



GÖTEBORGS  
UNIVERSITET

# ”Teater är känslor”

En studie om elevers uppfattningar om teaterämnet

Jonas Blixt  
Ämneslärarprogrammet med inriktning mot  
gymnasieskolan, teater



Uppsats/Examensarbete: 15 hp  
Kurs: LGTA2A  
Nivå: Avancerad nivå  
Termin/år: VT2023  
Handledare: Carina Borgström Källén  
Examinator: [Birgitta Sandström](#)

---

Nyckelord: Teater, Uppfattning, Elever, Gymnasieskolan, Fenomenografi

## Abstract

Denna studie utgår ifrån ett fenomenografiskt perspektiv och använder sig av semistrukturerade intervjuer för att undersöka vad förstaårselever på estetiska programmets teaterinriktning har för uppfattningar om kunnande i teaterämnet. Studien undersöker elevernas anledningar att söka sig till programmet, deras uppfattning om teaterämnet och vad de uppfattar att de kommer kunna efter genomförd utbildning.

Studien resulterar i ett utfallsrum bestående av tre beskrivningskategorier som är *teater som medel*, *teaterämnets dragningskraft* och *ämnesspecifikt kunnande*. Eleverna uppfattar teater som ett uttrycksmedel för deras estetiska och konstnärliga uttryck och som ett hjälpmedel för att fly vardagen, utvecklas personligt och skapa en förståelse för andra människor. Eleverna ser teaterämnet främst som ett roligt, intressant och annorlunda ämne som avviker från andra ämne som ett mer praktiskt och fysiskt ämne som dessutom kan hjälpa eleverna bli yrkesverksamma inom teaterbranschen och andra yrkesområden. Eleverna uppfattar ett kunnande främst i ett skådespelande på scen men också inom de olika uttrycksområdena scenografi, kostym, mask, ljus, ljud och manus. Det finns en obeslutsamhet kring vad som ska hända efter gymnasiet där eleverna vill hålla alla dörrar öppna.

# Förord

Tack till Carina Borgström Källén för handledning.

Tack till Christian Hjärner och Oliwier Radke för alla gemensamma studietillfällen med bra musik och gott te.

Tack till Anna Mandorff, Christian Hjärner, David Gustavsson, Oliwier Radke och Vanessa Baasner för dessa fem år av lärande och utforskande tillsammans.

# Innehållsförteckning

Förord.....	1
<b>Innehållsförteckning .....</b>	<b>1</b>
<b>1 Inledning .....</b>	<b>3</b>
1.1 Bakgrund.....	3
1.1.1 Drama .....	3
1.1.2 Teater.....	2
1.1.3 Drama och teater i skolan .....	4
1.2 Syfte och frågeställning .....	4
<b>2 Tidigare forskning.....</b>	<b>5</b>
2.1 Tidigare forskning .....	5
2.1.1 Teatererfarenheter.....	3
2.2 Sammanfattning av tidigare forskning.....	9
<b>3 Teoretiskt perspektiv .....</b>	<b>11</b>
3.1 Fenomenografi .....	11
3.1.1 Fenomenografi och fenomenologi .....	11
3.2 Centrala begrepp .....	12
<b>4 Metod.....</b>	<b>13</b>
4.1 Metodval .....	13
4.2 Genomförande .....	13
4.2.1 Urval.....	14
4.3 Analysprocessen .....	15
4.4 Studiens tillförlitlighet .....	16
4.5 Etiska överväganden .....	16
<b>5 Resultat.....</b>	<b>18</b>
5.1 Utfallsrum .....	18
5.2 Teater som medel.....	18
5.2.1 Teater som uttrycksmedel .....	18
5.2.2 Teater som hjälpmedel.....	20
5.3 Teaterämnets dragningskraft.....	21
5.3.1 Målet med teaterämnet .....	21
5.3.2 Teater i jämförelse med andra ämnen .....	25
5.4 Ämnesspecifikt kunnande.....	27

5.4.1	Praktiskt kunnande i teaterämnet på scen.....	27
5.4.2	Praktiskt kunnande i teaterämnet bakom scen.....	31
5.4.3	Teoretiskt kunnande i teaterämnet .....	34
5.5	Sammanfattning .....	36
<b>6</b>	<b>Diskussion (Rubriknivå 1).....</b>	<b>38</b>
6.1	Resultatdiskussion .....	38
6.2	Metoddiskussion .....	38
6.3	Vidare forskning .....	39
6.3.1	Rubriknivå 3.....	32
6.3.1.1	Rubriknivå 4 .....	32
<b>7</b>	<b>Referenslista.....</b>	<b>41</b>
<b>8</b>	<b>Bilaga 1 - Informationsbrev .....</b>	<b>44</b>
<b>9</b>	<b>Bilaga 2 - Samtyckesblankett .....</b>	<b>45</b>
<b>10</b>	<b>Bilaga 3 - Intervjuguide .....</b>	<b>46</b>

# 1 Inledning

Teater blev ett ämne i gymnasiet på 1990-talet vars syfte Skolverket (2011) konkretiserar i tio punkter som utgör förmågor, färdigheter och kunskaper som eleverna under utbildningens tre år ska utveckla (Karlsson, 2020). Tio punkter som visar på en bredd inom teaterämnet som inkluderar utöver skådespeleriet även scenografi, kostym, mask, ljus och ljud. Ahlstrand (2020a) förklarar kunskaper som något som kan förknippas med något som finns där, som går att erövra och ta in och att när vi väl har erfarit denna kunskap så förblir den oförändrad. Hon vill i stället lyfta begreppet kunnande som antyder att något är i en ständig förändring och som gemensamt undersöks mellan lärare och elev och elever emellan (Ahlstrand, 2020a). Något som också är vanligt förekommande inom teaterämnet är ett tyst kunnande där kunnandet i teater som oftast består av ett gestaltande som sällan artikuleras och uttrycks i ord (Ahlstrand, 2014, 2015). Teater är ett görande ämne som oftast uttrycker sig i en fysisk handling och det är denna fysiska handling som både lärare och elever kan ha svårt att beskriva och analysera muntligt.

Svensk forskning som Österlind (2011) och internationell forskning som McCammon (2010) och McLauchlan och Winters (2014) visar på resultat som indikerar att många elever söker till teaterinriktningen för att skaffa sig ett kunnande inom skådespel eller för att de upplever att teater är roligare och mindre utmanande jämfört med andra ämnesinriktningar. Det man kan utläsa i dessa studier är effekterna av vad teaterämnet ger eleverna, både som ämnesspecifikt kunnande och som personlig utveckling. Inom det ämnesspecifika framkommer det hos Österlind (2011) ett kunnande inom bland annat monologer, clown, dialoger, barnteater, Shakespeare, mask och pantomim. Sällan kan man utläsa om vad eleverna tror sig kunna och vill kunna efter genomförd utbildning, framför allt hos elever som kanske inte har någon tidigare bakgrund inom teater. Av den anledningen vill jag i föreliggande studie undersöka förstaårselevens uppfattningar om teaterämnet i gymnasiet med särskilt fokus på kunnande. Kunnande i föreliggande studie har utgångspunkten i vad eleverna uppfattar att de kommer kunna praktiskt i ämnet och vad de kommer kunna veta teoretiskt i ämnet efter sin tre år på estetiska programmets teaterinriktning.

## 1.1 Bakgrund

Under denna rubrik beskriver jag några av de centrala begrepp som förekommer i studien som drama och teater där vi i Sverige särskiljer mellan dessa två begrepp medan i andra länder indikerar begreppen samma sak. I *Bakgrund* beskriver jag också översiktligt förekomsten av drama och teater inom svensk skola.

### 1.1.1 Drama och teater

Drama och teater är två konstnärliga begrepp som vi särskiljer i Sverige men som i andra delar av världen betyder samma sak. Det förekommer ofta att dessa begrepp klumpas ihop även i Sverige. Karlsson (2020) beskriver en förenklad skillnad med att drama har ett större fokus på gruppens gemensamma arbete och att i teater är målet att sätta upp föreställningar. I relation till undervisning fokuserar teaterundervisningen på träning i konstnärliga kvalitéer där alla teaterns beståndsdelar som skådespeleri, scenografi, kostym, mask, ljus och ljud inkluderas. Dramaundervisningen fokuserar mer på att främja ”estetiskt och kommunikativt skapande hos individer i grupp” (Karlsson, 2020, s. 26).

Aristoteles definierar begreppet drama som en ”efterbildning av en handling genom handlande personer” (Nationalencyklopedin, u.å.). Denna beskrivning är väldigt diffus och är

ett exempel på varför det ibland kan vara svårt att dra en tydlig gräns mellan begreppen. Enligt Berggraf Sæbø (2011) har dramat som ämne rötter i teaterkonsten och anknyter främst till en elevaktiverande pedagogik. Drama är också det mest förekommande begreppet framför teater i svenska läroplaner (Österlind m.fl., 2015). Teater kommer från det grekiska begreppet *theatron* som från början betydde den publika delen av spelplatsen. Detta ändrades över tid till att betyda hela skådeplatsen och även konstarten i sig (Karlsson, 2020). Linder & Remfeldt (2020, s. 129) beskriver teater som att ”A föreställer B medan C tittar på”. Detta är enligt dem en förenkling av begreppet som egentligen utgör ett komplext och mångfasetterat uttryck.

### 1.1.2 Drama och teater i skolan

I Sverige är varken drama eller teater några obligatoriska ämnen på någon utbildningsnivå. I ”Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet” (Lgr22, 2022) nämns drama som en del av målen som ska ingå i grundskolans verksamhet där eleverna ska få pröva och utveckla olika uttrycksformer, bland annat drama. Tidigare läroplaner (Lgr62, Lgr69 och Lgr80) har fler och tydligare formuleringar kring drama som verksamhet och undervisningsaktivitet i många skolämnen (Karlsson, 2020). Det förekommer grundskolor som har en estetisk profil där drama och teater är integrerat i skolan, antingen som enskilda moment eller som en del av den ordinarie undervisningen.

På gymnasiet är estetiska programmets teaterinriktning en valbar inriktning där upp till 50% av undervisningen kan bestå av teaterkurser (Österlind m.fl., 2015). De elever som väljer teaterinriktningen väljer också att investera tre år på att läsa teater som sitt huvudämne. Det är dock inte alla gymnasieskolor som erbjuder samtliga estetiska inriktningar. De gymnasieskolor i Sverige som gör det minskar dessutom i antalet. Gymnasieskolor som erbjuder teaterinriktningen har ett upplägg av kurser inom skådespeleri, teater teori, dramatik och dramaturgi, fysisk teater, ljud och ljus, regi, röst och scenografi, mask och kostym (Skolverket, 2011). Estetiska programmet är ett av gymnasieskolans högskoleförberedande program där elever efter genomförd utbildning kan söka sig vidare till högskolan, antingen i fortsatt konstnärlig inriktning eller annan akademisk utbildning (Karlsson, 2020). Nästintill alla kommuner i Sverige har en kulturskola men inte heller där erbjuder alla drama eller teater i sitt utbud (Österlind m.fl., 2015). De som gör det erbjuder kurser som vanligtvis hålls en gång i veckan. Kulturskolorna är öppna för alla men inte alla får plats. 2014 var det 13511 barn registrerade i drama- och teaterkurser. En återkommande diskussion kring kulturskolan har varit om den ska vara avgiftsfri eller inte där avgiftsbelagda kulturskolor har en tendens att exkludera barn och ungdomar ur familjer med begränsade ekonomiska och/eller sociokulturella resurser (Karlsson, 2020; Österlind m.fl., 2015).

## 1.2 Syfte och frågeställning

Syftet med studien är att bidra till ett kunnande om vad som motiverar gymnasieelever i årskurs 1 på estetiska programmets teaterinriktning att söka utbildningen, vad de har för uppfattning om teaterämnet och vad de har för uppfattningar om kunnande i teaterämnet. För att svara på studiens syfte ställs följande frågor:

- Av vilka anledningar väljer elever att gå det estetiska programmets teaterinriktning på gymnasiet?
- Hur beskriver elever på gymnasiet estetiska programs teaterinriktning teaterämnet?
- Vad uppfattar gymnasieelever i årskurs 1 att de kommer kunna efter sina tre år på estetiska programmets teaterinriktning?

## 2 Tidigare forskning

I detta kapitel presenteras tidigare forskning som är relevant för min studie. I detta kapitel redogör jag för min litteratursökning

Den systematiska litteratursökningen har gjorts genom sökningar i databaser så som Supersök, GUPEA, Education Research Complete, ERIC och DiVA där sökord som *theatre, drama, upper secondary school, expectations* och *experience* har använts. Sökningar har också förekommit i de vetenskapliga tidskrifterna YTJ (Youth Theatre Journal) och RiDE (Research in Drama Education). Utöver denna sökning har jag fått relevant forskning, exempeluppsatser och forskning tipsad från handledare, medstudenter och lärare gjort ett snöbollsurval för att hitta ytterligare relevant forskning.

### 2.1 Tidigare forskning

Tidigare forskning består av sex vetenskapliga artiklar. Dessa är en amerikansk studie av McCammon (2010), en engelsk studie av Kempe (2009), två kanadensiska studier av McLauchlan (2010) och McLauchlan och Winters (2014), en svensk studie av Österlind (2011) samt en svensk-amerikansk studie av Österlind och McCammon (2011).

#### 2.1.1 Lärares uppfattningar om drama

Kempe (2009) undersöker genom enkäter och intervjuer vad dramalärare och dramalärarstudenter i England tror sig behöva veta för att kunna undervisa i drama. Studien undersöker hur lärarna prioriterar olika aspekter av ämneskunskande. Kempe (2009) beskriver fyra aspekter av ämneskunskande i form av ett ämneskunskande i sig, hur ämnet är uttänkt i läroplanerna, effektiva sätt att lära ut ämnet som ett läroplansämne och som en underliggande kunskap och förståelse av hur barn utvecklas och lär sig. I studien har Kempe (2009) samlat ihop 138 enkätsvar och genomfört tolv intervjuer med dramalärarstudenter och tio med dramalärare. Resultaten visar på en variation i dramalärares uppfattning om ämnesspecialistkunskande där det inte verkar finnas en övergripande förståelse av vad dramalärare bör kunna i ämnet trots att det är det som dramalärarna i studien prioriterar högst inom sitt yrke. Efter ämnesspecialistkunskande följde kommunikationsförmåga och kunskande i dramapedagogik i dramalärarnas rangordning. Det framkommer i studien en variation mellan prioriteringarna beroende på om du är ny dramalärare eller har flera års erfarenhet i yrket där de med erfarenhet tenderar att fokusera mer på undervisningen i relation till läroplanen. Studien visar att dramalärare placerar sig inom ett spektrum mellan ämnesfokus och elevfokus beroende på preferenser och erfarenheter. En uppfattning som författaren har kring dramalärares prioritering av ämnesspecialistkunskande kan ha med uppdaterade läroplaner som fokuserar mer på det akademiska likt läroplanerna här i Sverige som Ahlstrand (2020b) också lyfter.

