötta alla elever oavsett kön.

1.1 Bakgrund

Då studien behandlar frågor om kön och genus i relation till kostym och normkritisk gestaltning, fokuserar bakgrunden på hur det normkritiska arbetet kan förverkligas i en teaterpraktik. Först beskrivs skollagens krav på likabehandling, sedan ges en bakgrund till teaterämnet på gymnasiet. Efter det beskrivs teaterämnets betydelse för elever i tonåren i allmänhet och för flickor i tonåren i synnerhet. Sedan presenteras normkritiskt material för lärare och hur det kan implementeras i teaterundervisningen. En bakgrund ges till könsneutrala roller i Riksteaterns nationella projekt Länk. Bakgrunden avslutas med en beskrivning av hur kostymen kan bryta och synliggöra kön.

1.1.1 Likabehandling i styrdokumentet

I *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011* står det att gymnasieskolan aktivt ska främja elevernas förståelse för andra människor. Ingen ska utsättas för diskriminering eller kränkande behandling på grund av kön eller könsöverskridande identitet och uttryck. *Lgy 11* understryker att skolmiljön ska främja kvinnors och mäns lika rätt. Lärarna ska inte hindra eleverna från att utveckla sina intressen på grund av fördomar om vad som är kvinnligt och manligt (Skolverket, 2011a). Skrivningar i skollagen uttrycker att läraren har ett ansvar för att arbeta mot en likvärdig utbildning (SFS, 2010:800). På Skolverkets hemsida står att läsa att läraren har ett ansvar för att både innehåll och upplägg i undervisningen ska präglas av ett jämställdhetsperspektiv (Skolverket, 2011a).

1.1.2 Teater på gymnasiet

Teater är inriktning på det estetiska programmet på gymnasiet. Scenisk gestaltning 1, 2 och 3 samt Teater teori är obligatoriska kurser (Skolverket, 2011b). Undervisningen i teater ska förutom gestaltning av en text också behandla uttrycksområden som kostym, mask, ljus och ljud och scenografi. För betyget A i kursen Scenisk gestaltning 3 står det följande ”Eleven beskriver **utförligt och nyanserat** på vilket sätt valt uttrycksområde bidrar till en **komplex** scenisk helhet...Eleven gestaltar med **gott** resultat inom valt uttrycksområde. Dessutom gestaltar eleven **med säkerhet och med personligt uttryck** en scenisk berättelse” (Skolverket, 2011b). I kursen Scenisk gestaltning 3 kan eleven förutom gestaltningen välja ett uttrycksområde och fördjupa sig i, men det ges ingen närmre förklaring på vad begreppen komplex eller personligt uttryck innebär i praktiken.

1.1.3 Elever i tonåren är i behov av normkritik i teaterämnet

Eleverna som går på gymnasiet är mellan 16 till 19 år, vilket innebär att de befinner sig i slutet av tonåren. Tonåren pågår mellan att individen är 12 år till hen är cirka 19 år gammal (Chapman, 2005). Chapman (2000) menar att tonårstiden präglas av frågor om identitet och att många

tonåringar kan uppleva perioden som smärtsam och krävande för att de försöker förstå hur de ska förhålla sig till omvärlden. Chapman beskriver vidare att teaterämnet har en möjlighet att öppna upp för att elever i tonåren ska kunna uttrycka sig och spela olika roller.

Hon menar vidare att teaterämnet som tradition har varit ojämnt på grund av att många lärare valt pjästexter där kvinnorollerna enbart existerar i relation till en man. Hon beskriver också att pojkar av tradition fått gestalta de stora rollerna. Teaterundervisningen har därför varit anpassad efter pojkar i högre grad. Chapman menar att om teaterundervisningen ska möta flickors behov behöver teaterläraren ta fram pjästexter som framställer kvinnan som subjekt. Om detta inte görs tenderar teaterundervisningen att reproducera stereotypa bilder av kön.

1.1.4 Att arbeta normkritiskt

Med avseende på styrdokumentens krav på lärarens ansvar i arbetet med likabehandling har Skolverket (2016) och RFSL (2004, 2008) tagit fram stödmaterial för lärare som handlar om hur de kan arbeta normkritiskt. Skolverket (2016) belyser vikten av normkritik i det pedagogiska arbetet då normkritik kan förebygga diskriminering och kränkande behandling. RFSL (2008) menar att en ytterligare viktig del av arbetet med normkritik handlar om att synliggöra normerna, för att sedan kunna bryta mot dem. De nämner övningar kring att eleverna får gestalta schabloner kring kön och sedan diskutera det. Bromseth och Darj (2010) menar att läraren har makt över elevernas kunskapsbildande och därmed möjligheter till att forma undervisningen och arbeta normkritiskt med sina elever.

1.1.4.1 Att arbeta med normkritisk gestaltning

Karlén, Stordahl och Vinthagen (2008) beskriver att en feministisk och normkritisk gestaltning uppmärksammar strukturella skillnader mellan könen och arbetar med gestaltningen i den riktningen att publiken får nya insikter kring normkritiskt arbete. I boken intervjuar författarna skådespelare och regissörer i syfte att synliggöra olika strategier för att bryta normer kring kön i gestaltningen. En sådan strategi är genom att synliggöra och förhöja kön och genus genom komik. De menar att normer kan brytas först när de synliggörs, och det kan göras genom *overdisplaying*, att överdriva. Aston¹ beskriver det som att skådespelaren spelar upp kvinnlighet/femininet på ett överdrivet sätt, och genom det ifrågasätts femininet som något naturligt kopplat till det kvinnliga könet. När manlighet och kvinnlighet betonas och överdrivs, uppfattas det som socialt konstruerat. Författarna beskriver också strategier för att frigöra sig från maskulinitet/femininet. De beskriver hur Brechts² teori kring *verfremdungseffekten* kan användas som ett medel för att få syn på normer kring kön och genus. *Verfremdungseffekten* härstammar från tyskans begrepp att *förfrämliga*, metoden används ibland inom feministisk och normkritisk gestaltning i syfte att distansera sig från rollen. Författarna menar att skådespelaren med hjälp av *verfremdungseffekten* kan se kön som ett tecken på rollen, något som den kan kliva in i, istället för att förkroppsliga rollen och gestalta på ett realistiskt sätt. Den typen av skådespelarteknik går därmed utanför den realistiska spelstilen där identifikation och subjekt är viktiga parametrar i gestaltningen. Vidare uppmuntrar Karlén m.fl. (2008) till att undersöka och

¹ Elaine Aston, teateretiker (Karlén m.fl., 2008).

² Berthold Brecht, tysk teateretiker, dramatiker, lyriker och regissör (NE.se, 2020a).

utmana det förväntade i gestaltningen, vilket kan gynna både lärare, skådespelare och publik, samt bidra till förändring.

Edemo och Engvoll (2009) beskriver hur lärare och studenter inom skådespeleri, musikal och mim på högskolor runt om i Sverige arbetade med projektet *Att gestalta kön*. De menar att det är viktigt att lärare och studenter har en diskussion kring termer och begrepp, exempelvis begrepp som performativitet eller queer.³ Detta för att samtliga i gruppen ska få en gemensam bild av begreppen, annars finns en risk för att lärarna och eleverna använder begreppen på olika grunder. Edemo m.fl. (2009) betonar också värdet i att införa sådana begrepp till praktiken då de kan omsättas och få en djupare betydelse, då de annars riskerar att enbart hamna på en akademisk nivå.

En annan aspekt som möjliggör normkritisk gestaltning är könsöverskridande eller blind rollsättning. Könsöverskridande rollsättning innebär att skådespelarens kön inte har någon betydelse för vilken roll den blir tilldelad. Blind rollsättning sker genom exempelvis lottning (Lund, 2013). Båda metoderna kan öppna upp för diskussion om normer kring kön eftersom berättelser kan få en annan mening när rollerna inte längre är könskodade (Lublin, 2004, Lund, 2013, Watkins, 2005).

Strategier för normkritisk gestaltning kommer att utvecklas i kapitlet *Tidigare forskning*.

1.1.5 Könsneutrala roller i LÄNK-pjäser

Länkprojektet startades år 2010 i syfte att framföra nyskriven dramatik för unga mellan 15 till 20 år. Riksteatern anställer dramatiker som ska skriva ungdomspjäser som behandlar frågor som är centrala för unga. Många av rollerna i pjästexterna är könsneutrala, deltagarna får därav själva välja personliga pronomen⁴ på rollerna. Länkprojektet sträcker sig över hela Sverige och flera teaterfestivaler anordnas vartannat år i syfte att föra samman ungdomar genom teatern. De som deltar i Länk är amatörgrupper, gymnasieskolor och kulturskolor (Länk, 2020).

1.1.6 Kostymen som redskap för att bryta könsnormer

Genom historien har byxplagget varit förknippat med det manliga könet. När en kvinna skulle gestalta en man gjordes det genom att hon tog på sig byxor, detta beskrivs idag som byxroller. Rosenberg (2000) menar att byxplagget således blev en symbol för det manliga könet. Män i kvinnokläder har genom historien varit ett tecken på social degradering, medan kvinnor i manskläder blivit ett uttryck för att undgå ett traditionellt kvinnoliv. Butler (2006, 2007) beskriver att kostymen kan användas i ett könsöverskridande syfte. Att klä en skådespelare på ett könsöverskridande sätt har enligt Butler i huvudsak tre syften. För det första anspelar det på skillnaden mellan kropp och kostym, för det andra framhäver det socialt konstruerade skillnader i kön och genus och för det tredje används de drag som ter sig naturliga för det andra könet till att

³ Begreppen kommer beskrivas i teorikapitlet.

⁴ Personliga pronomen är exempel på hur en person blir tillkallad, exempelvis jag, du, hon, han, hen, den, det. Hen är ett könsneutralt pronomen (NE.se, 2020b).

förstärka inslaget av det överdrivna och teatraliska. Den könsöverskridande förklädnaden blir med Butlers ord genustrubbel, en handling som utmanar normer kring kropp och kön (ibid).

Kostymens olika funktioner kommer utvecklas i kapitlet *Teori*.

1.2 Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att undersöka hur teaterlärare och elever i gymnasieskolan resonerar kring frågor om normkritisk gestaltning utifrån kön och genus och i relation till kostym. Följande frågeställningar har formulerats:

- Hur resonerar teaterlärare och elever i gymnasieskolan kring normkritisk gestaltning utifrån frågor om kön och genus?
- Vilka möjligheter och begränsningar upplever teaterlärare och elever att kostymen har utifrån frågor om kön och genus i relation till gestaltningen?

2 Tidigare forskning

I det här kapitlet presenteras tidigare forskning som är relevant i förhållande till studiens undersökningsområde. Övervägande del av forskningen kommer från min tidigare litteraturstudie *Att spela eller inte spela Shakespeare* (Larsson, 2018). Då den här studien syftar till att undersöka normkritisk gestaltning i relation till kostym breddades sökningen (se bilaga 1). Flera av sökningarna på begreppen drama AND/OR education AND/OR gender gav träffar på studier som behandlar normkritisk gestaltning i relation till aspekter som klass och etnicitet. De studierna har inte tagits med då det inte speglar den här studiens syfte. Sökningen gav också träffar på hur teaterlärare kan arbeta med frågor om kön med hjälp av drama som pedagogiskt verktyg. De studierna har inte heller tagits med då drama inte är detsamma som teater.⁵

Fyra studier: Gunn (2016), Lindell (2012), Lund (2013) samt von Schantz (2007) presenterar forskning i en svensk kontext på högskolenivå. Studierna har tagits med på grund av att det inte finns någon forskning som behandlar frågor om kön och genus i svensk gymnasieskola. Studierna Mcfarland (2013), Minarsich (2014) samt Schmunk (2006) samt fann jag via ett snöbollsurval efter en sökning på Watkins (2005). En av studierna, Gunn (2016) fann jag genom muntlig rekommendation från en lärare som undervisar i textil och kostym vid Göteborgs Universitet. Två studier: Mcfarland (2013) och Watkins (2005) är utförda på två universitet, ett i Italien och ett i England. Resterande studier: Chapman (2005), Hatton (2003), Lambert et.al. (2017), Nilan (1995) samt Ramsey (2014) presenterar forskning på högstadienivå samt gymnasienivå från Australien, England, Kanada och USA.

Kapitlet presenteras under fem rubriker med tillhörande underrubriker. Under den första rubriken *Reproduktion av kön och genus* i teaterundervisningen beskrivs teaterns reproduktiva funktion samt de patriarkala strukturer som omger teaterämnet i en skolkontext. Den andra rubriken *Att synliggöra kön och genus i teaterundervisningen* redogör för olika strategier som lärare använt sig av. Det beskrivs i underrubrikerna *Könsöverskridande rollsättning för att synliggöra kön som något performativt*, *Att synliggöra kön och genus genom övningar kring maskulinitet och femininitet*, samt *Elevernas utvecklade förhållningssätt till kön och genus*. Den tredje rubriken *Förmågan att identifiera sig med rollen* beskriver de förutsättningar som krävs för att eleverna ska relatera till rollen och gestalta den på ett realistiskt sätt. Den fjärde rubriken *Regissörens/lärarens roll för en normkritisk gestaltning* presenterar forskning som beskriver att aspekter som samarbete, lyhördhet och risktagande är förutsättningar för ett normkritiskt arbete i undervisningen. Den femte rubriken *Kostymens performativa funktion* presenterar forskning som visar på att kostym får betydelse i relation till den kropp den beklär.

⁵ I Sverige görs en uppdelning av begreppen drama och teater. Drama är ett pedagogiskt redskap genom vilket eleverna ska få verktyg för hur de kan hantera situationer i livet. Begreppet teater används när det är för publik (Järleby, 2005). I andra länder kan begreppet drama användas även när det är mot en publik, därför kommer begreppet teater användas i studien.

I de studier som är utförda på högstadienivå samt gymnasienivå används begreppen Girls och Boys. I den här studien kommer de begreppen översättas med flickor och pojkar. I de studier som är utförda på högskolor används begreppen man och kvinna.

2.1 Reproduktion av kön och genus i teaterundervisningen

Hatton (2003) beskriver att läraren behöver vara medveten om att all form av teaterskapande är en kulturell produktion. På grund av detta krävs en medvetenhet hos teaterläraren för att bryta de normer som annars reproduceras genom teatern. I sin studie undersöker Hatton (2003) olika strategier för hur flickor kan bli mer delaktiga i teaterämnet och arbeta med berättelser som är viktiga för dem. Studien är indelad i två fallstudier, en som utfördes i Sidney och en i London. Studien genomfördes med två teaterklasser med 30 stycken flickor mellan 15–17 år. Hatton (2003) menar att teaterämnet brukar motiveras med att det är en tillgång för elever i tonåren då det ger dem redskap som är användbara i livet. Hatton beskriver att det brukar vara fler flickor än pojkar i teaterämnet. Hon hänvisar till statistik ⁶ som visar på att könsfördelningen i teaterklassrummet består av 70 procent flickor. Hatton menar att en anledning till detta kan vara att flickor söker sig till teater för att det är en plats där de får utforska sin identitet och uttrycka sig på sätt som de enligt normen inte bör göra i andra sammanhang. I läroplanen för teaterämnet i Australien står det att eleverna ska få öva sig i att uttrycka sig på olika sätt. Hatton menar att det inte är möjligt eftersom de pjäser som av tradition brukar användas i teaterundervisningen i Australien är präglade av patriarkala strukturer och heteronormativa aspekter. Det synliggörs genom stora mansroller som framhäver mannen som subjekt och kvinnan som objekt. Läroplanen är därför inte jämlik då den är anpassad efter pojkar. Detta påverkar flickornas upplevelser av lärprocessen, de kan uppleva att undervisningen inte är anpassad efter dem. Hatton menar därför att flickor är i behov av en enkönad grupp utan pojkar i teaterundervisningen. Läraren behöver ha ett kritiskt förhållningsätt till rådande normer och implementera normkritiska val i undervisningen.

Genom observationer och intervjuer undersöker von Schantz (2007) hur normer kring kön och genus synliggörs på en skådespelarutbildning på högskolenivå. Studien var ett samarbete mellan Institutionen för teaterstudier, Institutionen för nordiska språk, Teaterhögskolan i Stockholm och Mimutbildningen. Von Schantz (2007) menar att skådespelarutbildningen styrs av patriarkala strukturer som framhåller den vita heterosexuella mannens perspektiv. En konsekvens av detta är att de kvinnliga och de manliga studenterna lever upp till förväntade stereotypa bilder av kön. Von Schantz beskriver att de kvinnliga studenterna får mindre roller och känner sig orättvist behandlade i arbetet. De kvinnliga studenterna är dessutom påverkade av den manliga blicken. Det synliggörs genom att de kvinnliga studenterna begränsar sig själva i sin gestaltning och vill vara till behag för regissören. De innehar således en objektposition istället för en subjektposition. En subjektposition förutsätter att skådespelaren äger sin egen kropp, blick och begär. Så länge den manliga blicken är närvarande är subjektpositionen inte möjlig (ibid).

Lund (2013) har liksom von Schantz (2007) undersökt hur kön och genus synliggörs på en teaterhögskola i Sverige. Lund (2013) beskriver hur läraren Hagström-Ståhl ⁷ arbetade med

⁶ Statistik som visar på könsfördelning i teaterklassrummen i Australien mellan åren 1992–2002 (Hatton, 2003).

⁷ Kristina Hagström-Ståhl, professor i performativa konstarter vid Göteborgs Universitet (Lund, 2013).

kursen *The Modern Breakthrough* som var en del av projektet *Att gestalta kön*. Lunds forskning genomfördes mellan åren 2007–2010 och består av intervjuer med lärare och studenter samt genom filmade observationer och insamlat material från informanternas dagböcker och dokument. Lund (2013) beskriver att teaterämnet på högskolan präglas av en mästare-lärling tradition. Det innebär att regissören tagit besluten i gestaltningen, exempelvis vad skådespelaren ska göra på scen. I undervisningen används ofta kanoniserade pjästexter⁸ som upprätthåller stereotypa bilder av kön.

Watkins (2005) beskriver liksom von Schantz (2007) hur kvinnliga skådespelare förhåller sig till den manliga blicken. Watkins (2005) refererar till Bartky⁹ (1999) som beskriver utifrån Foucaults¹⁰ teori om att makt skapas via seende. Vidare menar Bartky att kvinnor har övat på sin kvinnliga identitet hela livet, och därför lärt sig hur de ska röra sig och prata. Kvinnor är rädda för att deras kroppar ska bli bedömda och har därför ett behov av att kontrollera sina kroppar (Bartky, 1999 genom Watkins, 2005). I sin studie undersöker Watkins hur det är att arbeta med feministisk regi i arbetet med tre olika produktioner på en högskola i England. I studien beskrivs hur Watkins använt sig av könsöverskridande rollsättning samt genom Brechts verfremdungseffekt för att synliggöra kön som ett tecken på rollen.

I sin kvalitativa studie undersöker Ramsey (2014) hur 12 stycken tonårsflickor mellan 12–13 år på en högstadieskola i England förhåller sig till sina kroppar när de arbetar med komik i teaterämnet. Ramsey använder sig av två metoder, filmade observationer och gruppintervjuer med flickorna baserat på de filmade observationerna. Ramsey (2014) beskriver liksom Lund (2013) och von Schantz (2007) att flickor lärt sig hur de ska agera på grund av den manliga blicken. De har lärt sig att kontrollera sina kroppar och att vara feminina i sitt agerande. Ramsey refererar till Butlers¹¹ (1990) teori om kön som ett resultat av upprepande handlingar. Femininet är således något som upprepas av tonårsflickorna. Ramsey (2014) menar att skådespeleri inom komedigenren förutsätter att skådespelaren är fri i sin kropp, något som av tradition varit en utmaning för flickor då de kan känna sig pressade att framhäva sina kroppar som feminina. Ramsey menar vidare att flickor i tonåren därför kan vara osäkra. Hon tror liksom Hatton (2003) att flickor behöver ett teaterklassrum utan pojkar.

Chapman (2005) undersöker i sin studie hur fyra teaterlärare på fyra olika gymnasieskolor¹² i USA resonerar kring heteronormativa aspekter av teaterundervisningen. Metoden som använts är individuella intervjuer via telefon och mejl. Tre av lärarna arbetar på kommunala gymnasieskolor och en av lärarna på en gymnasieskola för pojkar. Chapman undersöker pjäsval, rollsättning samt lärarens förhållningsätt till heteronormativitet. Samtliga lärare i studien beskriver att de kan känna sig pressade att välja kanoniserade pjäser för att de pjäserna inte utmanar normerna, utan bidrar till en önskvärd bild av kön och heterosexualitet. Chapman (2005) menar liksom Hatton (2003)

⁸ Kanoniserade pjästexter utgår ofta från ett vitt, manligt, västerländskt perspektiv. Äldre pjästexter som Shakespeare och Strindberg är exempel på kanoniserade pjästexter (Brink & Nilsson, 2006)

⁹ Sandra Lee Bartky, filosof (Watkins, 2005).

