



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Den färgblinda teaterundervisningen

En intervjustudie av hur elever upplever sina möjligheter att diskutera och arbeta med begrepp som etnicitet och ras i teaterundervisning

Johan Holmgren

Ämneslärarprogrammet med inriktning mot
arbete i gymnasieskolan, ämne teater.



Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Kurs: LGTA2A
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: VT 2021
Handledare: Pernilla Ahlstrand
Examinator: Olle Zandén

Nyckelord: Intersektionalitet, post-kolonialt, critical race theory, etnicitet, ras, teaterundervisning, normkritisk pedagogik

Abstract

Studien ämnar bidra till att skapa insyn i hur elever upplever att de får möjlighet att diskutera och arbeta med frågor kring begrepp som etnicitet och ras i teaterundervisning. Inför denna studie utfördes fokusgruppsintervjuer med sex elever vid en gymnasieskola. Den intersektionella teorin har stått som paraplybegrepp för min analys, och för att synliggöra brytpunkten emellan begreppen etnicitet och ras har den post-koloniala och critical race theory använts. Det finns en problematik i att det saknas diskussion kring frågor som berör etnicitet och ras i teaterundervisningen idag. De frågeställningar som studien har utgått från lyder ”Hur beskriver elever att frågor gällande etnicitet och ras behandlas i teaterundervisningen?”, ”Hur beskriver teaterelever att frågor gällande etnicitet och ras behandlas i analys och tolkning av manus?” och ”Hur beskriver teaterelever att frågor gällande etnicitet och ras behandlas i arbetet med att bygga upp en karaktär?”

Resultat visar på att respondenterna inte upplever att de har fått möjlighet att diskutera frågor kring begrepp som ras och etnicitet. Resultatet visar dessutom att det finns en önskan att sådana ämnen ska diskuteras i högre utsträckning i teaterundervisning.

Förord

Tack Pernilla Ahlstrand, för det enorma stöd du har gett under denna process. Tack för att du är en inspiration för oss som framtida lärare. Tack för tiden på HSM.

Tack Vilhelmiina Hintsanen, för all din hjälp och kärlek.

Tack Michaela Lundgren, Hampus Johansson och Jesper Magnell, för resan.

Sist men inte minst, tack till mina fantastiska respondenter.

“It is far easier to talk about loss than it is to talk about love. It is easier to articulate the pain of loves absence than to describe its presence and meaning in our lives”

(bell hooks, 1952)

Innehållsförteckning

Förord	1
Innehållsförteckning	1
1 Inledning	3
1.1 Bakgrund	4
1.1.1 Gymnasieskolans värdegrund genom ämnet teater	4
1.1.2 Kritisk pedagogik.....	4
1.1.3 Normkritisk pedagogik.....	5
1.1.4 Etnicitet	6
1.1.5 Ras.....	6
1.1.6 Vithetsnormen	6
1.1.7 Forumteater.....	7
1.1.8 Teater och Drama	7
1.1.9 Tillämpad Teater	8
1.1.10 Kanoniserade texter ur ett västerländskt perspektiv	8
1.1.11 Problemområde.....	8
1.2 Syfte och frågeställning.....	9
2.1 Tidigare forskning	10
2.2.1 Drama och teater för att ifrågasätta vithet som norm.....	10
2.2.2 Drama och teater för att synliggöra och problematisera förtryck	12
2.3 Sammanfattning av tidigare forskning.....	17
3.1 Teoretiskt perspektiv	17
3.1.2 Postkolonialism i den intersektionella teorin	18
3.1.3 Critical race theory	19
4.1 Metod	20
4.1.1 Genomförande	20
4.1.2 Urval av informanter.....	21
4.1.3 Analysprocessen.....	21
4.1.4 Studiens tillförlitlighet	22
4.1.5 Etiska överväganden.....	23
5.1 Resultat	24
5.2 Neutral gestaltning i relation till manus och karaktärsarbete.....	24
5.3 Osynliggörande	25

5.4.1 Avsaknaden av diskussion om förtryck	27
5.4.2 Avsaknaden av diskussion mellan "vi och de"	28
5.4.3 Diskussion för en bredare förståelse.....	29
5.4.4 En önskan om diskussion	30
5.5 Sammanfattning resultat	31
6.1 Diskussion	32
6.2 Resultat diskussion	32
6.3 Metoddiskussion	34
6.4 Vidare forskning	37
Referenslista.....	38
Bilaga 1	41
Bilaga 2	43

1 Inledning

Under mina praktikperioder, alltså verksamhetsförlagd utbildning (VFU), har det slagit mig att diskussionen kring etnicitet och människors olikheter saknas. I vidare reflektioner har jag dessutom insett att denna slags diskussion även saknas inom ämneslärarutbildningen med inriktning teater. Med olikheter ämnar jag inte göra skillnad på människa och människa. Med olikheter syftar jag till det som gör oss till individer och genom att lyfta och diskutera dessa få en möjlighet att förstå varandra bättre. Jag anser att det är relevant i förhållande till läraryrket då vi har ett uppdrag att skapa en miljö där vi ska förebygga förtryck (Skolverket, 2011a). Att kunna kritiskt granska sin egen position i samhället och dessutom problematisera den kan bidra till att elever utvecklar en bredare kunskap kring samhället i stort. På ett generellt plan är det i första hand vita, etniskt svenska ungdomar som väljer att gå det estetiska programmet med inriktning teater på gymnasiet (Ngo, 2018). Enligt min erfarenhet saknas det samtal kring hur minoriteter bli bemötta i vårt samhälle på grund av att det finns en rädsla för att behandla ämnen som rör människor som tillhör en annan kultur. Detta kan bidra till ett osynliggörande av den diskriminering som icke-svenskar och icke-vita blir utsatta för i vårt samhälle.

Enligt läroplanen för gymnasieskolan ska den svenska skolan arbeta utifrån att alla människor är lika värda (Skolverket, 2011a). Värdegrundsarbetet, som är en del av läroplanen, ska genomsyra ämnesplanen. Med andra ord ska elever få möjlighet att diskutera och problematisera normer och strukturer i samhället i ämnet teater. I denna studie kommer jag att undersöka i vilken utsträckning elever som går estetprogrammet med inriktning teater upplever sina möjligheter att lyfta fram och ifrågasätta normer som uppstår utifrån hur vi kommunicerar kring människors etnicitet och hudfärg. Ur ett internationellt perspektiv finns det en del forskning som berör hur lärare arbetar med frågor kring normer som uppstår utifrån hegemoniska strukturer där vita har ett privilegium. Dock saknas liknande forskning ur en svensk kontext.

Med det sagt är det viktigt att jag som utför studien är tydlig med att min position i samhället, som en vit, medelklass cisman som skriver mitt examensarbete på universitetsnivå, kommer att påverka innehållet av den här studien. Då min privilegierade position i samhället ger mig perspektiv och erfarenheter som fungerar som ett filter på sättet jag ser på min omvärld. Trots försök till att förstå mekanismer bakom stereotyper och rasism kommer den internaliserade vithetsnormen att påverka mina val i den här studien, från de frågor jag ställt informanter till min diskussion och analys. Jag önskar att skriva det här arbetet på ett sätt där jag kan vara respektfull mot temat jag studerar, samtidigt som jag vill bidra till ett ökat samtal kring rasism och stereotyper i teaterundervisning.

1.1 Bakgrund

I bakgrunden kommer de centrala begreppen för denna studie att redogöras. Först beskriver jag vilken del av likabehandlingsplanen som jag utgår ifrån. Sedan kommer jag att redogöra för vad som definierar den kritiska pedagogiken och dess förhållande till den normkritiska pedagogiken. Därefter kommer begreppen etnicitet och ras att behandlas för att förtydliga på vilket sätt jag använder de i denna studie. I kapitlet kommer brytpunkten mellan drama och teater att förtydligas. Dessutom kommer jag att redogöra för olika metoder som används inom drama och teater-undervisning. Dessa metoder benämns forumteater och tillämpad teater.

1.1.1 Gymnasieskolans värdegrund genom ämnet teater

Enligt Skolverkets (2011a) likabehandlingsplan ska skolan arbeta för att utveckla elevers förståelse för andra människor. Alla former av diskriminering och kränkande behandling ska bemötas med kunskap, öppna diskussioner och insatser som förebygger sådant beteende. Likabehandlingsplanen tar upp att ingen ska utsättas för diskriminering som grundar sig på människors könstillhörighet, etniska bakgrund, religion, sexuella läggning, ålder eller funktionsnedsättning. Skolan verkar som en plattform där elever får en möjlighet att utveckla sina kunskaper om det samhälle som de är en del av. Ett samhälle där rörligheten över nationsgränserna blir större och ställer högre krav på elevers förmåga leva sig in i och förstå de värden som finns i ett samhälle som är mångkulturellt. I läroplanen står det dessutom att skolan ska bidra till förståelse och förmåga till inlevelse till andra människors situation (Skolverket, 2011a). Enligt skollagen (SFS, 2010:800) kapitel 6, 5§, ska huvudmannen på skolan se till att lärare och personal arbetar för att motarbeta kränkande beteende och diskriminering. Dessutom har huvudmannen ett ansvar att se till att det finns en plan för att förebygga diskriminering och kränkande behandling av människor i skolan.

I ämnesplanen för teater står det bland annat att teater elever ska införskaffa kunskap såsom:

- *Reflektion över det egna skapandet, både individuellt och i grupp.*
- *Analys och tolkning av sceniska gestaltningar med fokus på att särskilja teaterns olika uttrycksområden och hur en berättelse förmedlas.*
- *Begrepp för analys av form och innehåll i scenisk gestaltning.*

(Skolverket, 2011b)

I reflektionen och analysen kring arbetet med teater får eleverna möjlighet att utforska sina egna konstnärliga förmågor. Här finns det möjlighet för lärare inom ämnet teater att implementera frågor som berör sociala förhållanden och diskriminering för att skapa en grund för teater elever att utveckla en djupare förståelse för andra människor och på så vis synliggöra destruktiva strukturer i vårt samhälle.

1.1.2 Kritisk pedagogik

Freires (2021) teorier om frigörande och kritisk pedagogik syftar till att utveckla undervisning

för att synliggöra maktobalans mellan den förtryckta och förtryckaren. Denna pedagogik går ut på att den förtryckta ska få möjlighet att utveckla metoder för att synliggöra och angripa de strukturer som bidrar till det förtryck de står under. Freire (2021) talar om bankundervisning som ett medel för att bibehålla ett förtryck. Där kunskap förmedlas från läraren till den som ska lära sig. Författaren menar att det som förmedlas blir statiskt och verkligheten beskrivs som stillastående.

I stället för att kommunicera utfärdar läraren "kommunikationer" och insättningar som inlärarna (som är oväsentliga) tålmodigt tar emot, memorerar och upprepar.

(Freire, 2021, s.85)

Freire menar att en sådan slags undervisning bidrar till att upprätthålla förtryckande strukturer och därför bör lärare och elever i stället sträva efter att ingå i ett slags partnerskap. Detta partnerskap bör vara jämlikt i fråga om makt och det ska finnas en medvetenhet om att läraren inte är den enda som besitter kunskap. I den kritiska pedagogiken är dialogen viktig, den ger möjlighet för de som deltar i undervisningen att förstå varandra bättre. Freire (2021) presenterar den kritiska reflektionens funktion i förhållande till undervisning. En lärare bör i samförstånd med sina elever kritiskt granska det de sysslar med i klassrummet och tillsammans problematisera och bearbeta innehållet i undervisningen.

1.1.3 Normkritisk pedagogik

Normkritisk pedagogik är ett förhållningssätt som har sina rötter i den kritiska och den feministiska pedagogiken (Björkman & Bromseth, 2019). Den kritiska pedagogiken är ett pedagogiskt förhållningssätt som Paolo Freire utvecklade när denna arbetade med socialt utsatta i Brasilien. Freire menade att utbildning aldrig är neutral utan utformas av politiska förhållanden (Björkman & Bromseth, 2019). Den feministiska pedagogiken grundar sig på den kritiska pedagogiken och var menat att skapa lärandeprocesser som ifrågasatte maktrelationer i klassrummet men också i samhället. Detta förhållningssätt har dock sin utgångspunkt utifrån ett genusperspektiv. Den normkritiska pedagogiken har dessutom sina rötter i det Björkman & Bromseth (2019) beskriver som poststrukturalistiska perspektiv på makt, kunskap och identitet. Det poststrukturalistiska perspektivet problematiserar den kritiska och den feministiska pedagogiken. I det poststrukturalistiska perspektivet lyfter kritiker fram att en person som står under förtryck inte enbart är ett subjekt för sitt förtryck utan den har själv möjlighet att skapa förändring. Dessutom lyfter författarna hur det poststrukturalistiska perspektivet utmanar den feministiska pedagogiken genom att synliggöra att människor som tillhör en marginaliserad grupp kan ha olika erfarenheter av det förtryck de utsätts för. Björkman & Bromseth (2019) hänvisar till Kevin Kumashiro och dennas arbete som också grundar sig på den kritiska pedagogiken men tar utgångspunkt i feministisk teori, queerteori och postkolonial teori. Kumashiro har skrivit en bok där han ger en översiktlig bild av fyra ansatser till undervisning som utmanar det förtryck som kan uppstå i utbildningar. Dessa ansatser är till för att lyfta fram och ifrågasätta de maktrelationer som kan uppstå i

hegemoniska strukturer (Björkman & Bromseth, 2019). Ansatserna kallar Kumashiro utbildning för den andre, utbildning om den andre, utbildning som är kritisk till privilegiering och andragörande och utbildning som förändrar studenter och samhälle.

1.1.4 Etnicitet

Enligt Nationalencyklopedin (2021) definieras begreppet etnicitet utifrån vilken grad en människa upplever sig tillhöra en etnisk grupp. Att tillhöra en etnisk grupp innebär att en människa anser att de har ett gemensamt ursprung med en namngiven grupp. När en person upplever att den har en gemensam historia med en sådan grupp, delar någon form av gemensam kultur som till exempel språk, traditioner eller religion eller har någon form av intern solidaritet på grund av en förankring till ett territorium då anses en person tillhöra en etnisk grupp (Nationalencyklopedin, 2021).

1.1.5 Ras

En anledning till att definiera begreppet ras i och med denna studie är att man ofta undviker att tala om ras i Sverige. Undvikandet av begreppet har i sin tur resulterat med en slags förvirring kring begreppets betydelse och i dag är det vanligt att använda begreppet etnicitet i stället för ras. I den här studien kommer begreppet ras att användas som ett socialt uppbyggt fenomen. Cornell & Hartmann (1998) beskriver att det inte finns något vetenskapligt underlag som styrker att begreppet ras, när det kommer till människor, är väsentligt utifrån ett biologiskt perspektiv. Trots det blir människor kategoriserade, alltså indelade i olika grupper på grund av faktorer som fysiska egenskaper såsom hudfärg, hårfärg, längd eller andra kroppsliga förutsättningar. Cornell & Hartmann (1998) definierar ras på följande sätt:

Racial categories are not natural categories that human beings discover, on the contrary, they are “created, inhabited, transformed and destroyed” by human action and are, therefore preeminently social products.