#### 2.1.2 Äldre elevers uppfattningar om drama/teater

McCammon (2010) använder sig av enkäter för att undersöka elevernas erfarenheter av teaterundervisning på en high school i USA (motsvarande svensk gymnasieskola) och presenterar sitt resultat i fyra kategorier baserat på människans fyra grundläggande behov: beröm och erkännande, nya erfarenheter, ansvar och kärlek och trygghet.

*Beröm och erkännande:* McCammon (2010) beskriver att eleverna har en kärlek till teatern, att stå på scen och att vara i centrum. Där får de beröm från sina klasskamrater, lärare och



publiken samt ett erkännande som de annars kanske inte får utanför teaterundervisningen. Eleverna ser skådespelaren i en maktposition som berättar vad publiken ska känna. Många elever blir också tävlingsinriktade där det handlar om att få den största rollen eller flest repliker och att få ett speciellt erkännande av sina prestationer utifrån i till exempel teaterfestivaler.

*Nya erfarenheter:* Teater är inte bara ett vanligt skolämne utan något roligt utöver den övriga undervisningen i skolan. Eleverna får möjlighet att lära sig en skådespelares hantverk och vad som gör en bra skådespelare men genomgår också en personlig utveckling där de lär sig ta risker, prata inför publik och skapa självförtroende. Eleverna är tvungna att välja något estetiskt ämne men det är upp till eleverna om detta estetiska ämne ska vara teater och många som väljer teater framför andra estetiska ämnen med antagandet att det är lättare fortsätter med dessa kurser för att de tycker att det är viktigt det man lär sig, att man får vara sig själv, att man blir bekväm med att vara på en scen och att prata inför en publik. Andra blev uppmuntrade av äldre syskon eller av kompisar att välja teater. Vissa hade hållit på med teater innan och ville utveckla sig vidare i ämnet. Teater är roligt och man utmanar sig själv, framför allt om man lider av scenskräck eller är blyg och har svårt att prata med andra. Det fanns också ett driv i att arbeta med teater som till exempel regissör eller skådespelare. Det finns en aspekt av att vilja bemästra skådespelet, att leva sig in i en karaktär och göra den trovärdig på scen.

*Ansvar:* Enligt McCammon (2010) så har eleverna en romantisering kring vad teater är innan de har testat på. Denna romantisering övergår till en insikt i ett hårt arbete som kräver disciplin, att man håller deadlines, att man snabbt kan komma på idéer och att man arbetar i ett lag och i ett kollektivt skapande. Eleverna rekommenderar andra att testa teater men bara om man besitter egenskaperna av att kunna arbeta disciplinerat och lägga ner den tid som eleverna anser krävs av att arbeta med en föreställning. Det finns ett personligt ansvar såväl som ett kollektivt ansvar i teaterarbetet.

*Kärlek och trygghet:* Många elever som läser drama upplever att klassen blir som en stor familj som man känner en stor trygghet till. Genom att eleverna känner sig bekväma i klassen och i teaterarbete så vågar eleverna ta mer plats och uttrycka sig. Eleverna växer naturligt och lär sig hitta sig själva men enligt McCammon (2010) så har teaterämnet en bidragande faktor till elevernas självförtroende och självkänsla.

Österlind (2011) undersöker samma sak som McCammon (2010) genom att göra motsvarande studie på en svensk gymnasieskola med teaterinriktning. Studien använder sig av samma frågor översatta till svenska för att undersöka elevernas uppfattningar av teaterstudier och deras erfarenhet av teater som deras huvudämne efter tre år. Det är en stor variation på elevernas erfarenheter av teater innan gymnasiet och i samband med sista året på gymnasiet så nämner elever att de har skapat sig ett kunnande i monologer, clown, dialoger, barnteater, Shakespeare, mask och pantomim.

Motiveringar till att välja teaterinriktningen varierar där vissa elever svarar att det är på grund av en förkärlek till teatern medan andra vill testa något nytt eller bara lära sig mer om teater. Ytterligare svar består av att teater är något kul och som avviker från en "ordinarie, tråkig inriktning" (Österlind, 2011, s. 79). Hon sammanställer tre teman kring elevernas erfarenheter av teaterinriktningen. Första temat handlar om att eleverna vill att pjäserna eller karaktärerna de arbetar med ska framstå som trovärdiga. Andra temat handlar om att upprätta en kontakt och en relation mellan skådespelare och publik och att få publiken att känna något men också

att få beröm och bekräftelse efter en föreställning. Tredje temat handlar om att utveckla en förmåga att bemöta och överkomma svårigheter och hinder i ämnet både individuellt och i grupp.

Teaterämnet utmaningar för eleverna som Österlind (2011) nämner är att våga visa sig och uttrycka saker som man inte nödvändigtvis är van att uttrycka framför andra människor. Det finns utmaningar i att skapa sin karaktär och att förbli sin karaktär på scen, att inte bryta illusionen. En annan utmaning som eleverna beskriver är att "hitta sig själv". Att bli medveten om hur ens egna tankar och ens egen kropp arbetar och att tänja på de gränserna. Ytterligare en utmaning är att teater handlar om det kollektiva skapandet vilket innebär att arbeta med andra elever, att kunna lita på och komma överens med sina klasskamrater. Enstaka elever har svarat att de inte finner några utmaningar alls med teaterämnet.

Många elever anser att teaterinriktningen påverkar deras personliga utveckling som att vara mer öppen, möta motgångar såväl som framgångar och att lära känna sig själv och sina gränser. Andra elever refererar till teaterkunskande i sig att veta vad teater egentligen är och går ut på, att prata inför en grupp eller publik och att kunna improvisera för att lösa problem. Eleverna nämner att detta kunskande är applicerbart på mer än bara teateryrken. Många uppger att teaterinriktningen har gjort dem till bättre skådespelare medan andra ifrågasätter nivån och kvalitén på utbildningen. Enstaka elever kommer till en insikt att teater inte är något för dem men att utbildningen ändå har gett dem ett användbart kunskande för sin framtid.

Österlind och McCammon (2011) har jämfört sina studier gentemot varandra med särskild hänvisning till deras undersökta länders respektive skolsystem: Österlind (2011) i Sverige och McCammon (2010) i USA. Det skiljer sig mellan skolsystemen där high school i USA inte har en ren teaterinriktning utan i stället erbjuder kurser i estetiska ämnen på samtliga skolor där eleverna har krav på sig att välja en kurs i ett estetiskt ämne under ett av sina läsår. I Sverige har vi en treårig teaterinriktning där elevernas huvudsakliga ämne är teater blandat med kärnkurser som svenska, engelska och matematik. I deras analys av studierna finner de liknande svar där elever väljer att studera drama/teater för att de älskar konstformen och att uppträda, framför allt de elever som redan har tidigare erfarenhet av drama/teater. Det framkommer också att eleverna vill lära sig mer om drama/teater och utvecklas personligt. I USA väljer några elever drama endast utifrån kravet att de måste välja minst en kurs i ett estetiskt ämne medan i Sverige framkommer det att några elever väljer teaterinriktningen för att undvika att bli uttråkade under sin tid på gymnasiet.

Deras studier finner fyra gemensamma kategorier (min översättning):

1. Teater som en källa till vänskap och kul.
2. Teater som personlig utveckling.
3. Teater som utvecklande av specifikt teaterkunskande.
4. Teater som en fostran av generella kompetenser.

Totalt har Österlind och McCammon (2011) undersökt 79 elever där den viktigaste punkten som eleverna lyfter är första punkten om teater som en källa till vänskap och kul. En skillnad som framkommer i Österlinds och McCammons (2011) gemensamma analys är att elever från den svenska teaterinriktningen uppgav en viss kritik till teaterämnet. Detta var kopplat till att enstaka elever fann att teater inte längre var intressant för dem eller att det var dålig kvalitet på utbildningen. Denna kritik tolkar Österlind och McCammon (2011) som en anledning av den strukturella skillnaden mellan skolan i Sverige och USA.

McLauchlan (2010) undersöker genom enkäter och intervjuer 23 elever i åldrarna 17-18 på tre skolor i Kanada. Hon undersöker elevernas uppfattningar om deras erfarenhet av dramaundervisning i relation till motivation, närvaro, framgångar och deras värdesättande av dramaundervisning i skolan. I hennes studie uppger eleverna drama som en möjlighet att samarbeta med likasinnade elever, att studera under bra dramalärare, uppleva spänningen i att uppträda inför en publik och ta del av den unika atmosfären i dramaundervisningen som sina främsta anledningar att studera drama. Eleverna värdesätter drama i jämförelse med andra ämnen där drama är ett mer aktivt och praktiskt ämne som eleverna anser har nytta av dramakunskandet. Eleverna upplever också att dramalärarna är kunniga och skickliga i ämnet och tillåter en medskapande och samtidigt utmanande undervisningsmiljö som är mån om elevernas individuella utveckling. Eleverna utvecklar ett ämnesspecifikt kunnande i improvisation, manusskrivande, karaktärsarbete och uppträdande genom teaterns komplexa produktionsskapande. Dramaundervisningen utvecklar elevernas empati och kommunikativa förmågor samt hjälper eleverna att lyckas i andra ämnen och förbereder dem för anställning och vidare studier. Samtliga elever upplever att drama var en stor och viktig del av deras utbildning. Det som elever tar med sig är inte främst det ämnesspecifika kunnandet utan upplevelserna och erfarenheterna av dramaundervisningen. Största värdet beskriver eleverna är det sociala nätverket och den personliga utvecklingen. Drama beskrivs som en emotionell tillflyktsort för tonåringar. Eleverna värderar också den kreativa och expressiva utvecklingen. Dramaundervisningen motiverar tonåringar att ta sig till och hålla sig kvar i skolan. Österlind och McCammon (2011) jämför utöver sina studier med varandra också studierna med McLauchlans (2010) där de kommer fram till liknande kategorier som:

1. Ämnesspecifika färdigheter, tekniker och koncept.
2. Överförbar sociala och samarbetsförmågor.
3. Empati med karaktärerna de spelar eller observerar.
4. Personlig utveckling och förbättrade allmänna livskunskaper.
5. Framgångar i andra klasser och förberedande för anställning och eftergymnasial utbildning.

### **2.1.3 Yngre elevers uppfattningar om drama**

McLauchlan & Winters (2014) syfte är att ta reda på vad som, enligt elever, är bra med drama i skolan. Till detta använder de sig av enkäter och intervjuer på tre skolor i Kanada. Deras skolsystem erbjuder en obligatorisk kurs i ett valbart estetiskt ämne (drama, musik, bild eller dans) där några väljer drama endast första året, några väljer det som en återkommande kurs under alla åren och några väljer ett annat estetiskt ämne. Skolsystemet i Kanada har främst likheter med det amerikanska skolsystemet (McCammon, 2010) men även likheter med det svenska systemet på så sätt att deras skolor har gemensamma styrdokument med vad som förväntas av skolorna men där lärarna får styra innehållet själva. Skolorna har på så sätt samma mål men skiljer sig i innehållet. Kursplanen presenteras på följande sätt:

“This course provides opportunities for students to explore dramatic forms and techniques, using material from a wide range of sources and cultures. Students will use the elements of drama to examine situations and issues that are relevant to their lives. Students will create, perform, discuss, and analyse drama, and then reflect on the experiences to develop an understanding of themselves, the art form, and the world around them.” (McLauchlan & Winters, 2014, s. 52).

Deras studie visar på en rad olika anledningar till att eleverna valde att läsa drama. Några positiva anledningar är att de hade fått beröm från tidigare skolpjäser, de har läst drama tidigare och tycker om det. Andra anledningar är att vissa elever valde drama framför bild eller musik då de ansåg att drama är ett lättare ämne eller det som verkar mest intressant. I studien framkommer det att hälften av deltagarna redan tycker att drama är roligt eller förväntar sig ha roligt i klassen. En lika stor andel blev också uppmuntrade av familjemedlemmar. Många väljer drama av rekommendation från vänner och några väljer drama som ett försök att överkomma sin blyghet och samtidigt öka kreativiteten.

Eleverna tycker att drama som ämne skiljer sig från andra skolämnen där drama inkluderar mindre sittande och i stället mer frihet i rörelse och uttryck. Ämnet är inte heller lika beroende av böcker. Drama ger också utrymme för kreativitet och personlig utveckling. Eleverna finner också drama som ett roligare och mer motiverande ämne. Många elever påpekar fördelen med det aktiva och praktiska arbetet i drama. Eleverna uttrycker också en större möjlighet att lära känna sin klass i drama gentemot andra ämnen. En viktig aspekt av dramaundervisning är vikten av en bra dramalärare som är driven i sitt ämne, som har en tydlig struktur och engagerar eleverna och låter eleverna vara med och påverka undervisningen. Eleverna vill känna sig utmanade och att det pågår en tydlig progression i lärandet.

McLauchlan och Winters (2014) redovisar också vilka förmågor eleverna utvecklar i samband med dramaundervisningen. Eleverna får bland annat lära sig det praktiska arbetet med drama och de olika aspekterna av drama genom olika metoder och tekniker som koreografier, monologer och scenografi. Eleverna får lära sig tolka och kommunicera med rösten och kroppen. Många elever uppskattar att få veta att drama handlar om mer än att skådespela. Eleverna utvecklar också en förmåga för empati och perspektiv där eleverna utvecklar ett förstående genom fiktiva världar och personer baserade på realistiska tonårserfarenheter. Eleverna blir mer sociala och utvecklar en förmåga att samarbeta i olika gruppkonstellationer. Blyga elever upplever att de har blivit mer öppna och extroverta. Studien lyfter också effekter på andra områden utanför ämnet där eleverna uppger genom exempelvis arbete med rösten och den sociala förmågan att de presterar bättre på redovisningar i andra ämnen och att det även hjälper inför arbetsintervjuer.

I studien framkommer det att eleverna värderar den personliga utvecklingen högst i dramaundervisningen. En mindre andel studenter värderar den utvecklade skickligheten och den praktiska förmågan att agera som högst. Endast ett fåtal värderade drama som förberedande inför fortsatt utbildning inom ämnet som högst.