¹⁰ Michael Foucault, idéhistoriker och filosof (Watkins, 2005).

¹¹ Judith Butler, filosof, professor i retorik och jämförande samt företrädare inom queerteori (NE.se, 2020c).

¹² I USA är högstadieskolan och gymnasieskolan sammanslagen till High School, vilket omfattar åldrarna 14–18 år (NE.se, 2020d). För läsbarhetens skull har jag valt att beskriva det som gymnasieskolan.

att när de kanoniserade pjäserna produceras utan ett kritiskt förhållningssätt bidrar de till reproduktion och befastande av könsroller. Det är viktigt att föra diskussion utifrån pjäsens historiska kontext och applicera innehåll i pjäsen till en nutida kontext. Detta för att pjäsen ska bli betydelsefull för eleverna och för att de ska utveckla ett kritiskt förhållningssätt. Lärarna i Chapmans studie beskriver att de måste våga ta risker och arbeta med strategier som ifrågasätter heteronormativa antaganden, det gäller både pjäsval, rollsättning och gestaltning av roller.

I sin studie undersöker Lambert, Wright, Currie och Pascoe (2017) hur 24 lärare på sex stycken gymnasieskolor i Australien resonerar kring pjäsval och rollsättning. Metoden som använts är halvstrukturerade individuella intervjuer. Lambert et. al. (2017) menar liksom Chapman (2005) att lärarna tenderar att välja äldre pjästexter och betonar att detta beror på att skolan ska marknadsföra en positiv bild präglad av kulturellt och litterärt kapital. Det australienska skolsystemet präglas av en organiserad valfrihet vad gäller pjäsval. I läroplanen finns 24 stycken pjäser som lärarna får välja mellan. Listan innehåller både äldre pjäser och moderna, feministiska pjäser. Trots det väljer lärarna samma pjäser om igen, bland annat Shakespeare och Ibsen. Könsfördelningen i teaterklassrummen i Australien består av 70 procent flickor, trots det får pojkar de större rollerna. De kvinnliga rollerna framstår som stereotypiskt feminina, de existerar enbart i relation till en manlig roll. Lambert et.al. beskriver att det egentliga problemet inte handlar om när pjäsen är skriven, utan hur könsrollerna beskrivs i pjästexterna. De moderna pjäserna tenderar fortfarande att framställa kvinnorollerna som objekt. Lambert et. al. menar liksom Hatton (2003) att arbete med teater kan stärka flickors självkänsla, men det förutsätter att flickorna får tillgång till roller där kvinnan framställs som subjekt.

Genom observationer och intervjuer undersöker Nilan (1995) hur elever på en skola i Australien förhåller sig till könsnormer vid skapandet av en pjäs. I studien medverkade 11 stycken pojkar och flickor mellan 13 till 15 år. Resultatet i Nilans studie visar på att flickorna i sitt pjässkrivande framställde de manliga rollerna utifrån stereotypa bilder av maskulinitet. Detta resulterade i att de manliga rollerna beskrevs som objekt, utan mening och djup. För pojkarna var det tvärtom, de beskrev de manliga rollerna som subjekt. Utifrån studiens resultat betonar Nilan att kön skapas i en kulturell och språklig kontext. Hon hänvisar till Connells teori om hegemonisk maskulinitet¹³ som innebär att maskuliniteten upprätthålls genom en hierarkisk ordning. Studien visar på de normer som eleverna upprätthåller i sitt pjässkrivande. Nilan beskriver att vidare forskning behövs för att undersöka hur teaterlärare kan använda sig av feministisk teori för att ifrågasätta normer kring maskulinitet i klassrummet.

I sin kvalitativa studie beskriver Lublin (2004) hur han arbetade med olika Shakespearepjäser under en sommarkurs år 1998 med gymnasieungdomar i USA. I artikeln fokuseras arbetet med pjäsen *En midsommarnattsdröm* som gestaltades inför publik på två olika sätt, en version där alla elever spelade en roll utifrån sitt eget kön och en version med könsöverskridande rollsättning. Lublin (2004) menar att då könsrollerna i de äldre pjäserna framställs på ett stereotypt sätt, bör lärare inte använda dem i undervisningen utan att kommentera dess historiska kontext. Han exemplifierar med att mansrollerna innehar en subjektsposition som driver berättelsen framåt. Kvinnorollernas funktion är att föra mannens historia framåt, de existerar därmed enbart i

¹³ Raewyn Connell, maskulinitetsforskare med fokus på hegemonisk maskulinitet (NE.se, 2020e). Hegemonisk maskulinitet kommer att utvecklas i teorikapitlet.

relation till mansrollerna. Eleverna behöver ta del av pjäser som utmanar heteronormativa och stereotypa bilder av kön, ett oreflekterat användande kan reproducera könsnormer. Detta är extra viktigt då unga människor befinner sig i en tid i livet där frågor om identitet präglar dem (ibid).

2.2 Att synliggöra kön och genus i teaterundervisningen

2.2.1 Könsöverskridande rollsättning för att synliggöra kön som något performativt

Lublin (2004) menar att könsöverskridande rollsättning kan vara en metod för att uppmärksamma kön som en språklig och kulturell konstruktion. Han hänvisar till Butlers teori om att kön är ett resultat av upprepade handlingar. Det kan vara särskilt fruktbart i arbetet med de äldre pjästexterna där rollerna framställs på ett stereotypiskt sätt. Han menar att den könsöverskridande rollsättningen gjorde att eleverna fick förståelse för pjäsens historiska kontext samt att kön är ett resultat av en språklig konstruktion.

Lindell (2012) har liksom Lublin (2004) använt sig av könsöverskridande rollsättning i arbetet med pjäsen *En midsommarnattsdröm*. I sin kvalitativa studie redogör Lindell (2012) för hur hon arbetade med pjäsen i en Shakespearekurs på Universitet i Lund. Kursen pågick under en termin, och undervisningen hölls på engelska. Bland de 16 studenter som gick kursen under höstterminen år 2001 var 11 stycken kvinnor och fem stycken män. Metoden som använts är kvalitativa intervjuer och fältanteckningar. Syftet med kursen var att studenterna skulle studera pjäserna på ett teoretiskt och ett praktiskt plan. De flesta studenter i Lindells (2012) studie uppskattade den könsöverskridande rollsättningen då de fick möjlighet att utforska en karaktär med ett annat kön. Lindell beskriver däremot att den könsöverskridande rollsättningen skapade vissa missförstånd bland studenterna. Några kvinnliga studenter som fått manliga roller hade missuppfattat situationen och tolkat det som att rollsättningen skett på grund av deras personliga egenskaper, exempelvis att de var manliga som personer. Trots detta menar Lindell att en könsöverskridande rollsättning möjliggör för att alla kan spela allt.

Tidigare nämnda Chapman (2005) beskriver att en av lärarna i studien arbetar på en pojkskola och använder sig av könsöverskridande rollsättning i teaterundervisningen. Läraren menar att könsöverskridande rollsättning kan användas för att synliggöra heteronormativa antaganden kring kön och sexualitet. Läraren beskriver den könsöverskridande rollsättningen som ett risktagande, exempelvis när två pojkar ska kyssa varandra. Läraren menar att en sådan situation på en pojkskola riskerar att mötas av homofobi.

2.2.2 Att synliggöra kön genom övningar kring maskulinitet och femininet

Tidigare nämnda Lund (2013) beskriver vidare hur tyst kunskap om kön kan artikuleras i teaterundervisningen, i syfte att bidra till ökad medvetenhet kring kön och genus. Läraren Hagström-Ståhl ser kön som ett resultat av upprepade handlingar. I studien beskriver Lund Hagström-Ståhl arbetade med att synliggöra relationen mellan Butlers teori om performativitet och tyst kunskap. Tyst kunskap är ett begrepp myntat av Polanyi¹⁴ vilket grundar sig i teorin om

¹⁴ Michael Polanyi, forskare i fysikalisk kemi, ekonomi och filosofi (Lund, 2013).

att människan kan mer än vad hon kan verbalisera (Lund, 2013). I projektet *Att gestalta kön* arbetade studenterna med två manus: *Fordringsägarna* av Strindberg och *Dömd* av Agrell. Läraren Hagström-Ståhl använde sig av blind rollsättning i syfte att bryta normer kring kön samt synliggöra kön som något performativt. Blind rollsättning sker genom en slumpvis metod, exempelvis genom lottning. På grund av att rollsättningen är slumpvis behöver inte studenterna fundera på om rollsättningen sker genom en dold agenda, exempelvis på grund av deras kön eller personliga egenskaper. I studien skulle alla studenter gestalta heterosexuella par, och för att synliggöra kön som ett resultat av en social konstruktion valde läraren Hagström-Ståhl att arbeta med övningar kring femininitet och maskulinitet.

Övningarna som beskrivs i Lund handlade om att studenterna fick röra sig på stereotyp maskulina och feminina sätt för att sedan använda sig av det i gestaltningen av pjäserna. Läraren Hagström-Ståhl menar att övningen är fruktbar i de sammanhang där en student ska spela ett annat kön på grund av att normer kring kön synliggörs. I övningen får studenterna verbalisera den tysta kunskapen, exempelvis genom att beskriva hur de gör för att röra sig på ett maskulint och feminint sätt. Hagström-Ståhl menar att övningen framkallar en *I see effect*, vilket innebär att studenterna lär sig att se och förstå könsnormer genom att det får verbalisera sin tysta kunskap (ibid).

Tidigare nämnda Ramsey (2014) beskriver att målet med studien var att flickorna skulle utmana normer kring femininitet. Vidare menar Ramsey (2014) att på grund av att kön inte är något statistiskt finns det möjligheter att omforma normer kring kön. I studien använder sig tjejerna av slapstick, vilket är en form av komik som skildrar fysiska våldshandlingar på ett överdrivet och komiskt sätt. Ramsey exemplifierar med att flickorna i studien fick arbeta med en övning där de skulle bråka om en stol, vilket innebar att de fick använda sig av sina kroppar för att få stolen. Ramsey menar att den typen av gestaltning är något som bryter normer kring vad som anses vara typiskt feminint beteende. Slapstick brukar förknippas med manlighet och maskulinitet. Ramsey menar att flickor är i behov av strategier som gör att de blir fria i sina kroppar, och då kan övningar som bryter mot feminina beteenden vara användbara.

Watkins (2005) ställer sig kritisk till att synliggöra kön genom stereotyper. Hon hänvisar till Diamond¹⁵ som är verksam inom kritisk realism och menar att ett sådant synliggörande kan reproducera stereotypa bilder av kön. I studien använder sig Watkins av de strategier som Diamond föreslår för att identifiera sociala mönster och normer men samtidigt undvika ett reproducerande av kön. Diamond menar att skådespelaren kan se kön och genus som en kostym, eller ett tecken på en roll istället för en identitet. Watkins (2005) beskriver i sin studie att då många studenter är vana vid realism och naturalism i teater, behövs strategier för att komma bort från detta och istället möjliggöra ett utforskande. I sin studie har Watkins använt sig av Brechts verfremdungseffekt som ett medel för att uppmärksamma kön och genus. Det innebär att skådespelaren distanserar sig från kön som en naturlig företeelse. Genom att använda sig av verfremdungseffekten kan skådespelaren få syn på det som Butler beskriver som performativa handlingar. När skådespelaren ser att femininitet och maskulinitet är något som görs och som är valbart, kan hon distansera sig från det (ibid).

¹⁵ Elin Diamond, teaterteoretiker inom kritisk realism (Watkins, 2005).

2.2.3 Elevernas utvecklade förhållningsätt till kön och genus

Tidigare nämnda Chapman (2005) menar att lärare i det amerikanska skolsystemet brukar använda sig av Stanislavskijs¹⁶ metod för karaktärsarbete som ett medel för att eleverna ska göra trovärdiga, realistiska karaktärer. Det innebär att eleverna undersöker vem karaktären är och vad den vill, lärarna menar att detta är en bra metod för att gå på djupet med karaktären. En av lärarna i Chapmans studie märker däremot att det är svårare för eleverna att gestalta på ett realistiskt sätt när de ska gestalta ett annat kön. Gestaltningen tenderar då att bli stereotypisk och reproducera normativa bilder kring kön. Chapman beskriver vidare att en av lärarna i studien låter sina elever gestalta olika karaktärer på ett stereotypiskt sätt som en strategi för eleverna ska kunna bearbeta det och komma vidare i sin gestaltning. Läraren beskriver att eleverna behöver få ut stereotyperna ur sina kroppar.

Chapman refererar till Chaikin¹⁷ som menar att eleverna kliver in i en annan roll och påverkas av rollens identitet. Chapman menar vidare att eleverna ska utforska rollen och skapa ett subjekt, något som kan bli en utmaning beroende på hur rollen framställs i manuset. En av lärarna beskriver att elevernas val i hur de gestaltar rollerna, beror på var de är i sina utvecklingsprocesser. När eleverna fortfarande är i utforskandet av sin egen identitet testar de olika roller och gestaltar oftare på ett mer stereotypiskt sätt, men när de blir mer säkra i sig själva hittar de olika vägar för att gestalta på ett mer realistiskt plan.

Tidigare nämnda Hatton (2003) beskriver liksom Chapman (2005) och Lambert et. al. (2017) att tonårsflickor är i behov av roller och pjäser som framställer kvinnan som ett subjekt. Det är viktigt då flickorna befinner sig i en period i livet där de försöker förstå omvärlden. Flickor behöver därför roller som utmanar normer, då det därigenom kan utveckla ett kritiskt förhållningsätt till könsnormer. Hatton (2003) menar att en förändring kring kön och maktstrukturer kan ske först när de är synliggjorda. Vidare beskriver hon hur flickorna arbetade med stereotyper för att synliggöra kön som något performativt, något som görs genom upprepade handlingar.

I sin etnografiska studie undersöker Minarsich (2014) hur 15 stycken tonårsflickor mellan 14–17 år på en flickskola i USA uttrycker sin förståelse av vad det innebär att vara tonårsflicka och hur det uttrycks genom teater, visuellt skapande och kommunikation på sociala medier. Metoden består av observationer, fältanteckningar och intervjuer. Studien är indelad i tre projekt: det första projektet är ett teaterprojekt, det andra är ett projekt med fokus på visuellt skapande, och det tredje är ett projekt med fokus på hur tjejer uttrycker sig i sociala medier. I teaterprojektet undersöker Minarsich hur flickorna gestaltar kön genom teaterframträdanden. Hon refererar till Beauvoir¹⁸ och Butler och menar att kön är en social konstruktion som görs genom upprepade handlingar. Minarsich såg hur flickorna hade ett mer stereotypiskt förhållningssätt till kön i början av projektet. De hade ett binärt förhållningsätt till kön och var måna om att beskriva skillnader i flickor och pojkars beteenden. I slutet av projektet hade flickorna fått förståelse för vad det

¹⁶ Konstantin Stanislavskij, rysk skådespelare och teaterchef som utvecklat en skådespelarmetod som kallas för Stanislavskijmetoden (NE.se, 2020f).

¹⁷ Josef Chaikin, amerikansk regissör, skådespelare och pjäsförfattare (Chapman, 2005).

¹⁸ Simone De Beauvoir, författare, filosof, feminist och existentialist (NE.se, 2020g).

innebär att framställa kön på ett stereotypiskt sätt eller att spela på ett realistiskt sätt och gestalta rollen som subjekt. Flickorna fick större förståelse för att det går att gestalta det kvinnliga könet på olika sätt. Minarsich tror att anledningen till detta kan vara att flickorna själva fått verbalisera rådande normer och få en kritisk blick på könsnormer.

2.3 Förmågan att identifiera sig med rollen

Tidigare nämnda Hatton (2003) beskriver att flickorna i studien fick skriva ett eget manus och sedan framställa pjäsen. Hatton menar att flickorna lyckades framställa rollerna som subjekt, något som kan ses som ett resultat av att flickorna upplevde identifikation med rollerna.

Schmunk (2006) menar att en stark grad av identifikation kan leda till ökad självmedvetenhet på scen och att detta medför både positiva och negativa konsekvenser. I sin kvalitativa studie beskriver Schmunk hur hon arbetade som lärare och regissör med en grupp bestående av 12 stycken tonårsflickor mellan 15–18 år på en högstadieskola i Kanada. Studien består av enskilda intervjuer och anteckningar från repetitionerna. Pjäsen de arbetade med var *Top Girls*, vilket Schmunk beskriver som en feministisk pjäs som utmanar normer kring kvinnlighet. Vidare menar hon att arbetet mot en produktion är en tid där eleverna får möjlighet att distansera sig från sig själva och kliva in i en annan identitet. Då eleverna är i tonåren reflekterar de mycket kring frågor om hur de ska vara och bete sig, och de uttrycker då att de vill komma bort från sig själva och bli någon annan. I pjäsen är det både historiska och moderna roller, eleverna i studien upplevde en starkare grad av identifikation med de moderna rollerna. Schmunk menar att det kan förstås som att eleverna på ett enklare sätt kan relatera till den tid som karaktärerna befinner sig i. En stark grad av identifikation innebär också att eleverna ifrågasätter karaktärernas agerande, något som kan leda till en högre grad av självmedvetenhet hos eleverna. Konsekvenserna av ökad självmedvetenhet på scen är att eleverna blir begränsade och inte vågar tänja på gränserna i sitt agerande. Exempelvis genom att bryta mot normer i hur karaktären rör sig eller hur den pratar. Gestaltningen blev mer utforskande och kreativ när eleverna arbetade med de äldre rollerna. Schmunk tror att det beror på att eleverna inte är medvetna om rätt och fel i samma utsträckning.

2.4 Regissörens/lärarens roll för normkritisk gestaltning

Forskarna nedan menar att aspekter som samarbete och lyhördhet är viktiga i en utforskande normkritisk gestaltning. Samtliga lärare i Chapmans studie (2005) menar att om eleverna ska utveckla sitt kritiska förhållningssätt måste de våga ta risker och utmana skolans traditioner och heteronormativa antaganden. Sådana risker kan handla om allt från pjäsval till könsöverskridande rollsättning. Lärarna menar däremot att ett risktagande inte enbart kan ske av en lärare, utan måste ske i dialog med elever, rektor och föräldrar.

Lublin (2004) och Lund (2013) framhåller läraren som en viktig komponent i ett undersökande arbete. Lublin (2004) förtydligar med att läraren kan forma en undervisning som präglas av feministisk teori, men detta förutsätter att läraren vågar synliggöra och dekonstruera stereotypa bilder av kön och genus. Hatton (2003) menar att läraren måste göra medvetna pjäsval och ifrågasätta maktstrukturer i undervisningen.

Enligt Watkins (2005) ska feministisk regi präglas av ett undersökande och dekonstruerande av traditionella könsroller. Hon riktar kritik till den makt en regissör kan få och uppmuntrar till samarbete mellan regissör och skådespelare. Detta är också något som Mcfarland (2013) beskriver. I sin studie beskriver Mcfarland hur hon arbetat mot att bli en feministisk regissör, studien genomfördes år 2006 med sex stycken medstudenter på en högskola i Italien. Metoden som används består av personligt berättande av hur hon arbetade. Mcfarland beskriver att regitraditionen genom historien har dominerats av män och ett maskulint sätt att kommunicera på. Hon menar därför att en regissör med ett feministiskt förhållningssätt bryter den patriarkala maktbalansen och uppmuntrar till samarbete och kommunikation med skådespelarna. Hon menar liksom Lindell (2012) och von Schantz (2007) att samarbete och dekonstruktion av maktbalanser är nyckeln för ett undersökande arbete. Mcfarland menar att feminism inom teatervärlden ofta fokuserar på slutprodukten, själva föreställningen eller pjästexten. Mcfarland (2013) refererar till Clement¹⁹ och Donkin²⁰ och menar att feministisk regi handlar om att införliva ett samarbete i hela repetitionsprocessen. Vidare beskriver hon hur hela gruppen fick ta gemensamma beslut kring hur pjäsen skulle verkställas.

Mcfarland (2013) refererar till Watkins (2005) och menar att skådespelare kan ha svårt för att kliva utanför sin trygghetszon och gestalta något främmande. Detta kan ses som en konsekvens av att skådespelarna har ett naturalistiskt, realistiskt förhållningssätt till teatern och är måna om att det ska bli rätt. Mcfarland beskriver hur eleverna i projektet riktade sig mot henne som regissör för att få svar på hur de skulle göra, något hon tolkar som ett misslyckande av den kollaborativa process som åsyftades. Liksom Watkins (2005) vill Mcfarland skapa ett rum där studenterna kan utforska gestaltandet. Vidare belyser hon svårigheterna med att leda projektet och ta beslut, men samtidigt låta skådespelarna vara medskapare i projektet. Mcfarland menar att om feminismen syftar till att öka en mer demokratiserad process, blir det en utmaning att vara både regissör och ha en feministisk registil. Framgångarna i hennes projektet var att skådespelarna fick utforska agerandet i sina kroppar och göra egna val i gestaltningen. Mcfarland ville arbeta mot en lekfull process och gav därför inga fasta regiinstruktioner. I en kreativ process kan skådespelarna också utforska olika typer av identiteter, något som inte är möjligt om regissören gör alla valen.