(Cornell & Hartmann, 1998, s. 24–25)

I den här uppsatsen kommer definitionen enligt ovan användas för att synliggöra vad för sociala faktorer som ryms i begreppet ras och för att synliggöra hur människor som identifieras som icke-vita (rasifierade) blir kategoriserade på grund av fysiska attribut (Dixson, Rousseau-Anderson, & Donnor, 2016).

1.1.6 Vithetsnormen

Med vithetsnormen syftar jag till de normer som uppstår utifrån att ett samhälle sätter människor som identifieras som vita i centrum. På grund av att dessa normer utgår från att vita står i centrum uppstår en struktur där vita får ett privilegium medan minoriteter blir underminerade och förtryckta. González, Cantú och González (2006) hävdar att vithet och det

privilegium som följer med det är något som reproduceras genom att det inte lyfts fram och diskuteras. Dels beror detta på en ovilja att ifrågasätta dessa normer, dels handlar det om att människor inte har insikt i hur dessa normer uppstår och därmed inte vet att en sådan struktur faktiskt finns. Vissa är rädda för att representera en kultur på ett felaktigt sätt medan andra ifrågasätter varför det skulle vara deras ansvar överhuvudtaget. Tanner (2016) tar upp detta som en av de största anledningarna till att förtryck som grundar sig i de normer som uppstår i hegemoniska strukturer reproduceras. Genom att osynliggöra implikationer som dessa normer faktiskt innebär osynliggörs även det förtryck som minoriteter står under i vårt samhälle.

1.1.7 Forumteater

Forumteater härstammar från Augusto Boals metoder som han skriver om i *The theatre of the oppressed* (Boal, 1979). Dessa metoder är utformade på ett sådant sätt att människor ska få möjlighet att repetera civilkurage. I själva utformandet av en forumteater ska deltagarna komma överens om en konflikt som de sedan ska gestalta. Historien ska gestalta någon form av politisk eller social konflikt. Till att börja med får skådespelarna framföra en situation i sin helhet, sedan kommer publiken att bli tillfrågade om de ansåg att lösningen på den konflikt som blev gestaltad var rimlig. Efter att publiken har fått möjlighet att resonera kring det de såg i scenen spelar skådespelarna upp samma scen igen. Då får publiken möjlighet att stanna händelseförloppet för att gå in och gestalta en alternativ lösning. Den som stannar upp scenen är också den som ska framföra den alternativa lösningen på scen. Därmed får publiken vara med och repetera hur en bör hantera olika konflikter (Boal, 1979). Det finns en roll som inte är medverkande i själva uppspelet av scenen och denna refererar Boal (1979) till som *Jokern* (s.175). Jokerns roll är att hålla kontakten med publiken och få i gång samtal kring det som händer på scen. Det är Jokern som uppmuntrar publiken att gå upp på scenen för att testa sina idéer.

1.1.8 Teater och Drama

I många fall tillskrivs teater och drama samma innebörd då likheterna mellan dessa är många. Det finns dock anledning att skilja dessa åt då det finns vissa betydande skillnader de emellan. I den tidigare forskning som blir presenterat i detta arbete använder några av författarna begreppen teater och drama ibland som synonymer till varandra.

Törnquist (2000) beskriver att inom både teater och drama talas det om kommunikation. När det kommer till drama ligger fokus på hur de som deltar under ett lektionstillfälle kommunicerar, medan när det kommer till teater ligger fokus på hur aktörer kommunicerar med en publik. I dramaundervisning fokuseras det inte på att en grupp ska i slutändan färdigställa och framföra en produktion. I stället ligger fokus på att utveckla olika förmågor med hjälp av dramaövningar (Törnquist, 2000).

I ämnesplanen för teater vid gymnasiet förstärks det som tidigare nämnts av Törnquist (2000) nämner. Att i ämnet teater ligger fokus på kommunikationen mellan aktör och publik. I skolan ska elever som går det estetiska programmet teater få möjlighet att utforska alla teaterns områden. Vilka är kostym, mask, regi, scenografi, rekvisita, skådespel, teaterhistoria och ljud

och ljus. Även i förhållande till dessa områden ligger fokus på hur dessa förmedlas till en publik (Skolverket, 2011b). I motsats till dramaundervisning ligger stor vikt vid att skapa en produkt i teaterundervisning.

1.1.9 Tillämpad Teater

Tillämpad teater är en svensk översättning på *Applied theatre*. Prendergast & Saxton (2016) beskriver hur tillämpad teater kan användas som ett paraplybegrepp för teaterpraktik som inte följer ramarna för den traditionella framställningen av teater. I tillämpad får deltagarna möjlighet att angripa olika sociala situationer och fokus ligger i första hand på att lära om ett annat ämne framför att utveckla kunskaper inom drama och teater (Prendergast & Saxton, 2016).

1.1.10 Kanoniserade texter ur ett västerländskt perspektiv

Brink och Nilsson (2006) beskriver kanonbegreppet med ett citat från Nils Halkjaer.

...den relativt fast fixerade grupp av verk och författarskap som konstituerar den allmänt accepterade bilden av litteraturens historia.

(Brink & Nilsson, 2006, s. 13)

Även inom teater finns denna slags kanonisering av olika verk som anses vara tidlösa och som anses vara klassiker. Många av de som förespråkar kanonisering hävdar att dessa verk är universella och allmänmänskliga. Kritiker till kanoniseringen hävdar att denna slags kanonisering bidrar till att viss kultur anses vara finare än annan. Detta riskerar att bidra till att skapa hegemoniska strukturer för hur kultur bör vara. Vissa kritiker hävdar dessutom att dessa verk fokuserar i första på den västerländska, vita, mannen (Brink & Nilsson, 2006). Därmed finns det anledning att dels lyfta delar i den litteraturen som kan anses vara problematisk, dels försöka bryta kanon genom att ta in ny litteratur som inte följer de normer som äldre litteratur grundar sig på.

1.1.11 Problemområde

Ngo (2018) menar att de som utövar teater i den svenska skolan idag är i genomsnitt vita och identifieras som etniskt svenska. Författaren menar att konst och kultursfären alltså inte är representativ för den svenska populationen och skolor måste arbeta för att få fler elever som inte identifieras som vita eller etniskt svenska att söka sådana utbildningar. Ett problem som ofta uppstår i homogena grupper är att det sällan diskuteras kring sociala frågor som berör människor som inte identifieras utifrån denna grupps normer. Schroeder-Arce (2017) ger exempel på det när hen beskriver hur vissa av de studenter, (som identifieras som vita), skjuter ifrån sig ansvaret att diskutera frågor som berör ras och etnicitet för att de inte anser att det är deras ansvar. Författaren visar på att vithetsnormen är så pass starkt cementerad hos dessa studenter att det blir svårt för de att ens fantisera om hur det skulle vara möjligt att föra diskussioner kring frågor som berör ämnen som etnicitet och ras. Detta leder till syftet av denna studie.

1.2 Syfte och frågeställning

Skolan ska ge elever möjlighet att utveckla förmågor att leva sig in i andra människors liv och dessutom att motarbeta diskriminering och trakasserier som yttrar sig i det svenska samhället (Skolverket, 2011a). Lärare inom teater och dramundervisning har en möjlighet att använda sig av övningar av olika slag för att skapa diskussion kring begrepp som etnicitet och ras. Lärare inom ämnet teater skulle kunna ge möjligheter för elever att omsätta den sortens diskussion i något kreativt. Syftet med detta examensarbete är att utforska i vilken utsträckning elever upplever sina möjligheter att diskutera och problematisera sin egen etnicitet och ras i teaterundervisning. Mina frågeställningar lyder:

- Hur beskriver teater elever att frågor gällande etnicitet och ras generellt behandlas i teaterundervisningen?
- Hur beskriver teater elever att frågor gällande etnicitet och ras behandlas specifikt i analys och tolkning av manus?
- Hur beskriver teater elever att frågor gällande etnicitet och ras behandlas specifikt i arbetet med att bygga upp en karaktär?

2.1 Tidigare forskning

I detta kapitel kommer jag att presentera tidigare forskning. Alla artiklar, förutom en, finns presenterade i det arbete som jag utförde med Michaela Lundgren hösten 2019. Jag har utfört ytterliga sökningar i samband med detta arbete på grund av att de teorier som jag använt har skapat nya sökordsmöjligheter. Till detta arbete fokuserade jag på att söka efter litteratur som hade med sökorden *post-kolonialt*, *critical race theory*, *theatre*, *education* och *pedagogy* i sina nyckelord. Därefter läste jag abstracten för att se om dessa var av intresse. När jag har utfört vidare sökningar har jag använt mig av databaser som Supersök och ERIC och sökte dessutom artiklar i tidskrifter som *YTJ - Youth Theatre Journal* och *RIDE -Research in Drama Education*. Detta gjorde jag för att hitta artiklar som berör hur teater/drama-lärare arbetar med begrepp som etnicitet och ras i sin undervisning. I mina sökningar gjorde jag avgränsningen enbart *peer-reviewed* för att det är större sannolikhet att detta genererar sökresultat med artiklar som håller vetenskaplig kvalitet (Friberg, 2017). Den forskning som blir presenterat i detta kapitel har utförts i olika länder så som Indien, Kanada och USA. De flesta studierna har utförts på gymnasieskolor, men det finns även studier som berör undervisning på grundskolenivå. Metoderna som har använts för dessa studier är etnografier där forskarna utfört observationer och intervjuer, etnografier där forskarna har observerat och samtidigt fört loggbok och dessutom en artikel där författaren reflekterat kring den undervisning hen utför på ett universitet i Texas.

2.2.1 Drama och teater för att ifrågasätta vithet som norm

I sin studie ger Tanner (2016) ett exempel på hur hen har arbetat med att lyfta frågor kring vithetsnormen för att kunna problematisera denna. Författaren beskriver i sin artikel hur hen utförde en etnografisk studie i samband med ett pjäsarbete som hen utförde med en grupp elever på en gymnasieskola i USA. De flesta av eleverna deltog i skolans *extracurricular theatre programme* (Tanner, 2016, s. 188). Metoderna författaren använder sig av är *Critical Ethnography* (kritisk etnografi), denna metod är till för att ifrågasätta dominerande värderingar och antaganden, och ”Interpretive research” (Tanner, 2016 s. 187). Av de elever som deltog i arbetet var det tio av eleverna som identifieras som vita, fyra som afro-amerikaner och två som latin-amerikaner. Författaren agerade dessutom som regissör i detta pjäsarbete. I sin artikel beskriver Tanner (2016) hur denna lät eleverna arbeta med ett antal frågor som berörde hur vithet yttrar sig i samhället. Eleverna fick diskutera kring dessa frågor och fick möjlighet att omsätta det de diskuterat i workshops som utfördes av lärare och professionella konstutövare som har bakgrund i att arbeta med antirasistisk teater. Allt eftersom fick eleverna skriva ett manus där de utgick från de samtal som de hade haft kring dessa frågor. Detta ledde till att eleverna skrev ett manus där rasism gestaltas som en sjukdom. De frågor som Tanner (2016) utgick ifrån var 1) *What is whiteness?* 2) *How do white people behave?* 3) *When and how did you learn what race you were?* (Tanner, 2016, s. 188). Eleverna fick en möjlighet att skapa sig en egen uppfattning om vad begreppet ras hade för innebörd för sig själva samtidigt som de satt det i kontrast till samhället runt omkring. Resultatet av denna studie var att eleverna fick arbeta fram ett manuskript och utföra en produktion där de fick möjlighet att behandla frågor kring rasism och hur det yttrar sig i samhället.

En liknande studie med utgångspunkt i pjäsarbete utfördes av González, Cantú och González (2010). González, et al. (2010) ger ett exempel hur ett arbete kring en pjäs gick från att fokusera på att bemöta olika förutfattade meningar kring den latin-amerikanska kulturen till att enbart fokusera på att framföra av en produktion. González, Cantú och González (2010) beskriver i sin artikel hur denna arbetade med en grupp elever på en gymnasieskola för att sätta upp en pjäs vid namn *Simply Maria, or, The American dream*. Tanken med projektet var att lyfta fram den latin-amerikanska kulturen och gestalta den på ett sådant sätt att människor i samhället runt omkring blir mer medvetna om hur den kulturen ter sig i samhället. Men i stället för att fokus lades på att diskutera kring hur denna kultur yttrar sig lades fokus på att utföra en så bra produktion som möjligt. Gonzalez, et al. (2010) beskriver att dennas ambition att föra samtal kring latin-amerikaners position i samhället föll i och med att hennes rädsla för att bli antagen som rasist växte. Rädslan låg i att de som deltog i produktionen som identifieras som latin-amerikaner skulle tycka att de blev utpekade på något vis. Huvudförfattaren avslutar sin artikel med att beskriva hur den skulle vilja arbeta med liknande pjäsarbete i framtiden. Hen lägger mycket fokus på vikten av att ha en god kommunikation med eleverna man arbetar med. González, Cantú och González (2010) uttrycker dessutom att det är viktigt att diskutera de frågor som arbetet ämnar ta upp.

I en artikel beskriver Schroeder-Arce (2017) hur denna har arbetat med att behandla frågor kring vad vithet som hegemonisk struktur har för innebörd. Författaren beskriver att denna utför sin undervisning på ett universitet i Texas, USA. Författaren undervisar studenter som är blivande teaterlärare. I artikeln får läsaren bland annat ta del av hur författaren själv har arbetat med frågor kring hur vithet yttrar sig i det amerikanska skolsystemet. Denna tar också upp exempel på hur dessa studenter reagerar på de samtal de har kring ämnet och att det uppstår osäkerhet och ibland till och med irritation i dessa samtal. Författaren beskriver att studenternas känslor kring ämnet kan förklaras genom att dessa studenter inte har fått möjlighet att diskutera liknande frågor förut. Schroeder-Arce (2017) tar upp hur viktigt det är att blivande teaterlärare får möjlighet att utveckla metoder för att synliggöra och ifrågasätta normer som bidrar till förtryckande strukturer, annars finns det en risk att dessa normer förblir osynliga och förtrycket fortsätter att reproduceras. En del av de vita studenter som författaren träffar i sin undervisning uttrycker att de känner en osäkerhet inför att undervisa rasifierade elever. Studenterna uttrycker att dessa elever bör undervisas av rasifierade lärare i stället.