## 2.2 Sammanfattning av tidigare forskning

Sammanfattningsvis så kan vi se att elever i gymnasieåldern har en positiv bild av drama och teater som skolämne där eleverna främst lyfter ämnet i aspekten av att det utvecklar deras personlighet. Detta kan man se i jämförelsen som McCammon (2010) och Österlind (2011) gör i deras jämförande studie (2011) där de också jämför med McLauchlan (2010). Eleverna utvecklar ett ämnesspecifikt kunnande, de blir sociala och utvecklar samarbetsförmåga såväl som empati för karaktärerna de spelar. Personlig utveckling är den framstående anledningen som eleverna väljer att studera drama/teater och att ämnet hjälper eleverna både i andra ämnen och i deras allmänna framtid inför anställningar och vidare studier. Vad gäller i relation till lärare så beskriver eleverna att en bra lärare ska vara passionerad i ämnet, ha rutin och struktur och kunna relatera till och utmana eleverna och samtidigt låta de utvecklas i sin takt där de gärna ser läraren som medskapare i deras projekt. Detta ligger i linje med det som

Kempe (2009) lyfter om erfarna dramalärare i England som framstår ha en mer elevfokuserad undervisning medan nyutbildade dramalärare har en tendens att fokusera på det ämnesspecifika. Denna inställning kan vara av det som Kempe (2009) och Ahlstrand (2020b) lyfter hör ihop med skolans utveckling mot det akademiska.

## 3 Teoretiskt perspektiv

I detta kapitel redogörs studiens teoretiska perspektiv, nämligen *Fenomenografi*. Detta beskrivs också i relation till fenomenologi. Sist klargör kapitlet de *Centrala begrepp* som berör studien utifrån den valda teorin.

### 3.1 Fenomenografi

Fenomenografi, som namnet antyder, grundar sig på fenomen och ämnar beskriva, analysera och förstå människors *uppfattningar* om fenomen (Dahlgren & Johansson, 2019; Marton, 1981; Marton & Booth, 1997). Utgångspunkten i fenomenografi ligger i att beskriva fenomen ur andras perspektiv och upptäcka och beskriva variationerna i dessa fenomen (Marton, 1981; Marton & Booth, 1997). Fenomenografi handlar inte om att skapa påståenden om världen utan snarare handlar det om att skapa påståenden om människors uppfattningar om världen (Marton, 1986). Utifrån ett fenomenografiskt perspektiv existerar det ett begränsat antal olika sätt som vi kan uppfatta ett fenomen på där en fenomenografisk undersökning aldrig säkert kan upptäcka alla uppfattningar om fenomenet även om detta eftersträvas (Dahlgren & Johansson, 2019; Marton & Booth, 1997). Genom att utöka antalet informanter eller undersöka en ny grupp informanter har forskaren en större sannolikhet att upptäcka fler variationer.

När vi växer upp så kontextualiserar vi vår egen verklighet (Marton, 1981). Våra uppfattningar om vissa fenomen är i en ständig förändring där vi hela tiden lär oss och utvecklar nya sätt att se på saker (Marton & Booth, 1997; Dahlgren & Johansson, 2019). Med andra ord skapar vi vår egen uppfattning om världen utifrån våra upplevelser av den. En individs uppfattning om ett fenomen är en intern relation mellan individen och det uppfattade fenomenet som utgörs av individens uppväxt, utbildning och självupplevda erfarenheter (Marton & Booth, 1997). Dessa uppfattningar utgör endast en aspekt av fenomenet sett ur individens perspektiv.

En fenomenograf samlar på sig individers uppfattningar om ett fenomen och sammanställer och beskriver dessa uppfattningar i olika kategorier som kallas *beskrivningskategorier* (Marton & Booth, 1997). Det är dessa beskrivningskategorier som skapar ett mönster som utgör ett *utfallsrum* där fenomenografen sammanställer likheter och skillnader i individers uppfattningar om ett fenomen (Marton & Booth, 1997; Dahlgren & Johansson, 2019). En fenomenografisk studies syfte är att upptäcka det ramverk inom vilken dessa beskrivningskategorier existerar (Marton, 1986). Detta ramverk kan sedan användas i syfte att förstå andras perspektiv. Fenomenografiska studier baseras oftast på mindre grupper ur specifika grupp typer, till exempel en skolklass. Beskrivningskategorier kan aldrig framstå uttömmande genom att påstå att alla uppfattningar om ett fenomen är beskrivna däremot är målet att inget av en studies insamlade datamaterial ska utelämnas (Marton & Booth, 1997).

#### 3.1.1 Fenomenografi och fenomenologi

Fenomenologi beskrivs av Szklarski (2019, s. 149) som en ”filosofisk teori om intentionalt medvetande”, menat ett riktat och meningsskapande medvetande. Fenomenologi liknar fenomenografi på så sätt att båda intresserar sig för att beskriva fenomen utifrån informanternas perspektiv men fenomenologi riktar in sig på essensen i mänskliga uppfattningar (Kvale & Brinkmann, 2014; Szklarski, 2019). Essensen är det oföränderliga i ett fenomen, det som utgör ett fenomen för det fenomenet är. Utan essensen existerar inte fenomenet. Vår tolkning av fenomenet förändras över tid och däri ligger utgångspunkten för

fenomenografi, att undersöka människans föränderliga tolkning av ett fenomen medan fenomenologi undersöker fenomenet i sig utifrån människans tolkning för att ta reda på fenomenets mest förekomna och intersubjektiva innebörd (Marton, 1981; Marton & Booth, 1997). Fenomenologi och fenomenografi delar på så sätt samma utgångspunkt med att undersöka fenomen. Inom både det fenomenografiska och fenomenologiska perspektivet anser man att det inte finns några rena fakta utan bara tolkade fakta. Utgångspunkten i båda perspektiven är subjektet och framför allt subjektets livsvärld, den konkreta värld utifrån en social, kulturell och historisk kontext i vilken vi befinner oss i (Justesen & Mik-Meyer, 2011).

## 3.2 Centrala begrepp

*Uppfattning:* Uppfattningar är grunden i en fenomenografisk undersökning och är en individs sätt att förstå eller erfara något (Dahlgren & Johansson, 2019). Dessa uppfattningar kan variera i hur ytligt eller djupt den beskrivs av människor (Dahlgren & Johansson, 2019).

*Beskrivningskategorier:* Beskrivningskategorier handlar om att kategorisera informanternas uppfattningar och det är dessa kategorier som är det primära utfallet av fenomenografisk forskning (Marton, 1986). Tre kriterier som utgör högkvalitativa beskrivningskategorier är att de ska ha koppling till det undersökta fenomenet, relatera logiskt till varandra samt vara så få kategorier som möjligt för att ändå kunna fånga variationen i datan (Marton & Booth, 1997).

*Utfallsrummet:* Om man frågar ett antal människor om ett visst fenomen så får man med största sannolikhet olika svar kring deras uppfattningar om fenomenet (Dahlgren & Johansson, 2019). Utfallsrummet innefattar dessa uppfattningar i den sammansättning beskrivningskategorier som omfattar tydliga grupperingar av aspekter av det undersökta fenomenet samt relationerna dem emellan (Dahlgren & Johansson, 2019; Marton & Booth, 1997).

## 4 Metod

Detta kapitel handlar om studiens metod och utförande där jag kommer presentera studiens *Metodval, Genomförande, Urval, Analysprocessen, Studiens tillförlitlighet* och *Etiska överväganden*.

### 4.1 Metodval

Marton och Booth (1997) förespråkar intervjuer som den främsta datainsamlingsmetoden för fenomenografiska studier. En fenomenografisk intervju befinner sig på två plan, delvis ett socialt plan där intervjun kan liknas vid ett vardagligt samtal och delvis ett terapeutiskt plan där intervjun ämnar skapa reflektioner hos den intervjuade (Marton & Booth, 1997). Dessa reflektioner kan sedan intervjuaren välja att fördjupa eller, vid behov, gå tillbaka till. I en intervju finns det också en maktposition där intervjuaren sitter på frågorna och ska förmå den andra att svara på frågorna (Marton & Booth, 1997). Intervjuaren har som mål att komma så nära den intervjuade som möjligt i en eftersträvan på svar på sina frågor men den intervjuade sitter också i en maktposition i den bemärkelsen att den intervjuade kan backa ur intervjun eller svara oärligt på frågorna (Marton & Booth, 1997). På så sätt ligger den egentliga makten hos den intervjuade då det är denna individs medverkan och uppmärksamhet som bidrar till forskningens material. Intervjuaren måste på så sätt bistå med en viss känslighet gentemot den intervjuade och vara beredd att upprätthålla den under hela intervjun, framför allt om intervjun består av känsliga frågor. Den viktigaste aspekten i en kvalitativ intervju är att skapa en god relation mellan intervjuaren och den intervjuade (Marton & Booth, 1997).

Fördelar med kvalitativa intervjuer i jämförelse med till exempel kvantitativa enkäter är möjligheten att få djupare och mer utvecklade svar kring frågorna och jag som intervjuare har möjlighet att ställa direkta följdfrågor (Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2022; Larsen, 2018). Informanterna får också en möjlighet att tala mer fritt, ställa motfrågor om de inte förstår intervjuguidens frågor. Semistrukturerad intervju är vanligt förekommande i kvalitativ forskning (Larsen, 2018). I semistrukturerade intervjuer används en flexibel intervjuguide med färdigformulerade frågor där intervjuns struktur är öppen för intervjuaren att ställa följdfrågor för att få informanten att utveckla eller konkretisera sina svar. Ytterligare fördelar som Larsen (2018) lyfter är att forskaren möter informanterna ansikte mot ansikte och på så sätt eliminerar risken för bortfall där informanter kan välja att inte svara eller bara delvis svara på en enkätbaserad studie, dock förekom ett bortfall i denna studie som jag nämner under *Genomförande*.

### 4.2 Genomförande

Efter att ha bestämt mitt forskningsområde utformade jag ett informationsbrev med all relevant information för intervjupersonerna. De personer som kontaktades var rektorer och/eller teaterlärare (baserat på vad för typ av information som kunde utvinnas på gymnasieskolornas hemsidor) som fick i uppgift att vidarebefordra informationsbrevet till deras teater elever i årskurs 1. Informationsbrevet mejlades ut först till ett visst antal utvalda skolor där responsen var långsam och hos vissa obefintlig så i slutändan har alla gymnasieskolor i Sverige med en teaterinriktning kontaktats i strävan att få tag på informanter. Även ett besök på min VFU-plats gjordes i ett försök att utöka antalet informanter. Tiden för studiens genomförande ligger i en period då många skolor har sina slutproduktioner och det förekommer ett påsklov då eleverna inte befinner sig i skolan. De elever som visade intresse av att delta i studien hörde av sig till mig via mejl där vi sedan bestämde tid och plats för intervjun. Två av eleverna uteblev från intervjuernas bestämda tid.



Den ena av dessa intervjuer var planerat vid ett tillräckligt tidigt stadie för att kunna planera in ett nytt möte som blev utfört medan den andra inte var det.

Enligt Larsen (2018) bör kvalitativa intervjuer ske där informanten kan känna sig trygg för att intervjuaren ska få så uppriktiga och utförliga svar som möjligt. Tre av intervjuerna har utförts på plats och resterande intervjuer via videomöten på Zoom utifrån elevernas bostadsort och önskemål. De intervjuer som har utförts på plats har gjorts i bokade grupper i Göteborgs universitets lokaler för att kunna genomföra intervjuerna ostört (Larsen, 2018; Trost, 2010). Totalt var 10 intervjuer inplanerade men endast nio av dessa utfördes då en elev inte dök upp på överenskommen tid. Intervjuerna blev mellan 11-27 minuter långa. Eleverna i denna studie kommer från tre olika gymnasieskolor som samtliga går årskurs 1 på det estetiska programmets teaterinriktning.

Samtliga intervjuer har efter samtycke blivit inspelade på telefon för att sedan lagras på min dator där de blivit transkriberade. Intervjuer som har utförts digitalt via videomötesprogrammet Zoom har spelats in direkt i programmet på min dator. Trost (2010) lyfter både fördelar och nackdelar med att spela in en intervju. Fördelar med att spela in är att intervjuaren inte missar några detaljer i vad som sägs under intervjun i kontrast mot att enbart anteckna. Intervjuaren kan dessutom fokusera helt på sin informant och behöver inte anstränga sig med att skriva och lyssna samtidigt. Om intervjuaren antecknar under intervjun kan detta framstå som störande för informanten. Om intervjuaren dessutom inte antecknar genomgående utan enbart vid enstaka tillfällen kan detta påverka informanten som undrar vad som sades som var tillräckligt viktigt att antecknas. Första intervjun antecknades utöver att spelas in. Detta upplevdes av mig som störande för informanten och det skapade pauser mellan frågorna där jag behövde anteckna färdigt allt som hade förmedlats. Resterande intervjuer spelades enbart in utan anteckningar som en följd av detta och dessa intervjuer upplevdes av mig flyta på mer i likhet med ett vardagligt samtal och jag upplevde att jag kunde lyssna koncentrerat på informanten för att lättare ställa eventuella följdfrågor.

Alla informanter i denna studie accepterade att bli inspelade, något som Trost (2010) nämner inte alltid behöver vara fallet. Informanterna kan dock vilja ställa upp både på intervju och på att bli inspelade som ett tecken på god medmänsklighet. Min telefon, som agerade ljudupptagare på de intervjuer som genomfördes på plats, placerades på bordet mellan mig och informanten för bästa ljudupptagningsförmåga, något som Trost (2010) påpekar kan påminna informanten om att intervjun spelas in och påverka intervjun negativt. Detta var dock inget problem som jag upplevde.

### **4.2.1 Urval**

Studiens urval skulle ursprungligen involvera elever i årskurs 9 i grundskolan som till kommande hösttermin har sökt till estetiska programmets teaterinriktning. På avrådan av min handledare utifrån tid och potentiella svårigheter att få tag på dessa informanter består denna studies urval i stället av elever i årskurs 1 på gymnasieskolors estetiska programmets teaterinriktning. Dessa elever har vid studiens genomförande snart gått klart sitt första år på estetiska programmets teaterinriktning men är i en så pass tidig fas av utbildningen att studiens huvudsakliga syfte inte behöver ändra inriktning. Urvalet består av en självselektion som Larsen (2018) benämner som ett icke-sannolikhetsurval. Självselektion innebär att deltagande elever som har varit intresserade av att delta i studien har anmält sig frivilligt till att bli intervjuade utifrån det utskick skolorna har mottagit (se bilaga 1). Ett icke-sannolikhetsurval innebär att informanterna inte är slumpmässigt utvalda och inte heller en generaliserbar grupp då den inte nödvändigtvis kan sägas representera alla förstaårselever på

estetiska programmets teaterinriktning i landet. Studien har inte kunnat utgå ifrån ett godtyckligt urval där intervjuaren har kunnat välja ut vilka som ska intervjuas baserat på utvalda kriterier då antal informanter är den mängden elever som har anmält sitt intresse av att delta (Larsen, 2018). Eleverna kommer dock från tre olika skolor från olika orter och gör att studien grundar en viss överföringsbarhet mot ytterligare forskning (Larsen, 2018).