Lindell (2012), Mcfarland (2013) och von Schantz (2007) betonar vikten av lyhördhet och samarbete i det undersökande arbetet. Lindell (2012) framhåller regissörens/lärarens engagemang och nyfikenhet som en viktig komponent för att möjliggöra en kreativ process. Då alla studentgrupper är olika bör regissören/läraren vara lyhörd för de anpassningar som behöver göras i gruppen. Det går därmed inte att hitta ett arbetssätt och applicera det på alla grupper, hon menar att detta är särskilt viktigt vid regiinstruktioner.

Von Schantz (2007) beskriver liksom Lindell (2012) lärarens/regissörens roll i mötet med studenterna. En av studenterna i Schantz avhandling hamnade i konflikt med en lärare då hon upplevt att läraren inte lyssnat på henne. Von Schantz menar att studenten då kan hamna i affekt, vilket är ett resultat av att den inte blivit respekterad. Studenten kan då vända sig mot läraren och

¹⁹ Susan Clement kanadensisk skådespelare (Mcfarland, 2013).

²⁰ Ellen Donkin, amerikansk lärare, forskare och författare inom dramaämnet (Mcfarland, 2013).

vägra att samarbeta. Vidare menar hon att regissören/läraren bör reflektera över sin maktposition och eventuella konsekvenser detta kan få.

2.5 Kostymens performativa funktion

Gunn (2016) menar att kön är en konstruktion, något som repeteras som en teater. Hon refererar till Butlers teori om kön som något performativt. I sin kvalitativa studie beskriver Gunn hur hon arbetat med kostym utifrån queerteori och normkritisk design. Hon använder sig av begreppet queer design vilket innebär att kostymen används som ett redskap för att framhäva kön som något performativt. Vidare menar hon att queer design möjliggör för sociala och ideologiska förändringar. I studien använde hon sig därför av crossdressing som metod, crossdressing innebär att en person klär sig i kostym som överskrider det egna könet, exempelvis en man i en klänning. Detta gjordes i syfte att undersöka hur skådespelare upplevde sina kroppar i de olika kläderna, samt hur känslan av makt och undergivenhet påverkades beroende på vad för kläder de bar. Studien består av sju stycken projekt som bestod av utställningar, fotograferingar med modeller med könsöverskridande kostym, en karneval, samt intervjuer med män och kvinnor på en brandstation om hur de upplever sin arbetsuniform.

I projektet *If you were a girl I would love you even more* beskriver Gunn hur hon lät en manlig modell klä sig i kvinnligt kodade kläder. Projektet består av observationer, intervjuer och fotograferat material. Gunn beskriver hur den manliga modellen distanserade sig till det kvinnligt kodade kläderna. Den manliga modellen upplevde situationen som obekvämt. Gunn menar att kläder är starkt förknippade med manligt eller kvinnligt, och att kläderna får betydelse i relation till den kropp den beklär. När en man klär sig i kvinnligt kodade kläder förknippas det med normativa föreställningar kring homosexualitet, vilket är ett tecken på en degradering i könsmaktsordningen. När Gunn fotograferade den manliga modellen blev hon medveten om den manliga blicken. Hon refererar till Mulvey (1975) och menar att kvinnor blir betraktade genom den och därigenom blir till objekt. Vid fotograferingen synliggjordes därigenom de maktstrukturer som kvinnor påverkas av.

2.6 Sammanfattning

Tidigare forskning har visat att teaterundervisningen är präglad av traditionella och patriarkala strukturer (Hatton, 2003, Lambert et.al., 2017, Lund, 2013, Nilan, 1995, von Schantz, 2007 samt Watkins, 2005). Lublin (2004) och Nilan (1995) menar att kön och genus skapas i kulturella och språkliga kontexter. Samtliga forskare framhåller läraren som en viktig komponent för att förändra maktstrukturer och möjliggöra för nya sätt att arbeta med kön och genus. Sådana arbetssätt kan vara att arbeta med stereotyper för att synliggöra kön och genus och komma vidare i gestaltningen (Chapman 2005, Hatton, 2003 samt Lindell, 2012) eller genom att arbeta med komik (Ramsey, 2014). Det kan också ske genom att skådespelaren förfrämjar kön och genus (Watkins, 2005). En annan metod är genom könsöverskridande eller blind rollsättning (Lublin, 2004, Lund, 2013, Lindell, 2012, Watkins, 2005). Mcfarland (2013) och Watkins (2005) beskriver samarbete som en viktig komponent i det undersökande arbetet. Minarsich (2014) menar att eleverna utvecklar sitt normkritiska förhållningsätt genom att arbeta med teater. Schmunk (2006) och Hatton (2003) beskriver att det är viktigt att eleverna kan identifiera sig med rollen. Gunn (2016) beskriver hur kön och genus synliggörs i kostymen.

3 Teoretiskt perspektiv

I detta kapitel presenteras studiens teoretiska perspektiv. Studiens resultat kommer att analyseras utifrån ett feministiskt och genusteoretiskt perspektiv med hjälp av Butlers teori om kön och genus som något performativt. Analysen sker också utifrån begrepp hämtade från ett feministiskt och fenomenologiskt perspektiv kring att makt skapas via seende, samt att kroppen är kodad som manlig eller kvinnlig och att kostymen får betydelse i relation till den kropp den bekläder.

3.1 Kön, genus och queer

I Sverige används begreppet kön för att beskriva psykosocialt kön, motsvarande engelskans gender och kön som något biologiskt givet, vilket motsvarar engelskans sex (Rosenberg, 2000). Könroll är ett ytterligare begrepp som används i en svensk kontext. Hirdman (2003) belyser den problematik begreppet har då det kan uppfattas som att rollen är något som en person frivilligt kan kliva in i, medan könet anses vara biologiskt och naturligt. Vidare reflekterar Hirdman kring om det är könet eller rollen som avgör hur människan agerar. Hirdmans slutsats är att människan spelar en roll och agerar på det sätt som hon gör på grund av sin kropp och kön.

Johansson (2005) menar att den feministiska teorin har fokuserat på att beskriva skillnader i kön i den utsträckningen att begreppet kön inte har problematiserats. Diskussionen har bidragit till en förenklad syn på kön och snarare skapat stereotyper. Johansson (2005) och Hirdman (2003) utgår från ett genusteoretiskt perspektiv i sin forskning. Queerteorin växte fram under sextioalet som en kritik mot feministisk teori och kvinna och man som ett givet subjekt (Rosenberg, 1999). Butler (2006, 2007) menar att könet kvinna inte enbart kan beskrivas som ett subjekt eftersom det inte bara finns en typ av kvinna, alla kön påverkas av faktorer som klass och sexualitet. Butler blev under nittioalet känd med sitt genombrottsverk *Genustrubbel* (1990), där hon ställer sig utanför dikotomin man/kvinna. Butler har ett genealogiskt förhållningssätt till kön och genus, vilket innebär att de inte kan förknippas med några naturliga skillnader mellan män och kvinnor (Rosenberg, 2003). Det genealogiska förhållningssättet användes från början av Nietzsche²¹ och Foucault (Rosenberg, 2003). Vidare menar Butler att kön är ett resultat av genus, en social och kulturell konstruktion som skapas för att göra kroppen begriplig.

3.1.2 Kön och genus som något performativt

Butler menar att kön och genus är något som görs genom upprepade handlingar (Butler, 2006, 2007). Upprepningen gör att kön och genus blir till en process, en performativ handling. Rosenberg (1999) menar att performativitet inte syftar resultatet (vara) utan till de handlingar (göra) som leder fram till konstruktionen av genus. Butler inspirerades av De Lauretis²² som hävdade att representationen av kön är en konstruktion (Rosenberg, 1999). Butler (2006, 2007) beskriver att det performativa härstammar från det hon kallar för den heterosexuella matrisen. Den heterosexuella matrisen härstammar från en kulturell diskurs kring att kön, genus och begär hör ihop. Butler ifrågasätter den heteronormativa definitionen av kön och genus som ofta

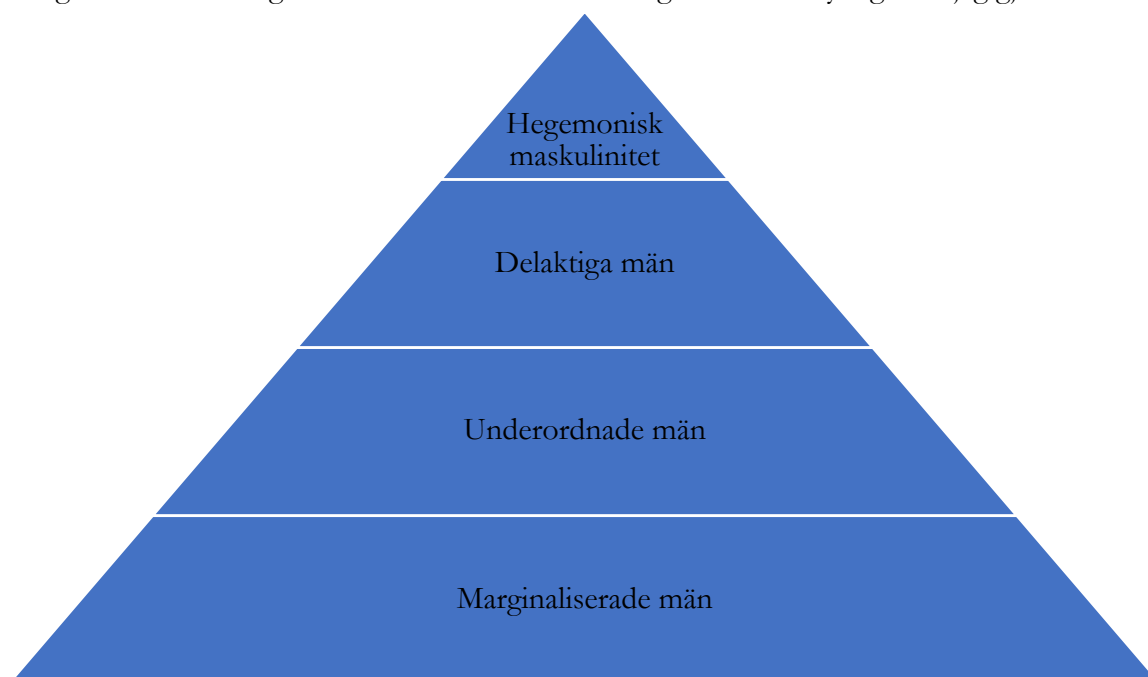
²¹ Friedrich Nietzsche, filosof (Rosenberg, 2003).

²² Theresa de Lauretis, författare och professor i queerteori (Rosenberg, 1999).

handlar om att manligt och kvinnligt är synonymt med maskulint och feminint. Genom att betona den “naturliga” kopplingen mellan biologiskt kön och genus upprätthålls termerna manligt och kvinnligt (Rosenberg, 2000). Vidare menar Butler att kroppar inte är begripliga i sig utan att kulturen skapar begripliga kroppar genom den heterosexuella matrisen som förutsätter två identifierbara kön/genus: manligt/maskulint, kvinnligt/feminint.

3.2 Hegemonisk maskulinitet

Connell (1996) beskriver att maskuliniteten är uppbyggd kring en hegemoni. Egenskaper och beteenden som den hegemoniska manligheten innehar ses som naturliga och positiva. Den hegemoniska manligheten är en idealbild som ingen lever upp till. På grund av att ingen lever upp till idealbilderna är den hegemoniska maskuliniteten en process. Den kan förändras över tid och ser olika ut beroende på kulturella aspekter. Den hegemoniska maskuliniteten består av fyra kategorier som är rangordnade i en hierarkisk ordning. För att förtydliga har jag gjort en modell:



Figur 1: Larsson (2020)

Kategorin *delaktiga män* är den grupp som är närmast den hegemoniska maskuliniteten. Männerna som hamnar i den kategorin eftersträvar att hamna högt upp i den hierarkiska ordningen. I kategorin *underordnade män* finns homosexuella eller män med feminina drag. Deras feminina drag gör att de hamnar utanför den manliga idealbilderna. Männerna i den här kategorin närmar sig gruppen *marginaliserade män*, vilket är den grupp som är längst ner i hierarkin. Männerna som placeras i gruppen *marginaliserade män* är de med annan etnisk härkomst samt aspekter som ålder. Män som är högt upp i den hierarkiska ordningen ser inte män med en annan etnisk härkomst som ett hot, därför hamnar de längst ner i hierarkin.

3.3 Subjekt, objekt och den manliga blicken

Mulvey (1975) myntade begreppet den manliga blicken där hon utgår från psykoanalysens idé kring att känna begär genom att betrakta en person på ett objektifierande sätt. Det handlar om

hur män tittar på kvinnor och positionerar dem som objekt, kvinnor lär sig sedan hur de ska agera efter detta (Rosenberg, 2012). Beauvoir beskriver att män tittar på kvinnor och kvinnor ser sig själva som några det tittas på (Rosenberg, 2012).

Young²³ problematiserar den kvinnliga kroppen utifrån ett fenomenologiskt perspektiv och menar att ett objektifierande gentemot kvinnokroppen har bidragit till att kvinnor fått en ökad distansering till sin egen kropp (Young, 2000 genom von Schantz, 2007). Young beskriver vidare hur kvinnor förhåller sig till den manliga blicken. Bartky (1999) menar liksom Young att kvinnan är ett särskilt offer för blickar. Bartky skriver utifrån Foucaults teorier om makt och menar att kvinnor har övat på sin kvinnliga identitet hela livet, och därför lärt sig hur de ska röra sig och prata. Kvinnor är rädda för att deras kroppar ska bli bedömda och hanterar ofta detta genom att kontrollera sina kroppar (Bartky, 1999 genom Watkins, 2005).

Begrepp som kopplas till den manliga blicken är objekt och subjekt. Objektpositionen kan förstås i förhållande till hur kvinnor blir objekt till följd av den manliga blicken. Att bli betraktad som ett objekt innebär att det är betraktaren som definierar skådespelaren och hennes karaktär. Vad skådespelaren säger och gör har ingen större betydelse eftersom betraktaren redan definierat en person som objekt (Karlén, m.fl., 2008). Case²⁴(1988) menar att subjekt kan översättas med begreppet *jag* och förutsätter att skådespelaren kan identifiera sig med karaktären (Case, 1988 genom Karlén m.fl., 2008).

3.4 Kropp, kön och kostym

3.4.1 Maskulinitet och femininet i relation till kropp

Inom ett feministiskt fält diskuteras hur den manligt och kvinnligt kodade kostymen får betydelse i relation till vilken kropp den beklär. McNay (1999) beskriver det som att även om könsidentiteter och könsroller har utvecklats, är kön fortfarande förknippat till manliga och kvinnliga kroppar. Den manligt kodade kostymen har som tradition använts för att avhumanisera kropp och kön och bidra till en neutral kropp, exempelvis i arbetslivet där män och kvinnor kan ha samma typ av kostym.

McNay (1992) samt Mulvey (1989) fokuserar på den kvinnliga kroppen och menar att den, till skillnad från den manliga alltid kommer att förknippas med något sexuellt. De menar att kvinnans identitet är belägen i hennes kropp, medan män har möjlighet att överskrida och frigöra sig från sin kropp. De exemplifierar med att en kvinna som tar på sig en manlig kostym alltid kommer att kodas in som en kvinna eftersom hennes kropp ligger utanför normen om en maskulin kropp (Entwistle, 2000, Sheppard, 1989, 1993). Ett vanligt exempel är att en kvinna använder sig av en kostymjacka som döljer hennes sexuellt associerade kroppsdelar i syfte att få en neutral kropp. Entwistle (2000) menar det inte är möjligt att avsexualisera den kvinnliga kroppen eftersom den av tradition är förknippad med något sexuellt. Detta bygger på kulturellt skapade definitioner av att en kvinna ska vara feminin. Ambjörnsson (2009) beskriver genus som en ständigt pågående process. Ambjörnsson refererar till Butlers teori när hon beskriver kön som

²³ Iris, Marion Young, amerikansk samhällsteoretiker och rättviseteoretiker (Von Schantz, 2007).

²⁴ Sue- Ellen Case, teaterteoretiker (Karlén, m.fl., 2008).

ett verb, något som återupprepas och blir till genom handlingar. Hon beskriver liksom Bartky (1999) hur kunskapen har inkorporerats och blivit till ett ständigt pågående projekt. Flickorna måste enligt normen anpassa sin kropp och sexualitet till en lagom nivå där de inte är för utmanande, men samtidigt tillräckligt attraktiva.

Johansson (2005) refererar till Butlers (2006, 2007) heterosexuella matris när han skriver hur mannens överskridande av traditionell maskulinitet kan komma att hotas om han klär sig i feminina attribut. En konsekvens av detta är då att han kan betraktas som homosexuell och då kan det uppstå ett behov av att neutralisera femininiteten genom maskulina attribut, exempelvis genom att ha skägg eller skjorta. Vidare menar han att mannen kan laborera med feminina och maskulina attribut så länge han stannar inom heterosexualitetens gränser (ibid). Kroppen blir således köns och identitetsmarkerad genom maskulina och feminina attribut (Schantz, 2007).

3.4.2 Kostymen som en subversiv handling

Rosenberg (2000) understryker liksom forskarna inom det fenomenologiska och det queerfeministiska fältet att kostymen får betydelse i relation till den kropp den bekläder. När kvinnan klär sig i manligt kodad kostym hamnar hon i en maktposition, medan mannen i den kvinnliga kostymen gör en degradering i könsmaktsordningen (Rosenberg, 2012).

Butler menar att kostymen kan användas som en subversiv handling. Enligt Butler är en subversiv handling något som görs som en medveten motståndshandling mot rådande normer. Crossdressing är ett exempel på en subversiv handling. Butler (1990) beskriver hur kostymen kan användas i ett performativt syfte, att klädseln precis som kön och genus är något som görs genom upprepade handlingar. På grund av att kön inte är något bestående, går det att bryta normer och klä sig i kostym som är könsöverskridande. Förklädnadstermen som används i teater är *travesti*, vilket härstammar från queerteorins *transvestism*, att klä sig till det andra könet (Rosenberg, 2000). Idag används begreppet *crossdressing*, en amerikaniserad version av *travesti*.

3.5 Sammanfattning

Studiens resultat kommer att analyseras utifrån Butlers teori om kön och genus som något performativt, något som görs för att göra kroppen begriplig. Detta kommer att kopplas samman med feministisk teori om den manliga blicken och hur kvinnor lärt sig hur de ska agera utefter den. Resultatet kommer också analyseras utifrån teorier om att den kvinnliga kroppen är sexualiserad oavsett vilken typ av kostym hon tar på sig, samt om det finns någon neutral kostym som kan avsexualisera kroppen. Kostymen kommer också analyseras utifrån makt och hur den får betydelse i relation till vilken kropp den beklär.

I studien kommer begreppen kön och genus att användas. Liksom Butler (2006, 2007) kommer begreppen förstås som något som görs. Jag har valt att använda båda begreppen eftersom informanterna i studiens resultatkapitel använder dem. Begreppet könsöverskridande kostym kommer användas som en svensk översättning av crossdressing, baserat på Rosenbergs (2000) beskrivningar i sin bok. Kostymen kommer utifrån Rosenberg (2000) att beskrivas som manligt eller kvinnligt kodad i bemärkelsen att den liksom kön är ett resultat av en kulturell konstruktion.

4 Metod

I det här kapitlet presenteras metodval och genomförande, analysprocess samt studiens tillförlitlighet.

4.1 Metodval och genomförande

Metoden som använts är tre olika typer av intervjuer: halvstrukturerade intervjuer med sju stycken lärare enligt Dalen (2015) samt Kvale och Brinkmann (2014). En av intervjuerna genomfördes med två lärare på grund av tidsbrist. Den andra metoden som använts är två fokusgruppsintervjuer med elever, och där har jag som författare utgått från Wibecks (2010) beskrivningar av metoden. Halvstrukturerade intervjuer innebär att forskaren bestämt teman eller huvudområden för intervjun. Syftet är att det ska bli ett friare samtal mellan informant och forskare, men det är av stor vikt att forskaren lyssnar mer än att prata. Ovana forskare har ofta svårt för att hantera pauser och tystnad, men det är oftast där informanten verkligen får tid att tänka. Forskaren ska varken argumentera, moralisera eller prata om sina personliga åsikter (Dalen, 2015).

Fokusgruppsintervjuer innebär att en grupp på cirka sex till tio personer samtalar kring det ämnet som står i fokus för studien. Då enskilda intervjuer kan ge ett bredare resultat, syftar fokusgrupper snarare till att få en djupare förståelse kring människors tolkning av ett problemområde (Wibeck, 2010). En av fördelarna med fokusgrupper är att informanterna kan känna sig mer avslappnade i grupp och hamna i diskussion. Två fokusgruppsintervjuer genomfördes med fem elever i varje grupp.