I denna artikel tar även författaren upp hur hen ställer sig till *colorblind casting* (färgblind rollsättning) (Schroeder-Arce, 2017, s. 108). De flesta av studenterna som författaren beskriver i sin artikel uttrycker att de vill kunna ge roller till elever utifrån hur pass duktiga de är och inte ta hänsyn till ras och etnicitet. Tanken med detta grundar sig i något gott men Schroeder-Arce (2017) menar att det finns en risk att om man helt bortser från vad sådana faktorer som ras och etnicitet har för innebörd för den historia som gestaltas. Därför finns det en risk att man osynliggör normer som uppstår i hegemoniska strukturer och fortsätter reproducera dessa. Schroeder-Arce (2017) tar upp den problematik som även González, et al (2010) tar upp. Författaren lyfter fram att de hade möjlighet i arbetet att lyfta fram frågor hur vithet yttrar sig och hur vithetsnormen påverkar samhället runt omkring. Men på grund av rädslan att göra fel och antas för rasist undvek huvudförfattaren i stället dessa frågor helt och

hållet vilket ledde till att pjäsen reproducera normativa gestaltningar av en redan utsatt grupp. Med andra ord blev produktionen, som skulle varit normbrytande, reproducerande av förtryckande normer, trots att intentionen varit en produktion som skulle öka studenternas medvetenhet och kunskap om vithetsnormen.

2.2.2 Drama och teater för att synliggöra och problematisera förtryck

I en artikel skriven av Gallagher, K., Yaman Ntelioglou, B., & Wessels, A. (2013) beskriver författarna hur de har utfört tre olika etnografiska studier där frågor kring ras och etnicitet lyfts fram på något vis. Dessa studier är utförda på olika skolor i Kanada. Forskarna har använt sig av intervjuer samt utfört observationer för att samla in empiri, analysera och sedan presentera ett resultat. Med dramaövningar som verktyg tar sig lärarna an de olika grupperna av elever.

Den första studien är utförd av Kathleen Gallagher där läsaren får ta del av dels ett utdrag ur en intervju som utförs med en dramlärare, som benämns Mrs. S, dels ett utdrag från en diskussion som samma lärare har med en grupp elever. Mrs. S menar att en lärare måste vara öppna för att diskutera ämnen som etnicitet och ras med sina elever för annars finns det en risk att deras förutfattade meningar inte blir ifrågasatta. I intervjun får vi ett exempel på det då en av eleverna som ursprungligen kommer från Afghanistan blir kallad för *Kumar* (Gallagher, 2013, s. 9). Detta är ett exempel på hur denna lärares elever använder sig av ett språkbruk som bygger på stereotypa föreställningar om hur en människa ser ut och sätter ett annat etniskt epitet på eleven. Samtidigt förklarar läraren att samma elev yttrar sig respektlöst om andra elevers kulturella bakgrund. Mrs. S tar upp att en bör vara försiktig i arbetet med att utforska elevers kulturella bakgrund då vissa elever inte finner att det är intressant och på så vis riskerar man att skapa större distans till ämnet. Det handlar om att skaffa sig en gemensam grund i arbetet. Om man inte tar upp vissa frågor finns det en risk att olika former av förtryck inte blir ifrågasatta och därmed får möjlighet att reproduceras. Ett exempel på detta är när en elev som Mrs. S har kontakt med blir kallad för *Bin Laden*, (Gallagher, et al, 2013, s. 9), på grund av dess etniska bakgrund. I det här fallet uttrycker Mrs. S att hon upplevde att det var viktigt att stoppa upp sin undervisning och diskutera just denna incident med sina elever då det var direkt islamofobiskt.

I utdraget från diskussionen mellan Mrs. S och en grupp elever får läsaren ta del av ett samtal om huruvida det fanns en risk att Barack Obama, som nyligen blivit vald till president i USA när studien utfördes, blir lönnmördad. I diskussionen är det en elev, som benämns Fabian och identifieras som vit, som tar upp att det finns en möjlighet att det även skulle kunna vara en person som identifieras som afro-amerikan som skulle kunna utföra en sådan handling. En annan elev som identifieras som afro-amerikan ifrågasätter detta påstående och lyfter att det är osannolikt att en människa som utsätts för den formen av förtryck skulle kunna utföra mordet på någon som skulle kunna förbättra afro-amerikaners situation. Mrs. S tar vid i diskussionen

och poängterar att människor, som kategoriseras utifrån fysiska attribut i samma grupp, kan ha skilda åsikter. Gallagher (2013) tar upp att de elever som identifieras som vita är de som är mest benägna att se på hat som kan uppstå mot denna nyvalda president ur ett färgblint perspektiv. Alltså att hatet inte har med hudfärg att göra. Problemet är då att man ser förbi de sociala förutsättningar som finns i det amerikanska samhället och osynliggör de hegemoniska strukturer som uppstår utifrån vithetsnormen.

Den andra studien, utförd av Burcu Yaman Ntelioglu, fokuserar på en grupp elever som är en del av en klass där de utbildas inom engelska som andra språk. I denna studie har forskaren utfört observationer på lektionsmoment där eleverna får arbeta med att skapa pjäser som berör deras situation på något vis. I studien får vi följa det arbete som leds av en lärare vars benämning är Ms. J. I studien identifieras Ms. J som vit, lägre medelklass och kommer ursprungligen från England. Hon erkänner ekonomiska, politiska, sociala och frågor kring invandring som faktorer som inte bara påverkar eleverna utan även hennes undervisning i klassrummet (Gallagher, et al, 2013). Författaren beskriver att eleverna skulle utföra ett avslutande moment för kursen där de använde sig av sådant de tidigare har arbetat med som till exempel roll-spelande, improvisation och manusskrivande. Inför arbetet tillhandahöll Ms. J en samling av *artifacts* (artefakter) (Gallagher, et al, 2013, s.13) som bestod av olika historier, satiriska serie-strippar, dikter etc. som eleverna kunde använda sig av som inspiration. Alla dessa artefakter fokuserade på människor som nyligen kommit till Kanada och deras historier. En av grupperna som författaren beskriver gestaltar bland annat en situation som är baserad på en av elevernas erfarenheter. Eleven benämns som Abey och identifieras som svart kvinna, kristen, talar amhariska och kommer ursprungligen från Etiopien. Den situation som gruppen gestaltar skildrar hur en man blir av med sitt jobb på grund av färgen denna karaktär hade på sitt skinn. Abey var med om en liknande situation där hon blev av med ett jobb och hon hade misstankar om att det handlade om hennes hudfärg. Abeys grupp utforskade genom sin gestaltning hur det är att bli alienerad och uppfattad som ett hot. Genom att låta eleverna utgå från sina egna erfarenheter och gestalta dessa fick eleverna möjlighet att syna de erfarenheter som har stått som inspiration för gestaltningarna. På så sätt får eleverna dessutom möjlighet att bearbeta sina erfarenheter och dessutom lyfta det förtryck som de utstår i sin vardag.

Tredje och sista studien blev utförd av Anne Wessels på en skola i en stad vid namn Mississauga i Kanada. Under studien utfördes observationer på ett lektionstillfälle med en klass som går sitt första år på gymnasiet (tenth grade). Observationerna blir presenterade i form av transkriberingar av filmat material. Skolan befinner sig i ett område som är under stora förändringar och det har nyligen utförts en undersökning om hur ungdomar i staden upplever att stadsplaneringen möter deras behov. Lektionen började med en diskussion om elevernas upplevelser kring denna undersökning som presenterades via en Powerpoint. När de började utforska, med hjälp av dramaövningar, olika frågor som kom upp valde läraren, i samförstånd med eleverna, att låta projicera en bild där det stod "segregation by culture, racism — very prominent theme." (Gallagher, et al, 2013, s. 16). I en diskussion i

samband med detta arbete förklarade en av eleverna, som identifieras som av vietnamesiskt ursprung, att denna bemöttes annorlunda av samhället runt omkring beroende på vem han umgicks med. Om han umgicks med vänner som identifieras som vita blev han i princip aldrig misstänkliggjord. När han umgicks med vänner som identifieras som svarta upplevde han dock att människor uppförde sig mer misstänksamt mot honom och hans vänner. Efter samtalet fick eleverna genomföra en övning som författaren refererar till som *the hot seat* (Gallagher, et al, 2013, s. 17). Denna övning går ut på att låta en av eleverna anta en karaktär, i det här fallet samma elev som tidigare nämnts. Eleven i fråga fick i uppgift att gestalta en karaktär som personifierade staden Mississauga. Elevens gestaltning blev i formen av en politiker. Resterande delen av klassen fick möjlighet att ställa frågor till karaktären som mestadels handlade om hur polisen i staden visade på ett beteende där de misstänkliggjorde rasifierade framför andra. Lektionstillfället blev avbrutet av att klockan ringde och en viss frustration syntes bland eleverna för att de inte hann avsluta övningen. Författarna drar slutsatsen utifrån denna situation att eleverna får möjlighet att bearbeta det de har diskuterat genom att omsätta det i en gestaltande övning

Bathia & Pathak-shelat (2019) beskriver i sin artikel hur de arbetade med en klass med elever i åldrarna 11–13 år. Eleverna gick ett program med inriktning mot kritisk mediakunskap. Skolan som studien blev utförd på ligger i en stad i Indien. Författarna till denna artikel agerar både som lärare och forskare i samband med studien. Området är tydligt uppdelat mellan hinduer och muslimer och det är stora spänningar mellan dessa grupper. Syftet med arbetet som studien är baserad på är att angripa de spänningarna. Med hjälp av inslag av tillämpad teater kunde lärarna lyfta den problematik som de såg mellan dessa två grupper. Till att börja med lät de eleverna ta del av en text som har med liknande spänningar att göra. Sedan fick eleverna bearbeta texten för att få den att passa deras situation bättre. När eleverna hade bearbetat texten fick de agera både som skådespelare och regissörer för att få möjlighet att leva sig in i varandras situation. Författarna visar på hur de har arbetat med metoder för att motarbeta vissa förutfattade meningar som dessa grupper har gentemot varandra. Bathia & Pathak-shelat (2019) presenterar ett antal utdrag av intervjuer som visar på att eleverna har blivit medvetna om sina fördomar gentemot andra som inte hör till samma grupp som de själva och börjat ifrågasätta dessa. Slutsatsen av denna studie är genom att arbeta utifrån dessa metoder får elever möjlighet att aktivt problematisera och arbeta med sina stereotyper.

Tanner, Miller & Montgomery (2018) beskriver i en artikel hur de utförde en workshop i improvisationsteater med en grupp i åldrarna 9–10 år. För denna studie använde sig författarna av metoder som härstammar från *Critical ethnography* (s.529). De utförde observationer där de själva agerar som deltagare. Som teoretisk grund utgår författarna från texter av Morrison och Towne (Tanner, Miller & Montgomery, 2018). Dessa texter ger författarna möjlighet att analysera sin empiri utifrån ett perspektiv där symboler kan representera förtryck av olika slag. Denna workshop var till för att eleverna skulle få möjlighet att möta, demontera och problematisera olika symboler. Författarna menar att både svarta och vita barn, i USA, växer upp i ett samhälle som reproducerar vit överhöghet, *white*

supremacy (Tanner, Miller & Montgomery, 2018, s.524), genom till synes ofarliga symboler. I denna studie undersökte författarna vad ordet slott innebär som symbol och vad det representerar för barnen i fråga. I analysen av empirin utgick författarna från dessa frågor: *How do the castles, as an imaginary sign, serve to affirm and produce white supremacy in the United States? What can we learn from improvisational processes and practices to inform critical whiteness pedagogy?* (Tanner, Miller & Montgomery 2018, s. 526). Under workshopen fick eleverna gestalta olika scener där slottet, som symbol, stod som inspiration för det som hände på scenen. Genom improvisationerna kunde författarna utröna att symboler som slott kan representera den makt som vita besitter i samhället. I improvisationerna visade sig att slottet representera det goda och de som inte bodde i slottet representera de kriminella och andra av lägre status. Författarna drar slutsatsen att med hjälp av denna form av arbete kan man lyfta vad vissa symboler faktiskt representerar och motarbeta det förtryck som dessa bidrar till att förstärka.

I en artikel skriven av Harman & Smagorinsky (2014) beskriver författarna hur de utförde ett arbete med forumteater på grundskola i USA. Artikeln är baserad på utdrag från en etnografisk studie där syftet med studien är att granska ett arbete där lärarna ger elever som har invandrat till USA möjlighet att kritiskt granska sin situation med hjälp av olika konstformer. Metoden som författarna använder sig av i arbetet går under namnet "Critical performative pedagogy" (Harman & Smagorinsky, 2014, s. 150). Den teoretiska grunden som författarna har som utgångspunkt går under namnet "Art-based participatory processes" (Harman & Smagorinsky, 2014, s. 149). Eleverna går ett program som bär namnet ESOL, *English for Speakers of Other Languages* (Harman & Smagorinsky, 2014, s. 147). I denna artikel har författarna beskrivit hur de har arbetat med olika konstformer där eleverna har fått måla, skriva poesi och utföra forumteater. I det här fallet kommer vikten ligga på att redogöra för det arbetet som kretsar runt forumteatern. Med tekniker som härstammar från Augusto Boals (1979), *Theatre of the oppressed*, får eleverna bland annat gestalta olika scener. En av scenerna gestaltar hur en grupp ungdomar som sitter i en bil ropar rasistiska glåpor mot någon som i scenen identifieras som afro-amerikansk. Eleverna fick stoppa upp händelseförloppet och ge förslag på hur man skulle agera om man var med och bevittnade en sådan situation. Vidare fick eleverna arbeta fram en pjäs som visade en situation där polisen försökte ta sig in i ett hem där en latin-amerikansk familj bor. I denna gestaltning ställer sig familjen mot polisens krav och lyckas få de att backa. I artikeln visar författarna hur de har gett eleverna möjlighet att påverka sin egen undervisning och blivit agenter för sitt eget lärande. Samtidigt uttrycker författarna vikten av att lärare sätter sig in i sina elevers sociala situation och tar hänsyn till detta i sin undervisning.

Gallagher och Rivière (2007) presenterar empiriska data hämtat från en större etnografisk studie. Denna studie utfördes på fyra storstadsskolor mellan åren 2002–2005. I studien utfördes både observationer och intervjuer. Den delen som blir behandlad i denna artikel är utförd på en skola i Toronto, Kanada. Skolan är en innerstadsskola där många olika kulturer är representerade, och majoriteten av eleverna kommer från familjer med låg socioekonomisk status. Syftet med studien är dels att utforska hur diskussionen kring faktorer som ras, kön och bemötandet av minoriteter går till väga i en klass med teaterlever, dels att utforska hur

arbetet kring en pjäs som dessa studenter framförde gick till. Pjäsens namn var *Da Kink in my Hair*, en kanadensisk-jamaikansk pjäs (Gallagher & Rivière, 2007, s. 319). Forskarna följer vilka svårigheter som lärarna och eleverna möter i sitt arbete med pjäsen. Dessa svårigheter är kopplade till samma slags svårigheter som finns på ett socialt, politiskt och samhälleligt plan. Forskarna analyserar sin empiri utifrån ett kritiskt perspektiv och tar avstamp i anti-koloniala teorier samtidigt som de reflekterar utifrån litteratur och teorier som rör social rättvisa, medborgarskap och lärarens roll som *cultural worker*, (Gallagher & Rivière, 2007, s. 320).