### 4.3 Analysprocessen

Efter att intervjun är genomförd transkriberas intervjun för att sedan analyseras där fenomenografen plockar ut intressanta citat som berör forskningsfrågorna (Marton, 1986). Dessa citat som sammanställs från samtliga intervjuer jämförs sedan mellan likheter och skillnader för att kunna kategoriseras. Dessa kategorier utgör sedan teman som utgör resultatet av forskningen. Skillnaden mellan fenomenografisk analys och traditionell analys är att fenomenografisk analys har inga förutbestämda kategorier eller teman utan dessa uppenbarar sig under analysens process (Marton, 1986). I en fenomenografisk analys utgår forskaren utifrån både individen och kollektivet (Marton & Booth, 1997). Datamaterialet undersöks på relationer mellan individen och fenomenet och variationer mellan individernas relationer till fenomenet.

De ljudinspelade intervjuerna har transkriberats automatiskt genom Microsoft 365. Programmet underlättar en stor del av arbetsbördan av att transkribera många och/eller långa intervjuer där programmet delar upp den uppladdade ljudfilen med varje talare separat och med tidsstämplar. Programmet kräver dock ett visst efterarbete i form av korrekturläsning då programmet tenderar att missuppfatta formuleringar vid låg talvolym eller snabbt tal. Express Scribe Transcription Software har använts för korrekturläsningen genom att lyssna igenom inspelningarna och korrigerar texten där den automatiska transkriberingen har misstolkat inspelningen.

Larsen (2018) sammanfattar att en kvalitativ analys, inte enbart fenomenografisk analys, handlar om att studera det insamlade materialet i en process av kodning, kategorisering och att hitta mönster och samband. Marton (1986) påpekar att det inte finns någon konkret teknik för analys inom fenomenografisk forskning. Dahlgren och Johansson (2019, s. 184-188) har dock skapat en förenklad fenomenografisk analysmodell. Deras fenomenografiska analysmodell består av sju steg från första genomläsning till framtagande av kategorier och beskrivs som följande nedanför:

Steg 1: att bekanta sig med materialet – läsa den transkriberade texten flera gånger och samtidigt föra anteckningar för att lära känna materialet.

Steg 2: kondensation – början på en analys, börja urskilja signifikanta och betydelsefulla uttalanden och ta ut dessa ur texten för sammanställning i enskilda passager.

Steg 3: jämförelse – efter analysen letar man likheter och skillnader i informanternas uttryck kring fenomenen. Fenomenografins främsta mål är att hitta variationer i informanternas uttalanden.

Steg 4: gruppering – sortera likheterna och skillnaderna i olika högar för att försöka relatera dem till varandra.

Steg 5: artikulera kategorierna – i detta steg ligger fokus på att hitta kärnan i likheterna mellan de olika intervjuerna.

Steg 6: namnge kategorierna – ge ett samlingsnamn till den kategori av likheter för att i en kort fras sammanfatta vad kategorin handlar om.

Steg 7: kontrastiv (jämförande) fas – granska de utvalda passagerna för att se om de hör ihop med en eller flera kategorier. Dessa beskrivningskategorier ska vara exklusiva. Målet är att se om vissa kategorier kan sammanföras för att skapa ett tydligt resultat, eller utfallsrum.

Analysdelen består i att undersöka olika dimensioner i intervjuerna, bestämma sig för en synvinkel för att utifrån den synvinkeln granska datainsamlingen ”dels i förhållande till andra utdrag från alla intervjuer som rör samma eller närliggande tema, dels i förhållande till den enskilda intervjun” (Dahlgren & Johanssons, 2019, s. 173). Datamaterialet har först analyserats i relation till varje intervjufråga för att därifrån sammanställas i olika kategorier inom dessa intervjufrågor. Dessa kategorier har varit ett flertal som sedan koncentrerats i färre kategorier som utgör det slutliga resultatet.

#### 4.4 Studiens tillförlitlighet

Validitet: En studies validitet handlar om att undersöka det som ska undersökas (Larsen, 2018). Frågorna som ställs i de kvalitativa intervjuerna behöver alltså hänga samman med studiens forskningsfrågor vilket det i denna studie gör där denna studie handlar om förstaårselevs förväntningar på teaterutbildningen där mina frågor (se bilaga 3) söker svar på detta. Kvalitativa studier handlar om att tolka datan utöver att beskriva den, på så sätt behöver också min tolkning av datan vara trovärdig och giltig mot den verklighet som studeras (Larsen, 2018). Kvalitativa undersökningar har inte samma generaliserbarhet som kvantitativa undersökningar men har ändå som mål att eftersträva en viss överförbarhet, det vill säga att resultatet från en studie bör vara applicerbar hos andra grupper (Larsen, 2018). Det är svårt att göra kvalitativa studier generaliseringsbara men genom att utöka antalet intervjuer och inkludera flera skolor i studien så ökar validiteten.

Reliabilitet: Studien besitter en hög reliabilitet genom att vara noggrant genomförd med pålitlighet (Larsen, 2018). En informant påverkas av kontexten i samband med en intervju vilket kan resultera i andra svar på samma frågor i en annan kontext. För att en studie ska vara reliabel så ska frågorna vara klara och tydliga, icke-ledande och begripliga, transkriptionen ska vara noggrant utförd och kodningen av transkriberingarna ska vara noggranna (Larsen, 2018). Samtliga intervjuer i denna studie har grundat sig på samma frågor utifrån intervjuguiden (se bilaga 3) med variation på följdfrågor baserat på informanternas svar.

#### 4.5 Etiska överväganden

Vetenskapsrådet (2017) har tagit fram etiska riktlinjer inom vetenskaplig forskning som denna studie följer där de elever som har deltagit i intervjuerna har samtliga fått information om studiens syfte och genomförande och har gett antingen sitt skriftliga eller muntliga samtycke beroende på om intervjun har genomförts på plats eller digitalt. Alla deltagare har behandlats konfidentiellt på så vis att ingen av deltagarna listas med sitt riktiga namn eller med andra uppgifter som kan avröja deltagarnas identitet. Min bedömning är att ingen av deltagarna utsätts för några som helst konsekvenser av att delta i studien i och med att deltagarna förblir avidentifierade.

Eftersom samtliga informanter går första året på gymnasiet är de minst 15 år gamla och får skriva under studiens samtyckesblankett (se bilaga 2) utan att behöva vårdnadshavares tillstånd (Vetenskapsrådet, 2017). Kontakten har i första hand skett via mejl med gymnasieskolors rektorer och/eller lärare som har vidarebefordrat information om studien till skolans förstaårselever i teater. Skolorna har på så sätt godkänt elevernas medverkan i studien. Detta kan dock leda till att skolorna väljer ut vilka som får intervjuas för att skolorna

ska få en positiv representation av sig själva och på så sätt låta informanterna bestå av *duktiga* elever även om eleverna och skolorna inte presenteras med namn eller orttillhörighet i studien (Trost, 2010). Detta är dock inget som jag har upplevt då jag upplever att elever är en heterogen grupp med olika bakgrunder och erfarenheter. Eleverna har utifrån den vidarebefordrade informationen fått ta egna beslut om att delta i studien och ta kontakt med intervjuaren. Inför intervjun har eleverna fått en egen kopia av informationsbrevet (se bilaga 1). I samband med intervjun har eleverna fått en muntlig sammanfattning om studien och därefter möjlighet att ställa frågor till intervjuaren innan påskrift av en samtyckesblankett (se bilaga 2).

## 5 Resultat

Detta kapitel presenterar studiens resultat som ämnar bidra med ett kunnande om förstaårselevens uppfattningar om kunnande på estetiska programmets teaterinriktning genom frågorna ”Av vilka anledningar väljer elever att gå det estetiska programmets teaterinriktning på gymnasiet?”, ”Hur beskriver elever på gymnasiet estetiska programs teaterinriktning teaterämnet?” och ”Vad uppfattar gymnasieelever i årskurs 1 att de kommer kunna efter sina tre år på estetiska programmets teaterinriktning?”. Totalt har nio elever från tre olika skolor deltagit i studiens intervjuer. Eleverna har avidentifierats genom att exkludera deras och deras skolors namn samt eventuell information som kan kopplas till specifika elever och i stället presenteras eleverna som ”Elev 1-9”.

Två av eleverna har ingen tidigare erfarenhet av teater. Fyra av eleverna har mellan 1-2 års erfarenhet av teater, några av dessa elever har dessutom erfarenhet av scenframträdande i form av dans eller kör. Två andra elever har 4-6 års erfarenhet av teater där den ena av dem började i vid 12-års ålder fram till gymnasiet och den andra började vid 6-års ålder och i stället slutade vid 12-års ålder. En elev har gått teater i kulturskolan sen årskurs 5 och gör det fortfarande bredvid sin gymnasieutbildning.

### 5.1 Utfallsrum

Då denna studie använder sig av ett fenomenografisk perspektiv så presenteras resultatet av informanternas uppfattningar i ett utfallsrum bestående av tre beskrivningskategorier med respektive underkategorier (se tabell 1). Kategorierna består av elevernas kollektiva uppfattningar där variationer mellan likheter och skillnader framställs. De tre beskrivningskategorierna föreligger inte inom någon hierarkisk ordning och bör på så sätt inte betraktas som det.

<b>Teater som medel</b>	<b>Teaterämnets dragningskraft</b>	<b>Ämnesspecifikt kunnande</b>
Teater som uttrycksmedel	Målet med teaterämnet	Praktiskt kunnande i teaterämnet på scen
Teater som hjälpmedel	Teater i jämförelse med andra ämnen	Praktiskt kunnande i teaterämnet bakom scen
		Teoretiskt kunnande i teaterämnet

Tabell 1: Studiens beskrivningskategorier med tillhörande underkategorier.

### 5.2 Teater som medel

I denna beskrivningskategori beskriver jag elevernas uppfattningar om teater som ett uttrycksmedel för känslor och det estetiska, konstnärliga uttrycket och som ett hjälpmedel för sig själva personligen som en flykt från vardagen och för andra människor som har möjlighet att uppleva teater.

#### 5.2.1 Teater som uttrycksmedel

I denna underkategori beskriver de flesta eleverna teater som ett medel för att uttrycka sig och sina känslor. Eleverna får en möjlighet att på scen visa vad de känner och tycker. De får utlopp för sina känslor genom att gå in i roll, in i en karaktär.

Elev 7:

”Teater för mig är ett sätt att uttrycka sig själv och att kunna uttrycka känslor och, alltså lämna andra personer med en känsla som man har förmedlats under tiden man, om man har haft en föreställning liksom.”

Elev 2:

”Men det är ett sätt att uttrycka sin estetiska sida på tycker jag. Typ alltså, om jag ska säga det kortfattat. Men ett sätt att liksom kunna ta ut känslor på, tror jag också på scen alltså, ett sätt att uttrycka sig alltså.”

De flesta elever framstår ha samma uppfattning om att teater fungerar som ett medel för att kunna stå på en scen och berätta något för någon annan. Att som skådespelare stå på en scen och förmedla en känsla som ska påverka publiken att känna samma sak i en föreställning. Några av eleverna uttrycker att det är roligt att stå på scen och ge utrymme för dessa estetiska uttryck. Detta tolkar jag som gemensamt för alla elever där samtliga uttrycker sig gällande teater som uttrycksmedel i en positiv anda. Elev 7 jämför teater med film då eleven är mer van vid att se filmer än teaterföreställningar, något som Elev 5 också uttrycker. Elev 7 beskriver att eleven själv blir lätt påverkad av känslor på film och tycker det är ”väldigt coolt” att man kan förmedla känslor på så sätt att det påverkar andra individer. Eleven sammanfattar att ”teater är känslor”. Detta tolkar jag hör ihop med tidigare uppfattningar om teater som ett sätt att uttrycka sig och sina känslor. Elev 6 har en annorlunda uppfattning om vad teater är och beskriver det på följande sätt:

Elev 6:

”Jag ser mer att det är en grupp människor som skapar något tillsammans som andra människor kollar på, kan bli inspirerande eller få olika tankar och man kan göra så mycket med typ teater.”

De flesta elever beskriver teater som ett uttrycksmedel utifrån sig själva som enskilda individer medan Elev 6 i sin uppfattning beskriver att teater uppstår när en grupp människor skapar något tillsammans inför andra som kollar på. Jag tolkar detta som något som hör ihop med det individualistiska synsättet i skolan kontra det kollektiva arbetet som vanligtvis förekommer i arbetet med teater. Elev 5 anser att teater kan vara väldigt mycket och jämför också, som nämnt i likhet med Elev 7, teater med film och även dansshower och talkshower där man inom en viss gräns använder teater som ett uttrycksmedel. Teater kan enligt Elev 5 vara ren underhållning men också vara lärorikt. Jag tolkar det som att det ibland kan vara svårt att dra en gräns för vad som är teater och vad som inte är teater. På liknande sätt i frågan om tidigare erfarenhet har några elever uttryckt att deras erfarenheter av dans, musik och sång har innefattat vissa element av teater och gestaltande.

De flesta elever visar en likasinnad uppfattning om att teater är ett uttrycksmedel för ens estetiska sida och ens känslor som har möjlighet att påverka en publik känslomässigt. Variationer kring uppfattningen om teater som uttrycksmedel uppstår i att några elever lyfter det kollektiva arbetet i teatern i kontrast mot vad jag tolkar ett individuellt synsätt från de flesta elever. Teater och film är två medier som två elever jämför liknar varandra i den aspekten av att det är skådespelare som påverkar publiken. Ena eleven som jämför teater med film jämför också teater med andra medier där gränsfallet mellan vad som är teater och inte framstår som diffus. Andra elever gör jämförelser mellan olika estetiska uttrycksformer och beskriver dessa inneha vissa element av teater.

## 5.2.2 Teater som hjälpmedel

I denna underkategori beskrivs teater som ett sätt att fly vardagen in i något annat. Detta framkommer främst ur flera av elevernas egna perspektiv att teater kan underlätta deras egna processer men också att teater kan fungera som ett hjälpmedel för andra människor genom att de får uppleva teater.

Elev 2:

”Det är verkligen ett sätt som man liksom inte gör så mycket eller att man får inte utlopp för det på så många andra sätt i vardagen.”

Elev 3:

”Det kanske är typ som en liten escape. Att man kan släppa vad som än händer på riktigt och så kan man gå in i en liten sån här låtsasvärld och vara. Om vi ska sammanfatta det så, ja, en escape tror jag att, en möjlighet att liksom utforska nya världar. Och nya personlighetstyper.”