Genomförandet av studien är baserat på de steg Dalen (2015) beskriver här nedan, samt med stöd från Kvale och Brinkmann (2014) och Wibeck (2010):

1. Val av tema och utformning av problemformulering
2. Val av informanter
3. Utarbetande av intervjuguide
4. Ansökan om tillstånd
5. Genomförande av intervjuerna
6. Kodning, organisering och bearbetning av det insamlade materialet
7. Tolkning och analys av det insamlade materialet
8. Redovisning av de viktigaste resultaten i ljuset av aktuell och relevant teori

4.1.1 Val av tema och problemformulering

Det första steget i studiens utformning bestod i att bestämma ett tema och en problemformulering (Dalen, 2015). Först formulerades en problemformulering utifrån kostym, men efter att intervjuerna genomförts omformulerades problemformuleringen till att inkludera frågor om gestaltning. Dalen (2015) belyser att studiens problemformulering och forskningsfrågor kan förändras längs vägen beroende på syftet samt det insamlade materialet.

4.1.2 Val av informanter

Nästa steg i processen var att välja informanter till studien. Kvale och Brinkmann (2009) menar att urvalet samt antalet av informanter bör formars efter studiens syfte. De rekommenderar ett antal mellan fem till 25 intervjuer. Då syftet var att intervjua teaterlärare och elever, kontaktades först åtta stycken teaterlärare i södra delen av Sverige, detta baserat på ett så kallat bekvämlighetsurval (Trost, 2005). Tre intervjuer skedde på min VFU, det var intervjuerna med Astrid, Olof och med eleverna från Ekskolan. Dalen (2015) beskriver det som att forskaren väljer informanter baserat på vad hon har tillgång till. Då enbart tre lärare tackade ja till intervju breddades urvalet och missivbrevet skickades ut till 25 gymnasieskolor med teaterinriktning över hela Sverige. Kontaktuppgifterna hittades via en sökning på nätet. I missivbrevet (se bilaga 2) efterfrågades också elever. Missivbrevet kompletterades med ett mejl där jag föreslog att intervjun kunde ske via Zoom eller Google Meet. Informanterna i studien består av tio stycken elever varav åtta är kvinnliga och två manliga, samt sju lärare som består av fem stycken manliga lärare och två stycken kvinnliga. Samtliga elever som deltar i studien går i årskurs tre, detta på grund av att det var de som hade möjlighet att delta. Det var därmed inte ett kriterium jag som författare till studien utgick från när missivbrevet formulerades.

I en av intervjuerna deltar två lärare, Karin och Fredrik. Detta på grund av att de önskade det utifrån att de inte hade tid annars. Det framkom först vid intervjusituationen att en undervisare i Scenografi, mask och kostym och den andra i Scenisk gestaltning och att de brukar arbeta mycket tillsammans.

4.1.3 Intervjuguide

Intervjuguiderna formulerades med hjälp av begrepp från feministisk och genusvetenskaplig teori. Forskaren har en viktig funktion i en kvalitativ intervjustudie då hen kan ställa följdfrågor som fördjupar samtalet (Widerberg, 2002). I utformandet av en intervjuguide bör forskaren reflektera kring hur frågorna är uppbyggda, exempelvis om frågan är ledande eller otvetydig (Dalen, 2015). Kvale och Brinkmann (2014) menar att otvetydiga frågor är ett hot mot reliabiliteten och vad det egentligen är som efterfrågas. Dalen (2015) betonar vikten av att forskaren ser över sina frågor innan intervjun sker för att se om något är otydligt i frågan. Vidare menar hon att en provintervju alltid bör ske i kvalitativa studier, detta för att intervjuaren då får öva sig i att formulera sina frågor på ett tydligt sätt. Intervjuguiden presenterades för min handledare och testades på en klasskamrat innan intervjun genomfördes. Intervjuguiden bearbetades sedan en gång till på grund av att ordningen på frågorna först kom i en onaturlig ordning, något som jag uppmärksammade under den första intervjun. Intervjuguiderna skiljde sig åt lite grann eftersom fokusgruppsintervjun syftade till att undersöka elevernas upplevelser, medan de enskilda intervjuerna undersökte hur lärarna arbetade (se bilaga 4 och 5).

4.1.4 Intervjusituationen

4.1.4.1 Platsen

I missivbrevet framgick det att jag och informanten gemensamt kommer överens om plats för intervjun. Några intervjuer skedde på den skola lärarna och eleverna är verksamma i, medan de andra intervjuerna skedde via Zoom eller Google Meet. I en av fokusgruppsintervjuerna som

genomfördes i skolmiljö placerades informanterna i ring, något som Widerberg (2002) menar är viktigt då alla har möjlighet att se varandra. Placeringen i rummet kan påverka upplevelsen av makt på olika sätt, därför är det viktigt att informanterna placeras på ett sätt som gör att de känner sig inkluderade (Wibeck, 2010).

4.1.4.2 Dokumentation

Dokumentationen av intervjuerna skedde med hjälp av min mobiltelefon samt via en inspelningstjänst på datorn. Detta för att säkerställa att inspelningen fanns på två platser ifall att någon av inspelningarna skulle avbrytas på grund av tekniska orsaker. Kvale och Brinkmann (2009) menar att fördelarna med att spela in intervjuerna är att forskaren kan fokusera på ämnet och lyssna på informanterna. Det inspelade materialet blir sedan ett stöd för forskaren vid transkriberingen, och forskaren kan gå tillbaka till materialet och analysera flera gånger. Wibeck (2010) beskriver att det kan bli svårt för forskaren vid transkriberingen av fokusgruppsintervjuerna att urskilja rösterna på informanterna. Det här var ingenting jag upplevde som en svårighet då informanterna fick en siffra beroende på när i ordningen de pratade samt att deras röster skilde sig åt en del.

4.2 Analysprocess

4.2.1 Kodning och tematisering

Vid transkriberingen bör forskaren göra några standardval kring vad som ska inkluderas. Kvale och Brinkmann (2009) menar att hummanden och annat som stannar upp den skriftliga nivån av transkriberingen kan tas bort, medan pauseringar, skratt och annat som berättar om informantens inställning till frågan kan vara kvar. Citattecken har använts när informanterna citerat sig själva eller något en elev eller lärare sagt. Hummanden har tagits bort då det stannat upp läsningen och inte tillfört något till resultatet. Wibeck (2010) menar att forskaren bör reflektera kring intensiteten i deltagarnas röstläge och tempo då det kan vara ett tecken på att de är engagerade i frågan. Vidare menar hon att forskaren vid analysen av fokusgruppsintervjuer ska vara uppmärksam på när och hur informanterna uttalar sig. Ibland kan en informants utsaga resultera i en diskussion som synliggör informanternas olika förhållningssätt. Detta är något som synliggörs i studiens resultat och som knyts samman i metoddiskussionen.

Resultatet analyserades utifrån tematisk analys och de sex steg Braun och Clarke (2006) beskriver: att bekanta sig med materialet, skapa koder, leta efter teman, granska teman, namnge teman, och slutligen att sammanställa temana till en text. Braun och Clarke (2006) betonar vikten av att forskaren analyserar och granskar de första tematiseringarna flera gånger innan materialet sammanställs till ett slutgiltigt resultat. Dalen (2015) menar liksom Braun och Clarke (2006) att resultatet annars riskerar att bli en summering snarare än en analys. Vidare menar Dalen (2015) att forskaren bör granska respondentens utsaga utifrån *experience near*, det som sägs och skrivs in i transkriberingen, till att hamna i *experience distant* där forskaren kodar in utsagan, för att sedan kunna analysera utifrån en teori eller teoretiskt begrepp. Den här studien är teorigenererande, vilket innebär att resultatet kopplas till en redan befintlig teori och bidrar till ännu större generering kring teorin (ibid). Syftet med studien är analysera resultatet utifrån en befintlig teori. Jag som författare till studien har lyssnat på intervjuerna ett flertal gånger och granskat transkriberingarna upprepade gånger.

4.2.2 Analytiska begrepp

Resultatet analyserades utifrån följande begrepp från ett feministiskt och genusteoretiskt perspektiv (se kap 3):

Kön och genus som något performativt – Kön och genus beskrivs i studien som något som görs genom upprepade handlingar, detta utifrån Butler (1990).

Den heterosexuella matrisen - En diskurs som bygger på en logik i form av att manligt är synonymt med maskulint och kvinnligt med feminint. Diskursen bygger också på att det naturliga är att en man känner begär till en kvinna (Butler, 1990). Den heterosexuella matrisen utgår från en binär genusordning som består av att en person känner behov av att klassificera det hon ser. Ett gränsöverskridande genustänk fungerar inte i en värld där det enbart finns två kön/genus: Man och kvinna.

Hegemonisk maskulinitet: En idealbild inom maskuliniteten som upprätthålls genom en hierarkisk ordning av olika grupper av män (Connell, 1996).

Den manliga blicken: Innebär att kvinnor lärt sig hur de ska agera som om de är betraktade av män (Mulvey, 1975) samt Rosenberg (2012).

Sexualisering och neutralisering av kroppen: Begreppen förstås i relation till den manliga blicken och grundar sig i att den kvinnliga kroppen är sexualiserad och att hon inte kan neutralisera sin kropp genom att klä sig i manligt kodade kläder (Entwistle, 2000, Mcnay, 1992, 1999, Mulvey, 1989, Sheppard, 1989, 1993).

Subjekt/objekt: Att vara ett objekt på scen innebär att skådespelaren förhåller sig till publiken som betraktare. En subjektposition är möjligt först när skådespelaren själv upplever sig som ett subjekt och kan gestalta rollen i jagform (Karlén, m.fl., 2008).

Subversiva handlingar: Handlingar som görs i syfte att bryta rådande normer och den heterosexuella matrisen, exempelvis att som kvinna agera på ett maskulint sätt, eller att klä sig i manligt kodade kläder (Butler, 2006, 2007).

Könsöverskridande förklädnad (crossdressing): En subversiv handling som enligt Butler kan användas för att anspela på skillnader mellan kön och kropp. Det innebär således att klä sig i kostym som bryter normer kring vad som är manligt och kvinnligt kodat (Rosenberg, 2000).

Informanternas utsagor sammankopplades med de analytiska begreppen och lades in i en tabell. Sedan granskades de och gjordes om till följande teman: Att välja kön, Att kunna gestalta en människa av kött och blod, Att gestalta ett annat kön, Könsneutrala roller i LÄNK-pjäser, Elevernas förhållningsätt till stereotypa bilder av kön, En trygg grupp, Att synliggöra kön och genus genom diskussion och fysiska övningar, Konsekvenser av att synliggöra kön och genus, Kön, kropp och kostym, Den avklädda kroppen, När kroppen är i vägen, Kostym som en

subversiv handling, När kostymen begränsar, Kostymen som ett hjälpmedel för att upprätthålla eller bryta kön.

Efter en genomläsning av ovanstående kategorier upptäckte jag att det var för många teman vilket stannade upp läsningen. Flera av temana gick dessutom in under samma typ av kategori, därför granskades resultatet en gång till och resulterade i kategorierna: Att synliggöra kön och genus, Strategier för att synliggöra, Konsekvenser av att synliggöra, Elevernas utvecklade förhållningsätt till kön och genus, Rollbeskrivning i pjästexter, Förmågan att identifiera sig med rollen, Att gestalta ett annat kön samt Den kvinnliga kroppen och den manliga blicken.

4.3 Studiens tillförlitlighet

4.3.1 Reliabilitet och validitet

För att en studie ska vara tillförlitlig ska den uppfylla tre aspekter: reliabilitet, validitet och generaliserbarhet. Den bör också uppfylla olika kriterier av objektivitet (Kvale & Brinkmann, 2014). Reliabilitet avser studiens tillförlitlighet och handlar om hur resultatet kan reproduceras av andra forskare i andra sammanhang (Kvale & Brinkmann, 2014). Wibeck (2010) menar att forskaren tenderar att hamna i att resultatet i studien är en form av sanning. Något som därför kan stärka studiens reliabilitet är om flera forskare oberoende av varandra går igenom materialet och diskuterar det innan resultatet presenteras. Om inte det är möjligt på grund av bristande resurser, menar Wibeck (2010) i likhet med Braun och Clarke (2006) att forskaren bör gå igenom transkriberingarna flera gånger. Jag har inte haft tid att ta hjälp av en medforskare, men materialet har granskats av mig flera gånger.

Begreppet validitet kan beskrivas som giltighet (Kvale och Brinkmann, 2014). Wibeck (2010) menar vidare att validitet handlar om att forskaren går tillbaka till studiens forskningsfråga och problemformulering och försöker analysera resultatet utifrån deltagarnas perspektiv. Dalen (2015) beskriver att validiteten av resultatet kan delas in i tolkningsvaliditet och teoretisk validitet. Tolkningsvaliditet handlar om att forskaren försöker se inre samband av det insamlade materialet, exempelvis vad en utsaga kan förstås som utifrån informantens förhållningssätt till frågan. Validiteten kan stärkas om forskaren ställt tydliga frågor samt hur utförligt informanten svarat på frågan. Teoretisk validitet avser vilka teoretiska begrepp forskaren valt för att studera materialet (ibid). Valet av teoretiska begrepp i studien valdes innan intervjuerna genomfördes och utgjorde en del av frågorna. Sedan gjordes en genomläsning av transkriberingarna och fler teoretiska begrepp valdes som stämde bättre överens med resultatet.

Dalen (2015) menar att forskaren vid tolkning och teoretisering av materialet tenderar att ställas inför några svårigheter: *Det holistiska misstaget* handlar om att forskaren anser sig ha en tydlig bild av det område som undersöks, vilket kan leda till en felaktig förförståelse då hen kan missa avvikelser som inte stämmer överens med den bilden.

Elitbias är när forskaren enbart fokuserar på vissa informanter och inte tar hänsyn till helheten och de olikheter som kan framkomma. *Going narrative* innebär att forskaren är väl förtrogen i området och därför har svårt att se saker som skiljer sig från den bilden.

Wibeck (2010) skriver om ekologisk validitet och menar att begrepp som används på exempelvis en utbildning inte nödvändigtvis har någon relevans i det sociala livet. De uttalanden som görs i fokusgrupper är mer valida än enskilda intervjuer eftersom informanterna i grupp diskuterar och interagerar med varandra. De begrepp jag som författare lyfte i intervjuerna användes av informanterna själva, något som stärkte den ekologiska validiteten.

Dalen (2015) diskuterar validitet i forskarrollen och belyser vikten av att forskaren framställer sin relation till det som undersöks. Detta för att den som läser studien kritiskt ska kunna granska resultatet och forskarens subjektiva bild. Min ingång till studien presenteras i inledningen och där framkommer att jag är kvinna och att mina upplevelser troligtvis är färgade av mitt kön. Jag var också inläst på ämnet kring kön och genus sedan innan, något som gjorde att frågorna i intervjuguiden formulerades med utgångspunkt i teorin.

4.3.2 Objektivitet i kvalitativ forskning

Ercikan och Roth (2006) menar att objektivitet i forskning är en utmaning oavsett om den är av kvantitativ eller kvalitativ art, på grund av att tolkningsprocessen grundar sig i forskarens subjektiva syn på resultatet. Kvale och Brinkmann (2014) framhåller några förutsättningar kring objektivitet i kvalitativ forskning. Resultatet bör vara fritt från *bias*, vilket innebär att forskaren inte ska vara påverkad av personliga föreställningar. Ett resultat som är *biased*, är snedvridet och påverkat av forskarens personliga tankar. Forskaren bör också reflektera kring sina subjektiva antaganden och sträva efter att vara objektiv (ibid). Dalen (2015) beskriver att faktorer som ökar chanserna till en objektiv bild av resultatet är om forskaren har varit tydlig med metodval och analysprocess. Som nämnts tidigare, har jag grund av min tidigare erfarenhet av området noggrant analyserat transkriberingarna flera gånger för att inte dra för stora slutsatser allt för tidigt i processen.

4.3.3 Generaliserbarhet

Om resultaten är reliabla (tillförlitliga) och valida (giltiga) kan forskaren undersöka om studiens resultat går att generalisera och överföra till andra informanter och sammanhang, eller om det enbart kan appliceras på lokal nivå (Kvale & Brinkmann, 2014). Generaliserbarhet grundar sig i föreställningar om att vetenskaplig kunskap alltid är sann i alla sammanhang, något som ifrågasätts i diskursiva och konstruktivistiska sammanhang. Jag har valt att använda mig av *forskarbaserad analytisk generalisering* vilket bygger på att forskaren framställer informanternas likheter och olikheter och diskuterar huruvida resultatet är applicerbart i andra sammanhang. I slutändan är det mottagaren av texten som bedömer huruvida resultatet från studien är överförbart och trovärdigt i andra sammanhang (ibid).

4.3.4 Etiska överväganden

Studien har utformats enligt de forskningsetiska principer som Vetenskapsrådet (2002) formulerat: *Informationskravet, samtyckeskrav, konfidentialitetskravet* samt *nyttjandekravet*.

I etikprövningslagen (SFS: 2003:460) står det att forskningen får genomföras först när informanterna skriftligt dokumenterat sitt samtycke till att medverka (SFS: 2003:460.17§). I enlighet med ovanstående krav skickades ett missivbrev ut med information om studiens

undersökningsområde, metod samt information om presentation och publicering. I samband med intervjuerna fick informanterna skriva under ett informerat samtycke (se bilaga 2). I etikprövningslagen (SFS: 2003:460.18§) formuleras vidare att forskningspersoner över 15 år som inte fyllt 18 år ska skriva under ett särskilt dokument och samtycka till medverkan. Forskningspersonen ska också informeras om vad forskningen innebär för hans eller hennes del. Detta gjordes både muntligt och skriftligt (se bilaga 3).

Konfidentialitetskravet handlar om att forskaren har ett ansvar kring att skydda informanternas personuppgifter, exempelvis namn, ålder, arbetsplats (Vetenskapsrådet, 2002). För att skydda informanternas personuppgifter kan forskaren använda sig av fingerade namn (Kvale & Brinkmann, 2014). Wibeck (2010) menar att forskaren bör använda begreppet konfidentialitet istället för anonymitet då anonymitet aldrig kan garanteras, särskilt inte i mindre studier. Vid intervjuerna informerades informanterna om att de skulle förbli anonyma i så hög utsträckning som möjligt samt att deras identiteter och arbetsplatser skulle ersättas med fingerade namn. Alla namn på lärare, elever och skolor är fingerade.

Nyttjandekravet innebär att informanternas personuppgifter inte får överföras till kommersiella eller icke vetenskapliga bruk. Jag som författare till studien lovar på heder och samvete att detta inte kommer att ske.

5 Resultat

I studien undersöks hur teaterlärare arbetar med frågor om kön och genus utifrån normkritisk gestaltning i relation till kostym. Resultatet består av material inhämtat från fem stycken halvstrukturerade intervjuer med fem stycken lärare, en halvstrukturerad intervju med två lärare samt två fokusgruppsamtal med fem elever per grupp. Samtliga informanter och skolor har fingerade namn, lärarna har fått namnen Astrid, Fredrik, Mats, Karin, Olof, Richard och Viktor. Eleverna från Ekskolan presenteras som Sara, Tova, Erika, Bella och Anna. Eleverna från Furuskolan har tilldelats namnen Ida, Joakim, Agnes, Hanna och Nicklas. Jag som författare till den här studien har valt att benämna eleverna som man eller kvinna då jag associerar pojke och flicka till yngre elever och tycker att begreppen tjej och kille låter för vardagligt.

Resultatet består av fem rubriker med tillhörande underrubriker som presenterar informanternas utsagor i relation till studiens syfte, forskningsfrågor och till ett feministiskt och genusteoretiskt perspektiv. Den första rubriken: *Att synliggöra kön och genus i undervisningen* presenteras i underrubrikerna *Strategier för att synliggöra kön*, *Konsekvenser av att synliggöra kön* och *Elevernas utvecklade förhållningssätt till kön*. Den andra rubriken *Att könsbestämma rollen* presenteras i underrubrikerna *Rollbeskrivning i pjästexter*, *Förmågan att identifiera sig med rollen*, samt *Att gestalta ett annat kön*. Den tredje rubriken är *Den kvinnliga kroppen och den manliga blicken*.

5.1 Att synliggöra kön och genus i undervisningen

5.1.1 Strategier för att synliggöra kön

Lärarna nedan beskriver hur de arbetar med att synliggöra kön och genus i undervisningen. Samtliga lärare beskriver att alla elevgrupper skiljer sig åt och att det således inte finns ett sätt att arbeta på. Faktorer som påverkar elevernas inställning till frågan är deras tidigare erfarenhet av teater samt hur gruppen är utformad, exempelvis om det är en enkönad grupp. Läraren Karin beskriver att det är en utmaning att nyansera diskussionen kring kön och genus efter gruppen och anpassa innehåll i den utsträckningen att eleverna upplever undervisningen som givande. Läraren Astrid framhåller lyhörddhet och försiktighet som viktiga aspekter i undersökandet av kön och genus. Det är viktigt eftersom alla elever har kommit olika långt i sina identitetsutvecklingar, och det innebär att vissa elever har större förmåga att kritiskt granska det som läraren säger.