Under första situationen möter vi en klass men teaterlever i åldrarna 17 till 18. I klassen finns det 20 elever. Vid observationstillfället är det bara 15 av de 20 eleverna som är närvarande. Forskarna hade som intention vid detta tillfälle att informera eleverna kring hur deras studie går till och hur observationerna dokumenteras. Sedan skulle de gå vidare till att observera de uppgifter som eleverna blivit ålagda. I stället hamnade eleverna och forskarna i en diskussion kring ämnen som rasism, diskriminering och fördelar/ nackdelar med det som heter *African History month* (Gallagher & Rivière, 2007, 321). Under diskussionens gång ifrågasatte eleverna ifall African history month skulle fortsätta vara ett evenemang som skulle hållas årligen. De diskuterade dessutom i vilken utsträckning vita borde få delta under evenemanget och de diskuterade huruvida George Bush som vit makthavare bör be om ursäkt för slaveriet i USA. Forskarna lät eleverna utföra olika dramaövningar som var inspirerade av Augusto Boals (1979) metoder. Eleverna fick ställa ut stolar i rummet och positionera de så att en stol skulle besitta mer makt än någon annan stol. Sedan fick eleverna utföra improvisationer som baserades på den miljö som de skapa med hjälp av stolarna. Med hjälp av denna övning kunde eleverna omsätta sina tankar praktiskt och få en möjlighet att bli utmanade i sina åsikter. Utifrån denna situation drar forskarna slutsatsen att dramaövningar skapar möjligheter för elever att ifrågasätta och problematisera sina åsikter. Det ger möjlighet att synliggöra att elevernas åsikter och erfarenheter inte är vedertagna sanningar utan att dessa ger en grund för att diskutera och reflektera kring vårt samhälle.

I den andra situationen lyfter författarna att det finns problematik kring rasism och sexism på skolan som observationerna utförs på. Därför väljer en teaterlärare, som hänvisas till som Ms. S, att sätta upp en pjäs med namnet *Da kink in my hair*. En pjäs där karaktärerna består av svarta kvinnor och som behandlar ämnen som, homofobi, sexuellt ofredande av barn, kvinnligt kamratskap och att vara bekväm i sitt skinn (Gallagher & Rivière, 2007). När Ms. S gav som förslag att framföra denna pjäs blev hon anklagad för att utföra omvänd rasism från både elever och lärare. Ms. S tog upp detta med skolans ledning för att få stöd men blev inte hörd. Därför var hon rädd för att pjäsen inte skulle få framföras. Forskarna menar att detta visar på att vithetsnormen är så stark att även i mångkulturella skolor som denna finns det ett motstånd mot att synliggöra vithet och vilket privilegium som följer med detta. I artikeln refererar de till bell hooks och Bhabha för att synliggöra hur minoriteter ofta osynliggörs och undermineras och att den vita personens historia har företräde framför den rasifierade. Forskarnas slutsats av denna situation är att Ms. S ger sina elever möjlighet att möta karaktärer i minoritetsposition och får lyfta fram och problematisera olika strukturer som finns på skolan.

2.3 Sammanfattning av tidigare forskning

I de första artiklarna som har blivit sammanfattade i detta kapitel presenteras vad för slags metoder olika lärare har använt sig av för att lyfta och problematisera vithet som norm. Tanner (2016) beskriver i sin artikel hur hen har arbetat med en grupp elever där dessa har fått möjlighet att angripa ämnen som vithet och vad det har för innebörd för samhället runt omkring. I likhet med Schroeder-Arce (2017) lägger Tanner (2016) vikten vid hur kommunikationen kring arbetet sker. Gonzaléz, et al. (2006) förklarar att om hen skulle utföra ett liknande arbete som blir beskrivet i artikeln skulle denna lägga mer tid på att skapa rum för att diskutera ämnen som ras och etnicitet. Pjäsen i fråga behandlar hur latin-amerikaners vardag ser ut i det amerikanska samhället. Gonzaléz, et al. (2006) menar att därför borde de ha diskuterat frågor som kretsar kring de ämnena. Författarna uttrycker hur viktigt det är att föra en kontinuerlig diskussion kring arbetet med sina elever/studenter. Genom att kommunicera kring sådana frågor får elever möjlighet att synliggöra hegemoniska strukturer och motarbeta de. Harman & Smagorinsky (2014) lyfter också hur viktigt det är att låta elever som identifieras som rasifierade eller av annan etnicitet, än den som står som norm, får möjlighet att reflektera kring sin situation och ifrågasätta denna. Vilket vi dessutom ser exempel på i Gallagher, et als (2013) text där eleverna får utföra liknande övningar som dem de beskriver i Harman & Smagorinsky (2014). I båda fallen lyfter författarna hur viktigt det är att lyfta immigrerade elevers erfarenheter och ge de möjlighet att representera sin egen historia. Gemensamt för all den litteratur som blivit behandlat i detta kapitel är hur författarna lägger stor vikt på att eleverna är en aktiv del i den skapande processen. Vare sig det handlar om att skriva en pjäs, utföra en forumteater eller att improvisera fram en scen ligger fokus på att få eleverna att diskutera och sedan omsätta det diskussionen har kretsat kring i något kreativt.

3.1 Teoretiskt perspektiv

Denna studie syftar till att studera hur elever upplever att de får möjlighet att diskutera och arbeta med begreppen ras och etnicitet i teaterundervisning. Därför är det viktigt att analysera resultaten genom glasögon som ger verktyg till analys på olika nivåer. Jag har valt att använda intersektionalitet som paraplyteori för mina analyser. Teorin har sina rötter i den feministiska traditionen där man haft som syfte att studera hur olika förtryck hänger ihop, deras samverkan och hur de förändras i olika rum. Enligt De los Reyes och Mulinari (2005) är intersektionalitet ett perspektiv som synliggör hur olika historiskt och situationsberoende maktrelationer skapas i och genom den simultana verkan av kön, klass och "ras"/eticitet. (s. 24). De los Reye & Mulinaris (2005) val att skriva samman begreppen ras och etnicitet kan anses vara problematiskt då ett begrepp som etnicitet inte innefattar de sociala och historiska faktorer som ras gör. I den här studien diskuteras dessa två begrepp som två olika kategorier som samverkar, precis som kön och klass. Den intersektionella teorin ger möjlighet att analysera resultatet av de intervjuer som har utförts utifrån flera perspektiv. Analysen kommer att utföras med hjälp av utvalda begrepp som:

Färgblindhet, (Colorblindness), att hävda neutralitet mellan vita och rasifierade. På så vis förbise vad de sociala faktorer som ras faktiskt innefattar (Dixson, Rousseau-Anderson, & Donnor, 2016).

Osynliggörande, att förbise det förtryck som minoriteter utsätts för och på så vis vidmakthålla de strukturer som finns i västvärlden (del los Reyes & Mulinari, 2005).

Narrativ, (Narratives), att ge minoriteter möjlighet att dela med sig av sina erfarenheter. Dels för att de ska få synliggöra och bearbeta det förtryck som de står under, dels för att de som står för förtrycket ska få möjlighet att ta del av andra människors historier och motarbeta förutfattade meningar (Dixson, Rousseau-Anderson, & Donnor, 2016).

Med andra ord kan ett intersektionellt perspektiv hjälpa mig att skapa en helhetsbild på hur förtryckande strukturer kan manifesteras i teaterundervisningen på gymnasienivå i Sverige. Därför kommer det intersektionella perspektivet ge mig verktyg att hitta och synliggöra mönster. Då det finns en brytpunkt mellan vad för slags sociala faktorer som innefattas i begrepp som etnicitet och ras har jag valt att ta avstamp ur två olika perspektiv i min analys av resultaten. Dels kommer resultaten analyseras utifrån ett postkolonialt perspektiv dels ur ett perspektiv som hämtar inspiration av Critical race theory (CRT).

3.1.2 Postkolonialism i den intersektionella teorin

Den postkoloniala teorin härstammar från tankar och teorier från anti-koloniala rörelser som varit aktiva i bland annat Indien, delar av Afrika och Sydamerika (Nayar, 2010). De anti-koloniala rörelserna fokuserade på att arbeta för att bli självständiga och de arbetade mot att koloniala makter skulle fortsätta utnyttja länder för materiell vinning. Nayar (2010) tar upp Ghandi, Fanon och Césaire för att ha bidragit med att lägga grunden för det som idag kallas för den post-koloniala teorin. Dessa personer förde fram kritiska resonemang mot koloniala makter. Ghandi uttryckte bland annat att de koloniala makterna var i grunden kapitalistiska och att det ledde till ett utnyttjande av ländernas resurser.

Ur ett intersektionellt perspektiv har den postkoloniala teorin tillkommit för att stå som kritik mot den feminism som enbart fokuserade på vita kvinnors erfarenheter. I den feminismen fick rasifierade kvinnors kamp ingen plats utan lämnades utanför "systerskapet" som länge kämpade för vita kvinnors rättigheter. bell hooks är en av de första som problematiserade denna exkluderande feminism. Hooks menar att den svarta feminismen är till för att kämpa mot patriarkala strukturer bland afro-amerikanska rörelser samt att ifrågasätt rasism inom den feministiska rörelsen (Nayar, 2010).

Den postkoloniala teorin syftar till att synliggöra hur hegemoniska strukturer uppstår utifrån de koloniseringsprocesser där den västerländska identiteten, historien, konsten och litteraturen ses som norm (De los Reye & Mulinaris, 2005). Genom att analysera mitt material ur ett

postkolonialt perspektiv kan jag synliggöra och studera hur det omedvetet reproduceras normer i teaterundervisning.

3.1.3 Critical race theory

För att kunna analysera min empiri på ett så nyanserat vis som möjligt har jag valt att ta med inslag av Critical race theory. Det är en teori som är till för att synliggöra de orättvisor som finns i det amerikanska samhället på grund av de sociala faktorer som skapar rasliga kategorier. Då det inte finns någon teori som fokuserar på det svenska samhället har jag valt att använda mig av denna då det finns aspekter av den som går att applicera på det svenska samhället. Genom att använda mig av denna teori får jag möjlighet att synliggöra mönster i mina intervjuer som kan kopplas till hur rasifierade blir osynliggjorda i samhället. För att sedan synliggöra hur det bidrar till att upprätta de hegemoniska strukturer vi lever i. Dixon, Rousseau-Anderson, & Donnor (2016) tar upp begreppet *narratives* (narrativ). Författarna menar att rasifierade ofta saknar narrativ, sällan blir afro-amerikaners sida av historien synliggjord och därmed blir deras perspektiv förbisett. Genom att implementera det begreppet i min analys får jag möjlighet att synliggöra hur rasifierades narrativ blir synliggjort i teaterundervisning. Då mina intervjuer behandlar faktorer som är kopplade till begreppet ras och inte etnicitet anser jag det viktigt att ta med inslag av denna teori för att problematisera hur vi använder begreppet etnicitet.

4.1 Metod

I denna studie har jag utfört halvstrukturerade fokusgruppsintervjuer. Jag har valt att utgå från Wibecks (2010) formuleringar kring denna metod. Valet att använda fokusgruppsintervjuer grundar sig på att de ämnen som berörs i studien kan uppfattas som känsliga. Därmed fanns det anledning att ha dessa intervjuer i grupp då deltagarna kunde finna stöttning hos de andra i intervjun när de skulle svara på en viss fråga som de fann vara av känslig natur. Wibeck (2010) tar upp vissa för- och nackdelar kring i vilken utsträckning dessa intervjuer bör vara strukturerade. Författaren poängterar att om forskaren strukturerar upp sin intervju i för hög grad och därmed blir en aktiv part i samtalet som uppstår finns det en risk denna styr samtalet och därmed kan påverka hur deltagarna svarar. På samma gång har forskaren större möjlighet att kontrollera samtalet genom att strukturera vilka frågor som ska behandlas och på det viset kan moderatorn se till att deltagarna diskuterar de ämnen som är av intresse. Med en ostrukturerad intervju finns det större möjlighet för deltagarna att ta upp ämnen mer spontant. I stället för att forskaren ställer frågor som tvingar in deltagarna i ett samtal kring ett ämne får de möjlighet komma till dessa resonemang på egen hand (Wibeck, 2010). För denna studie valde jag en halvstrukturerad intervjuform för att få svar på de frågor som jag hade med i min intervjuguide samtidigt som att jag var öppen för att låta deltagarna vidareutveckla tankar kring ämnen som kom fram i diskussionen. På det viset kunde jag kontrollera att samtalet berörde de ämnen som jag var ute efter att studera samtidigt som deltagarna fick en möjlighet att reflektera kring frågorna utifrån sitt eget perspektiv.

4.1.1 Genomförande

Till att börja med låg fokus på att komma på vad för slags problemformulering som studien skulle utgå ifrån. Genom att gå igenom tidigare forskning blev det tydligt att det fanns en anledning att göra en studie som fokuserade på att undersöka hur elever upplever sina möjligheter diskutera och arbeta med begrepp som ras och etnicitet i teaterundervisning. När själva problemformuleringen blev tydlig var det enklare att välja vilka teman som skulle stå som bakgrund till mina frågor (Dalen, 2015). Sedan valdes grupperna till intervjuerna ut, mer om urvalet beskrivs i kommande avsnitt. Deltagarna är elever som studerar estetiska programmet teater vid gymnasiet som jag har kommit i kontakt med i och med min utbildning vid Göteborgs universitet. Då jag hade kontakt med eleverna och träffade de på daglig basis valde jag att fråga de om de hade möjlighet att delta i min studie muntligt. Valet att använda

mig av en redan existerande grupp grundar sig på att det är gynnsamt för studien med en grupp som delar liknande erfarenheter och intressen för att deltagarna ska känna sig trygga med varandra (Wibeck, 2010). När de hade konfirmerat att de ville och kunde delta började jag utforma min intervjuguide, (se bilaga 1). Frågorna blev utformade utifrån de teman som uppstod när problemformuleringen arbetades fram. De teman som berörs i min intervjuguide är sådana som undersöker i vilken grad elever i teaterundervisning upplever sig få diskutera begrepp som etnicitet och ras. Wibeck (2010) ger en förklaring över hur en bör gå till väga när intervjuguiden ska skrivas. Den förklaringen har stått som inspiration för min intervjuguide. De inledande frågorna bör vara lättsamma för att ge respondenterna möjlighet att vänja sig med att prata inför varandra och på så vis skapa en avslappnad diskussionsmiljö. I mitt fall handlar dessa frågor om ifall deltagarna har för avsikt att söka sig vidare till någon högre form av utbildning inom teater, som exempel, folkhögskola eller högskola. På det sättet får deltagarna möjlighet att vänja sig att prata inför varandra utan att ämnet blir för känsligt. Efter inledningsfrågorna bör forskaren ha med övergångsfrågor som leder deltagarna in på de ämnen som ska diskuteras. När respondenterna har fått möjlighet att svara på övergångsfrågorna och de har börjat vänja sig med ämnet som diskussionen kommer kretsa kring kan man gå över till nyckelfrågorna. Nyckelfrågorna är direkt kopplade till de ämnen som forskaren är ute efter att studera. Efter att nyckelfrågorna blev behandlade gick frågorna över till avslutande frågor för att ge deltagarna möjlighet att få säga sådant som de upplever att de inte fått säga än (Wibeck, 2010). Intervjuerna skedde via Teams vilket är ett program som är till för att möjliggöra möten digitalt. Detta berodde på de restriktioner som har med covid-19 att göra. På grund av att jag använde mig av detta program fanns det möjlighet att spela in intervjutillfällena med både video och ljudupptag. Detta underlättade transkriberingsarbetet då det fanns möjlighet att gå tillbaka för att observera både de svar som deltagarna gav samtidigt som deras reaktioner finns dokumenterade för att analysera. Varje intervju hade tre deltagare och varade ca 35 minuter.