Elev 3 fortsätter att beskriva skolan generellt som en ganska stressig miljö men att på teaterlektionerna så kan eleven släppa allt det och bara fokusera på att göra det som eleven tycker är kul. Denna uppfattning tillsammans med det Elev 2 beskriver tolkar jag som att teater är något utöver den vanliga skolundervisningen. Det ger eleverna en möjlighet att göra något som bryter den normativa strukturen i skolan och kanske även livet utanför skolan. De flesta elever beskriver teater som ett sätt att fly verkligheten men Elev 3 är den enda som beskriver det som ett hjälpmedel mot en stressig skolmiljö där stressen försvinner i samband med teaterlektionerna. Elev 4 uppfattar också teater som ett sätt att tillfälligt lämna det man själv går igenom och beskriver hur man kan ha en dålig morgon där det kan vara skönt att ha möjligheten att ta ut ilskan i en teaterövning eller repetition. Eleven beskriver vidare att det oftast är okej att uttrycka sig så för att alla är medvetna om att man inte menar allt man säger i teaterarbetet, att det som oftast uttrycks är i roll. Jag tolkar det som att det finns ett medvetande hos elever och även lärare att teater är ett uttryck av känslor som beskrivet tidigare där hela känslspektrumet får vara med i undervisningen. Elev 3 och Elev 8 beskriver båda teater som ett tillfälle att kunna vara ”vem som helst”. Deras uppfattning är oavsett om du är blyg eller utåtriktad att när du kliver upp på scenen kan du bli vem du vill där du får ta din plats. Detta beskriver Elev 9 kan hjälpa eleven att utveckla sin självkänsla, sitt självförtroende och initiativtagande. Elev 8 beskriver också teater som en möjlighet att utveckla sin kommunikations- och samarbetsförmåga. Eleverna beskriver vidare att på scen är man en karaktär och man får utforma den karaktären som man själv vill där man kan gå med eller emot sin personlighet. Detta får stöd av flera elever som uttrycker att du kan bli någon annan på scen. Detta tolkar jag som att det kan vara behövt att ta en paus från det verkliga livet och sin egen verkliga person. Medan de flesta elever beskriver teater som ett hjälpmedel att använda sig av, att själva gå upp på scen in i en annan värld beskriver Elev 9 i stället teater utifrån den aspekten av att gå och se en teaterföreställning:

Elev 9:

”Man kommer dit för att kolla på det och ha roligt bara och ha kul en stund. Då man slipper världen eller så om man nu tycker det är jobbigt.”

De flesta elever uppfattar teater som ett hjälpmedel för sig själva där de antingen kan fly in i en roll och leva sig in i en ”låtsasvärld” eller som Elev 9 beskriver det med att uppleva teater själv som publik. Några elever drar liknelser till film som också innefattar skådespelare som spelar en roll i en fiktiv värld som kan ge uttryck för känslor och påverka publiken. Detta tolkar jag som att teater i formen av att man själv står på scen kan hjälpa en att uttrycka

känslor man annars kan ha svårt för att uttrycka eller att man genom att se en teaterföreställning kan få uppleva olika världar och olika personligheter som uttrycker känslor som inte tar sig uttryck i det vardagliga livet.

Elev 2:

”Och jag tror också att det är ett sätt som man kan öka sin empatiska förmåga [...] även om det inte är en riktig människa så kan du få sätta dig in i någon annans, alltså psyke och liksom se hur människan tänker och mår och ser på saker och jag tror att det kan göra så att man förstår människor mer i en alltså i en utspridd bild eller vad man ska säga.”

Elev 2 är den enda elev som uttrycker teaterns möjligheter att utveckla sin empatiska förmåga som ett sätt att se och förstå andra människor. Jag tolkar detta i två aspekter. Den ena aspekten av att teatern tillåter eleverna att spela någon annan än sig själva och detta gör att man lär känna en karaktär genom att vara denna karaktär genom att ”sätta dig in i någon annans, alltså psyke”. Den andra aspekten i likhet med de elever som beskriver att ta del av teater utifrån som publik av att du lär känna karaktärerna på scen och kanske kan relatera till någon eller några av dem.

Eleverna beskriver teater som ett hjälpmedel för eleverna själva där de kan fly verkligheten både i och utanför skolan in i en ”låtsasvärld” där de kan få vara ”vem som helst” men också utvecklas som person privat. Teater är också ett hjälpmedel för människor generellt där eleverna i teater och publiken utanför kan skapa förståelse och empati för andra människor, fiktiva som verkliga.

## 5.3 Teaterämnets dragningskraft

I denna beskrivningskategori beskriver jag elevernas uppfattningar om vad som lockar med estetiska programmets teaterinriktning i relation till elevernas motiv, förkärlek för teaterämnet, teater som det självklara valet, gemensamt intresse för estetiska ämnen med familjemedlemmar och klasskompisar och till sist klassrumsmiljön. Jag beskriver också elevernas uppfattningar om teaterämnet i jämförelse med andra ämnen, elevernas ändrade gymnasieval och elevernas användande av uteslutningsmetoden för att bestämma inriktning.

### 5.3.1 Målet med teaterämnet

I denna underkategori beskrivs elevernas mål med att gå estetiska programmets teaterinriktning. Motivet för att söka teaterinriktningen framkommer först och främst som en vilja till att arbeta inom teater och då främst som skådespelare.

Elev 3:

”Jag har alltid velat bli skådespelare [...] så jag tänkte att jag får ta den chansen jag har till, då var det ju att plugga det på gymnasiet för, verkar det som en bra idé.”

Elev 1:

”Ja, men jag är intresserad av det, jag vill ju typ bli skådespelare tänker jag och sen så det kändes ju lättast att gå den vägen.”

Eleverna beskriver här sitt intresse av att bli skådespelare och detta tolkar jag som att eleverna uppfattar estetiska programmets teaterinriktning som ett steg mot att bli verksamma i yrket. Eleverna vänder sig till utbildningen med en förväntan om att den ska ge de en grund med verktyg och metoder för att som Elev 7 och Elev 3 beskriver det:



Elev 7:

”Att genom att gå teaterlinjen här så känns det som att jag liksom har kommit ett steg närmare till att bli det som jag vill jobba med. Det känns bra att gå teater liksom för det.”

Elev 3:

”Jag hoppas väl att det på något sätt ska ge mig liksom en liten fot in i själva branschen typ. Att jag ska på något sätt kunna använda den experiensen som, för att skicka ut, såhär mitt CV typ, att jag ska kunna använda det så att jag ska verka mer intressant eller vad man ska säga. Att det ska hjälpa mig i framtiden.”

Eleverna beskriver ett tydligt mål mot att bli skådespelare och söker sig därför specifikt till estetiska programmets teaterinriktningen för att uppnå det målet. Samtliga av dessa elever har dessutom alla någon form av tidigare erfarenhet av teater. De elever som inte har uttryckt en vilja mot att bli skådespelare innehar olika mängder tidigare erfarenhet inom teater där vissa har erfarenhet och andra inte. Elev 2 är en av de elever som inte uttrycker lika starkt en vilja att bli skådespelare men fortfarande har som mål att vilja utveckla sitt skådespeleri för att ”hitta min personliga teknik”. Elev 2 beskriver anledningen att söka till utbildningen främst var för att det var kul och eleven ville ”pröva på helt enkelt”. Elev 5 beskriver också sin anledning till att söka inriktningen ”mest bara för att jag tycker det är kul med teater”. Både Elev 2 och Elev 5 beskriver däremot att det finns något nyttigt med att gå teaterinriktningen även om man inte väljer att arbeta i teaterbranschen:

Elev 2:

”Och sen tänkte jag också att ja, alltså om jag, eftersom att jag håller på så mycket med musik så kan den scennärvaron som man får och allt sånt också vara väldigt nödvändigt sen tror jag inför andra tillfällen.”

Elev 5:

”Det kändes också mycket mer användbart, även om jag inte blir skådespelare. Men också det att om jag vill jobba inom industrin så kan jag någon såhär kan vara regissör och kostymörer kan jobba med rekvisita, jag kan vara skådespelare eller så kan jag jobba med ljudet och det finns väldigt mycket.”

Elev 5 fortsätter beskriva nyttan av att ”utveckla att kunna tala med människor”. Detta tolkar jag som att även om det finns en tendens att vilja gå teaterinriktningen så är inte alltid målet att sysselsätta sig med teater efter gymnasiet. Några elever verkar se fördelar med teaterämnet orelaterat till yrkesbranschen. Ytterligare elever uttrycker inte ett särskilt yrkesmål som ska uppnås genom att gå teaterinriktningen men beskriver sina anledningar som en förkärlek för teaterämnet:

Elev 6:

”För att såhär ja, jag har alltid gillat teater och jag gillar såhär, men kulturgrejen eller vad man säger liksom.”

Elev 8:

”Ja, nej, men jag tyckte att det verkade kul för att jag gillar liksom teater. Ja, sen tycker jag det är kul att skådespela också att gå in i en roll.”

Detta tillsammans med de andra elevernas uttalanden tolkar jag som att alla elever har en positiv inställning inför att de sökte teaterinriktningen. Att det fanns en huvudsaklig förkärlek till teaterämnet. Det verkar finnas en tendens att vilja arbeta som skådespelare om eleven redan har testat på teater innan men det finns också de elever som bevisar motsatsen. Elev 8 och 9 ser inte gymnasievalet lika självklart som övriga elever utan beskriver sina ansökningar som mer spontana:

Elev 9:

”Nä kanske, kanske lite, men inte sådär jättemycket, det var mer såhär själva ’ja, jag tar detta nu jag’.”

Elev 8:

”Nej, jag tror det var mer spontant. Att det var ju, alltså jag var skugga och kolla liksom hur det var på skolan jag går på nu. Och jag tyckte att det verkar intressant så att det blev bara att jag valde det.”

Ingen av eleverna har uttryckt någon form av ånger av sitt val av inriktning vilket jag tolkar som att eleverna anser sig själva ha gjort rätt val av inriktning. Elev 5 beskriver dock att eleven var ”jättechockad” över skillnaden i sin klass erfarenheter i teaterämnet där vissa elever i klassen inte har någon erfarenhet av teater sen innan gymnasiet:

Elev 5:

”För jag tänkte såhär okej, om man söker teater, då är ju alla som mig, har typ hållit på med teater [...]. Jätteintressant att folk väljer något sådant specifikt när man aldrig gjort det förut. Men det gjorde också att typ hela första terminen så gick jag där och var ’Har jag valt fel?’ för att eftersom att kursen är så specificerad till våra kunskaper och majoriteten av klassen inte hade några kunskaper så hade vi skittråkigt.”

Elev 5 beskriver sin besvikelse över situationen som dock i samband med utförandet av intervjun uttrycktes ha blivit bättre där eleven beskriver att klassen i dagsläget är på en mer jämlik nivå i kunnande av teaterämnet. Det var bara Elev 5 som uttryckte förväntningar på andras kunnande inom teaterämnet men detta tolkar jag som att det kan finnas en viss förväntan på ens klass ämnesspecifika kunnande där man kanske förväntar sig att ens klasskamrater ska vara jämbördiga i kunnandet i teaterämnet. I början av detta kapitel beskriver jag elevernas olika erfarenhetsnivåer av teater där det framkommer att två elever i denna studie inte har någon tidigare erfarenhet av teater medan resterande elever har lite till mycket erfarenhet av teaterämnet. Elev 3 och 7 som redan beskrivit sina viljor att bli skådespelare har beskrivit teaterinriktningen som det självklara valet även om Elev 7 fick andra uppmaningar utifrån:

Elev 7:

”Nej, alltså, jag skulle säga att söka teater har varit mitt eget initiativ, liksom för alltså i början när det börja diskutera gymnasieval liksom så sa mamma typ såhär ’finns ju samhälle, finns natur, ekonomi och såna grejer’.”

Av alla utförda intervjuer så framkommer det endast hos Elev 7 en konkret uppmaning att söka något annat än estetiska programmet. När det kommer till uppmaningar utifrån så beskriver de flesta elever att de har fått positiva uppmaningar att söka till estetiska programmets teaterinriktning. Elev 1 och Elev 4 beskriver att deras storasyskon har gått teater

innan dem och därigenom fått en uppmuntran att gå samma inriktning. Både Elev 2 och Elev 5 beskriver sina föräldrar som aktiva inom estetiska ämnet musik:

Elev 2:

”Men alltså det finns väl ändå en liten koppling till att min mamma har varit så estetiskt intresserad att jag också har blivit det för att hon har tagit med mig på olika läger och sånt.”

Elev 5:

”Nej, eller alltså min mamma hon älskar att sjunga och hon var med i ett band när hon var yngre och sådant. Så jag tror att såhär, det var nog mest hon som kände att hon vill att jag kanske borde hålla på med något kreativt.”

Detta tolkar jag som att det underlättar att söka till ett estetiskt ämne om man har föräldrar eller syskon som delar det intresset. Detta får medhåll från Elev 7 vars båda föräldrar är aktiva inom musik och Elev 6 vars ena förälder är insatt i teaterämnet. Beskrivningarna varierar om föräldrarna tidigare har varit aktiva eller om föräldrarna fortsatt är det i estetiska ämnen under intervjuernas genomförande. De flesta elevers föräldrar uppfattas vid någon tidpunkt i livet har varit aktiv i ett estetiskt ämne. Jag tolkar det som att genom att ha föräldrar som är aktiva inom estetiska ämnen så får eleverna upp ögonen för dessa ämnen vilket annars kan framstå som svårt om föräldrarna inte är det eller åtminstone svårt att få uppmuntran från föräldrarna som inte är insatta. Elev 7 och Elev 8 beskriver kompisar från grundskolan som delar teaterintresset och som också går estetiska programmets teaterinriktning antingen på samma eller en annan gymnasieskola. Elev 5 beskriver att det inte är några kompisar från grundskolan som delar teaterintresset men däremot från kulturskolan. Eleven beskriver att det från kulturskolan är äldre kompisar som går i klasserna ovanför men ingen i elevens nuvarande klass som också är från kulturskolan. Jag tolkar det som att föräldrar har ett större inflytande på elevernas gymnasieval än kompisarna i grundskola eller kulturskola. Om eleven däremot redan går teater i kulturskola finns det redan ett intresse av ämnet som kan motivera eleven att söka teaterinriktningen.

Vad som framkommer tydligt utifrån samtliga intervjuer är att alla elever ser det som sitt eget fria val att ha sökt teaterinriktningen. Jag tolkar det som att det definitivt kan förekomma uppmuntran utifrån beroende på om eleverna har föräldrar, syskon eller kompisar som delar deras teaterintresse. Däremot verkar det framstå som att det är elevernas egenintresse i teaterämnet som är den största faktorn till elevernas val till estetiska programmets teaterinriktning. Två av eleverna beskriver sina relationer till klasserna där deras uppfattning om teaterklasser är att man arbetar nära varandra i ett utforskande av ett gemensamt intresse. Elev 7 uttrycker att det känns tryggt att vara i ett klassrum med personer som delar ett intresse för teaterämnet. Elev 9 beskriver det som att man blir ”tajt med klassen”. Detta tolkar jag främjar den redan positiva andan av att gå en inriktning som eleverna vill göra. Detta kan uppmuntra lärandet i en miljö där man trivs med sin klass där teatern består till största delen av ett kollektiv arbete.