Lärarna Mats och Richard beskriver att det är flest kvinnliga elever på teaterinriktningen. Richard menar att en grupp bestående av flera kön kan nyansera klassrumsklimatet. Mats berättar att han ibland för diskussion med gruppen utifrån hur de blir tilltalade på skolan. Just nu har han en enkönad grupp bestående av kvinnliga elever och de har berättat hur en del lärare på skolan kan tilltala gruppen genom att säga ”Kom nu tjejer”. De brukar då diskutera hur de blir behandlade som enkönad grupp och hur normer synliggörs på det sättet. Läraren Richard menar att då det oftast är fler kvinnliga än manliga elever på teaterinriktningen brukar han inte lyfta aspekter om manligt och kvinnligt i undervisningen. Ibland kan eleverna fråga hur de ska göra för att gestalta en man och då beskriver Richard att de arbetar med statyer för att få fram ett manligt kroppsspråk. Övningen med statyer innebär att eleverna får ställa sig i olika positioner och härma ett manligt kroppsspråk. Eleverna kan sedan använda det som inspiration i gestaltningen av den manliga rollen. Läraren Mats gör en uppdelning av begreppen manligt/kvinnligt och

maskulint/feminint. Han menar att begreppen man och kvinna är fastare i sina former, medan maskulinitet och femininet är friare begrepp att utforska då det handlar om beteenden eller tecken hos personer snarare än fasta könspositioner. Det innebär att en man kan agera feminint och tvärtom. Han väljer istället att lyfta diskussion kring begreppen man och kvinna genom att eleverna får beskriva vad de betraktar som en manlig eller kvinnlig person. Han menar att den diskussionen synliggör normer kring kön, snarare än att befästa dem. Vidare arbetar Mats med att synliggöra maskulinitet och femininet utifrån aspekter om makt och blickar.

Mats: Vi har en återkommande sak som heter *Genusmaskeraden*, där vi undersöker ytterligheterna kring maskulinitet och femininitet. Där försöker vi hitta en kroppslighet i kostymen som innefattar "Hur rör du dig i rummet?" Om man tänker då på den stereotypa bilden av maskulinitet som att ta mycket plats och kanske är lite långsam och mycket pauser och kanske en stel höft. Och sen får man arbeta med volym att man testat volymen i maskulinitet i kroppen och likadant i femininiteten kanske att dra ihop sig, ta mindre plats lite mer osäker, flackar med blicken, kanske är mer som till behag, att man är mer som ett objekt än ett subjekt. Och så leker man med de här uttrycken, är man ett subjekt eller objekt, vems blick är det som kollar på karaktären och vad händer om karaktären ändrar sin blick och skiftar då...

Mats beskriver hur övningar med stereotypa bilder av kön och genus kan användas för att synliggöra normer kring kön. Han belyser också kön som en social konstruktion, att människan agerar efter det kön som hon tillskrivits. Mats menar därmed att kön är ett resultat av upprepade handlingar (Butler, 1990). I övningen *genusmaskeraden* får eleverna arbeta med stereotypa bilder av maskulinitet och femininet och överdriva det, för att sedan bryta ner maskulinitet och femininet till olika kroppsdelar. Utifrån Butler (1990) kan övningen förstås som att kön och genus är något performativt, som görs genom upprepade handlingar. Mats beskriver också hur makt skapas genom blickar, vilket kan förstås utifrån den manliga blicken (Rosenberg, 2012). I övningen arbetar de också med hur eleverna blir subjekt och objekt i förhållande till den manliga blicken. Mats förståelse av begreppen subjekt och objekt kan förstås utifrån den beskrivning Karlen, m.fl. (2008) återger i sin bok. Subjektet skapas när eleverna kan framställa sig själva i jagform. Mats beskriver att övningen görs i årskurs ett som ett övningsmoment och att kunskaperna som inhämtas från övningen sedan ska ha bäring in i en produktion. Läraren Olof låter eleverna undersöka hur maskuliniteten kan förkroppsligas genom makt, exempelvis hur de sitter och hur mycket plats de tar.

Lärarna Viktor och Fredrik synliggör normer kring kön genom diskussion, men till skillnad från Olof och Mats nämner de inte begrepp som maskulinitet och femininitet. Fredrik för diskussionen på en strukturell nivå i relation till rådande könsmaktsordning, och Viktor fokuserar på normer kring kropp och kön utifrån rollsättning och manus:

Viktor: Ibland pratar jag om kön och rollsättning exempelvis "Måste Julia spelas av en jättesöt, smal tjej, måste kärlekspar vara snygga? Vad händer om vi går med förväntningarna och vad händer om vi går emot dem? Och jag tycker att det är intressant att ta den diskussionen utifrån pjäsen för jag tycker att man annars gör väldigt stereotypa val. Ibland säger elever de har stora kroppar och därför inte tror att de kommer få några roller i större produktioner eller filmer i framtiden...Ofta landar det i en diskussion om normer kring kropp och kön. Vi har ett moment i dramapedagogik där vi diskuterar diskrimineringsgrunder och då brukar vi diskutera det där men också när det kommer till manus och rollsättning.

Viktor beskriver att han diskuterar med eleverna vad som händer om de går med eller mot förväntningarna. Att gå mot förväntningar kring kön och genus kan förstås som normkritisk gestaltning. Viktor beskriver diskussionen som nödvändig efter han annars kan hamna i stereotypa val.

5.1.2 Konsekvenser av att synliggöra kön

Lärarna Astrid och Fredrik belyser de konsekvenser som kan uppkomma av att synliggöra kön och genus utifrån begreppen manligt/kvinnligt och maskulint/feminint. Astrid understryker att om hon skulle använda sig av de begreppen skulle hon behöva tydliggöra att syftet är att synliggöra stereotyper. Hon ser risker i att använda sig av begreppen som en regiinstruktion eller som ett karaktärsarbete i arbetet mot en produktion, exempelvis att säga att eleven ska vara mer feminin i sin gestaltning. Astrid menar att ett synliggörande utifrån begreppen maskulinitet och femininitet kan befästa könsroller istället för att omskapa dem.

Astrid: Riskerna med att prata i termer kring maskulinitet och femininitet är ju att det kan bli ett påklarat agerande, och att det bara blir ett bekräftande av könsroller. Och det är inte något som jag vill ha i klassrummet, de här stereotypa rollerna liksom. Det är ju inte det vi vill göra, vi vill ju ha ett undersökande, för att alla har vi de här könsrollerna ändå och har fått dem när vi var små.

Astrid beskriver att synliggörandet riskerar att befästa könsroller. Begreppet könsroller kan utifrån Hirdman (2003) beskrivas som en roll som styr människans agerande. En kvinna ska enligt normen och könsrollen kvinna vara feminin. Läraren Fredrik beskriver att det är en balansgång mellan att reproducera och omskapa könsnormer på scen. Han använder sig inte av begreppen manligt/kvinnligt och maskulint/feminint oavsett om det är i syfte att arbeta med stereotyper eller som regiinstruktion i en föreställning. Astrid och Fredrik ser risker i att användandet av begreppen inte nyanseras utan snarare reproducerar normer kring kön och genus. De beskriver att de inte kan kontrollera hur eleverna tolkar stereotypa bilder av kön. Eleverna är unga och en del har stereotypa bilder av hur en man eller kvinna ska vara, risken är då att eleverna uppfattar dessa bilder av kön som en sanning. Astrids och Fredriks uttalanden kan förstås utifrån den heterosexuella matrisen (Butler, 1990). Om diskussionen inte nyanseras och syftar till att synliggöra kön och genus som något performativt, riskerar den istället att reproducera stereotypa bilder av kön.

5.1.3 Elevernas utvecklade förhållningsätt till kön och genus

Lärarna Fredrik, Astrid, Richard och Mats kan se att eleverna ibland tenderar att ha ett mer stereotypiskt förhållningssätt till kön när de går i årskurs ett mot när de går i årskurs tre. Läraren Mats tror att det beror på att eleverna har arbetat med teater i årskurs ett, vilket leder till att eleverna kan ta medvetna beslut och föra diskussion på ett djupare plan i årskurs två och tre. Astrid menar liksom Mats att elevernas utvecklade förhållningssätt till kön kan bero på att de har arbetat med teater i tre år. Hon förklarar att eleverna i årskurs ett ofta tar snabba beslut kring hur rollen ska vara och vilket kön rollen ska ha. Hon understryker att eleverna är i en period av identitetssökande och därför söker sig till stereotypa bilder av kön för att förstå omvärlden. Astrid har arbetat på en högstadieskola innan hon började arbeta på en gymnasieskola och kan se skillnader i elevernas förhållningssätt till kön och genus beroende på deras åldrar. Hon menar att eleverna på en högstadieskola har mer stereotypa bilder av kön än de som går i gymnasieskolan.

Richard menar liksom Astrid att anledningen till att eleverna har ett mer stereotypiskt förhållningssätt till kön i årskurs ett mot när de går i årskurs tre är att de är yngre och precis har lämnat högstadieskolan. Han formulerar följande:

Richard: När de går i ettan har de en bild utav hur könen ska vara. Och de får ju sina upplevelser från tv-serier och till viss del och från när de själva går och ser på teater. För jag kan ändå tänka att en del teater är konservativ på det sättet att vissa roller ska spelas av män. Och ser dem det då i ettan så kan de få en bild av att en viss karaktär måste vara en manlig roll. Efter en tid kan de förändras och inse att det kanske inte behöver vara så. Och jag upplever ibland att högstadiet drillas av det här ännu mer att tjejer ska vara såhär och killar såhär. Och då kan det vara att det ligger kvar sedan högstadiet...men ju äldre de blir, till exempel när de går i trean, då ser de stereotyper som någonting negativt. I trean vill de hellre få fram att det är en levande människa och undersöka dess egenskaper. Men sen också de eleverna som varken identifierar sig som man eller kvinna, de har inte riktigt framträtt än på gymnasiet tycker jag...det börjar någonstans i trean. Men oftast är det ändå så från elevernas sida att man på gymnasiet är antingen kille eller tjej.

Richard beskriver att eleverna påverkas av hur tv-serier och teatrar framställer kön. Vidare beskriver Richard att eleverna ser stereotyper som någonting negativt när de går i årskurs tre. Han ser att eleverna i årskurs tre börjar utforska andra kön är man och kvinna. Informanternas utsagor går att förstå som att eleverna förhåller sig till den heterosexuella matrisen desto yngre de är (Butler, 2006, 2007).

Fredriks uttalande kring elevernas förhållningssätt till kön skiljer sig från det som Astrid, Mats och Richard nämner.

Fredrik: När jag lyfter diskussion kring skillnader i kön med ettorna så kan de säga "Det finns inga skillnader!" Och när jag frågar om normer kring kön så kan de säga "Normer är fel!" Så där upplever jag att det nyanseras mer när de blir äldre, att de kan ta den diskussionen, det blir inte det motståndet på samma sätt.

Fredrik beskriver att eleverna i årskurs ett tenderar att inte vilja ta diskussionen kring kön och genus. Han menar att det kan bli svårt att möta eleverna i den situationen för att de inte vill se skillnader mellan könen. Fredriks syfte är att uppmärksamma de maktstrukturer som omger könen och då blir det en utmaning att lyfta den diskussionen när de finns ett starkt motstånd bland eleverna. Han menar att elevernas inställning till kön är mer nyanserad när de är äldre och att de då kan ta den diskussionen. Fredriks utsaga går att förstå som att eleverna gärna vill komma bort från stereotypa bilder av kön och den heterosexuella matrisen (Butler, 2006). Problemet är att eleverna inte ser vad för maktstrukturer som ligger bakom kön och genus, samt att kön och genus är ett resultat av upprepade handlingar. För att diskussionen ska bli nyanserad behövs därför en förståelse till de maktstrukturer som upprätthåller kön.

5.2 Att könsbestämma rollen

5.2.1 Rollbeskrivning i pjästexter

Samtliga lärare menar att frågor kring kön och genus startar i val av pjästext samt hur rollerna är framskrivna. Lärarna Mats och Viktor beskriver att de för diskussion med sina elever utifrån vilket kön rollen har i pjästexten och vad som händer om de ändrar kön på rollen. Mats understryker att det beror på hur realistisk pjäsen ska vara. I vissa fall kan effekten gå förlorad om

de bryter med de traditionella könsrollerna. Risken är att berättelsen förlorar sitt budskap vilket kan leda till att publiken inte förstår vad pjäsen handlar om. Viktor brukar diskutera med eleverna om det är viktigt att rollen har ett visst kön. Ibland är det viktigt för berättelsen men i de flesta fallen kan rollen ha vilket kön som helst. För Viktor är det viktigt att eleverna kan känna en identifikation till såväl rollkaraktär som till pjäsen. Läraren Richard menar att eleverna har svårare att bryta kön om rollerna i pjäserna redan är könskodade. Om det exempelvis är en manlig roll i en pjäs kan eleverna fastna vid att det är viktigt att det är en manlig roll. Richard brukar därför skriva om pjäserna och avkoda kön i så hög utsträckning som möjligt, så att det bara står ett rollnamn och därigenom brukar inte eleverna reflektera över om rollen hade ett annat kön från början.

Lärarna Mats och Fredrik menar att Länkpjäserna ökar möjligheterna för en normkritisk gestaltning. Mats formulerar följande:

Mats: Vartannat år så är vi med i Riksteaterns Länkprojekt. Och där är det ju pjäser som är anpassade efter unga och där är det redan ett urval som har gjorts utifrån kön, och i nästan varje pjäs så har dramatikern skrivit att rollerna är könsneutrala och då kan urvalet handla mer om att välja en pjäs som alla i klassen kan tänka sig spela, så vi gör det på ett demokratiskt sätt... Och de här texterna är ju redan "genuscheckade" sedan handlar det ju om vad eleverna identifierar sig som och vad de vill spela och inte vill spela. Men sen när det gäller andra pjästexter så försöker vi i första hand se vilka pjäser som är skrivna av kvinnor och vilka som är skrivna av män. Och sen har vi sedan länge en devis som är "*Alla kan spela allt*", oavsett vem man är så kan man spela Hamlet eller Ofelia exempelvis.

Mats beskriver Länkpjäserna som genuscheckade och menar att de könsneutrala rollerna ökar möjligheterna för att alla kan spela allt. Fredrik menar liksom Mats att länkprojektet möjliggör för eleverna att testa andra kön. Det är fruktbart att eleverna får välja pronomen. Detta är också något som eleverna från Furuskolan nämner. Eleven Ida beskriver följande:

Ida: I Länkprojektet så var ju ingen av rollerna könskodade, utan det var ju hen. Så alla fick bestämma själva och våra lärare har också det här förhållningssättet att man inte behöver bestämma sig om man vill spela en kvinna eller en man eller whatever, utan det är väldigt neutralt alltihop. Utan det enda vi frågar är vad pronomenet är på rollen så att alla andra roller ska säga rätt.

Vidare beskriver eleverna Ida och Agnes att det är svårare att gestalta en roll som redan är könskodad i pjästexten. De upplever att de då måste förhålla sig till den beskrivningen av könet. Informanternas utsagor kan förstås som att när rollerna är könskodade kopplas detta samman med hur agerandet ska ske. Genom att betona naturliga skillnader mellan könen upprätthålls normer kring att en manlig elev enbart kan spela en manlig roll. När normer kring kön ifrågasätts möjliggörs friare former av gestaltning där eleverna själva får välja pronomen för rollen.

5.2.2 Förmågan att identifiera sig med rollen

Läraren Richard menar att det viktigaste är att eleven kan identifiera sig med rollen, och oftast är könet på rollen mindre viktigt. Han utvecklar det med att eleven ska utforska faktorer som känslor och tankar och att rollen då kan ha vilket kön som helst. Han nämner vidare att han inte ber en elev spela ett annat kön än det som eleven identifierar sig som om eleven själv inte uttrycker en sådan vilja. Det beror på att det annars tenderar att bli ett stereotypiskt och påklistrat

agerande, det är också något som Astrid och Viktor betonar. Viktor menar att eleven ska gestalta en människa av kött och blod, det är därför viktigt att eleven kan uppleva identifikation med rollen och försvara sin rollkaraktär. Eleverna från Furuskolan diskuterar kring varför de ofta väljer att gestalta ett kön som ligger närmre deras eget kön. Eleverna Ida och Joakim menar att det beror på bekvämlighet och identifikation, de måste känna att de klarar av att gestalta rollen. Det är också något som eleverna från Ekskolan beskriver, eleven Sara beskriver följande:

Sara: Jag är fast i en grop att jag alltid spelar samma typ av roller, alltså väldigt feminina, alltid med kjol. Och jag tror att det är för att när jag ska spela någonting manligt då blir det alltid någonting stereotypiskt. Och det blir alltid så dåligt, jag är mest obekväm. Och jag tror att det beror på att jag inte kan identifiera mig med det på samma sätt för att det blir såhär ”Hur spelar jag en kille?” istället för ”Okej hur känns det?”.

Elevernas beskrivningar av bekvämlighet och identifikation kan förstås utifrån begreppet subjekt (Karlén m.fl., 2008). När eleverna kan uppleva identifikation med rollen kan de framställa den i jagform, gestaltningen av rollen blir således mer realistisk. Sara beskriver att det är svårt att identifiera sig med det motsatta könet. I Saras beskrivning går det att utläsa att det manliga könet ska spelas på ett annat sätt än det kvinnliga. Hon skulle då fokusera på hur hon skulle gestalta en man snarare än att undersöka rollens inre känslor och tankar.

5.2.3 Att gestalta ett annat kön

Samtliga lärare menar att det är vanligare att en kvinnlig elev väljer att bryta normer kring kön. Läraren Fredrik tror att det beror på könsmaktsordningen. Läraren Viktor beskriver att manliga elever tenderar att gå in i stereotypa bilder av kön när de ska gestalta en kvinna. När det sker brukar Viktor fråga den manliga eleven vad det beror på, då brukar eleven svara att det är roligt. Viktor tror snarare att det handlar om att det är mer socialt accepterat för en kvinna att vara på olika sätt.

Viktor: Rent generellt så tror jag att det beror på att killar läser böcker och ser filmer som är skrivna av killar och gjorda för killar, medan tjejer ser en större bredd. Och det gör att tjejerna inte upplever att det är så fast i rollerna på samma sätt, medan killarna kan känna sig mer gränsade. Alltså det är klart att killar har många fler fördelar än vad tjejer har, men jag tror att mannen är mer fångad i sitt kön än vad kvinnor är idag. Det finns en större acceptans att vara kvinna på flera olika sätt, framför allt i den åldern (gymnasieåldern). Det är svårare för killar att bryta den normen upplever jag än för en tjej.

Viktor beskriver att det är lättare för en kvinnlig elev att bryta normer kring kön än vad det är för en manlig elev. Eleverna Hanna, Agnes, Ida och Joakim från Furuskolan har liksom Viktor noterat att det är svårt för en manlig elev att spela kvinna på ett realistiskt sätt. De tror att det beror på att mannen då måste lämna sin manliga sida och därför väljer att gestalta kvinnan på ett förlöjligande sätt. Eleven Joakim nämner följande:

Joakim: Jag tror att man gör det lite larvigt för att skydda sig själv, för det är ett jättestort steg för en kille att gå upp på en scen och spela en seriös kvinnoroll.

Joakim beskriver det som att en man förlöjligar gestaltningen av en kvinna för att skydda sig själv. Eleverna från Furuskolan beskriver vad som händer när en manlig elev klär sig i klänning. De menar att det blir ett tecken på något svagt, och fördjupar diskussionen med att det handlar om en rädsla för att bli betraktad som homosexuell. Joakim beskriver att det kan vara därför som det

är svårt för män att bryta normer kring kön och maskulinitet, och det är framförallt för att machokulturen föraktar homosexualitet. Han menar därför att det i grunden inte handlar om maskulinitet och femininitet utan om en rädsla för att bli betraktad som homosexuell.

Läraren Karin beskriver att en av hennes nuvarande klasser består av fler manliga än kvinnliga elever. Hon beskriver att de manliga eleverna i gruppen kan vara nyfikna på att testa olika roller och kostymer, men att den nyfikenheten är mest framträdande innanför teaterklassrummets fyra väggar. Hon menar att eleverna kan ångra sig när de ska gestalta något framför en publik och istället välja en kostym som inte utmanar normer kring kön. Utifrån Connell (1996) och den hegemoniska maskuliniteten hamnar mannen i kvinnligt kodade kläder i gruppen underordnade män. Den manliga eleven i kvinnligt kodade kläder kan utifrån Butler (2006, 2007) tolkas som en subversiv handling. Utifrån Rosenberg (2012) kan det däremot motiveras att den manliga eleven inte upplever handlingen som subversiv eftersom han gör en degradering i könsmaktsordningen (Rosenberg, 2012).