4.1.2 Urval av informanter

Då jag redan innan intervjutillfällena visste vilka slags grupper jag var ute efter blev min urvalsprocess enkel. I detta fall utgick jag från det som Wibeck (2010) beskriver som urval från redan existerande listor. Jag var ute efter en homogen grupp med elever som gick det estetiska programmet med inriktning teater vilket ledde mig till att utnyttja redan existerande listor. Genom att använda mig av en redan etablerad grupp behövde jag inte oroa mig över att respondenterna skulle vara nervösa för att tala inför varandra i samma utsträckning som om de aldrig träffats förut (Wibeck, 2010). Jag tog kontakt med sju respondenter varav en inte kunde delta under själva intervjutillfället. Som tidigare nämnts utfördes intervjuerna via Teams vilket underlättade möjligheterna för att respondenterna att delta då dessa inte behövde ta sig från punkt A till punkt B för att delta. Det räckte med att de loggade in via sin dator där de befann sig vid tillfället

4.1.3 Analysprocessen

Analysprocessen påbörjades redan under transkriptionsfasen då jag fick möjlighet att lära känna mitt material och börja tolka på vilket sätt jag skulle kunna kategorisera detta på

(Dalen, 2015). Under transkriptionerna valde jag att sälla bort sådant respondenterna sa som jag ansåg inte bidrog till mitt resultat. Som exempel var mina respondenter vid ett tillfälle tvungna att flytta på sig för att det var någon som skulle ha rummet som de satt i. Vid ett sådant tillfälle skrev jag enbart ” (Två av respondenterna var tvungna att flytta på sig så det uppstod en kort paus)”. På så sätt sparade jag tid under mitt transkriberingsarbete och det blev lättare att i efterhand koda mitt material då det som var relevant i förhållande till studien var kvar. När transkriptionerna var klara började kodningsprocessen. Denna process började med att vissa begrepp valdes ut för att underlätta min analys av resultatet. Sedan inledde jag en öppen kodning av min empiri (Dalen, 2015), se bilaga 2. I kodningen utgick jag från fyra olika teman vilka var färgblindhet, osynliggörande, rasism/stereotyper, övrigt intressant. Utifrån dessa teman valde jag att färg-koda min empiri. På det viset var det enklare att plocka ut de citat som jag ansåg vara intressanta i förhållande till min studie. Under tematiseringen har jag letat efter var tyngdpunkten har legat och dessutom hur detta förhöll sig till mina frågor (Dalen, 2015). Utifrån de svar som respondenterna gav mig kunde jag utröna olika mönster. Med hjälp av de teman som jag nämnt tidigare kunde jag börja analysera mina resultat med hjälp av vissa begrepp:

Färgblindhet, (Dixson, Rousseau-Anderson, & Donnor, 2016).

Osynliggörande, (del los Reyes & Mulinari, 2005).

Narrativ, (Dixson, Rousseau-Anderson, & Donnor, 2016).

Begreppen kommer från de teorier som jag har utgått ifrån i samband med detta arbete. Med hjälp av dessa begrepp kunde jag analysera min empiri och i samband med det kunna utforma kategorier som svarar på min frågeställning. I tolkningsprocessen har jag utgått från det som Dalen (2015) tar upp om *experince near* och *experince distant* (s.75). Jag har tagit det mina respondenter har svarat och sedan ställt de i kontrast till tidigare nämnda teman för att sedan analysera de med hjälp av begrepp från teorierna.

4.1.4 Studiens tillförlitlighet

För att mäta en studies tillförlitlighet är det tre begrepp som är relevanta, reliabilitet, validitet och generaliseringsbarhet. Reliabiliteten innebär att även om flera olika forskare utför en och samma studie ska de komma fram till liknande resultat. Därför ger Wibeck (2010) som förslag att om forskaren har möjlighet bör denna be någon annan se över ens analys för att se om de kommer till liknande slutsatser. I denna studie har det inte funnits möjlighet för ett sådant samarbete. Därför har jag gått igenom materialet själv flera gånger för att kontrollera att min empiri analyseras på ett riktigt sätt. För att stärka reabiliteten har jag redogjort så tydligt jag kan hur studien har gått till väga. På så vis blir det tydligt hur min analys har gått till och därmed finns det möjlighet att testa den i efterhand (Dalen, 2015).

Validitet kan i princip översättas till ordet trovärdighet vilket är ett mer användbart ord när man talar om intervjuer. Trovärdigheten hos en intervju kan påverkas beroende av vilka som deltar i den. Wibeck (2010) förklarar att svaren som ens deltagare ger kan bli påverkade av det klimat som finns inom den grupp som blir intervjuad. Därför valde jag att använda mig av grupper som redan existerade och som dessutom var trygga att prata inför varandra. Deltagarna fick dessutom vara hemma eller var helst de ville under intervjutillfällena. Därmed kunde de vistas på en plats där de känner sig trygga vilket Wibeck (2010) tar upp som en viktig aspekt för att öka validiteten.

Denna studie ämnar inte skapa en generaliserande bild av hur elever i Sverige upplever att de får diskutera och arbeta med frågor kring begrepp som etnicitet och ras i sin teaterundervisning. Utan denna studie ämnar undersöka hur denna grupps erfarenheter sett ut. Därför går det inte att använda de resultat som presenteras i denna studie för att skaffa sig en generaliserande bild av hur läget är i Sverige. Även fast de grupper som har använts till denna studie består av människor som generellt går estetiska programmet teater vid gymnasiet så innebär inte det att resultatet är överförbart på en snarlik skola (Wibeck, 2010).

4.1.5 Etiska överväganden

Inför intervjuerna blev deltagarna tillfrågade om de ville delta. I och med att de blev tillfrågade fick de också information kring i vilket syfte som intervjuerna utförs. Ett av de krav som Dalen (2015) tar upp i sin bok är kravet på information. Detta krav innebär att de som ska vara en del av en intervju eller en studie ska bli informerade om vad syftet med studien är, vad deras medverkan kommer användas till och hur de skulle bli påverkade av att medverka i studien. Sedan är det viktigt att de som medverkar i en intervju eller forskningsstudie är medvetna om att de när som helst får avbryta sin medverkan utan att detta på något vis påverkar de negativt. Detta blev deltagarna informerade om vid det första tillfället som de fick förfrågan om att delta. Även inför själva intervjutillfällena återupprepades informationen för deltagarna.

När det kommer till samtycke för att vara en del av intervjun så valde jag att fråga alla deltagare en efter en då inspelningen av intervjuerna hade börjat. Enligt normen bör forskaren få ett skriftligt samtycke, men det står ingenstans att detta är ett krav. Det enda krav som finns är att samtycket blir dokumenterat på något vis vilket det blev i mitt inspelade material (Dalen, 2015). Alla deltagare var dessutom över 15 år, därmed behövdes inte något särskilt godkännande av vårdnadshavare (SFS, 2003:460). Deltagarna blev dock informerade om att de hade all rätt att dela med sig av vad de skulle göra med sina vårdnadshavare.

Sedan finns kravet på konfidentialitet, vilket innebär att deltagarna i intervjuerna ska vara anonyma i det material som presenteras i studien. I resultatet är deltagarnas namn utbytta för att skydda deras identitet. Namnet på skolan där deltagarna går blir inte presenterat någonstans i arbetet och hur jag har kommit i kontakt med skolan utöver det faktum att det är i samband med min utbildning har jag valt att inte nämna (Dalen, 2015).

5.1 Resultat

I denna studie har jag utgått från frågeställningen ”Hur beskriver elever att frågor gällande etnicitet och ras behandlas i teaterundervisningen”. I detta kapitel kommer den empiri som framkom under mina intervjutillfällen att presenteras. Empirin kommer även att analyseras med hjälp av den postkoloniala teorin samt inslag från Critical race theory. Som paraplyteori används den intersektionella teorin för att kunna synliggöra och analysera brytpunkten mellan begreppen etnicitet och ras. Utifrån de svar jag fick kommer begrepp som osynliggörande, färgblindhet och narrativ att behandlas. Respondenterna har blivit givna fiktiva namn för att stärka anonymiteten. I den första intervjun deltog det tre respondenter av fyra. En kunde inte delta av personliga skäl. De som deltog har fått namnen Kanto (etniskt svensk, vit), Mel (etniskt svensk, vit) och Ena (etniskt svensk/engelsk, vit). Till den andra intervjun deltog tre respondenter vilka har fått namnen Finn (etniskt svensk, vit), Arl (etniskt svensk, vit) och Ell (etniskt svensk, vit).

5.2 Neutral gestaltning i relation till manus och karaktärsarbete

När vi diskuterade frågor kring hur respondenterna upplevde sig ha fått behandla frågor kring rasism och stereotyper blev det tydligt att det var sällsynt att diskutera sådana frågor i arbetet med manus och i karaktärsarbete. Något som har fångat min uppmärksamhet är dock hur de pratar om hur de förhåller sig till att gestalta stereotyper på scen. Under första intervjutillfället började Mel diskutera hur hon och de andra respondenterna var delaktiga i en produktion tillsammans med elever som gick åren över dem. Mel förklarar bland annat att det är en karaktär som identifieras som av koreansk härkomst, medan Ena hävdar att samma karaktär skulle vara av japansk härkomst. Samtalet kretsade sedan om huruvida denna karaktär blev gestaltad på ett neutralt sätt eller inte:

Mel- ...jag tyckte den där karaktären i alla fall var genom manuset och hur hon gestalta den så verkade den ganska neutral i hur den var. Det var många andra karaktärer som gjorde mer narr av någonting än vad den karaktären gjorde.

Samma slags formulering kom fram i den andra intervjun när Finn diskuterade en produktion som de hade utfört under sitt första år på teaterprogrammet. Produktionen bar namnet ”När knoppar brister” och detta projekt utfördes med elever som gick året över de samt elever från ett introduktionsprogram vid namn IM-språk. IM-språk är en utbildning där personer som nyligen har kommit till Sverige ska få möjlighet att lära sig det svenska språket. Manuset till denna produktion var baserat på historier av elever som gick IM-språk och deras upplevelser av att bo i Sverige. I produktionen spelades huvudkaraktären av en som har fått namnet Kar, samt fyra elever som gick IM-språk. Finn uttalade sig så här om hur de resonerade kring detta:

Finn- Ja precis, de fyra plus Kar (en annan elev) spelade liksom samma person vilket förtydligade vem Mustafa var och vad vi var ute efter. Men som jag sa tidigare liksom Kars roll som liksom inte har den etniciteten eller den bakgrunden då var det jätteviktigt att vi inte gjorde på något sätt gjorde narr av den här etniciteten hon skulle spegla liksom då var det lika bra att det bara var neutralt typ.

Neutralt är ett ord som återkommer ett antal gånger under båda intervjutillfällena. Det används som ett svar på vad en bör tänka på, liksom sträva efter, i sitt arbete för att undvika att gestalta och reproducera stereotyper. Eftersom neutralt är ett återkommande begrepp i intervjusvaren är det viktigt att ställa frågan. Vad är en neutral gestaltning? När respondenterna talade om att gestalta en karaktär som identifieras av en annan etnicitet, alltså icke-svensk, i motsats till det neutrala, blev det tydligt att svaren syftar till att inte lägga på någon slags brytning eller andra exotifierande inslag. I stället för att prata om den svenska etniciteten som neutral i förhållande till dem som individer ställs den svenska etniciteten som norm för gestaltningar över lag. Även någon som identifierar sig utifrån en annan etnicitet än svensk rör sig mot det neutrala när denna gestaltar utifrån det som identifieras som ”svenskt”. Detta kan kopplas till det Del los Reyes & Mulinari (2005) tar upp om hur människor i västvärlden förhåller sig till det som anses vara *normalt* (s.43) i de maktstrukturer som vi lever i. Om man studerar respondenternas svar ur ett postkolonialt perspektiv kan man se hur den västerländska identiteten, i det här fallet den svenska, blir det som anses vara normalt. På så vis blir det icke-västerländska, eller det icke-svenska, något annat än normalt, något avvikande. Att prata om normalt bidrar alltså till att skapa och upprätthålla dikotomin vi-dem. Dikotomin kan i sin tur bidra till att naturalisera en ojämlikhet mellan olika grupper (Del los Reyes & Mulinari, 2005). För om man utgår från att det neutrala (den svenska etniciteten) är det normala ställs det som avviker från den normen som det onormala. Om man inte diskuterar vad det finns för skillnader i att kommunicera kring det neutrala för individen och det neutrala för eleverna som grupp kan det skapas normer som bidrar till förtryckande vanor. Ell, som deltog i andra intervjutillfället satte ord på detta:

Johan- Ni nämnde det här hur viktigt det är att inte göra narr och spela på stereotyper när K då skulle gestalta Mustafa. Det här kan verka självklart, men varför är det viktigt att man inte lägger på en brytning eller liknande när man gestaltar en sådan karaktär?

Ell- Det handlar väl om hur man utnyttjar sin makt i samhället och liksom endast trycker ner de här minoriteterna mer och att man liksom att man ... men det blir som man som etniskt svensk och vit tycker man är bättre och ser ner på någon för att de inte pratar korrekt svenska. Det blir en väldigt konstig vinkel.

Som Ell uttrycker finns alltså en risk att dikotomin Vi- dem förstärks genom att det som anses vara norm är att prata och agera ”svenskt”. Vi är de som kan prata flytande svenska och agera svenskt, och De är de personer som inte kan prata svenska och inte agerar ”svenskt”.