Här framgår det att några av eleverna söker sig till estetiska programmets teaterinriktning med siktet inställt på att bli skådespelare där teaterinriktningen kan hjälpa eleverna som ett steg in i yrket. Andra elever är lite mer tillbakadragna och har inget yrkesmål inställt utan söker sig till teaterinriktningen främst för att teaterämnet alltid har varit ett roligt och intressant ämne där teaterämnet kan ge eleverna ett kunnande som ger fördelar i andra yrkesområden än teatern. De flesta elever har länge varit inställda på att gå teaterinriktningen medan några elever har mer ansökt spontant. De flesta elever uppger att de har fått uppmuntran från antingen

föräldrar, syskon eller kompisar att söka till ett estetiskt ämne men samtliga elever upplever att valet har varit deras eget. De flesta elever beskriver att deras föräldrar är eller åtminstone har varit aktiva i något estetiskt ämne. Två elever beskriver att det känns tryggt att gå i en klass med gemensamma intressen och att man bildar en "tajt" klass.

### 5.3.2 Teater i jämförelse med andra ämnen

I denna underkategori beskrivs elevernas uppfattningar om teaterämnet i jämförelse med andra ämnen inom gymnasieskolan. Jag beskriver elevernas uppfattningar om andra ämnen, ändrade förstahandsval och elevernas användande av uteslutningsmetoden i samband med gymnasievalet. De flesta elever beskriver i föregående underkategori teater som ett roligt och intressant ämne och att det delvis är det som motiverar eleverna att söka sig till estetiska programmets teaterinriktning. Elev 1 och Elev 9 beskriver båda som att de vill testa något nytt:

Elev 1:

"Men också för att jag tycker att andra linjer känns väldigt liksom tråkiga eller jag känner att jag redan har gjort väldigt mycket av liksom såhär sitta bara och anteckna och såhär ja, så det var något nytt, kul liksom."

Elev 9:

"Ja, för jag tänkte att, kanske borde testa något nytt, har inte gjort det [teater] innan."

Detta tolkar jag som att det finns en nyfikenhet för teaterämnet, både för de som har erfarenhet och de som inte har någon erfarenhet sedan tidigare. Elev 7 beskriver det som att "det känns ju inte som liksom ett skolämne". Eleverna får göra något nytt och annorlunda, något som de inte vanligtvis får göra. Elev 9 uppfattar teaterämnet som "mer praktiskt" och "då sitter man inte bara i ett rum hela tiden utan man gör grejer". Denna uppfattning ser vi också hos Elev 1 där jag tolkar båda som att de vill undvika risken att sitta still vid en bänk i ytterligare tre år. Några av eleverna uppger att de hade tänkt gå helt andra program på gymnasiet från början där Elev 9 hade tänkt läsa samhällskunskap, Elev 5 ekonomi och Elev 4 tänkte gå humanistprogrammet.

Elev 5:

"Och jag känner, eller från början tänkte jag typ, jag ska gå ekonomi eller något sådant. Jag ska ha ett bra arbete, men så märkte jag fan det var inte kul."

Här framkommer återigen elevernas uppfattningar om teater som ett roligare ämne i jämförelse med andra icke-estetiska ämnen. Jag tolkar det också som att eleven offerar möjligheten på att få ett bra jobb efter gymnasiet mot att i stället gå ett program som enligt Elev 5 "kommer liksom ge mig glädje". Eleverna har redan passerat grundskolans nio år och har nu möjligheten i gymnasiet att specialisera sig i en viss inriktning på tre år. Ingen elev uppgav under intervjuerna möjligheten att gå något annat program och läsa estetiska inriktningar som ett individuellt val. Däremot framgår det att Elev 3 har valt filmproduktion som individuellt val. Detta tolkar jag som att det finns ett intresse hos Elev 3 att utforska film som medium utöver teaterämnet, något som också Elev 8 uttrycker att "det verkar kul liksom att få vara med på film". Några elever har varit inne på att i överlag söka sig till det estetiska programmet på gymnasiet men haft svårt att bestämma sig för vilken inriktning.

Elev 5:

”Så jag var såhär "bild, media, teater, något sådant" men kände att såhär, jag känner att jag, teaterintresset är något som jag alltid har mest, att typ måla kanske jag gör någon gång i månaden och sen glömmer jag det ett tag och sen gör jag det igen.”

Elev 2:

”Jo, men det var väl just det för att jag har ju hållit på så otroligt mycket med musik innan och då var jag så, jag vill pröva något lite nytt också för att man i många fall kan man ju kombinera musik och skådespel. Och det kändes som att ja, men det kan ju löna sig att liksom vara utbildad på flera olika estetiska fronter.”

Elev 4:

”Jag ville liksom inte gå musik för att jag kan inte spela något instrument och jag ville inte gå dans och inte bild heller typ så att då blev det liksom att jag sökte teater och hoppades att jag skulle komma in typ.”

Detta tolkar jag som att dessa tre elever har ett stort intresse av estetiska ämnen och det estetiska programmet i överlag men att det fanns en beslutsångest kring vilken inriktning som skulle väljas. Teater blev för Elev 5 det som eleven alltid faller tillbaka till, till skillnad från måleriet som är något som kommer och går för eleven. Elev 2 vill bredda sitt estetiska kunnande utöver musiken. Elev 4 valde teater utifrån premissen av att inte kunna spela något instrument, ha tröttnat på dans efter lång erfarenhet och att inte vilja gå bild. Elev 6 däremot beskriver sitt val av inriktning som ett undvikande av en utmanande skolgång:

Elev 6:

”Och att jag hade eller jag haft ganska svårt i skolan och så jag visste att det skulle bli svårt i gymnasiet. Så då var också att jag ville välja något lite enklare linje och då är ju teaterlinjen är väldigt rolig och den är väldigt såhär, ja men enkel ändå för att klara av. Den är svår, men den är ju såhär. Det är en. Ja, jag klarar liksom av den, så ja.”

Elev 6 är den enda av studiens informanter som har beskrivit teaterämnet som en enkel inriktning men fortsätter också att beskriva inriktningen som både enkel och svår. Eleven uppger också ytterligare information kring sitt val med att teaterinriktningen har mindre mängd matematik och idrott i jämförelse med andra program. Detta tolkar jag som att eleven menar att teaterämnet har sina utmaningar precis som vilket annat ämne som helst. I och med elevens tidigare erfarenhet av teaterämnet och uppfattningen om teater som ett roligt och intressant ämne tolkar jag det som att eleven förväntar sig ett förstärkt självförtroende till den grad att teaterinriktningen blir möjlig att genomföra.

Många elever ser teaterinriktningen som en möjlighet att testa något nytt och annorlunda som avviker från ordinarie skolämnen. Några elever vill också undvika risken att bli stillasittande vid en skolbänk i tre år till. Från början hade några elever tänkt söka till andra program men ändrade sig då teaterinriktningen uppfattas som ett roligare och intressantare ämne jämfört med andra program. Tre elever var inställda på att gå estetiska programmet och hamnade på teaterinriktningen genom uteslutningsmetoden. En elev beskriver teaterämnet som en enkel inriktning av anledningen att undvika risken för en svår skolgång med mindre matematik och mindre idrott.

## 5.4 Ämnesspecifikt kunnande

I denna beskrivningskategori så beskriver jag för det första elevernas uppfattningar om det praktiska kunnandet i teaterämnet på scen som berör skådespelartekniker och arbete med rösten och skådespelet som mer än att bara stå på scen. För det andra beskriver jag elevernas uppfattningar om det praktiska kunnandet i teaterämnet bakom scen som berör teaterns olika uttrycksområden och framtida teaterproduktioner. För det tredje beskriver jag elevernas uppfattningar om det teoretiska kunnandet i teaterämnet som berör teater teori, teaterhistoria och föreställningsanalyser. Frågorna som ställdes under intervjuerna berör vad eleverna tror att de kommer kunna och vad de vill kunna efter sina tre år på teaterinriktningen.

### 5.4.1 Praktiskt kunnande i teaterämnet på scen

I denna underkategori beskrivs elevernas uppfattningar om ett praktiskt kunnande i teaterämnet riktat mot arbetet på scen. Samtliga elever beskriver sina uppfattningar om ett kunnande i teaterämnet som främst ett kunnande inom skådespel.

Elev 5:

”Och vet såhär jobba mycket med kroppen typ sånt men jag tror och vet att jag kommer både få jobba mycket med skådespeleri.”

Elev 7:

”Jag tror att jag kommer få lära mig mycket skådespeleri förhoppningsvis, men hur man liksom uttrycker sig på scen och framför kameran och hur man använder sig av kroppen, liksom för att förmedla känslor på ett annat sätt som man kanske har gjort tidigare.”

Detta tolkar jag hör ihop med elevernas motiv till att gå teaterinriktningen där Elev 7 till exempel har uttryckt att eleven drömmer om att bli skådespelare. Elev 7 fortsätter beskriva sin uppfattning om kunnande inom skådespel att målet är att det ”ska se så realistiskt ut som möjligt [...] eftersom att jag vill jobba med det, så är det en ganska viktig sak för mig att jag vill lära mig”. Jag tolkar det som att det finns både en förväntan och något önskvärt för några av eleverna att kunna efter tre år på teaterinriktningen. Då föreliggande studie genomförs i slutet av elevernas första år på teaterinriktningen har eleverna redan arbetat med teaterämnet och har inte samma förutsättningar i jämförelse med någon som inte börjat har gymnasiet kring förväntan. Detta framgår av uppfattningarna hos Elev 1 och Elev 4 att det som de har skapat ett kunnande om under första året på gymnasiet kommer de få fortsätta med och fördjupa sig i under kommande år.

Elev 1:

”Eller de [lärarna] har ju sagt typ såhär alltså det vi gör nu i ettan är ju lite mer alltså övning inför tvåan och trean.”

Elev 4:

”Jag tror att jag kommer få lära mig alltså ganska mycket samma som vi redan har gjort, fast mycket mer fördjupat typ så ja, men kanske mycket såhär vilja och medel och så alltså alla de här begreppen som vi har liksom lärt oss nu.”

Elev 4 beskriver några av de begrepp som är kopplade till teaterämnet, nämligen ”vilja och medel”. Elev 2 och Elev 5 lyfter också begreppet vilja i relation till ett kunnande i teaterämnet som något som ingår i arbetet mot att bli skådespelare. Detta tolkar jag som att eleverna förskaffar sig det kunnande om teaterrelaterade begrepp under sitt första år på

teaterinriktningen men det kan också vara något som dessa elever kunnat redan innan gymnasiet genom exempelvis kulturskolan. Elev 2 lyfter också andra begrepp som ”drivkraft och mål och syfte”. En sak gällande kunnandet i skådespelet som Elev 2 uttrycker är att eleverna i slutet av utbildningen ”[...] kommer liksom kopplas ihop att man tar lite från det man tyckte alltså kändes vettigast för en själv och så tar man lite av det och så tar man lite av det och så utvecklar man sin liksom egen taktik och teknik och sitt sätt att skådespela på”. Jag tolkar det som att det finns en uppfattning om att det inte bara finns ett sätt att skådespela på och att eleverna inte nödvändigtvis behöver välja en teknik eller metod utan kan sammanfläta flera av de för att som Elev 2 beskriver det med att ”utveckla mitt personliga skådespel”. Elevernas uppfattningar kring ett praktiskt kunnande i skådespelet beskrivs hos några elever som ”karaktärsarbete”:

Elev 1:

”Ja, men mer med karaktärsarbete och så, kunna liksom verkligen spela en karaktär och inte bara liksom typ spela en pjäs för att det är såhär lite kul utan verkligen för att typ såhär få fram ett budskap och visa att, ja, gå in mer djupare i det, liksom.”

Elev 9:

”Ja, men det är ja, men det är att skådespela. Skådespela olika karaktärer. Nej, men typ utveckla att stå på scen och, ja det skulle jag säga.”

Elev 1 beskriver hur man inte ska ”tappa typ vilken karaktär jag har utan verkligen alltid vara min karaktär när jag gör någonting”. På liknande sätt beskriver Elev 8 också det med att ”gå in i en roll liksom och hur man ska vara för att hålla sig till rollen”. Detta tolkar jag som något mer specifikt av det elever uppfattar som kunnande inriktat på skådespelet, nämligen att skådespela är att spela en karaktär. Ett kunnande i skådespelet är att arbeta med olika karaktärer, olika roller där kunnandet tar sig i form av att arbeta fram en karaktär och hålla sig kvar i karaktären under en föreställning inför en levande publik. Elev 9 lyfter också att det är viktigt att ”Ha roligt när man gör det” vilket jag tolkar som att det är viktigt att göra arbetet lustfyllt. Det kan underlätta att ta till sig ett kunnande om man finner ämnet roligt och intressant. Utöver det konkreta kunnandet i teaterämnet av att kunna skådespela och arbeta med en karaktär så beskriver några elever att genom teaterinriktningen så kommer de kunna känna sig mer bekväma på scen och mer villiga att våga göra saker på scen:

Elev 7:

”Men det är väl väldigt mycket såhär, jag tror jag också kommer få lära mig väldigt mycket att bli mer bekväm på scen och göra saker framför andra. Det är en stor del till varför jag sökte också för att jag vill våga göra saker liksom.”

Elev 4:

”Ja men typ att bli mer liksom bekväm med att lämna mig själv när man, eller såhär man ska ju hämta från sig själv också. Men såhär att inte tänka liksom, ja, jag skulle aldrig göra såhär i verkligheten utan typ tänka såhär, ja, men jag är inte mig själv nu, utan nu är jag ju den här personen.”

Jag tolkar det som att eleverna upplever svårigheter med att skådespela på scen och att detta kan bero på flera olika anledningar. Eleverna kan var blyga och introverta. Det kan upplevas ovant att stå på scen och göra något som eleverna inte är vana vid att göra, de har alltså svårt att stanna i karaktär. Ett tredje alternativ kan vara att det finns känsliga relationer i klassen som gör arbetet obekvämt, detta är dock ingen information som uppenbarade sig under

intervjuerna. Elev 2 beskriver att genom att känna sig mer bekväm på scen så kan uppfattningen om elevernas egna skådespel upplevas som mer "genuint" och "äkta".