Eleverna från Ekkolan beskriver att gestaltningen av en kvinna blir ännu mer förlöjligad när kostymen kommer på. Läraren Olof beskriver liksom eleverna från Ekskolan att den manliga eleven tenderar att framställa kvinnan på ett förlöjligande sätt, detta är särskilt förekommande när han klär sig i kvinnligt kodade kläder. Han beskriver att han som lärare får vara vaksam så att det inte blir en komisk scen av det. Läraren Richard menar liksom Olof att sådant mest förekommer i komiska syften. Richard exemplifierar med att de haft revy en gång på skolan och att det förekom då. Han beskriver följande:

Mats: När en manlig elev tar på sig kvinnokläder närmar det sig den lite mer farsartade bilden med män som klär sig i kvinnokläder och mer börjar i förlöjligandet av en kvinna och sen så efterhand så blir man bekväm så hittar man ett sätt. För några år sen så skulle vi också göra barnteater och då var det en manlig elev som skulle spela en kvinnlig huvudroll och fick på sig en kjol och han började med att förstå sin röst så den blev ljusare. Och då sa vi lärare att vi inte ville att han skulle göra det på det sättet utan snarare försöka göra det på det sättet som han var själv, att ”Nu råkar du ha på dig de här kläderna, och vad händer då med dig”?

I Mats beskrivning går det att utläsa att när den manliga eleven klär sig i kvinnligt kodade kläder, väljer han att reglera sitt gestaltande i röst och rörelser. Detta är ett resultat av elevens förhållningsätt till den heterosexuella matrisens logik man/maskulin och kvinna/feminin (Butler, 2006, 2007). Eleven har en stereotyp bild av kön och försöker skapa sig en förståelse av hur han ska gestalta det andra könet. Det andra könet i det här fallet syftar alltså till att belysa den heteronormativa definitionen av kön, nämligen att det finns två kön. Att den manliga eleven väljer att framställa kvinnan på ett mer stereotypt sätt är också ett tecken på att han vill distansera sig från rollen. Förlöjligandet blir ett sätt för att distansera sig och bevisa att han som privatperson inte är feminin. Han kan inte neutralisera femininiteten eftersom han klätt sig i feminina attribut. Utifrån Johansson (2005) kan detta förstås som att hans maskulinitet hotas när han inte kan neutralisera den med maskulint kodade attribut. Detta är också ett resultat av den hegemoniska maskuliniteten (Connell, 1996).

Vidare diskuterar eleverna från Furuskolan kring vad det skulle innebära om en man gestaltade en kvinna utan att använda sig av kostym. Eleven Hanna menar att när den kvinnliga kostymen

kommer på leder det bara till ett förlöjligande. Ida instämmer och menar att gestaltningen blir mer naturlig om mannen inte väljer att gestalta en kvinna genom att applicera klänning, smink och peruk. Hon exemplifierar med att om en man har jeans och t-shirt, kommer publiken fokusera på gestaltningen istället för faktumet att en man har klätt ut sig till en kvinna. Eleven Erika från Ekskolan för ett liknande resonemang och beskriver att hon brukar utmana sig själv och välja killrollerna, hon vill däremot göra det utan att förändra kropp och kostym.

Erika: Om läraren frågar "Vem vill spela vad?" så brukar jag alltid paxa killrollerna. Alltså om det är Romeo och Julia så vill jag spela Romeo. Det är faktiskt ett sätt att utmana sig själv, att "Hur ska jag göra den här rollen till en kille?" utan att ändra på min kropp, smink, frisyr och kostym. Jag tänker mer att jag vill göra det mentalt och inte på mitt yttre. Om jag har på mig kostymbyxor och spelar kille så kommer ju folk automatiskt uppfatta att jag är en kille eller om jag har en klänning, då kommer dem automatiskt uppfatta att jag är en tjej. Men om alla skådespelare på scen har svarta kläder istället, då tycker jag att det är lite coolt för då måste man faktiskt skådespela.

Erikas utsaga kan förstås som att hon vill närma sig rollens inre utan att förändra det yttre. Om Erika tar på sig en manligt kodad kostym i relation till hennes kvinnligt kodade kropp, kommer publiken tolka situationen som att hon spelar en kille. Erika beskriver att det blir ett annat fokus på gestaltningen av berättelsen om alla skådespelare har samma typ av kostym.

Eleverna Bella, Tova och Sara från Ekskolan menar att det är svårt att klä sig till ett annat kön på ett trovärdigt sätt i gestaltningen eftersom deras kroppar är kvinnligt kodade.

Bella: Ja och sen är det ju så att om vi tjejer ska klä ut oss till killar, då har ju vi våra bröst och då blir det på något sätt svårt för oss tjejer att verka så killiga som möjligt. Det är ju inte så lätt att bara få dom att försvinna liksom. Om vi skulle få en uppgift nu att om 20 minuter ska ni spela upp en scen där ni ska spela det motsatta könet, då är det ju mycket enklare för killarna att ta nån strumpa eller något för att få bröst. Men vi tjejer behöver göra så mycket mer.

Tova: Jag minns när jag skulle spela man en gång...alltså jag har ju bröst och de kostymerna vi hade...jag fick en sån stereotypisk feminin kurvig kropp, så det blev inte alls rätt känsla när jag skulle skådespela.

Sara: Jag tänker man kan forma om den, en man kan ju lägga på attribut så att kroppen blir kvinnlig, men en kvinna kan ju inte ta bort sina bröst.

De kvinnliga eleverna uttrycker svårigheter i att gestalta en man på ett trovärdigt sätt eftersom det är så mycket mer som behöver åtgärdas för att kroppen ska bli manlig. De uttrycker att deras kroppar signalerar kvinnlighet, något som gör att de framstår som feminina trots de maskulina attributen. Enligt McNay (1992, 1999) och Mulvey (1989) kommer en kvinna i manlig kostym alltid att kodas in som en kvinna då hennes kropp är kvinnlig. Hon kan därför inte neutralisera sin kropp eftersom hennes sexuellt associerade kroppsdelar är synliggjorda. Hennes kropp ligger utanför normen om en maskulin kropp (Entwistle, 2000, Sheppard, 1989, 1993). Det blir därför svårt att klä ut sig till en man på ett trovärdigt sätt. De kvinnliga eleverna beskriver vidare att de får makt genom byxplagget, och att en manlig elev i kvinnligt kodade kläder snarare blir till något förlöjligt. Detta kan förstås utifrån det Rosenberg (2000) beskriver om att kvinnan klär sig i byxor för att få makt, medan mannen i klänning gör en degradering i sin maktposition. Eleverna

beskriver att när en manlig elev klär sig i kvinnligt kodade kläder, förknippas det med något svagt och förlöjligt.

Samtliga lärare menar att kostymens funktion är att förstärka rollen på scen. Ibland kan kostymen vara ett redskap för att kunna förkroppsliga ett annat kön. Samtliga lärare menar att det är vanligare att kostymen förstärker rollen när en kvinnlig elev ska spela man än tvärtom. Läraren Olof beskriver att när en kvinnlig elev ska spela en manlig roll kan hon behöva en manlig kostym som hjälper henne att förkroppsliga rollen. Han menar att det är viktigt att det är en manlig kostym och inte en kvinnlig, för då kan eleven bli utlämnad. Eleven behöver en kostym som gör henne trovärdig i sin gestaltning som man. Den manligt kodade kostymen hjälper den kvinnliga eleven att uppgradera sin maktposition (Rosenberg, 2000).

Läraren Mats beskriver att kostymen möjliggör för ett utforskande arbete kring olika kön i gestaltningen.

Mats: När det gäller den köns och genuskopplade delen där då att det måste vara ett lekfullt arbete och ett undersökande...Det finns en dragshowartist som heter Ru Paul, en transperson som brukar säga att "Det är det här könet jag prenumererar på just nu" Så man kan ju ha olika könsuttryck, och teatern är ju en lek. Och kostymen är ju en möjlighet för vem som helst att leta i olika könsuttryck.

Mats och Olofs beskrivningar av kostymen går att tolka med utgångspunkt i Butlers teori om en könsöverskridande förklädnad som en subversiv handling (Butler, 1990). Genom att betona kostymen som en möjlighet i att undersöka olika kön synliggörs också kostymens performativa funktion.

5.3 Den kvinnliga kroppen och den manliga blicken

Makt är ytterligare en aspekt som kan kopplas till kön och kostym. På frågan om hur lärarna tänker kring faktorer som avklätt på scen svarade alla att det viktiga är att eleverna är bekväma på scen. Läraren Olof menar att det är känsligt för såväl elev som publik med avklätt på scen och därför brukar han aldrig föreslå att eleven ska ha plagg som exempelvis en kort kjol. Lärarna Viktor, Richard och Astrid menar att de kvinnliga eleverna ibland vill visa mycket hud. Viktor formulerar följande:

Viktor: Jag har upplevt ibland att det blir problematiskt när eleverna väljer kostym som är väldigt avklätt, och det är oftare tjejer som väljer det, exempelvis urringningar eller kort-kort kjol. Och då brukar jag diskutera med dem och fråga dem vad det berättar, kommer det att dra fokus från publiken? Vad kommer de titta på? Vem är det dem spelar för? Och så brukar jag fråga varför de tänker kostymen på de sättet, om det finns några fördelar med att ha kostymen på det sättet. Och då brukar de svara att det är snyggt, och det kan vara samma med killar, särskilt om de är vältränade så de vill gärna visa upp det.

Viktor menar vidare att den avklädda kroppen tar fokus från berättelsen, därför är det viktigt att avväga om den avklädda kroppen fyller en funktion i berättelsen. Det viktiga är att eleverna är bekväma på scen. Richard beskriver liksom Viktor att de kvinnliga eleverna ibland vill ha väldigt lite kläder på sig. Han tror att det beror på att eleverna testat sina personligheter genom att provocera samt att de söker bekräftelse av publiken. Richard menar liksom Viktor att när en elev har för lite kläder på sig så sänder det ut ett budskap som inte harmoniserar med rollen. Dels

hjälp inte kostymen till med att förstärka rollen och dels blir det för privat. Astrid menar att hon ibland får be de kvinnliga eleverna att ha på sig mer kläder. Astrid menar att det viktiga är att eleverna är bekväma på scen och att publiken inte upplever situationen som stötande.

Informanternas utsagor visar på att det framförallt är de kvinnliga eleverna som vill visa upp sina kroppar. Enligt Mulvey (1975) förhåller de sig så eftersom de kvinnliga eleverna söker den manliga blicken. Eleverna vill bli bekräftade, och då de vet att de blir betraktade tar de till strategier för att bli synliggjorda, exempelvis genom att visa hud. Utifrån Bartky (1999, genom Watkins, 2005) och Ambjörnsson (2009) kan de kvinnliga elevernas agerande tolkas som ett uttryck av att de vill framstå som feminina och attraktiva. Den avklädda kroppen blir då en strategi för att kompensera upp en oattraktiv kostym eller att upprätthålla det feminina.

5.4 Sammanfattning

Resultatet beskriver de för och nackdelar som finns med att synliggöra kön och genus i teaterundervisningen. Samtliga lärare menar att det är viktigt att arbeta normkritiskt och ifrågasätta könsnormer, men deras arbetssätt skiljer sig åt. Några lärare arbetar med övningar kring manligt/kvinnligt och maskulint/feminint, medan andra synliggör könsnormer genom diskussion. Två av lärarna belyser de konsekvenser som kan uppkomma av att synliggöra kön och genus i teaterundervisningen. Vidare beskriver lärarna att eleverna tenderar att ha ett mer stereotypiskt förhållningsätt till kön och genus i årskurs ett mot när de går i årskurs tre. Lärarna i studien menar att det beror på att eleverna har utvecklats som personer samt att de har arbetat med teater i tre år. Lärarna beskriver att eleverna får bestämma kön på rollen, och att kön oftast inte är en avgörande faktor för berättelsen. Vidare menar de att det beror på vad det är för berättelse. Ibland kan kön vara en avgörande faktor för att få fram berättelsens budskap, men oftast är kön inte viktigt för berättelsen. Länkpjäsernas könsneutrala roller möjliggör för ett undersökande arbete med olika kön. Lärarna och eleverna framhåller identifikation med roller som en viktig aspekt i gestaltningen. Eleverna väljer oftast en roll som ligger närmre deras eget kön för att de då kan identifiera sig med rollen. Det är vanligare att en kvinnlig elev väljer att gestalta en manlig roll, och det beror på att det är flest kvinnliga elever i klassen samt att de kan gestalta en man utan att det blir förlöjligt. När en manlig elev ska gestalta en kvinna gör han en degradering i könsmaksordningen, det är också ett hot mot maskuliniteten. Resultatet visar också på att de kvinnliga eleverna söker den manliga blicken vilket synliggörs genom att de ibland vill vara lättklädda och till behag för publiken.

6.1 Resultatdiskussion

6.1.1 Att synliggöra kön och genus i undervisningen

Lärarna i studien använder sig av olika strategier för att nyansera stereotypa bilder av kön och för att arbeta normkritiskt. Lärarna Fredrik och Astrid beskriver en rädsla för att synliggöra normer kring kön och genus genom att använda sig av begreppen manligt/kvinnligt samt maskulint/feminint. Astrid beskriver att eleverna bär med sig kunskap om könsnormer som de ibland tar med sig in i teaterklassrummet. Hon menar att på grund av att eleverna redan är medvetna om könsnormerna, riskerar ett synliggörande av könsnormerna att leda till reproduktion och bekräftande av könsroller. Astrid och Fredrik betonar att de måste vara försiktiga då eleverna är unga och befinner sig i en identitetsskapande period. De menar att det blir en utmaning för dem att nyansera diskussionen. Detta liknar det som Lublin (2004) beskriver i sin studie kring att eleverna är unga och försöker förstå omvärlden, lärarens uppdrag blir då att förhålla sig kritisk till rådande normer. Åldern på eleverna verkar därför vara en avgörande faktor för de val som görs. Lund (2013) och Watkins (2005) studier är genomförda på högskolenivå. En teaterlärare på gymnasienivå bör därför reflektera över hur detta kan användas på gymnasiet och eventuella risker det kan medföra. Läraren Mats beskrivning av övningen genusmaskeraden härstammar från de övningar kring maskulinitet och femininitet som beskrivs i Lund (2013). Resultatet visar därför att det går att arbeta med de övningarna på gymnasienivå och det kan bero på att övningen syftar till att nyansera stereotypa bilder av kön. Först synliggörs maskulinitet och femininitet genom stereotyper, sedan dekonstrueras de. Övningen verkar således fruktbar då den syftar till att visa på kön som något som görs, en performativ handling (Butler, 2006, 2007) som också går att frigöra sig från. Hatton (2003) och en av lärarna i Chapman (2005) använder sig av stereotyper som en strategi för att eleverna ska komma vidare i sina gestaltningar och gestalta på ett mer realistiskt sätt. Det som skiljer den här studiens resultat från tidigare forskning är att lärarna gör sina val kring manligt/kvinnligt och maskulint/feminint som ett didaktiskt val oavsett elevgruppens inställning till frågan. Skillnader i de övningar som beskrivs i Hatton (2003) och Chapman (2005) jämfört med Lund (2013) är att övningarna i Lunds studie fördjupas och syftar till att synliggöra kön som något performativt.

Då samtliga lärare menar att eleverna har en mer nyanserad bild av kön i årskurs tre kan resultatet tolkas som att deras didaktiska val bidragit till ett normkritiskt förhållningssätt hos eleverna. Det blir intressant mot bakgrund till studiens problemformulering som handlar om hur lärarna kan arbeta normkritiskt. Det går därmed inte att utläsa vilken typ av strategi som är mest fruktbar. Även Minarsich (2014) beskriver att eleverna hade ett mer stereotypiskt förhållningssätt till kön innan de normkritiskt arbetade med det genom diskussion och gestaltning. Lärarens uppdrag blir då att ifrågasätta det förgivettagna, oavsett om det är genom diskussion eller arbete med stereotyper i gestaltningen. Utmaningen är att nyansera diskussionen i den utsträckningen att eleverna kan utveckla ett normkritiskt förhållningssätt till kön. Minarsichs studie och den här studien visar på att ett normkritiskt förhållningssätt i teaterundervisningen kan förändra elevernas tankar kring normer.

6.1.2 Att bryta normer kring kön

Chapman (2005), Lambert et.al. (2017), Lund (2013) och von Schantz (2007) beskriver de patriarkala strukturerna som har varit rådande på gymnasieskolor som scenhögskolor. Ovanstående

forskare menar att de heteronormativa föreställningarna har varit rådande på organisationsnivå och implementerats i undervisningen genom mästare-lärling tradition och ett starkt förhållningsätt till Butlers heterosexuella matris (Lund, 2013). Den största skillnaden är att den här studien är genomförd i Sverige och att lärarna aldrig nämner begreppet risktagande och aldrig i relation till skolnivå. Det är inte angeläget för lärarna i den här studien att höra med rektorn kring om det är lämpligt att sätta upp en viss pjäs, det kan bero på att lärarna i det svenska skolsystemet har fria ramar att utforma sin undervisning (Skolverket, 2019).

Chapman (2005) och Lambert et.al. (2017) menar att lärarna måste ta risker och utmana rådande normer och patriarkala strukturer. Det är särskilt viktigt eftersom eleverna är tonåringar och befinner sig i en identitetsskapande process. Här synliggörs både likheter och skillnader mellan deras studier och den här studiens resultat. Lärarna i den här studien menar liksom Chapman (2005) och Lambert et. al. (2017) att det är viktigt att läraren vågar bryta normer. De fria ramarna som lärarna i det svenska skolsystemet har, synliggör också de komplexa uppdrag de står inför. De ska förhålla sig till Lgy11 och motverka diskriminering och kränkande behandling mot olika könsidentiteter, samt motverka fördomar kring vad som är manligt eller kvinnligt (Skolverket, 2011). Skollagen (SFS, 2010: 800) understryker också lärarens ansvar i att arbeta mot en likvärdig utbildning. Innehåll och upplägg i undervisningen ska präglas av ett jämställdhetsperspektiv (Skolverket, 2011a). Samtliga lärare i studiens resultat har en normkritisk blick på kön och genus och alla nämner att det är viktigt med medvetna val, frågan är därför inte om utan hur detta ska ske. En lärare i en svensk kontext kan då ta hjälp av RFSL:s (2004, 2008) metodböcker och material som nämndes i bakgrundskapitlet, som är anpassade för att läraren ska kunna använda det i undervisningen.

Det viktigaste för lärarna i den här studien är att eleverna får vara medskapare i de beslut som tas i gestaltningen. Mcfarland (2013) och Chapman (2005) betonar vikten av att gruppen tar gemensamma beslut samt att eleverna och läraren lyssnar på varandra i det gestaltande arbetet. Mcfarland menar att normkritisk regi ska implementeras i hela arbetsprocessen. Mcfarlands studie är utförd på högskolenivå, men får betydelse för hur en teaterlärare på gymnasienivå kan arbeta med normkritiska val i hela processen. En förutsättning för detta är att läraren vågar utmana sig själv och anpassa sin undervisning efter gruppen. Detta är särskilt viktigt då läraren annars tenderar att fastna i samma typ av regiinstruktioner, som Lindell (2012) beskriver. I en skolmiljö är det eleverna som ska stå i centrum, lärarens viktigaste uppdrag är att stötta eleven så den kan utvecklas så långt som möjligt (Skolverket, 2019).

Lärarna i den här studien menar att normkritiska val måste ske i den utsträckningen att eleverna känner sig bekväma. Detta liknar det som Chapman (2005) beskriver om att läraren ibland kan vilja utmana normer genom exempelvis könsöverskridande rollsättning, men att läraren inte kan tvinga eleverna till något. I en sådan situation blir det viktigt att läraren lyfter diskussion med eleverna kring vad det är som känns jobbigt med de val som läraren föreslagit. Annars blir det svårt att fortsätta det normkritiska arbetet.

Övervägande del av tidigare forskning fokuserar på tonårsflickor som grupp, och det beror på att det är fler flickor i teaterundervisningen. Hatton (2003) samt Lambert et.al. (2017) exemplifierar med att könsfördelningen i teaterklassrummet i Australien består av 70 procent flickor. Det är enbart Chapman (2005) och Nilan (1995) som beskriver hur normer kring maskulinitet synliggörs

i teaterundervisningen. Chapman (2005) är den enda som fokuserar på hur pojkar förhåller sig till normer kring maskulinitet i en pojkskola. Hon beskriver hur heteronormativa föreställningar kan vara svåra att bryta på en pojkskola då det i en sådan miljö finns risker för homofobi. Även i den här studien framkommer det att det är fler kvinnliga än manliga elever i teaterklassrummet. Det som skiljer den här studien från tidigare forskning (Chapman, 2003 samt Ramsey, 2014) är att en elevgrupp med flera kön verkar nyansera gruppklimatet.