5.3 Osynliggörande

Under båda intervjutillfällena kom diskussionen in på i vilken grad respondenterna har fått möjlighet att diskutera hur etnicitet och ras gestaltas i manus och i deras karaktärarbete. I svaren från respondenterna kan man utröna ett mönster i att diskussionen kring begrepp som etnicitet och ras har saknats. Ur ett utdrag från första intervjutillfället kan man se exempel på detta:

Mel- Jag upplever inte, eller jag tror inte någon gång att vi ens har haft den frågan uppe, alltså har den här karaktären eller ska den här karaktären föreställa ett den har en annan etnicitet.

Johan- Nej, och det du menar då är att det inte framkommer i manuset vad det är för etnicitet eller liknande?

Mel- Nej.

Johan- Har ni något exempel på när ni har fått diskutera vilken innebörd er hudfärg har för den karaktär ni spelar?

Mel- Nej

Kanto- (skakar på huvudet)

Här uttrycker eleverna att de inte har fått möjlighet att diskutera hur faktorer som etnicitet och ras kan påverka ett analysarbete av en karaktär. Därmed riskerar man att osynliggöra de strukturer som finns i vårt samhälle och förstärka dessa (Del los Reyes & Mulinari, 2005). På samma gång finns det en tanke om att denna grupp inte behöver diskutera begrepp som etnicitet och ras då det inte finns någon, i denna grupp, som identifieras som rasifierad:

Mel- Jag håller med! Alltså det finns inte riktigt... alltså nu har vi inte hunnit göra så många projekt... men det finns inget manus eller något eller så som vi har diskuterat som har handlat om det eller behövt att det... att det är tydligt att en karaktär kanske har en annan hudfärg än resten eller nått sånt som man behövde... eller en annan etnicitet, att det har varit en relevant fråga så! Och att alla i gruppen är vita, så blir det liksom att det har inte varit... nått som man behöver eller... vi har inte diskuterat, tror jag, på grund av det.

Att inte diskutera ras och etnicitet i en grupp med vita elever visar att eleven befinner sig i ett samhälle med en stark vithetsnorm där vithet anses vara det normala, så kallade utgångsläget. Utifrån den postkoloniala teorin är detta problematiskt eftersom vithetsnormen riskeras att reproduceras om den inte lyfts fram och problematiseras (De los Reye & Mulinari, 2005). Att frågor kring ras och etnicitet i karaktärsarbete inte diskuteras kan bero på manuset gruppen jobbar med, då vissa manus har tydliga beskrivningar på karaktärers utseenden, brytning osv., medan andra manus lämnar mer öppet för tolkning. När jag ställde frågan om eleverna någonsin fått möjlighet att reflektera kring sin etnicitet och hur det påverkar roller där de gestaltar karaktärer som beskrivs som rasifierade av författaren, svarade samtliga respondenter från både intervjutillfällena nej. Respondenterna från båda intervjutillfällena upplevde dessutom att de inte har fått möjlighet att diskutera vilken innebörd deras hudfärg har för karaktären de gestaltar. Återigen visar svaren på att respondenterna inte fått möjlighet att reflektera över sin egen etnicitet, eller vithet, i sin teaterundervisning.

I det teoretiska ramverket tas det upp hur rasifierade saknar narrativ ("narratives") vilket bidrar till att deras röster inte blir hörda. På samma vis kan rasifierade och människor med annan etnicitet än svensk bli osynliggjorda genom att deras historia inte lyfts även i grupper där elever identifieras som vita och etniskt svenska. Respondenterna uttryckte att de saknade den sortens diskussioner kring dessa frågor, och att de anser det vara viktigt att de får möjlighet till den sortens reflektion för att kunna göra så nyanserade gestaltningar som möjligt:

Johan- Tycker ni det är relevant att diskutera sådana frågor?

Kanto- Ja det tycker jag och jag börjar just nu fundera på varför vi inte har gjort det och om det beror på att det inte varit relevant för karaktären. För om man tittar på manuset vi spelar nu så är kanske inte det är den relevanta frågan, utan då kanske det finns andra frågor man ska diskutera kring hur gör vi det här för att det ska blir respektfullt gentemot de som kommer och ser det här. För att inte någon ska känna sig att vi på något sätt gör narr av någon. Men däremot om vi får ett manus, som vi jobbar med där jag som vit person ska spela någon av en annan etnicitet så hoppas jag verkligen att det ska tas upp och diskuteras så att det blir så respektfullt och... öhm... jamen så att jag kan göra det på ett så respektfullt sätt som det går.

Det blir tydligt utifrån respondenternas svar att det inte är ett medvetet osynliggörande det handlar om. Kanto uttrycker det:

Johan- Anser ni att ni får möjlighet att analysera utifrån.. alltså där ni får behandla begreppet etnicitet och på vilket sätt skulle ni säga att ni får det?

Kanto-Nu vet jag inte om ni andra har en annan upplevelse men jag upplever inte det. Men sen tror jag inte att det handlar om att någon har sagt det här ska ni inte ska analysera utifrån detta. Men det har liksom inte varit en grej som "har ni tänkt på det här eller har ni analyserat utifrån detta perspektiv?"

Kanto förklarar att det inte handlar om att lärare har stoppat analyser som kretsar kring begreppen etnicitet och ras. Det handlar om att de inte gjort ett aktivt val i frågan. Problemet är att osynliggörandet kan uppstå när människor i maktposition undviker att göra ett val där de aktivt synliggör och motarbetar förtryck (del los Reyes & Mulinari, 2005).

5.4.1 Avsaknaden av diskussion om förtryck

Under det andra intervjutillfället kom diskussionen in på hur respondenterna diskuterade kring de trakasserier som huvudkaraktären (Mustafa), i "När knoppar brister", fick utstå. Ell uttryckte att reflektionen kring vad för samhällliga faktorer som ligger bakom ett sådant förtryck inte var tillräcklig:

Johan-. Hur upplever ni att ni fick diskutera rasismen och trakasserierna som Mustafa blev utsatt för? Hur kommunicera ni kring detta, eller vad för möjligheter fick ni att kommunicera kring detta?

Ell- Alltså vi pratade om det typ, ööhhm, eller jag kommer inte ihåg i alla fall att vi diskuterade att det hände i samhället överlag. Utan det var mest det här är en enskild incident som vi kan ha med i vårt manus typ...

Genom att behandla de situationer som karaktären blir utsatt för som enskilda och isolerade incidenter finns alltså en risk att det förtryck som sker på en strukturell nivå blir osynliggjort. Dixon, et al. (2016) nämner hur viktigt det är att inte behandla rasism som isolerade händelser utan synliggöra hur det är en del av den hegemoniska struktur som uppstår utifrån vithetsnormen. Ell fortsätter resonera kring hur avsaknaden av reflektion kring karaktärens situation bidrog med att det strukturella förtrycket inte lyftes fram:

Ell- ...Det... jag tycker att vi borde ha förklarat mer för nu tyckte jag... eller om man kollar tillbaka på det så framställer vi honom som att han bara var mobbad typ. Att han bara blev utnyttjad. Att vi inte... liksom det framställs inte att vi tog hänsyn till var han kom ifrån, det kanske var det vi var ute efter.

Än en gång blir det tydligt hur viktigt det är att föra fram ”de”, (del los Reyes & Mulinari, 2005, s. 66), andras narrativ. Respondenterna uttrycker att IM-språkeleverna fick möjlighet att vara med och dela med sig av sina upplevelser av att komma till Sverige. Detta är ett tydligt exempel på när den andras narrativ bli synliggjort. Det ger de möjlighet att omsätta sina erfarenheter i en kreativ process och dessutom dela med sig av sina erfarenheter till andra elever för att skapa en tydligare bild kring deras situation.

5.4.2 Avsaknaden av diskussion mellan ”vi och de”

Även vid det andra intervjutillfället uttryckte respondenterna att det inte fanns en vidare reflektion kring hur dessa faktorer kan påverka deras arbete. Även när det faktiskt handlade om människor som nyligen kommit till Sverige och identifieras utifrån en annan etnicitet. I en diskussion mellan Arl, Ell och Finn blir det tydligt att det saknades en kommunikation mellan de elever som gick teaterutbildningen på skolan och eleverna som gick IM-språk. De förklarar att de fick möjlighet att diskutera med varandra till en början för att lära känna varandra men under själva arbetet med pjäsen, ”När knoppar brister”, blev eleverna uppdelade och fick inte möjlighet att kommunicera kring pjäsens innehåll. När frågan kom till hur de upplevde sina möjligheter till att diskutera och kommunicera kring innehållet i pjäsen svarade Ell så här:

Ell- Jag kände att vi typ hade tid att lära känna de lite i början typ och sen fick vi träffa de igen när vi hade skrivit klart vårt manus och då var det för sent att prata med de angående det. Vi träffa de inte så mycket som vi kanske skulle ha behövt i och med det vi skrev om.

I stället för att ta vara på de upplevelser som eleverna från IM-språk satt på valde alltså läraren att dela upp eleverna och inte ge de möjlighet att tillsammans reflektera kring deras erfarenheter. Fyra elever från IM-språk deltog i själva pjäsen och tillsammans med en elev som gick teaterutbildningen fick de gestalta en av huvudkaraktärerna:

Finn- Ja valet att hon skulle spela Mustafa (Namn på karaktär) var ju för att de här killarna inte var så säkra i sin svenska. Och att de inte... och Kar (elev vid teaterutbildningen) fick ta de flesta replikerna. För de var inte så säkra att de skulle klara det eller ville prata så mycket på scen. Då valde vi att Kar skulle få gestalta Mustafa tillsammans med de.

Fokus lades alltså i det här fallet på att få fram budskapet framför att ge IM-språks eleverna en möjlighet att föra fram sina egna upplevelser i gestaltningen. Respondenterna uttrycker att valet att låta dessa elever dela på karaktären handla om att eleverna från IM-språk inte kände sig bekväma att tala på scen och att de själva inte upplevde att de kunde språket tillräckligt bra. I den sista delen av detta avsnitt uttrycker respondenterna hur de arbetade för att lyfta IM-språkelevnas narrativ (Dixson, Rousseau-Anderson, & Donnor, 2016). Genom att implementera historier och erfarenheter från dessa elever tog de ett steg för att synliggöra IM-språkelevnas erfarenheter. Detta ger dels IM-språkelevna möjlighet att reflektera kring sina erfarenheter samtidigt som att eleverna i teaterundervisningen fick en möjlighet att möta någon annans narrativ och på så vis bli utmanade i sina uppfattningar.

5.4.3 Diskussion för en bredare förståelse

Under första intervju tillfället diskuterade vi om vad respondenterna ansåg att lärarna kan göra för att utveckla metoder för att skapa diskussioner kring begrepp som etnicitet och ras i teaterundervisning. Kanto gav exempel på hur hen ansåg att man skulle kunna arbeta för att lyfta frågor kring sådana ämnen:

Kanto- Jag tänker att... för att vi gör ju analyser av kortare manusstycken som vi kanske inte ska spela men som vi pratar om.. vad står det här och vi kanske gör en improviserad scen utifrån det eller får en uppgift att spela en kortare för gruppen. Att man kanske skulle kunna välja ett utdrag där de här frågorna är väsentliga att lyfta för att just diskutera det på ett sätt som man kanske inte gör eller behöver göra med alla manus. Så jag tänker att det kan finnas ett urval i hur ställer man sig till det här liksom

Här ger Kanto ett tydligt exempel på hur arbetet kring frågor som rör begreppen etnicitet och ras skulle kunna ske. Kanto beskriver med enkla medel att man skulle kunna skapa en diskussion kring frågor som berör ras och etnicitet för att ge elever möjlighet att skapa en bredare förståelse för dessa ämnen. Det räcker inte med att enbart diskutera kring dessa ämnen men det kan skapa en ingång för att elever ska få möjlighet att fördjupa sina kunskaper. Även Ell gav förslag på hur deras lärare kan arbeta med dessa frågor. Hen gav som exempel:

Ell-Alltså jag tänker att det typ det finns ganska många musikalerna från 1900-talet som har... som bygger på många rasistiska stereotyper och som har en sådan klang genom sig. Att man skulle kunna diskutera de mer och kanske jämföra hur de sätts upp idag. Att de ändå har blivit formade till mindre problematiskt än vad de var skrivna som. Och liksom prata om hur teaterföreställningar har utvecklats liksom.

Ell ger ett förslag på hur diskussioner kring etnicitet och ras ur ett historiskt perspektiv kan ge en insikt kring hur det yttrar sig i vårt samhälle idag. Ell ger som förslag att man granskar hur icke-svenskar och rasifierade blir gestaltade i manus. På det viset skapar man möjligheter att reflektera över hur historier som har skrivits för länge sedan kan bidra till att upprätthålla rasistiska strukturer där den vita sätts i centrum. Det finns de som anser det oväsentligt att tala

om karaktärens kulturella bakgrund eller färgen på deras hud för det ska inte avgöra hur karaktären bli gestaltad eller vem som gestaltar den. Problemet med att inta ett sådant färgblint perspektiv är att man riskerar att osynliggöra hur faktorer som ras och etnicitet påverkar människor (Dixson, Rousseau-Anderson, & Donnor, 2016). Genom att lyfta sådana frågor som berör etnicitet och ras får elever möjlighet att utveckla djupare förståelse om hur samhället fungerar.

5.4.4 En önskan om diskussion

Under båda intervjutillfällena uttryckte respondenterna att de vill få möjlighet att diskutera frågor kring begrepp som etnicitet och ras i större utsträckning. Genomgående för intervjuerna blir det märkbart att diskussionen kring sådan ämnen har saknats och respondenterna själva beskriver det som problematiskt. Kanto talar bland annat om bristen av diskussion om sådana ämnen i skolan men även i samhället i stort:

Johan- Finns det något ni skulle vilja tillägga utifrån det vi har pratat om?

Kanto- Jag tycker det är ett väldigt intressant perspektiv. Att diskutera... För jag tycker att det diskuteras för lite kring hur vi ställer oss runt de här frågorna. Och jag tror att vi kommer... eller jag hoppas att vi kommer diskutera det mer i liksom framtiden både inom skolan men också generellt i samhället kring olika öhm amen både böcker eller manus eller hur vi ställer oss till de här frågorna.