Elev 2:

"Och känna att det jag framför nu det känns äkta och jag känner liksom känslorna på riktigt inombords, [...] man har gjort karaktären till en riktig människa typ, man har väckt den till liv kan man säga. Och det tycker jag är, det är ju en konst på ett sätt."

Detta är något som andra elever också uttrycker är eftersträvansvärt i kunnandet i skådespelet, att framkalla dessa "äkta" känslor för att få till ett "realistiskt" skådespel. Elev 2 beskriver detta kunnande i likhet med Elev 4 som att man arbetar utifrån en själv som utgångspunkt med koppling till ens karaktär för att hitta det "äkta". Jag tolkar det som att eleverna har uppfattningen av att en bra skådespelare har kunnandet i teater i att kunna hämta ur sina egna känslor och sina egna erfarenheter för att porträttera en karaktär på bästa sätt. De flesta elever beskriver att kunna något i teaterämnet i relation till att skådespela är mer än att bara stå på scen. Några av dessa elever uttrycker att de vill lära sig så mycket som möjligt som Elev 3 som vill "suga in all information jag kan" och Elev 5 som är "mest bara exalterad över vad de [lärarna] kommer slänga på mig". Detta tolkar jag som att det definitivt finns en vilja att bygga sig ett brett kunnande i teaterämnet och att eleverna hela tiden upptäcker nytt kunnande som de inte kunde innan. Detta framgår också gälla oavsett tidigare erfarenhet av teater:

Elev 5:

"Jag tycker nog att det är rätt så spännande att typ utöver att lära sig ett manus och säga det, att lista ut att det finns så mycket annat man kan lära sig och det känns som att jag är såhär "ja, men nu vet jag allting som jag behöver och sånt" så kommer det något helt nytt som man kan använda för att lista ut någonting."

Elev 9:

"Det var också nytt. Jag visste inte om detta förut innan. Det är också det här, man lär sig. Man hittar nya grejer de kanske kan säga. Från mitt perspektiv."

De flesta elever beskriver det praktiska kunnandet i teaterämnet främst i relation till skådespel och karaktärsarbete i mer generella beskrivningar. Det förekommer elever som specificerar andra praktiska aspekter. Elev 8 lyfter improvisation som en kul aspekt av det praktiska kunnandet "ifall det händer någonting på scen och man glömmer bort repliker att kunna improvisera liksom". Elev 7 lyfter fysisk teater som en annan aspekt av kunnandet. Fysisk teater är också en enskild kurs inom teaterinriktningen:

Elev 7:

"Men nu på senaste har vi jobbat väldigt mycket med mim och det tycker jag också har varit mer, alltså är mer intressant än vad jag har tänkt mig. För jag har alltid tänkt mig den här 'åh, jag är i en låda', typ såhär. Men det är så mycket mer än bara det, för det är också väldigt mycket att man utgår ifrån hur man förmedlar känslor med bara kroppen eftersom att man inte pratar."

Detta tolkar jag som att eleven har förutfattade meningar om vissa aspekter av teaterämnet som ändras när väl eleven har fått arbeta med dessa uttrycksformer. Eleverna kan ha i samband med att de ska börja på teaterinriktningen ha en förutfattad mening vad som är teater och vad som ska ingå i det, en förutfattad tolkning som förstärks av elevernas olika uppfattningar kring teaterämnet. Detta är något som inte nödvändigtvis förbättras genom



erfarenheter av till exempel kulturskola. En del av dessa förutfattade meningar beskrivs också när eleverna får diskutera vad som kommer hända framöver i utbildningen. De flesta elever lyfter arbete med rösten eller mer specifikt teaterkursen *Röst* som samtliga beskriver förekommer i årskurs 2:

Elev 2:

”Och så tror jag också att vi kommer få jobba med rösten och hur den ska användas när man skådespelar för det är väldigt viktigt med magstöd och sånt så att det hörs så länge man inte har mygga. Eller, ja det är viktigt då också.”

Elev 4:

”Ja, men det är typ det här med röst och så det har vi ju inte haft nu, men det vet jag att man har i tvåan. Så då är det ju typ att man ska såhär sjunga och prata synkroniserat och så med andra. Och det såg jag att de gjorde i tvåornas föreställning som vi såg. Så det kommer vi också ha antagligen jobba med.”

Dessa uppfattningar förstärks ytterligare av Elev 3 och Elev 6 som också förväntar sig att arbeta fokuserat på rösten i årskurs 2. Elev 3 beskriver också att eleven aldrig har arbetat med röst förut vilket kan låta väldigt motsägelsefullt för den som är insatt i teaterämnet där man i princip alltid arbetar med röst om det inte är specifikt en fysisk uttrycksform i teaterämnet som ibland utelämnar rösten. Jag tolkar detta däremot som att eleven aldrig har arbetat med röstteknik innan. De flesta eleverna verkar uppfatta teaterämnet som ett stort fokus på kunnandet inom skådespelet på scen. Några reagerar på sina förutfattade meningar kring vissa aspekter av teaterkunnandet men de flesta beskriver en stark förväntan inför vad som kommer i nästa årskurser. Elev 1 är den enda elev som uttrycker en vilja till att få förbereda sig i förväg inför kommande årskurser där eleven hade ”velat läsa på” för att kunna ”testa liksom själv”. Detta tolkar jag som att det finns en vilja i likhet med de andra eleverna att lära sig så mycket som möjligt och att det eventuellt är lättare att vara mottaglig för information som man känner igen. Eleven beskriver vidare att lärarna förmodligen inte vill ge en mjukstart för att eleverna ”ska liksom fokusera på det som är nu fast det blir ju lättare att koncentrera sig då antar jag”.

Samtliga elever har en gemensam uppfattning om att kunnande i teaterämnet är kunnande i att skådespela. Några elever beskriver detta i relation till ett kroppsligt uttryck medan andra beskriver det som ett karaktärsarbete. Tre elever lyfter begreppet ”vilja”. En av dessa elever nämner också ”drivkraft och mål och syfte”. Det ska poängteras att informanterna består av elever som är i slutet av årskurs 1 och som förmodligen redan plockat på sig ett visst kunnande kring teaterämnet. Några elever indikerar att det som förekommer i årskurs 2 och 3 är en fördjupning på det redan förekomna i årskurs 1. En elev förutsätter att man i slutet av utbildningen sammanflätar sitt kunnande för att hitta sitt ”personliga skådespel”. Några elever vill kunna arbeta fram en karaktär och bibehålla sin karaktär i sina framträdanden. Några elever beskriver hur de vill känna sig bekväma och våga göra saker på scen inför andra, något som skulle hjälpa eleverna att känna sig ”genuina” och ”äkta” på scen. Eleverna vill skapa karaktärer med sig själva som utgångspunkt för att kunna skapa verklighetstroga karaktärer. Några elever vill fördjupa sitt kunnande medan andra elever vill bredda sitt kunnande i teaterämnet på scen. Improvisation och fysisk teater nämns som aspekter av skådespelet. Det framkommer förutfattade meningar om dessa aspekter där elever uppger ha skiftat mening från negativt till positivt. Arbetet med rösten är något som samtliga elever ser fram emot i årskurs 2 som några elever uppger inte har arbetat med förut, förmodligen syftat på röstteknik.

## 5.4.2 Praktiskt kunnande i teaterämnet bakom scen

I denna underkategori beskrivs elevernas uppfattningar om ett praktiskt kunnande i teaterämnet bakom scen. Bakom scen inkluderar teaterns olika uttrycksområden som inte innefattar skådespelaren och dessa är scenografi, kostym, mask, ljus, ljud och manus. Eleverna beskriver varierat deras uppfattningar kring kunnande i teaterns olika uttrycksområden där för det mesta inte ett enda uttrycksområde får enskilt fokus. De flesta elever uppger att deras främsta intresse ligger i det praktiska kunnandet på scen i form av skådespelet. Några av elevernas uppfattningar om ett praktiskt kunnande i teaterämnet bakom scen är inte lika markant:

Elev 1:

”Men typ så kostym och mask, så att alltså att de också kan få ett budskap, typ, och inte bara det man skådespelar utan alltså typ såhär färger kan liksom och det är ju samma med ljus också då. Ja, att det får känsla liksom.”

Elev 4:

”Alltså, jag antar att vi kommer få jobba med alltså, mer typ såhär att själva göra typ scenografi och såhär kostym och sånt för det har vi ju inte gjort eller vi har ju till exempel bestämt lite hur det ska vara, men inte liksom tillverkat och så, och det antar jag att vi kommer få göra senare.”

Jag tolkar detta som att eleverna är medvetna om hur teaterämnet inte bara handlar om skådespelet utan att det också innefattar de andra uttrycksområdena som kostym, mask och ljus och, som Elev 1 berättar, att dessa uttrycksområden också har en möjlighet att påverka känslan i scenrummet men att det inte finns ett lika stort intresse av de olika uttrycksområdena. Många elever som Elev 4, 7 och 8 upplever att de har fått utföra lättare arbeten i de olika uttrycksområdena och att det kommer bli mer avancerat i kommande årskurser där eleverna inte bara får ta fram färdigt material utan tillverka materialet själva. Elev 5 beskriver att kunnandet bakom scen är en väldigt stor aspekt av teaterämnet och att det kommer finnas tillfällen att utforska alla de olika uttrycksområdena som ljus, ljud, mask och kostym där eleverna kan ”kanske lista ut då vad är det jag vill göra”. Detta tolkar jag som att det inte finns ett brinnande intresse men oavsett ett intresse av att utforska de olika uttrycksområdena för att undersöka alla aspekter av ett praktiskt kunnande i teaterämnet. Sen finns det också elever som inte vet vad de ska förvänta sig kunna:

Elev 9:

”Ja, men i de här lite olika delar av teater tänker jag som finns. Eftersom det här helt nytt för mig så vet man inte vad man kan vänta sig.”

Detta tolkar jag främst som en anledning av att några av eleverna inte har någon tidigare erfarenhet av teater men bara för att en elev har erfarenhet av teater sen innan gymnasiet behöver detta inte betyda att eleven har ett redan etablerat kunnande inom det praktiska bakom scenen. Några elever uttrycker ändå en vilja i att skapa ett praktiskt kunnande i teaterämnet bakom scen:

Elev 6:

”Och sen jobba med ljud och ljus. Och lite så hur man hanterar det och vad som är bäst om man sätter upp den så, ljuset så eller om vi på andra hållet eller ja, så det är typ det jag vill lära mig mer.”

Elev 4:

”Ja, men då är det nog att lära mig mer om såhär allting som är runt om själva, alltså typ produktionen. Alltså liksom inte skådespel-delen utan typ såhär, ljud och ljus. Och ja, men såhär mask och kostym och allt det där tycker jag är roligt.”

Dessa elever tolkar jag har funnit ett intresse av att skapa sig ett kunnande i teaterarbetet bakom scen som Elev 4 också beskriver som roligt att till exempel göra ljus för en produktion, något som eleven inte trodde att eleven skulle tycka om. Denna tolkning stärks av ytterligare påståenden från dessa två elever:

Elev 4:

”Alltså, jag känner nog nu efter att jag har liksom gått ett tag, att jag är mer intresserad av det som är runt. Så att om jag ska liksom, alltså om jag skulle jobba med det i framtiden så skulle jag liksom vilja typ jobba med allting, eller alltså någonting runt omkring.”

Elev 6:

”Jag vill nog inte bli, eller jag gillar ju stå på scen, men jag tror att jag tycker nog mest om att stå bakom scen eller hålla på med något annat liksom. Eller såhär, som ibland har vi viss scenografi eller något såhär. Så det tror jag är lite mer min grej än att stå på scenen och skådespela tror jag.”

Jag tolkar detta som att eleverna från början hade motivet av att söka till teaterinriktningen för att förskaffa sig ett kunnande i teaterämnet praktiska aspekter på scenen och inte bakom scenen. De grundskolor som interagerar drama eller teater och de kulturskolor som har kurser inom ämnet förmedlar oftast ett kunnande på scenen eller åtminstone där tyngdpunkten av det praktiska kunnandet ligger och att när eleverna börjar på gymnasieskolans teaterinriktning får de på riktigt testa de olika uttrycksområdena. Detta kan dock vara en fråga om budget eller lärarens kunnande inom teaterämnet som leder till att skolorna fokuserar på skådespelet. En annan aspekt av kunnandet i teaterämnet bakom scen som man sällan inkluderar när man diskuterar teaterns olika uttrycksområden är manusskrivande, eller dramatik. Detta är en aspekt av teaterämnet som flera elever uttrycker positiva tankar om:

Elev 6:

”Jag vill gärna lära mig såhär manus. För jag tycker väldigt såhär roligt och skriva och komma på historier, så det hade jag tyckt var väldigt roligt. För det ska vi göra i tvåan. Att skriva mer manus och sen skriva manus till en kommande pjäs eller så. Så det tror jag är väldigt roligt.”

Elev 8:

”Jag vet att vi kommer få skriva manus i tvåan och det har jag aldrig gjort innan, så att det får vi lära oss.”

Elev 3:

”Jag tror vi har någon kurs som är att skriva manus och det ser jag fram emot.”

Detta tolkar jag som att ingen av eleverna har erfarenhet av att skriva manus men flera elever uttrycker ett stort intresse för det där samtliga elever verkar få ta del av manusskrivande i årskurs 2. Intresset kan bero på att det är något nytt och spännande som eleverna ännu inte har fått göra och som öppnar upp för att de får skapa berättelser som de själva finner intressanta eller att de får möjlighet att berätta personliga historier. Elev 8 beskriver manusprojektet med

att elevens klass har fått spela en barnteaterföreställning som är skriven av årskurs 2 på elevens gymnasieskola. Något som den klassen med andra ord kommer få göra i nästa årskurs. Något annat som de flesta elever uttrycker en längtan inför är teaterinriktningens slutproduktioner. Detta varierar från skola till skola om man har produktioner i alla årskurser och hur pass omfattande de är men vanligt är att man har en slutproduktion i årskurs 3 som är det sista slutförandet där samtliga elever får möjlighet att bevisa sitt samlade kunnande i teaterämnet efter tre år på inriktningen.

Elev 3:

”Jag ser ju väldigt fram emot det här slutprojektet i trean när man får jobba med alla andra linjer och såhär, vilka är det? Ja, men när de gjorde den här lilla boken så stod det med alla skådespelare som var med och så om pjäsen och jag tycker det verkar kul.”

Elev 7:

”Och så treorna de, alltså, de hade ju lite större projekt liksom. Alltså de föreställningarna vi gjorde igår de var ju liksom en kvart till 20 minuter långa, men treorna hade ju liksom ganska mycket längre föreställningar och det tänker jag att man kanske gjorde mer när man gör alltså slutprojekt och sånt i, när man har arbetat mer med teaterämnet liksom.”