Lärarna Karin och Fredrik är de enda som beskriver att en av deras nuvarande teaterklasser består av fler manliga elever. Karin kan liksom Chapman (2005) se att normer kring maskulinitet blir ännu tydligare i en grupp bestående av fler manliga elever. Hon beskriver att de manliga eleverna är nyfikna på att testa könsöverskridande kostym innanför teatertrummetets fyra väggar, men när de ska gestalta inför publik tenderar de att ångra sig och välja kostym som inte utmanar normer. Som framtida lärare tänker jag att det kan vara positivt att arbeta innanför teatertrummetets fyra väggar och vänta med publikmötet till eleverna känner sig trygga. Eleverna kan behöva tid för att utforska det okända, och det kan vara svårt för en manlig elev att göra det på egen hand. För en teaterlärare på gymnasienivå kan det vara fruktbart att låta alla elever utforska olika typer av kostym som ett övningsmoment i undervisningen.

Studiens hypotes utgår från att lärarens kön är en avgörande faktor för de didaktiska val som görs kring normkritisk gestaltning. Denna hypotes grundar sig i ett antagande om att de kvinnliga lärarna i högre grad påverkats av teaterns traditionsstyrda kultur. I studiens resultat framkommer det däremot att de manliga lärarna är särskilt måna om att nyansera stereotypa bilder av maskulinitet. Ett exempel på det är lärarens Viktors utsaga kring att män är mer fångade i sitt kön. Det kan förstås som ett resultat av deras egna erfarenheter av att växa upp i en manligt kodad kropp. Med detta antagande hävdar inte jag som författare till studien att de identifierar sig som män, men de har med största sannolikhet påverkats av normer kring manlighet/maskulinitet.

6.1.3 Att gestalta ett annat kön

I Nilans (1995) studie framgår det att eleverna i sitt pjässkrivande beskriver det andra könet som objekt. Resultatet från studien går att förstå utifrån att eleverna inte kan relatera till det andra könet, och därigenom beskrivs rollen som objekt. En subjektsposition innebär att eleven kan beskriva eller gestalta en roll utifrån jagform (Karlén, m.fl. 2008). Även i den här studien framgår det att eleverna har svårt att framställa det andra könet som ett subjekt. Ett exempel på det är eleven Sara från Ekskolan som menar att hon inte vet hur hon ska göra för att spela en man. Fokus riktas mot hur hon ska gestalta en man i gång och tal istället för att tänka bort kön och fokusera på rollens inre känslor. Här synliggörs en stereotypisk förståelse av kön som kan kopplas samman med Butlers heterosexuella matris (2006, 2007). Enligt den finns två kön: man och kvinna, och deras naturliga förhållningsätt till världen är genom att vara maskulin eller feminin. När eleven har ett sådant förhållningsätt till världen blir det en stor utmaning att gestalta det andra könet just för att det blir det andra, det onåbara.

I studien framkommer det att det är vanligare att en kvinnlig elev väljer att bryta normer kring kön. Det framkommer också att kostymen oftast är ett hjälpmedel för en kvinnlig elev som ska gestalta en man. När en manlig elev ska gestalta en kvinna tenderar han att göra det på ett komiskt och stereotypiskt sätt, och det är mer förekommande om han klär sig i kvinnligt kodad

kostym. Här synliggörs den manliga elevens distansering till de feminina attributen. Detta är också något som Gunn (2016) skriver i sin studie när den manliga deltagaren distanserade sig till de feminina attributen. Gunn (2016) beskriver hur en man i feminint kodade attribut förknippas med att han är homosexuell. Gunns studie är inte genomförd i en undervisningskontext och de som medverkar är vuxna. Studien skrevs in i det här arbetet ändå eftersom resultatet i Gunns studie går att förstå utifrån den hegemoniska maskuliniteten som Connell (1996) beskriver, samt Johansson (2005) om att neutralisera maskuliniteten med manliga attribut. Det går därmed att se likheter i informanternas förhållningssätt trots att det är ålderskillnader. Då informanterna i den här studien är mellan 16–19 år befinner de sig i gränslandet mellan tonåren och unga vuxna, därför bör deras förhållningssätt förstås som ett resultat av deras unga ålder samt att de befinner sig i en period av identitetssökande.

Lärarna i studien beskriver att de inte brukar be en elev att gestalta ett annat kön eller klä sig i könsöverskridande kostym, utan det är något som måste komma från eleven själv. Butlers teori kring kostymen som en subversiv, normbrytande handling (2006, 2007), fungerar därmed inte i alla sammanhang. Handlingen blir subversiv när eleven själv väljer att använda sig av könsöverskridande kostym. För en lärare på gymnasienivå innebär det att förslaget måste komma från eleven själv. Risken med att be en elev att spela ett annat kön är att eleven inte gestaltar rollen på ett realistiskt sätt.

6.1.3 Att gestalta rollen som ett subjekt

I studien framkommer det att eleverna kan uppleva svårigheter i att gestalta ett annat kön på grund av att de inte kan uppleva identifikation på samma sätt. I Chapman (2005) nämns att när en elev är ung och utforskar sin egen identitet, testar hen olika roller och gestaltar på ett mer stereotypiskt sätt. Detta kan enligt Chaikin (i Chapman, 2005) bero på att eleven inte kan relatera till rollen för att hen själv inte upplevt det som rollen har. Det beror också på att eleven kan vara mer osäker ju yngre hen är, men när de blir mer säkra i sig själva hittar de olika vägar för att gestalta på ett mer realistiskt plan. Lärarna i studien betonar vikten av att eleverna kan identifiera sig med rollen, subjektspositionen blir då en förutsättning för detta. Liksom Schmunk (2006) och Chapman (2005) betonar lärarna i den här studien att eleverna har enklare att identifiera sig med roller i moderna pjäser och som har samma könstillhörighet som de själva. Då Schmunks och Chapmans studier är genomförda för över 15 år sedan talar den här studiens resultat för att eleverna har ett liknande förhållningssätt till identifikation idag.

Eleverna i studien beskriver att de vågar bryta normer i den utsträckningen att de känner sig bekväma och kan gestalta rollen som subjekt. Eleverna använder sig av begrepp som att ”klara av” att gestalta en roll. Deras utsagor kan förstås utifrån att de befinner sig i en skolmiljö, och de har betygskrav att förhålla sig till. Ingen av informanterna nämner betyg, men min upplevelse av deras utsagor är att det är en av anledningarna till att de vill att gestaltningen ska vara av hög kvalitet. De elever som medverkar i intervjun går i årskurs tre och läser kursen Scenisk gestaltning 3 där de medverkat i Länkprojektet. I betygskraven för betyget A står det att eleven ska gestalta med ett komplext och personligt uttryck (Skolverket, 2011b). Jag tror inte att gestaltningen kan bli komplex och personlig om eleven upplever att hen är obekväma på scen. Kanske blir den könsöverskridande kostymen ett för stort hinder för eleven att gestaltningen inte blir komplex.

Elevens ökade självmedvetenhet i relation till publikens blickar gör då att eleven inte kan gestalta rollen på ett realistiskt sätt. Jag anser att en komplex gestaltning inom en realistisk spelstil förutsätter att eleven gestaltar rollen med mening och djup. Identifikation med rollen är därför en förutsättning för att eleven ska gestalta rollen som subjekt. Jag anser liksom (Hatton, 2003) att eleverna behöver roller de kan identifiera sig med. Lärarens viktigaste uppdrag blir att rollsätta eleven i en roll som den kan identifiera sig med.

Utifrån studiens titel, syfte och problemformulering går det att ställa sig frågan vad det innebär att ”Alla kan spela allt”. För mig som författare blev det intressant att analysera den utsagan då både Lindell (2012) och en av informanterna, Mats nämner det. Det dem menar är att en könsöverskridande rollsättning möjliggör för alla elever att testa på olika roller och att deras kön inte är en avgörande faktor i rollsättningen. En lärare kan däremot fråga sig om eleverna bör spela allt och vad det får för konsekvenser. Om gestaltningen leder till ett förlöjligande av något kön riskerar det att bryta mot skollagen (SFS: 2010:800) och Skolverkets (2011a) krav om att undervisningen ska motverka all form av diskriminering och fördomar kring kön. Jag som författare till studien har alltid tänkt att alla kan spela allt, men efter den här studiens undersökningsområde har jag fått insikter i vad det kan få för konsekvenser. Jag anser att i de fall där kön inte spelar någon roll för berättelsen kan eleverna själva få välja pronomen på rollen. Jag som lärare kan då skriva om namnen i manusen till saker som inte är könskodade, exempelvis siffror eller bokstäver. Eleverna kan då fokusera på rollens känslor istället för att faktorer som kön ska bli avgörande för hur gestaltningen ska bli.

6.1.4 Realismens konserverande funktion

Chapman (2005) beskriver att lärarna i det amerikanska skolsystemet brukar använda sig av Stanislavskijs metod för att eleverna ska gestalta realistiska roller. Tidigare forskning har visat på att den realistiska spelstilen med särskilt avseende på moderna pjäser kan verka konserverande då eleverna kan låsa sig för att det är medvetna om vad som är rätt och fel Chapman (2005) och Schmunk (2006). Schmunk menar att en hög grad av självmedvetenhet leder till ökad självreglering (Schmunk, 2006). Resultatet av det blir att eleverna reglerar sitt agerande efter hur de skulle gjort i verkligheten, och för de elever som förhåller sig till könsnormer i högre grad blir risken att de inte vågar bryta normer i gestaltningen. Schmunks beskrivning av självreglering liknar Viktors resonemang kring hur eleverna förhåller sig till normer. Han menar att de kvinnliga eleverna kan vara på olika sätt men att mannen, enligt normen ska förhålla sig till idealbilden av hegemonisk maskulinitet (Connell, 1996). Mcfarland (2013) och Watkins (2005) beskriver att skådespelare inom den realistiska spelstilen ibland kan låsa sig och inte våga utforska något främmande i gestaltningen. I den här studien framkommer det inte om lärarna upplevt att andra former av gestaltning möjliggjort för normkritisk gestaltning, exempelvis att förfrämliga kön enligt Brechts verfremdungseffekt som Watkins (2005) beskriver, eller genom humor och slapstick som Ramsey (2014) menar är fruktbart. Då den realistiska spelstilen tenderar att verka konserverande finns det därmed ett behov av att undersöka om andra spelstilar kan fungera bättre i ett normkritiskt syfte.

6.1.5 Den kvinnliga kroppen och den manliga blicken

Den tidigare forskningen har visat på att på att de kvinnliga eleverna/studenterna förhåller sig till den manliga blicken. Hatton, (2003), Ramseys (2014) studier undersöker tonårsflickor medan

Schantz (2007) och Watkins (2005) undersöker vuxna kvinnliga studenter. Lärarna i den här studien menar liksom Hatton (2003) och Ramsey (2014) att det är särskilt tydligt när eleverna befinner sig i tonåren på grund av att de är i en period där de utvecklar sin identitet.

Utifrån Schantz (2007) och Watkins (2005) går det däremot att förstå situationen som att de kvinnliga eleverna förhåller sig till det även när de är vuxna. Det kan förstås som ett resultat av bristande diskussion i frågan. Något som skiljer den här studiens resultat från tidigare forskning är att eleverna vill visa upp sina kroppar att vara lättklädda, de kvinnliga eleverna söker bekräftelse genom att visa mycket hud. Det är något som både de kvinnliga och manliga lärarna nämner, men det går däremot inte att utläsa hur de kvinnliga eleverna upplever situationen. Eftersom det är deras egna val att visa upp kroppen kanske de inte upplever situationen som förtryckande. Läraren Richard beskriver i studien att eleverna testar olika sätt att uttrycka sig på, som en provokation. Utifrån Bartky (1999 i Watkins, 2005) går det däremot att tolka situationen som att en subjektsposition förutsätter att eleven äger sin kropp, blick och begär. Så länge den manliga blicken är närvarande är inte subjektspositionen möjlig. De kvinnliga eleverna förhåller sig till normer kring femininitet och är måna om att förhålla sig till en ”lagom ” nivå av femininitet som pendlar mellan att vara snygg eller att vara för utmanande (Ambjörnsson, 2009).

Om jag i min framtida teaterlärarroll skulle hamna i den situation som jag beskriver i inledningskapitlet där jag ville skydda den kvinnliga eleven från den manliga blicken, skulle jag lyfta diskussion med hela klassen kring frågan. Detta i syfte att inte skuldbelägga en elev så att hon känt sig utpekad. En lärare kan välja att ta diskussionen utifrån kostymens funktion och diskutera vad som händer om kostymen blir för privat och inte stöttar rollen. Det går också att prata om eventuella risker med en avklädd kropp på scen. När diskussionen sker på gruppnivå synliggörs den manliga blicken som ett strukturellt problem istället för att hamna på individnivå. Genom att synliggöra begrepp som den manliga blicken och subjekt och objekt kan eleverna få en djupare förståelse för vad en avklädd kropp kan få för risker mötet med en publik. Edemo m.fl. (2009) som nämndes i bakgrundskapitlet menar att det är fruktbart att införa sådana begrepp till praktiken då det kan bidra till en normkritisk gestaltning.

6.2 Metoddiskussion

6.2.1 Metod

Metoden bestod av fem stycken halvstrukturerade intervjuer med fem lärare, en halvstrukturerad intervju med två lärare samt två fokusgruppsintervjuer med fem elever i varje grupp. Fördelen med enskilda intervjuer är att informanten kan beskriva sina upplevelser utan att påverkas av andra (Dalen, 2015). Vid de enskilda intervjuerna är det viktigt att intervjuaren aktivt lyssnar och ställer följdfrågor. Dalen menar att forskaren vid intervjusituationen ska undvika att moralisera eller framföra personliga åsikter. Detta upplevde jag ibland som en utmaning, särskilt vid följdfrågorna, exempelvis att fråga varför en lärare inte använder sig av begreppen maskulinitet och femininitet i undervisningen. Utmaningen då var att förhålla sig neutral till frågan. Vad gäller aspekten om tolkningsvaliditet av det transkriberade materialet fick jag gå igenom materialet flera gånger för att se inre samband, exempelvis vad ett didaktiskt val kan få för konsekvenser.

Vid transkribering och analys av resultat uppstod en utmaning i hur informanternas utsagor skulle skrivas fram utan att bryta mot konfidentialitetskravet (Vetenskapsrådet, 2002). Då det inte finns många gymnasieskolor med teaterinriktning i södra delen av Sverige var risken hög att läsaren skulle kunna identifiera person och skola om jag beskrivit vissa delar mer ingående. Jag valde därför att inte ta med de delar där informanterna kan identifieras.

Två individuella intervjuer och ett fokusgruppsamtal är genomförda på min VFU, och det kan ha påverkat informanterna då vi har arbetat tillsammans vid tidigare tillfällen. Därför ställde jag deras utsagor mot de andras informanternas och fokuserade på innehåll i så hög utsträckning som möjligt. Jag upplevde inte att informanternas utsagor gick emot de arbetssätt jag betraktat på min VFU. Jag valde att genomföra en intervju med två lärare på grund av att de önskade det på grund av tidspress. Det framkom först i intervjun att en undervisare i kursen Scenografi, mask och kostym och samarbetar mycket med den andra läraren som undervisare i Scenisk gestaltning. Min upplevelse var att de inspirerades av varandras tankar. Jag har inte valt att skriva fram deras utsagor i relation till varandra då deras svar inte är beroende av varandra. Även om lärarna inspirerades av varandras tankar undervisar de i olika kurser och beskrev sin undervisning utifrån sina erfarenheter.

Om jag som författare till studien genomför en till studie i framtiden skulle jag vilja genomföra fokusgruppsamtal med såväl lärare som elever då jag ser att den formen av intervju bidrar till att informanterna får diskutera olika infallsvinklar med varandra. Om jag skulle komplettera intervjuerna skulle jag frågat lärare och elever om de upplevt att andra spelstilar ökat möjligheterna för ett normkritiskt arbete, exempelvis clownteknik eller Brechts Verfremdungseffekt. Detta på grund av att tidigare forskning och det innehåll som presenteras i bakgrundskapitlet visar på att de teknikerna kan vara användbara för att arbeta med normkritisk gestaltning.

Studiens reliabilitet skulle kunna stärkas om jag valt att använda mig av intervjuer och observationer. Detta på grund av att jag då skulle kunna jämföra vad lärarna och elever säger och vad de gör. Det är däremot en situation där lärarna skulle kunna tillrättalägga sitt förhållningssätt

då det skulle upplevas som att jag kontrollerade dem. Observation kan också medföra brister i kvaliteten på studien då det finns risker för att forskaren inte är objektiv (Bjorndal, 2005).

Alla intervjuer utom två genomfördes på distans via Google Meet, Zoom eller telefon. Orsaken till det beror på Coronapandemin samt att jag inte haft resurser att åka till de städer där lärarna och eleverna är verksamma. Det har fungerat bra men det blir inte ett lika naturligt samtal då faktorer som kroppsspråk inte går att läsa in på samma sätt. Jag tänker framförallt på fokusgruppsintervjun med en av elevgrupperna där två elever var väldigt tysta. I den situationen kan distansen ha gjort att de inte vågat ta plats på samma sätt. Det kan också ha berott på att de inte kände sig bekväma med att tala inför gruppen. Den ena gruppen valde inte själva att delta i intervjun på samma sätt som eleverna i den andra gruppen gjorde. Eleverna från Ekskolan fick reda på att jag skulle genomföra en intervju med dem först när de kom till lektionen. På den lektionen var det enbart fem elever och det var de som deltog. Jag var noga med att påpeka att deras medverkan var frivillig och att de fick hoppa av när som helst. Eleverna från Furuskolan fick en förfrågan om att delta, det kan ha påverkat deras inställning till intervjun. Jag upplevde att de var engagerade på ett annat sätt än vad eleverna från Ekskolan var. En av fördelarna med intervjuerna var att de ägde rum på lektionstid. Då behövde jag inte ta någon tid från elevernas fritid, och kanske var det en av anledningarna till att de ville delta i intervjun.

Jag upplevde fokusgruppsintervjuerna som fruktsamma då det möjliggjorde för diskussion och reflektion i gruppen. Jag tror att fokusgruppsintervjun var särskilt användbar för de mer tystlåtna eleverna eftersom maktbalansen var mer jämnfördelad samt att det blev en diskussion kring temat. Enskilda intervjuer hade kanske fungerat med vissa elever som känner sig säkra på att prata. Utifrån en tidsaspekt upplever jag valet av metod som positiv.

Wibeck (2010) menar att forskaren vid analysen av fokusgruppsintervjuer ska vara uppmärksam på vilka frågor som engagerar informanterna och hur de förhåller sig till frågan på olika sätt. Jag upplever att metoden fokusgruppsintervju var användbar för att få igång elevernas tankar och känslor. Informanterna blev särskilt engagerade vid diskussion av termerna manligt/kvinnligt och maskulint/feminint. Där synliggjordes normer som förknippas med den heterosexuella matrisen (Butler, 2006, 2007). Eleverna uttryckte också ett särskilt engagemang för maskulinitet kopplat till kostym.

6.2.2 Teori

Det teoretiska perspektivet valdes tidigt i processen. Efter att jag läst tidigare forskning kändes det som att teorin skulle kunna svara mot studiens syfte i hög grad. Innan intervjuguiden och missivbrevet formulerades reflekterade jag över huruvida jag skulle nämna att studien skulle undersöka frågor om kön och genus. Jag tänkte att det hade varit intressant att inte nämna det eftersom informanternas svar då skulle kunna färgas av det. Då vetenskapsrådet (2002) i sina forskningsetiska principer nämner att studiens syfte ska framgå, valde jag att nämna det. Intervjuguiden formades med hjälp av teoretiska begrepp från feministisk och genusvetenskaplig teori. Jag tror att mina frågor om manligt/kvinnligt och maskulint/feminint fördjupade resultatet. Ett exempel på det är att flera av lärarna först hade en inställning kring att kön inte spelar någon roll, men sedan när jag nämnde ovanstående begrepp nyanserade informanterna hur användandet av begreppen kan synliggöra eller reproducera könsnormer.

6.2.3 Urval

Urvalet består av tio elever från två olika skolor och sju lärare från fyra olika skolor. Då jag skriver en studie om kön och genus reflekterade jag huruvida jag skulle nämna informanternas kön i studien. Först tänkte jag att de skulle få varsin siffra för att resultatet skulle vara könsneutralt, men då framförallt elevernas utsagor säger en del om deras kön valde jag att benämna det. Däremot riktar jag kritik mot mitt antagande informanternas kön. Jag har därför valt att utgå från om deras namn är manligt eller kvinnligt kodat. De fingerade namnen som Kvale & Brinkmann (2014) föreslår var användbara i sammanhanget då informanterna framstod som personer snarare än siffror.

Vidare reflekterar jag kring huruvida studiens problemområde påverkat informanternas intresse av att delta. Missivbrevet skickades ut till 25 gymnasieskolor med cirka tre teaterlärare på varje skola. Vissa lärare svarade att de inte hade tid, andra svarade inte alls. Dalen (2015) menar att informanterna kan välja att inte delta i studier som behandlar känsliga frågor. Att undersöka normer kring kön och genus i teaterundervisningen kan vara en känslig fråga på grund av att de som eventuellt inte arbetar normkritiskt kan känna sig utpekade och granskade.