Även Mel tar upp att det är viktigt att ta upp sådana frågor inte bara i arbetet med manus utan generellt bör diskussioner om sådana frågor genomsyra hur vi kommunicerar i samhället:

Mel- Alltså jag tycker det är intressant fråga för jag upplever väldigt att man har generellt fått väldigt lite diskussion om det i det vanliga livet också för det har ju inte bara med hur man vill framställa människor i manus utan det kan vara riktiga saker hur alltså ifall man alltså det finns ju fördomar i samhället ändå. För att såhär när jag gick i högstadiet så vara det många ensamkommande eller nyanlända som började i min klass och då var det mycket att man låtsades som att det inte var något särskilt med de men det kunde varit en intressant fråga att ta upp för det var ju fortfarande folk som behandla de väldigt annorlunda... öhm... och sådär... för det enda tillfället jag kom på att det en togs upp som en fråga var när det kom fram att någon av de var mobbade. Men jag tycker att det skulle tyckt det var en intressant fråga att ta upp för att bara liksom checka av hur liksom respekten funkar eller hur ska man förklara...

Mel tar upp en viktig aspekt i sitt uttalande kring hur vi kommunicerar med varandra. I stället för att möta stereotyper och fördomar när dessa visar sig vara ett problem bör diskussionen om och med ”dem andra” ges möjlighet till redan från när de började i klassen. På så sätt finns det en större möjlighet att motarbeta de förutfattade meningar som redan florerar. Detta är ett exempel på hur rädslan för att diskutera andra kulturer än den som står som ram för normen kan leda till ett osynliggörande av det förtryck som människor av en minoritet står under (del los Reyes, 2005). Ena uttrycker i slutskedet av första intervjutillfället hur hen upplever att samtalsklimatet kring sådana ämnen yttrar sig i det svenska samhället:

Ena- Jag tror att det har med att göra att Sverige generellt är väldigt rädd för att trampa andra kulturer på tårna liksom.

Mel- Ja...

Ena- Att nu ska jag som vi prata om din kultur, att vi är lite rädda att ta upp det som ett samtal liksom. Så att jag tror inte att man vågar riktigt för att man ska liksom såra någon eller jag vet inte.

Ena uttrycker väldigt tydligt hur rädslan att ”trampa andra kulturer på tårna” leder människor, som identifieras som vita, att inta ett färgblint perspektiv (Dixson, Rousseau-Anderson, & Donnor, 2016). Önskan att vara färgblind i förhållande till sin undervisning, som exempel, innebär att man vill förbise sociala faktorer som etnicitet och ras för att ge en jämlik undervisning till alla i sitt klassrum. Problemet är dock att de strukturer som möjliggör det förtryck som rasifierade och människor av en annan etnicitet står under kan bli osynliggjort och därmed riskerar man att i stället reproducera de normer som bidrar till detta förtryck.

5.5 Sammanfattning resultat

I mitt resultat blir det tydligt att det saknas diskussioner kring begrepp som etnicitet och ras i teaterundervisning. Respondenterna uttrycker att de anser att dessa ämnen är viktiga att diskutera i förhållande till den sortens undervisning. Dessutom ger de själva förslag på hur lärare kan gå till väga för att behandla sådana ämnen. Resultaten visar att det finns ett behov att arbeta med frågor som berör ämnen som etnicitet och ras för att elever ska få möjlighet att skapa sig en bredare förståelse för hur dessa faktorer påverkar människor i vårt samhälle. Respondenterna vid det andra intervjutillfället beskriver att de fick möjlighet att behandla frågor kring ämnen som har med den diskriminering som nyanlända elever upplever i sin vardag. Men de beskriver dock att de ansåg att kommunikationen mellan teaterleverna och IM-språkeleverna inte var tillräcklig.

6.1 Diskussion

I det här kapitlet kommer jag inleda med att föra en diskussion kring mitt resultat där jag ställer det mot tidigare forskning. Med stöd av de teorier som denna studie utgår ifrån kommer jag presentera resonemang kring hur lärare kan arbeta för att skapa möjlighet till diskussion och reflektion. Vidare kommer jag att föra en diskussion kring min metod och vad jag anser vara studiens styrkor samt utvecklingsområden.

6.2 Resultat diskussion

I resultatkapitlet presenterades delar av de intervjutillfällena som jag har utfört med tidigare nämnda respondenter. Där presenterade jag bland annat hur respondenterna resonerar kring de frågor som jag ställde de och hur detta kan kopplas till min teoretiska bakgrund. I detta kapitel kommer jag utveckla mina resonemang och ställa min empiri i förhållande till tidigare forskning.

Ett ord som togs upp i båda intervjutillfällena var ordet neutral. Respondenterna talade då om att gestalta en karaktär som identifieras som av annan etnicitet än svensk och/eller rasifierad på ett neutralt vis. Men ordet neutral blir intressant i denna kontext. Neutralt för vem? Respondenterna identifierar sig som etniskt svenska och det som är neutralt för dem är att gestalta karaktärer utifrån deras etnicitet och kultur. Det är inte problematiskt att de anser den svenska etniciteten vara neutral i förhållande till sig själva, utan problemet ligger hur diskussionen kring det förs. Utan att föra en vidare diskussion om huruvida en person blir påverkad av vilken rasifiering de blir tillskrivna finns en risk att man reproducerar maktstrukturer genom att undvika någon vidare diskussion. Schroder-Arce (2017) tar upp att det är den sortens diskussion som krävs för att studenter, men också elever, ska kunna utforma metoder att ifrågasätta de hegemoniska strukturer som vi lever i. De los Reyes & Mulinari (2005) menar att litteratur och vårt språkbruk riskerar att föra vidare normativa kunskapsmodeller. Därför är det viktigt att ställa sig kritisk till det material man som lärare använder och våga skapa diskussioner med sina elever för att kunna skapa möjligheter att naturalisera¹ makt och ojämlikhet.

Utifrån det resultat som har blivit presenterat i detta arbete blir det tydligt att eleverna upplever sina möjligheter att diskutera begrepp som ras och etnicitet i teaterundervisning som otillräckliga. Under båda intervjutillfällena uttryckte respondenterna att de upplevde att de inte har fått prata om frågor som kretsar kring sådana begrepp. Respondenterna kom dessutom med förslag på hur man skulle kunna arbeta med begreppen för att kunna sätta de i en tydlig kontext. Kanto kom med ett förslag att lärare inom teaterundervisning kan implementera sådana slags frågor när de arbetar med att analysera textutdrag ur olika manus. Detta påminner om det Schroeder- Arce (2017) talar om i sin artikel angående hur hen kommunicerar kring vithet med sina studenter. Genom att kontinuerligt ta upp frågor kring hur vithet som norm yttrar sig och problematisera detta får studenterna möjlighet att angripa

¹ Del los Reyes & Mulinari (2005) förklarar att begreppet naturalisera i denna kontext innebär att synliggöra, problematisera och motarbeta hegemoniska strukturer som grundar sig på koloniala traditioner.

problematiken från olika perspektiv. Tanner (2010) visar på ett exempel hur lärare kan ge elever möjlighet att från början av ett projekt diskutera vad för sociala implikationer ras har för människor. Genom att lyfta den sortens frågor med eleverna blev det normaliserat att prata om sådana ämnen i stället för att det upplevs som stigmatiserat. Genom att diskutera frågor om sin egen rasifiering och etniska tillhörighet ges eleverna möjlighet att utforma en bredare förståelse för det förtryck som minoriteter utsätts för. Detta kan ge eleverna en möjlighet att utveckla en djupare empatisk förmåga gentemot människor som inte är en del av vithetsnormen.

I det andra intervjutillfället tar Ell upp att eleverna från IM-språk deltog i utformandet av manuset till "När knoppar brister". I det samarbetet fick IM-språkeleverna en möjlighet att delta med sina erfarenheter och dela med sig av sitt narrativ (Dixson, Rousseau-Anderson, & Donnor, 2016). Men eleverna fick enbart delta i början av arbetet för att sedan ta del av det färdiga materialet. Här hade lärarna en möjlighet att bjuda in IM-språkeleverna för vidare diskussion och dessutom ge de möjlighet att ta vara delaktiga i någon form av teaterundervisning där man arbetar kring deras erfarenheter. Det var fyra av dessa elever som faktiskt deltog i själva framförandet av pjäsen men av de mina respondenter uttryckte fördes det ingen vidare kommunikation kring hur de upplevde arbetet eller deras erfarenheter som blev representerade. Här skulle de lärare som var ansvariga för produktionen kunnat använda sig av liknande metoder som Harman & Smagorinsky (2014) och Gallagher, et al. (2013) beskriver i sina artiklar. Harman och Smagorinsky (2014) visar på ett arbete med metoder som där språkelever får utnyttja sina erfarenheter för att skapa en pjäs. I arbetet får eleverna utforska hur deras situation ser ut och kritiskt granska det förtryck som de blir utsatta för. På så vis kan de lyfta vad de anser är felaktigt i det bemötande de får samtidigt som de får bearbeta dessa erfarenheter genom att gestalta de. Även Gallagher, et al (2013) beskriver hur de använt sig av liknande metoder för att låta språkelever lyfta det de anser vara problematiskt i sin vardag och kritiskt granska hur de blivit bemötta. Genom att arbeta på ett sådant vis får människor som inte identifieras utifrån vithetsnormen möjlighet att göra sina röster hörda och bli agenter för den förändring som kan ske (Freire, 2021). På samma sätt skulle lärarna som var ansvariga för arbetet kring "När knoppar brister" kunna ha resonerat i sin undervisning.

Kanto tar upp i en av diskussionerna hur det inte förs samtal om huruvida det är relevant att analysera ett manus eller sin karaktär i förhållande till hur begrepp som etnicitet och ras blir behandlat i deras arbete. Det beror helt och hållet på vilken läsart² som blir vald i förhållande till det arbete som utförs. Ibland ligger fokus på att diskutera ämnen som, till exempel, psykisk ohälsa. I ett sådant fall ligger fokus på att arbeta med att skapa en produktion som gestaltar dessa ämnen på ett respektfullt sätt. Det är dock av min åsikt att det finns möjlighet för att diskutera begrepp som etnicitet och ras i analysprocessen för arbeten även fast de inte kommer vara synliga i arbetet på scen. Gallagher, et al (2013) ger exempel på ett arbete då elever fick möjlighet att diskutera hur ras som social faktor påverkar människor på olika sätt. Eleverna fick i det här fallet utföra en övning där de dessutom fick omsätta det de diskuterat till att gestalta en slags intervju av en person i maktposition. Genom att arbeta med begrepp som

² Vilken slags tolkning man gör av ett manus

etnicitet och ras i sin undervisning får eleverna möjlighet att ifrågasätta och motarbeta förtryck som finns i det västerländska samhället (del los Reyes & Mulinari, 2005). Enligt läroplanen ska vi som lärare bidra till att utveckla elevers förmåga till inlevelse och att sätta sig in i andra människors situation (Skolverket, 2011a). Med stöd av den tidigare forskning som blivit presenterat i detta arbete vill jag hävda att lärare inom drama och teaterundervisning har en möjlighet till att bidra i utvecklingen av sådana egenskaper. Genom att ge elever möjlighet till att kommunicera och diskutera kring ämnen som etnicitet och ras och omsätta dessa diskussioner i en kreativ process kan de omformulera, problematisera och bryta mönster som bidrar till att människor far illa (del los Reyes & Mulinari, 2005).

I den tidigare forskning som blivit presenterat i det här arbetet ger författarna olika förslag på hur teaterlärare och dramapedagoger kan arbeta för att lyfta den maktobalans som bland annat finns i det västerländska samhället. Bathia & Pathak-shelat (2019) tar upp hur de arbetade med en klass där det finns en konflikt mellan två religiösa grupper. Författarna beskriver hur de i stället för att undvika en diskussion kring spänningarna som fanns mellan dess grupper lyfte de konflikten vilket ledde till att eleverna fick möjlighet att utmana sina fördomar. Med hjälp av metoder från tillämpad teater fick eleverna en möjlighet att lyfta den konflikt som hade uppstått och kritiskt granska den. På samma sätt skulle de lärare som var ansvariga för arbetet kring pjäsen "När knoppar brister" ha arbetat. Här skulle det kunna finnas en möjlighet att låta IM-språkeleverna delta under hela processen. De skulle kunna delta i olika teaterövningar där eleverna fick omsätta sådana ämnen som dessutom blir behandlade i pjäsen. Det skulle kunna bidra till att teaterleverna fick en möjlighet att utveckla en djupare förståelse för "den andra" och IM-språkeleverna skulle få en möjlighet att berätta om sina erfarenheter ur sitt perspektiv. En annan form av metod som skulle kunna vara användbar i arbetet kring "När knoppar brister" är forumteater. I likhet med det arbete som Harman & Samgorinsky (2014) beskriver kan man låta eleverna arbeta med att gestalta olika situationer som finns representerade i pjäsen för att bearbeta de och komma med alternativa lösningar på de konflikter som utspelar sig. Dels får eleverna möjlighet att lära känna manuset och karaktärerna, som är en del av pjäsen på ett djupare plan, dels får de möjlighet att reflektera över hur andra människors situation ser ut.

6.3 Metoddiskussion

Jag valde att arbeta med en kvalitativ metod av den anledningen att jag var ute efter att ta del av elevernas upplevelser kring deras utbildning. Jag valde att inte utföra observationer då de ämnen som jag har varit ute efter att utforska inte kom fram naturligt utifrån de samtal som eleverna hade kring det arbete de utförde vid tillfället. Där var det passande att använda mig av fokusgruppsintervjuer för att kunna skapa diskussioner kring det jag ämnade undersöka. I det här fallet passade semistrukturerade fokusgruppsintervjuer för mitt syfte.

Wibeck (2010) tar upp interpersonella aspekten av fokusgruppsintervjuer, alltså de förväntningar som respondenterna tar med sig in i samtalet och hur dessa påverkar deras svar. I efterhand kan jag se hur min respondenters svar kan ha blivit påverkade av sådana faktorer.

Då jag har varit i en auktoritär roll (som lärarstudent) gentemot mina respondenter finns det en möjlighet att de svarade på mina frågor för att svara ”rätt”. Ämnena som diskuterades under dessa intervjutillfällen är dessutom av det slag att de kan upplevas som obehagliga och det kan finnas en rädsla inför att svara fel. Genom att ha haft enskilda intervjuer i stället för fokusgruppsintervjuer skulle respondenterna fått möjlighet att ge sina svar utan att de skulle blivit påverkade av hur gruppen ser på de som individer. Fördelen med att inte utföra enskilda intervjuer är densamma som tidigare nämnts angående den roll som jag har haft gentemot respondenterna. Genom att ha semistrukturerade gruppintervjuer fick respondenterna möjlighet att diskutera med varandra och kunde skapa en mer avslappnad miljö då de inte ensamma skulle svara på dessa frågor utan kunde få stöd av varandra (Wibeck, 2010). En annan aspekt av hur det interpersonella kan påverka en intervju är hur jag förhöll mig till respondenterna. Som tidigare nämnts har jag agerat som lärare för mina respondenter vilket gjorde sig tydligt i intervjuerna. Många gånger upplevde jag att jag förklarade onödigt mycket och ibland kändes det mer som ett lektionstillfälle än en intervju.

I samband med det interpersonella skulle jag vilja lyfta hur mina personliga åsikter kan ha färgat kommunikationen mellan mig och mina respondenter. I mina intervjuer strävade jag efter att förhålla mig så neutralt som möjligt till det mina respondenter svarade. När diskussionen kom in på ämnen som jag ansåg vara relevant i förhållande till min studie ställde jag följdfrågor för att ge mina respondenter möjlighet att utveckla sina resonemang. I efterhand kan jag se hur vissa av frågorna som jag ställde kan ha varit färgade av mina personliga åsikter och därmed också påverkat mina respondenters svar. Som exempel:

Johan- Jaa för det berör faktiskt nästkommande fråga, men för att stanna kvar lite här. För i ”När knoppar brister” då minns jag att det var mycket ämnen som berörde just rasism och alltså att karaktärerna som identifieras som etniskt svenska utförde trakasserier mot Mustafa på grund av dennas etniska tillhörighet. Hur upplever ni att ni fick diskutera rasismen och trakasserierna som Mustafa blev utsatt för? Eller hur kommunicera ni kring detta? Eller vad för möjlighet att kommunicera kring detta?

Här ser man att innan jag ställer själva frågan ger jag en bild av hur jag personligen upplevde delar av den pjäs som mina respondenter var med och gestalta. I detta exempel kan man dessutom se att jag som intervjuare använder mig av värderande ord vilket kan påverka respondenternas sätt att svara. I vissa fall använde jag mig bland annat av värdeord som intressant eller förstärkte sådana svar som jag ansåg stämma överens med mina personliga åsikter genom att nicka eller att ge uppmuntrande ”mm”. Mycket av denna förstärkning kopplar jag till relationen som jag har haft till respondenterna. Som lärarstudent ville jag uppmuntra de till att fortsätta tala. Om jag fick möjlighet att göra om dessa intervjuer igen skulle jag arbeta med att hålla tillbaka den sortens förstärkning och försöka bidra med att leda elevernas diskussioner vidare utan att driva de.

Som tidigare nämnts använde jag mig av en semistrukturerad form på mina intervjuer vilket gav mig möjlighet att plocka upp ämnen som mina respondenter själva tog upp och spinna vidare på dessa. I efterhand upplever jag dock att intervjuerna kunde ha fått vara friare för att ge respondenterna möjlighet att diskutera mer med varandra. På grund av rädslan för att samtalet skulle dö ut höll jag mig mer strikt till min intervjuguide än vad jag i efterhand hade

velat. Vissa av de ämnen som nämndes i andra intervjutillfället skulle varit intressant att få mer information kring. Då syftar jag till diskussionen som Ell, Arl och Finn förde kring den egenskrivna pjäsen som de framförde gemensamt med eleverna från IM-språk. Bland annat skulle det varit intressant att ställa fler frågor kring vad de syftar till när de pratar om neutralitet i förhållande till att gestalta karaktärer som identifieras som rasifierade eller av en annan etnicitet. Det första intervjutillfället är ett tydligt exempel på hur en friare form av diskussion skulle ha gynnat mitt resultat då jag lät min oro, för att respondenterna inte skulle svara på mina frågor, styra mitt sätt att agera som moderator. Oron uppstod på grund av att intervjuerna utfördes via Teams (en tjänst som används för att kunna utföra videosamtal över internet). Oron uppstod på grund av tidigare erfarenheter av att undervisa via samma tjänst. Vid dessa lektionstillfällen upplevde jag att det var svårt att få respons av de elever jag undervisade. Detta färgade mitt beteende som moderator och därför grävde jag inte djupare i vissa frågor som i efterhand visade sig vara intressanta i förhållande till min studie.

Till min studie valde jag att muntligt informera mina respondenter och vilken roll de har i denna. I efterhand anser jag att detta borde ha gjorts skriftligt via mail. Mina respondenter skulle då haft möjlighet att i enrum ta ställning till ifall de ville delta i studien. Nu fick de ta del av informationen när de var samlade i grupp och dessutom fick de svara på ifall de ville delta eller ej när jag var närvarande. Detta kan påverka respondenterna på ett sådant vis att de känner sig manade att delta även fast de inte vill. Det som visar på att de självmant valde att delta är att de vid flertal gånger påmindes om möjligheten att avbryta eller avstå att delta i intervjun (Dalen, 2015). Vidare skulle jag välja att be mina respondenter skriva på ett dokument, ett slags kontrakt, där de medger sitt samtycke. Inför mina intervjutillfällen spelade jag in mina respondenter när de blir tillfrågade om de samtycker till att delta i min studie. Samtliga samtyckte. Om jag fick möjlighet att göra om detta skulle respondenterna få ett mail med den samlade informationen kring studien samt en möjlighet att skriva under ifall de samtycker. Detta för att stärka att studien har följt de etiska regler en intervjustudie bör förhålla sig till (Dalen, 2015).

Dalen (2015) nämner i sin text vilken möjlighet författaren får att lära känna sitt material om hen får utföra transkriptionerna själv. Detta är något som jag har upplevt i min analysprocess, genom att själv ha fått utföra transkriptionerna har jag lärt känna min insamlade empiri och kunnat börja tolka mitt resultat redan under den processen. Detta gav mig möjlighet att skapa kategorier som svarade på min frågeställning som jag förhållit mig till i denna studie. På grund av tidspress skapade jag mina kategorier för mina resultat medan jag analyserade empirin. Detta ansåg jag till en början vara problematiskt på grund av att den analys som fördes blev svårt att göra begriplig utan färdiga kategorier. Men allt eftersom att analysen blev mer tydlig för mig själv blev också kategorierna mer synliga.

Kapitlet med tidigare forskning innehåller litteratur som ingick i den litteraturöversikt som jag utförde i samarbete med Michaela Lundgren. Det finns dessutom litteratur som har tillkommit i samband med litteratursökning som utförts i och med detta arbete. Det har enbart tillkommit en artikel då begrepp som ras och etnicitet i förhållande till teaterundervisning inte har forskats på i någon vidare utsträckning. Detta syns särskilt tydligt i svensk kontext då

forskningen i samband med dessa frågor är obefintlig. Därför kunde jag ha utvidgat mina sökningar till att se vad det fanns för liknande forskning inom ämnen som dans och musik för att se om det skulle gå att applicera den forskningen på det område som blivit valt i denna studie. Vissa delar av detta arbete tog längre tid än väntat och om jag hade fått möjlighet att disponera min tid annorlunda skulle jag ha valt att lägga mer tid på att göra mer utförliga litteratursökningar.

6.4 Vidare forskning

Jag ser en lucka i forskningen kring hur elever får möjlighet att diskutera och arbeta med begrepp som etnicitet och ras i teaterundervisning. Särskilt i svensk kontext. Det finns ett behov att forska kring frågor som dessa då det svenska samhället hela tiden utvecklas. I denna studie var respondenterna från samma skola och därmed ger dessa resultat enbart en liten inblick i hur arbetet kring sådana ämnen i teaterundervisning ser ut. Vidare forskning skulle kunna vara i form av en etnografi där man får möjlighet att följa teaterlärares arbete under en längre tid. Insamlingen av empirin skulle kunna ske genom observationer och intervjuer. Det skulle kunna vara intressant att dessutom föra en enkätundersökning i samband med det arbetet för att synliggöra elevers upplevelser av det man undersöker.

Referenslista

- Bhatia, K. V., & Pathak, S. M. (2019). Using Applied Theater Practices in Classrooms to Challenge Religious Discrimination Among Students. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 62(6), 605–613. <https://doi.org/10.1002/jaal.950>
- Boal, A. (1979). *The theatre of the oppressed*. London: Pluto Press.
- Brink, Lars ; Nilsson, Roy. (2006). *Kanon och tradition* (Lärarytningens skriftserie).
- Bromseth, J. (2019). Normkritisk pedagogik - rötter och fötter. I L. Björkman (Red.), *Normkritisk pedagogik: perspektiv, utmaningar och möjligheter*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Cornell, S., & Hartmann, D. (1998). *Ethnicity and race: Making identities in a changing world* (Sociology for a new century). Thousand Oaks, Calif.: Pine Forge.
- Dalen, M. (2015). *Intervju som metod*. (2. uppl.) Malmö: Gleerups utbildning.
- De los Reyes, P. & Mulinari, D. (2005). *Intersektionalitet: kritiska reflektioner över (o)jämlighetens landskap*. (1. uppl.) Malmö: Liber.
- Dixson, A. D., Rousseau-Anderson, C. K., & Donnor, J. K. (Eds.) (2016). *Critical Race Theory in Education: All God's Children Got a Song*. (2 ed.) Routledge.
- Freire, P. (2021). *De förtrycktas pedagogik*. Stockholm: Trinambai.
- Friberg, F. (red.) (2017). *Dags för uppsats: vägledning för litteraturbaserade examensarbeten*. (Tredje upplagan). Lund: Studentlitteratur.
- Gallagher, K., & Rivière, D. (2007). When drama praxis rocks the boat: Struggles of subjectivity, audience, and performance. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 12(3), 319-330. doi: [10.1080/08929092.2017.1370625](https://doi.org/10.1080/08929092.2017.1370625)
- Gallagher, K., Yaman Ntelioglou, B., & Wessels, A. (2013). Listening to the Affective Life of Injustice: Drama Pedagogy, Race, Identity, and Learning. *Youth Theatre Journal*, 27(1), 7-19. doi: [10.1080/08929092.2013.779349](https://doi.org/10.1080/08929092.2013.779349)
- González, J. B., Cantú, R., & González, A. (2006). Staging Whiteness: Possibilities for Resistance and Revelation in a High School Production of *Simply Maria*, or, *The American Dream*. *Youth Theatre Journal*, 20(1), 124-139. doi: [10.1080/08929092.2006.10012591](https://doi.org/10.1080/08929092.2006.10012591)
- Harman, R., & Smagorinsky, P. (2014). A Critical Performative Process: Supporting the Second-Language Literacies and Voices of Emergent Bilingual Learners. *Youth Theatre Journal*, 28(2), 147-164. doi: [10.1080/08929092.2014.956956](https://doi.org/10.1080/08929092.2014.956956)
- Nationalencyklopedin (2021), etnicitet. <http://www.ne.se/upplagsverk/encyklopedi/lang/etnicitet> (hämtad 2021-05-22)

- Nationalencyklopedin (2021), etnisk grupp.
<http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/etnisk-grupp> (hämtad 2021-05-22)
- Nayar, P. (2010). *Postcolonialism* (Guides for the perplexed). London: Continuum International Publishing Group.
- Ngo, Kien. (2018). *Andra Skor - En Intervjustudie Om Etnisk Homogenitet Och Etnisk Heterogenitet Inom Svensk Teaterutbildning*.
- Prendergast, M., & Saxton, J. (2016). *Applied Theatre: International case studies and challenges for practice* (2.nd ed.). Intellect Books Ltd
- Schroeder-Arce, R. (2017). Beyond acknowledgement of whiteness: Teaching white theatre teachers to examine their racial identity. *Youth Theatre Journal*, 31(2),105-113. doi: 10.1080/08929092.2017.1370757
- SFS 2003:460 *Samtycke*, Hämtad från: https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/lag-2003460-om-etikprovning-av-forskning-som_sfs-2003-460
- SFS 2010:800. Skollag. Hämtad från: https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800
- Skolverket. (2011a). *Läroplan för gymnasieskolan*. Hämtad från: <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/laroplan-gyl1-for-gymnasieskolan>
- Skolverket. (2011b). *Ämnesplan för ämnet Teater*. Hämtad från: https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasiiprogrammen/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 från: https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/3-skolansvardegrund/Grundskola/302_Framja_likabehandling/del_05/Material/Flik/Del_05_MomentA/Artiklar/Normer,%20normmedvetenhet%20och%20normkritik_Rev_E%C3%85.docx
- Tanner, S. J. (2016). Accounting for Whiteness through Collaborative Fiction. *Research in Drama Education*, 21(2), 183–195.
- Tanner, S., Miller, E., & Montgomery, S. (2018). We might play different parts: Theatrical improvisation and anti-racist pedagogy. *Research in Drama Education*, 23(4), 523–538.
- Törnquist, E. (2000). *Skapande föreställning: Elevers uppfattningar av arbetet i ett musikalprojekt* (Musikpedagogik, 7).

Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper: Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod* (2., uppdaterade och utök. uppl. ed.).

Bilaga 1

Intervjuguide

1. (Respondents namn) har jag ditt samtycke att använda det material som framkommer under denna intervju för att transkribera, analysera och sedan använda som resultat för mitt examensarbete vid Göteborgs universitet 2021?
2. Hur länge har ni sysslat med teater?
3. Har ni funderat på att söka vidare inom teater efter gymnasiet? Alltså i form av folkhögskola, teaterhögskola eller liknande?
4. Under de år ni arbetat med teater (det kan ju också vara andra sammanhang, kulturskola, amatörteater osv) Hur skulle ni beskriva vad pjäserna, texterna, föreställningar som ni deltagit i har handlat om? (och redan här kan det uppstå trådar som du kan dra vidare i...)
5. Ur vems perspektiv beskriver de pjäser/texter/föreställningar ni arbetat med?? (En ungdom, förälder, ett barn som bor i småstad, storstad, förort...)
6. Hur skulle ni definiera begreppet etnicitet?

Om eleverna är tysta: En definition är ”identifikation med och känsla av tillhörighet till en etnisk grupp, etnisk grupp, namngiven grupp av människor med myter om ett gemensamt ursprung, en gemensam historia, någon eller några former av gemensam kultur (religion, språk, traditioner etc.), en förankring till ett territorium och en känsla av intern solidaritet” och det är den jag har utgått ifrån när jag sammanställde dessa frågor. Hur ställer ni er till det?

7. Diskuterar ni frågor om etnicitet i skolan?
8. Vad för möjligheter har ni fått att arbeta med etnicitet när ni har analyserat manus?

Har ni något exempel på hur lärare har bemött rasistiska och stereotypa gestaltningar av karaktärer i manus?

9. Har ni något exempel på när ni fått arbeta med etnicitet när ni har arbetat med karaktärer?

Har ni något exempel på när ni fått diskutera vad för innebörd er hudfärg har för den karaktär ni spelar?

10. Har ni fått möjlighet att diskutera vad för innebörd er egen etnicitet har för den karaktär ni gestaltar?

Om nej: Anser ni att det är viktigt att er etnicitet lyfts fram och diskuteras?

Om ja: Kan ni ge exempel på hur ni har diskuterat kring det ämnet

11. Har ni fått möjlighet att diskutera kring innebörden av att gestalta en person som tillhör en annan etnicitet än er egen?

12. På vilka olika sätt anser ni att era lärare kunnat arbeta för att lyfta frågor kring etnicitet.

13. Har ni något mer att tillägga?

Bilaga 2

Kodning