6.3 Vidare forskning

Teaterdidaktik inom svensk gymnasieskolan är ett relativt obeforskat område, framförallt inom kön och genus och frågor om kostym. Det finns ingen tidigare forskning kring kön och genus kopplat till kostym i teaterundervisning på gymnasiet. Det finns ett särskilt behov att undersöka hur normer kring manlighet och maskulinitet påverkar eleverna i teaterundervisningen och i relation till kostym. För den vidare forskning hade det varit intressant att undersöka hur teaterlärare resonerar kring frågan genom fokusgruppsintervjuer. En sådan metod kan leda till att lärarna inspireras av varandra och får nya infallsvinklar i frågan. Då den realistiska spelstilen tenderar att verka konserverande behövs vidare forskning för att undersöka om andra spelstilar, exempelvis clownteknik eller Brechts verfremdungseffekt ökar möjligheterna för en normkritisk gestaltning.

Då det framkommit att de könsneutrala rollerna i Länkpjäserna möjliggör för en normbrytande gestaltning, hade det varit intressant att undersöka vad som påverkar elevernas val av pronomen i Länkpjäserna och hur de synliggörs i gestaltningen. Eftersom Länkprojektet är ett nationellt projekt, hade en sådan studie kunnat undersöka ensembler över hela Sverige. Genom fokusgruppsintervjuer hade elever från olika ensembler kunnat diskutera de val de gjort kring kön i gestaltningen.

På grund av att den här studien avgränsats till att behandla normkritisk gestaltning utifrån kön och genus, saknar den här studien ett intersektionellt perspektiv. Vidare forskning behövs därför för att undersöka hur aspekter som kön, ålder, klass och etnicitet samspelar i elevernas förhållningsätt till kön i teaterundervisningen.

Referenslista

- Ambjörnsson, Fanny. (2009). *I en klass för sig: Genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer*. (Doktorsavhandling) Uppsala: Ordfront förlag.
- Brink, Lars. Nilsson, Roy. (2006). Kanon och traditioner-Ämnesdidaktiska studier om fysisk-, historie- och litteraturundervisning. Lärarutbildningens skriftserie 2, s.7–225. Tillgänglig: <http://hig.diva-portal.org/smash/get/diva2:117800/FULLTEXT01.pdf>
- Braun, Virginia. & Clark, Victoria. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. doi:10.1191/1478088706qp063oa
- Bromseth, Janne, Darj, Frida. (2010). *Normkritisk pedagogik-Makt, lärande och strategier för förändringar*. Uppsala: Centrum för genusvetenskap.
- Bjørndal, Cato.R.P. (2005). *Det värderande ögat: observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.
- Butler, Judith. (1990). *Gender Trouble*. New York: Routledge.
- Butler, J. (2006). *Genus o gjort: Kropp, begär och möjlig existens*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Butler, Judith. (2007). *Genustrubbel: feminism och identitetens subversion*. Göteborg: Diados.
- Chapman, Jennifer. (2000). Female Impersonations: Young Performers and the Crisis of Adolescence: *Youth Theatre Journal*, 14(1), s.123-131, doi: 10.1080/08929092.2000.10012523
- Chapman, Jennifer. (2005). *Heteronormativity and High School Theatre*. (Doctoral thesis) The Graduate School of the University of Wisconsin-Madison. Tillgänglig: <https://search-proquest-com.ezproxy.ub.gu.se/docview/305381940?pq-origsite=primo>
- Connell, Raewyn. W. (1996). *Maskuliniteter*. Andra upplagan. Uddevalla: Daidalos AB.
- Dalen, Monica. (2015). *Intervju som metod*. Malmö: Gleerups.
- Edemo, Gunilla. Engvoll, Ida. (2009). *Att gestalta kön- Berättelser om scenkonst, makt och medvetna val*. Teaterhögskolan i Stockholm.
- Elf, Karlén, Liv. Stormdahl, Emma. Vinthagen, Rebecca. (2008). *Större än så här -Tankar för en genusnyfiken gestaltning*. Stockholm: Atlas.
- Entwistle, Joanne. *Fashion and the Fleshy Body: Dress as Embodied Practice*, *Fashion Theory*, 4:3, 323-347, DOI: 10.2752/136270400778995471
- Ercikan, K., & Roth, W-M. (2012). *What Good Is Polarizing Research into Qualitative and Quantitative?* *Educational Researcher*, 35(5), 14-23.

- Forum för levande historia och RFSL (2004). *Någonstans går gränsen. En lärarhandledning om kön, sexualitet och normer i unga människors liv*. Tillgänglig: <http://enhemlighet.se/wp-content/uploads/2012/09/Ngonstansgrgrnsen.pdf>
- Forum för levande historia och RFSL Ungdom. (2008). *BRYT! Ett metodmaterial om normer i allmänhet och heteronormen i synnerhet*. Tillgänglig: <https://www.jamstall.nu/wp-content/uploads/2014/02/Methodmaterialet-Bryt.pdf>
- Gunn, Maja. (2016). *Body Acts Queer, Clothing as a performative challenge to heteronormativity*. University of Borås, Studies in Artistic. Tillgänglig: <http://hb.diva-portal.org/smash/get/diva2:926256/FULLTEXT01.pdf>
- Hatton, Christine. (2003). Backyards and Borderlands: Some reflections on researching the travels of adolescent girls doing drama 1, *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 8(2), s.139-156. doi:10.1080/13569780308335
- Hirdman, Yvonne. *Genus: Om det stabila föränderliga former*. Malmö: Liber.
- Johansson, Thomas. (2005). *Manlighetens Omvandlingar - Ungdom, sexualitet och kön i heteronormativitetens gränstrakter*. Göteborg: Daidalos AB.
- Järleby, Anders. (2005). *Spela roll: Kreativt lärande med teater och drama*. Skara: Pegasus.
- Kvale, Steinar. & Brinkmann, Svend. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, Steinar. & Brinkmann, Svend. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lambert, Kirsten. Wright, R. Peter. Currie, Jan. Pascoe, Robin. (2017). More Than “Sluts” or “Prissy Girls”: Gender and Becoming in Senior Secondary Drama Classrooms. *International Journal of Education & the Arts*, 18(18), s. 3-17.
- Lindell, Kikki. (2012). *Staging Shakespeare's Comedies with EFL University Students*. (Doctoral Dissertation). Lund: Center for Languages and Literature English Studies, Lund University.
- Lublin, Robert. I. (2004). Feminist History, Theory, and Practice in the Shakespeare Classroom: An Education. *Theatre Topics* 14(2), s.397-401. doi: 10.1353/tt.2004.0021
- Lund, Anna. (2013). Staging gender: the articulation of tacit gender dimensions in drama classes in a Swedish context. *Gender and Education*. 25(7), 907–922. doi:10.1080/09540253.2013.860430
- Länk. (2020). Länk 2020. Hämtad 2020-05-06 från <http://lank.riksteatern.se>
- McFarland, Cece, Marie. (2013). *Becoming a feminist director in the academy*. The Faculty of the Graduate School, University of Missouri-Columbia. Tillgänglig: <https://search-proquest-com.ezproxy.ub.gu.se/docview/1840802886?pq-origsite=primo>
- McNay, Lois. 1992. *Foucault and Feminism: Power, Gender and the Self*. Cambridge: Polity Press.

- McNay, Lois. 1999. "Gender, Habitus and the Field: Pierre Bourdieu and the Limits of Reflexivity." *Theory, Culture and Society*, 16 (1): 95–117.
- Minarsich, Theresa. (2014). *Girls Theorizing Girlhood through Visual Art, Theatre and Digital Communications*. (Doctor of Philosophy). Arizona State University. Tillgänglig: <https://search-proquest-com.ezproxy.ub.gu.se/docview/1537000331?pq-origsite=primo>
- Mulvey, Laura. 1975. *Visual Pleasure and narrative cinema*. *Screen*, Volume 16, Issue 3, s. 6–18.
- Mulvey, Laura. 1989. *Visual and Other Pleasures*. London: McMillan.
- Nationalencyklopedin. (2020a) *Bertolt Brecht*
<https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lang/bertolt-bert-brecht> (Hämtad 2020-06-10)
- Nationalencyklopedin. (2020b) *Personliga pronomen*
<https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lang/personliga-pronomen> (Hämtad 2020-06-10)
- Nationalencyklopedin. (2020c) *Judith Butler*
<https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lang/judith-butler> (Hämtad 2020-06-10)
- Nationalencyklopedin. (2020d) *High school*
<https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lang/high-school> (Hämtad 2020-06-10)
- Nationalencyklopedin. (2020e) *Maskulinitetsforskning*
<https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lang/maskulinitetsforskning> (Hämtad 2020-06-10)
- Nationalencyklopedin. (2020f) *Konstantin Stanislavskij*
<https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lang/konstantin-stanislavskij> (Hämtad 2020-06-10)
- Nationalencyklopedian. (2020g). *Simone de Beauvoir*
<https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lang/simone-de-beauvoir> (Hämtad 2020-06-10)
- Nilan, Pam. (1995). Making Up Men, *Gender and Education*, 7(2) doi:10.1080/09540259550039103
- Ramsay, Alison. (2014). Girls' bodies, drama and unruliness. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 19(4), 373-383.
doi:10.1080/13569783.2014.954817
- Rosenberg, Tiina. (2000). *Byxbegär*. Göteborg: Anamma.
- Rosenberg, Tiina. (2002). *Queerfeministisk agenda*. Stockholm: Atlas.

- Rosenberg, Tiina. (2005). *Könet Brinner! Texter i urval av Tiina Rosenberg*. Stockholm: Natur och kultur.
- Rosenberg, Tiina. (2012). *Ilska, hopp och solidaritet: Med feministisk scenkonst in i framtiden*. Stockholm: Atlas.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 2003:460. *Etikprövningslagen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Schmunk, Dawn, Pamela. (2006). *Performing feminism: Exploring Churchill's "Top Girls" with teenagers in 2006*. (Master of arts) The Faculty of Graduate Studies and Research, University of Alberta. Tillgänglig: <https://search-proquest-com.ezproxy.ub.gu.se/docview/304958570?pq-origsite=primo>
- Sheppard, Deborah. L. 1989. "Organisations, Power and Sexuality: The Image and Self-Image of Women Managers." In J. E. A. Hearn (ed.), *The Sexuality of the Organisation*. London: Sage.
- Sheppard, Deborah. L. 1993. "Women Managers' Perceptions of Gender and Organizational Life." In A. J. Mills and P. Tancred (eds), *Gendering Organizational Analysis*. London: Sage.
- Skolverket (2011a). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Hämtad 2020-04-10 från <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/laroplan-gy11-for-gymnasieskolan>
- Skolverket. (2011b). *Ämne Teater*. Hämtad 2020-04-03, 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=12.5dfce44715d35a5cdfa92a3#anchor_TEASCE01
- Skolverket. (2016). *Normer, normmedvetenhet och normkritik*. Hämtad 2020-04-10 från <https://www.skolverket.se/download/18.653ebcff16519dc12ef362/1539586793376/Normer-normmedvetenhet-och-normkritik.pdf>
- Skolverket (2019). *Så använder du läroplanen, examensmålen och ämnesplanerna*. Hämtad 2020-06-10 från <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/sa-anvander-du-laroplanen-examensmalen-och-amnesplanerna>
- Trost, Jan. (2005). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtad 2020-04-02 från <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>
- von Schantz, Ulrika. (2007). *Myt, makt och möte: Om ett genuskulturellt rotsystem betraktat genom en skådespelarutbildning*. (Doctoral dissertation). Stockholm: Institutionen för musik- och teatervetenskap, Stockholms universitet.
- Watkins, Beth. (2005). The Feminist Director in Rehearsal: An Education. *Theatre Topics* 15(2), 185- 200. doi: 10.1353/tt.2005.0028

Wibeck, Victoria. (2010). *Fokusgrupper: om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. (2., uppdaterade och utökad. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Widerberg, Karin. (2002). *Kvalitativ forskning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.

Kompletterande litteratursökning **Bilaga 1**

Databas	Sökord	Avgränsning	Antal träffar	Lästa abstracts	Slutgiltigt urval
Supersök	Feminist director	Peer reviewed 2000-2020	130 421	50	Watkins (2005) McFarland (2013) Schmunk (2006) Minarsich (2014)
RIDE	Drama AND/OR education AND/OR gender		261	50	
RIDE	Theatre AND/OR education AND gender		261	30	
RIDE	Drama AND/OR masculinities		44	10	Ramsey (2014)
RIDE	Drama AND/OR femininities		41	25	Ramsey (2014)
RIDE	Drama AND/OR gender AND/OR costume		45	20	
RIDE	Drama AND/OR gender AND/OR dress		54	20	
LIBRIS	Gender AND Education AND Theatre		40	10	Von Schantz
ERIC	Drama AND/OR education AND/OR gender				Nilan (1995)

ERIC	Theatre AND/OR gender AND/OR education				
MLA	Drama AND/OR gender AND/OR education	Peer-reviewed 2000-2020	0		
MLA	Theatre AND/OR gender AND/OR education	Peer-reviewed 2000-2020	11	11	
MLA	Drama AND/OR masculinities		20	20	
MLA	Drama AND/OR femininities		16	16	
MLA	The male gaze AND/OR drama	2000-2020	30	10	
MLA	Drama AND/OR gender AND/OR dress	2000-2020	54	20	
MLA	Drama AND/OR gender AND/OR costume	2000-2020	40	10	
Youth Theatre Journal	Drama AND/OR Gender AND/OR education		122	15	Chapman (2000)

Youth Theatre Journal	Theatre AND/OR Gender AND/OR education		122	20	Chapman (2000)
Youth Theatre Journal	Drama AND/OR masculinities		20	20	
Youth Theatre Journal	Drama AND/OR femininities		16	16	
Youth Theatre Journal	The male gaze		13	13	
Youth Theatre Journal	Drama AND/OR gender AND/OR dress		32	20	
Youth Theatre Journal	Drama AND/OR gender AND/OR costume		36	20	
Youth Theatre Journal	Feminism AND/OR directing		49	35	

Missivbrev

Hej! Mitt namn är Lina och jag läser sista terminen på ämneslärarprogrammet med inriktning teater på Högskolan för scen och musik i Göteborg. Jag håller just nu på att skriva ett examensarbete om hur teaterlärare och elever arbetar med val av kostym och mask i sceniska produktioner. För att ta reda på detta kommer jag också undersöka vilka pjästexter som används och hur kostymen och masken kan bli ett medel för berättande.

Jag vill genomföra intervjuer och söker nu lärare och elever som vill delta. Jag har tänkt genomföra cirka tre stycken individuella intervjuer med lärare och cirka tre stycken fokusgruppsintervjuer (en form av gruppintervju) med elever, fyra till fem stycken elever per intervju. I enlighet med forskningsrådets etiska riktlinjer²⁵ kommer du att förbli anonym i studien. Din medverkan är helt frivillig och kan avbrytas när som helst. Om du efter att intervjun är genomförd skulle känna att du inte längre vill delta, är det helt okej. Då raderar jag materialet och tar inte med det i uppsatsen. Intervjun kommer vara högst 60 minuter lång och ske på en plats vi gemensamt kommer överens om. Jag spelar gärna in intervjun, detta för att på ett lättare sätt kunna transkribera. Det är bara jag som kommer ha tillgång till det inspelade materialet, och det kommer förstöras inom fem år efter studien genomförts. Meddela mig om du inte vill att intervjun spelas in.

Du får gärna sprida detta till dina elever och höra om några är intresserade av att delta. Jag kan också ge mer muntlig information till eleverna på plats. Eleverna kommer att få fylla i ett godkännande till medverkan, och de kan välja att avbryta sin medverkan när som helst.

Studien kommer att redovisas genom en populärvetenskaplig presentation på Högskolan för Scen och Musik i mitten av maj. Den kommer också, efter att den är godkänd att publiceras i Universitets databas.

Hör gärna av dig om du önskar delta i studien eller ej, samt om du har några elever som är intresserade. Jag träffas gärna så snart som möjligt, helst innan vecka 14. Om du har några frågor är det bara att höra av sig!

Hoppas vi hörs, hälsningar Lina Larsson

Ansvarig student för studien:

Lina Larsson
guslarlibh@student.gu.se

Handledare:

Pernilla Ahlstrand
pernilla.ahlstrand@gu.se

²⁵ <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

Bilaga 3

Till teaterlever på estetiska programmet:

Bekräftelse och godkännande till medverkan av uppsats

I enlighet med skollagen²⁶ kommer här ett särskilt godkännande för elever under 18 år som önskar delta i studien. Under våren 2020 kommer Lina Larsson intervjua lärare och elever på estetiska programmet för att samla in material till sitt examensarbete. Studien kommer behandla frågor om hur teaterlärare och elever arbetar med frågor om kön och genus utifrån aspekter som pjästexter, regi, kostym och mask i sceniska produktioner.

Lina Larsson är i samråd med handledare Pernilla Ahlstrand ansvarig för studien. Eleverna deltar på frivillig basis och har rätt att avbryta sin medverkan. Intervjuerna kommer att spelas in för att sedan transkriberas. Det är bara Lina och Pernilla som har tillgång till det inspelade materialet, och det kommer senare att förstöras så att ingen kan identifiera eleverna. I studien kommer eleverna att förbli anonyma och tilldelas ett annat namn.

Godkännande

Härmed godkänner jag min medverkan till en fokusgruppsintervju. Jag godkänner också att Lina Larsson får lov att använda sig av det inspelade materialet för att ta med det i sin uppsats samt presentera det i en populärvetenskaplig presentation:

Dagens datum _____

Skola _____

Elevens namn _____

Elevens signatur _____

²⁶ * 18 § Om forskningspersonen har fyllt 15 år men inte 18 år och inser vad forskningen innebär för hans eller hennes del, skall han eller hon själv informeras om och samtycka till forskningen (SFS 2003:460 Lag om etikprovning av forskning som avser människor).

Bilaga 4

Intervjuguide lärare

1. Information om studien och etiska riktlinjer

Val av pjästext

2. Hur väljer ni pjästexter? Är det några kriterier som görs i pjäsvalen utifrån kön och genus?
3. Längtar eleverna efter några särskilda pjästexter?
4. Vem gör pjäsvalen?

Regi

5. Pratar du som lärare om maskulinitet och femininet i regin?
6. Pratar du som lärare om manligt och kvinnligt i regin?
7. Pratar du som lärare om könsskillnader i regin?

Kostym

8. Vad är kostymens och maskens funktion?
9. Hur gör du som lärare kring om en tjej ska spela en kille i kostymvalet för att få fram att det är en kille?
10. Pratar du som lärare om könsskillnader i kostym? Hur?
11. Är kostymen och masken ett hjälpmedel eller stjälper det ibland? När och hur?
12. Pratar du som lärare i termer om maskulinitet/femininet i kostymvalet?
13. Pratar du som lärare kring termer om manligt/kvinnligt i kostymvalet?

Kostymval i relation till elevens kön och kropp

14. Hur tänker du som lärare kring val av kostym utifrån elevens kön och kropp? (Kroppsstorlek, vad eleven identifierar sig som, avklätt/påklätt)
15. Pratar du ibland om detta med eleverna? Hur?

Kostym utifrån pjästexter

16. På vilka sätt brukar du som lärare arbeta med kostym och mask i relation till pjästexter? (Tidstypiskt, gå med eller emot?)
17. Vem eller vilka är det som gör valen kring vilken kostym och mask som karaktärerna ska ha?

Avslut

18. Upplever du någon skillnad i hur du som teaterlärare tänker kring de här frågorna, i förhållande till eleverna?
19. Upplever du som lärare någon skillnad på ditt eget förhållningssätt till frågor om kön och genus utifrån kostym och mask om du jämför hur du tänker idag och hur du tänkte när du började arbeta?
20. Hur tror du att teaterlärare kommer att se på dessa frågor i framtiden?
21. Är det något du/ni vill tillägga? Tankar, funderingar?

Intervjuguide elever

1. Information om studien och etiska riktlinjer

Kostymval i relation till elevens kön och kropp

2. Hur tänker ni som elever kring val av kostym utifrån kön och kropp?
3. Pratar era lärare ibland om detta? Hur?

Kostym utifrån pjästexter

4. På vilka sätt brukar ni arbeta med kostym och mask i relation till pjästexter? (Tidstypiskt, gå med eller emot?)
5. Vem eller vilka är det som gör valen kring vilken kostym och mask som karaktärerna ska ha?

Könsskillnader i regi och kostym

6. Hur tänker ni kring maskulinitet/femininet?
7. Hur tänker ni kring maskulinitet/femininet i kostymvalen?
8. Pratar er lärare om maskulinitet/femininet?
9. Pratar er lärare om maskulinitet/femininet i kostymvalen?
10. Hur tänker ni elever kring termer som manligt/kvinnligt?
11. Hur tänker ni elever kring termer som manligt/kvinnligt i kostymvalen?
12. Hur tänker ni kring termer om manligt/kvinnligt?
13. Pratar er lärare kring termer om manligt/kvinnligt i kostymvalen?
14. Pratar er lärare om könsskillnader i kostym? Hur?
15. Är det något du/ni vill tillägga? Tankar, funderingar?