Eleverna beskriver det som att de ser fram emot sina slutproduktioner i årskurs 3. Detta tolkar jag beror delvis på att eleverna får inkorporera alla element av kunnande som de har fått arbeta med under alla tre åren på teaterinriktningen och delvis att slutproduktionerna oftast framstår som större och längre produktioner. Detta får medhåll från andra elever som också uttrycker vad jag tolkar som fördelar med att göra slutproduktion i årskurs 2 och 3 gentemot första året på teaterinriktningen:

Elev 1:

”Ja alltså de har ju fått alltså väldigt mycket mer såhär sminka sig och typ. Alltså ha mycket finare masker och liksom kostymer och så. Så det hade ju varit kul.”

Elev 6:

”De har ju såhär fått bestämma för redan från start hur den ska vara och lite så. Och det tror jag också vi kommer få göra, för vi har fått i ettan så har vi fått ett manus och sedan och utfört det. Men jag tror där är det liksom från scratch, och det är liksom hur man verkligen, så tror jag också att det kommer bli tvåan.”

Det förekommer en variation kring elevernas medvetenhet kring vad de kommer få göra under utbildningens tre år. Elev 5 exempelvis uttrycker en medveten kring själva projekten främst av att eleven har god kontakt personligen med årskurs 2 och 3 då eleven har kompisar där som gått samma kulturskola. Flera elever har tagit del av tvåornas och/eller treornas projekt och på så sätt är förberedda på att få arbeta med samma typer av projekt. Elev 7 och 9 är medvetna om att de kommer få arbeta med ett barnteaterprojekt i årskurs 2 som de båda uttrycker en förväntan till:

Elev 7:

”Men till exempel jag tror att det var tvåorna som gjorde barnteater. Och fick framföra det för barn. [...] Lite igår när vi hade föreställning då bjöd man ju in personer man kände och kanske kände igen ansiktet tidigare, men alltså att få framföra framför barn är liksom en helt annan miljö typ.”

Elev 9:

”Jag vet ju inte hur det är att skådespela för barn. Jag tänker, det kan vara roligt. Där, så det är om de uppskattar vår teater som vi kommer att göra och att testa på att skriva helt eget manus, dräkter och allt, allt det här smådetaljerna eller vad man säger som man gör när man gör teater får vi typ testa på.”

Eleverna beskriver en förväntan i att få uppträda för barn och framför allt för en publik som eleverna inte känner. Detta tolkar jag som att eleverna önskar att få spela teater för en okänd publik, troligtvis av en ofta förekommande anledning att en publik man känner vill visa sitt stöd och barn har en tendens att vara brutalt ärliga och är inte rädda för att visa eller säga vad de tycker. Utöver barnteaterprojekt i årskurs 2 och slutproduktioner i årskurs 3 så beskriver Elev 8 att det planeras en musikal i årskurs 2 som är frivillig att delta i där man utöver skådespeleriet kan få ”prova på lite annat också, liksom dans och så där”. Musikalerna är något som blir allt vanligare idag i olika sammanhang både i skola och på teatrar. En del skolor samarbetar även mellan de olika estetiska inriktningarna för att kunna skapa ännu större produktioner. En aspekt som sticker ut utöver de andra eleverna är Elev 9 som beskriver ett intresse i att skaffa sig ett kunnande i ”hur man driver ett företag”. Något som eleven anser kan vara värdefullt att kunna när man inte i dagsläget vet vad man vill göra efter gymnasiet och vill ha ”möjligheter att välja”:

Elev 9:

”Jag vet inte, jag kanske blir företagare, kanske vill driva en egen teater. Eftersom jag inte vet det, så får man ju hålla dörrarna öppna så får vi se.”

Det framgår inte vara lika stort intresse i de olika uttrycksområdena i jämförelse med skådespelet. De flesta elever uppger att de har fått utföra mindre arbeten under första året och är på så sätt inte djupt insatta i de olika uttrycksområdena. Några elever upplever att det är för tidigt att säga nu vad de vill rikta in sig på under kommande årskurser. Två elever uttrycker ett starkare intresse för de olika uttrycksområdena och en vilja i att inrikta sig mer mot arbetet bakom scen än på scen. Samtliga elever kommer få skriva manus i årskurs 2, något som inga elever har tidigare erfarenhet av men som de flesta uttrycker ett stort intresse för. Samtliga elever uppger att de ser fram emot kommande produktioner i årskurs 2 och 3 där eleverna får inkorporera sitt samlade kunnande i teaterämnet i större och längre produktioner. Det framkommer en viss variation kring elevernas medvetenhet av vad som sker i årskurs 2 och 3. I årskurs 2 framkommer det att samtliga elever kommer få göra ett barnteaterprojekt där några elever uttrycker sin förväntan i att möta en ung och främmande publik. En elev beskriver möjligheten att kunna delta i ett musikalprojekt i årskurs 2. En annan elev uppger en önskan i att få skaffa sig ett kunnande i hur man driver ett företag. Detta visar inte bara variation på elevernas nuvarande och framtida kunnande men också att en del av eleverna inte vet vad de vill göra efter gymnasiet och vill därför skapa sig ett så brett kunnande som möjligt för att kunna ”hålla dörrarna öppna”.

### 5.4.3 Teoretiskt kunnande i teaterämnet

I denna underkategori beskriver jag elevernas uppfattningar kring det teoretiska kunnandet i teaterämnet. Detta hör inte nödvändigtvis ihop med det praktiska kunnandet kopplat till exempelvis skådespeleriet. Det största fokuset här ligger i det teoretiska som framgår av eleverna beröra teater teori, teaterhistoria och föreställningsanalyser.

Många elever beskriver det teoretiska kunnandet i teaterämnet som något över förväntan. Som något som eleverna inte förväntade sig att de skulle tycka om. Elev 2, 5 och 7 beskriver att de

tycker att det är intressant och roligt att skapa sig ett kunnande om hur olika individer har påverkat teatern genom historien och hur olika individer påverkar teatern idag. Något som de inte trodde skulle tycka från början. Detta tolkar jag hör ihop det jag har nämnt tidigare kring elevernas förutfattade meningar kring teaterämnet's olika aspekter av kunnande. Det kan vara att i det teoretiska kunnandet har eleverna en negativ bild av teorin där namnet på kursen *Teaterteori* antyder ett mer stillasittande och skolnormativt praktiserande. Något som jag tolkar hos Elev 2 och Elev 7 har förändrats under teaterinriktningens gång. Elev 2 lyfter också intresset av teaterns påverkan på samhället:

Elev 2:

”Jag tror vi kommer få lära oss mer också om hur teater kan påverka människan, vad är syftet med teater och alltså lite mer så typ grundläggande frågor om varför man gör det.”

Utöver teaterns historia ska kursen *Teaterteori* som namnet antyder ge eleverna ett kunnande om teorier inom teater, oftast kopplat till skådespelet. Elev 2 minns inte namnet på den 1800-tals dramatiker som elevens klass har fått arbeta med i början på terminen men som eleven minns hade en ”jättebra teknik [...] för att det liksom typ skulle kännas genuint på scenen”. Elev 1 och Elev 5 nämner båda teoretiker som de har arbetat med under årskurs 1:

Elev 1:

”Ja, alltså vi har gått igenom många, men jag menar alltså alla de vi har gått igenom tänker jag typ så, Stanislavskij<sup>1</sup> och Chekhov<sup>2</sup>.”

Elev 5:

”Alltså, vi har jobbat rätt så mycket med Stanislavskij. Ja, det är väl typ hans typ av teater som vi har jobbat med.”

Några elever beskriver också att det i teaterinriktningen ingår att se på teaterföreställningar, delvis genom att gå på föreställningarna som årskurs 2 och 3 producerar. Delvis genom att besöka professionella teatrar.

Elev 5:

”Vi har också många obligatoriska och vissa frivilliga, alltså pjäser som händer i [borttaget] som vi kollar på. Och den här terminen har det varit typ två, men första terminen så var det typ en eller två i veckan. Så det var väldigt mycket man hade där och så kunde man diskutera det på lektioner och sånt.”

Elev 6:

”Ibland går vi och kollar på teater, sen liksom skriver om det och då kanske det blir mer liksom, jag vet inte vad jag ska säga, men typ mer intimt där man kanske ska vara mer fokuserad på hur man formulerar sig när man skriver sina teatertexter eller lite så liksom, precis.”

Dessa föreställningar får eleverna i uppgift att analysera, oftast skriftliga men även muntliga förekommer. Dessa analyser kan förekomma i både teoretiska och praktiska moment beroende på vad det är eleverna får i uppgift att analysera. Detta tolkar jag som moment där eleverna får möjlighet att muntligt sätta ord på det teoretiska kunnandet i teaterämnet. Detta

---

<sup>1</sup> Konstantin Stanislavskij var en rysk teaterpedagog mest känd som skapare till ett av den moderna teaterns mest inflytelserika pedagogiska systemet (Nationalencyklopedin, u.å).

<sup>2</sup> Michael Chekhov var kollega till Stanislavskij och utvecklade vidare hans system (Karlsson, 2020).

ger också elever möjlighet att ta del av det närliggande kulturlivet och få inspiration till deras egna skapelser. Genom att ta del av övre årskursers föreställningar kan det hjälpa eleverna att skapa en bild av vad de kan förvänta sig som händer i senare delar av sin utbildning.

Eleverna beskriver hur deras uppfattningar kring teater teori och teaterhistoria vänds från negativt till positivt genom att finna teaterämnets teoretiska aspekter roliga och intressanta. Det finns likheter i elevernas uttryck där teori och historia beskrivs som "jättekul", "rolig" och "intressant". Två elever har uppgett att de har fått arbeta med samma teater teoretiker, ena eleven uppger två teoretiker. En tredje elev uppger inget namn men jag tolkar det som att det borde vara den nämnda Stanislavskij då detta oftast är den första teoretiker man får bemöta enligt min erfarenhet. Två elever beskriver hur de får se teater föreställningar för att sedan analysera dessa. En variation uppstår där den ena eleven beskriver att dessa diskuteras på lektionerna medan den andra eleven beskriver skriftliga analyser. Jag tolkar detta som att båda uppgiftsformerna kan förekomma i utbildningen.

## 5.5 Sammanfattning

Denna studie använder sig av en fenomenografisk analys där utfallsrummet består av tre beskrivningskategorier med tillhörande underkategorier. Dessa kategorier visar att det förekommer kvalitativa likheter och skillnader i elevernas uppfattningar om teaterämnet.

I kategorin *Teater som medel* beskriver eleverna teater som ett uttrycksmedel för att uttrycka sig själva och sina känslor individuellt såväl som kollektivt. Teaterämnet tillåter eleverna att få uttrycka känslor som inte uttrycks i den vardagliga miljön. Gränsen mellan vad som är teater och inte uppfattas som diffus i jämförelse med andra medier och elevernas egna erfarenheter i dans, musik och sång. Teater beskrivs också som ett hjälpmedel som skapar en möjlighet att fly vardagens stressiga och normativa miljö både i och utanför skolan. En miljö som tillåter eleverna att utveckla empati, självkänsla, självförtroende, initiativtagande och kommunikations- och samarbetsförmåga. Teater hjälper eleverna att skapa förståelse och empati för andra människor, fiktiva som verkliga.

I kategorin *Teaterämnets dragningskraft* beskriver eleverna teaterinriktningen som rolig och intressant. Inriktningen kan vara ett steg mot att bli skådespelare och ge nyttiga verktyg för andra yrkesområden. Ansökningarna till inriktningen varierar mellan självklarhet och spontanitet. Eleverna uppmantras av estetiskt insatta föräldrar, syskon och kompisar men valet att ansöka uppfattas vara elevernas egna beslut. Det uppfattas tryggt och intimt att gå med andra teaterintresserade. Teaterinriktningen är något nytt och annorlunda som avviker från övriga skolämnen och minimerar risken för mycket stillasittande. Inte alla elever hade teater som förstahandsval utan ändrade sig då teaterinriktningen uppfattades som roligare och mer intressant. Estetiskt intresserade elever baserade sitt val på uteslutningsmetoden som exkluderade bild, musik och dans. En elev beskriver teaterinriktningen som enklare i jämförelse med andra ämnen och att inriktningen har mindre matematik och idrott jämfört med andra ämnen för att minimera en svår skolgång.

I kategorin *Ämnesspecifikt kunnande* beskriver eleverna praktiskt kunnande främst som skådespel i relation till kroppsliga uttryck och karaktärsarbete. Begrepp som vilja, medel, drivkraft, mål och syfte nämns. Första året på inriktningen uppfattas som övning inför årskurs 2 och 3. Elevernas vision av utbildningen varierar där eleverna vill utveckla ett personligt skådespel, kunna stanna i karaktär i framträdanden, bli bekväma och våga uttrycka sig på scen, kunna känna sig genuina och visa riktiga känslor. Eleverna vill antingen fördjupa eller

bredda sitt kunnande på scen. Improvisation och fysisk teater har blivit intressanta aspekter av skådespelet som har haft negativa förutfattade meningar. Samtliga elever ser fram emot att få arbeta med röst och manus i årskurs 2. Eleverna är under första året inte lika intresserade av teaterns olika uttrycksområden där endast mindre arbeten har utförts. Eleverna uppfattar att det är för tidigt i utbildningen för att bestämma fokusområde. Några elever vill fokusera mer på de olika uttrycksområdena och mindre på skådespelet. Eleverna beskriver ett stort intresse för kommande produktioner med större och längre arbeten där de får inkorporera hela sitt kunnande i teaterämnet. Eleverna uppfattar att andra årets barnteaterprojekt låter eleverna möta en ung och främmande publik. Musikal förekommer som kursinnehåll på en skola i årskurs 2. En elev vill skaffa sig ett kunnande i företagsverksamhet. Teaterteori och teaterhistoria har vänts från negativa förutfattade meningar till positiva förväntningar. Eleverna på de olika skolorna har fått arbeta med liknande teaterteoretiker. Eleverna får ta del av föreställningar på skolan och teatrar där både muntliga och skriftliga analyser förekommer. Variationer i elevernas nuvarande och framtida kunnande i teaterämnet visar att många elever vill hålla alla dörrar öppna.



## 6 Diskussion

I detta kapitel diskuterar jag det ovanbeskrivna resultatet med koppling till tidigare forskning och valt teoretiskt perspektiv. Jag kommer även diskutera min valda metod och diskutera kring eventuella behov av vidare forskning.

### 6.1 Resultatdiskussion

Syftet med denna studie har varit att undersöka fenomenografisk elevernas uppfattningar om teaterämnet med särskilt fokus på ett ämnesspecifikt kunnande. Mitt fokus i denna studie har varit att rikta in mig på det ämnesspecifika för att ta reda på vad elever som väljer att gå det estetiska programmets teaterinriktning har för förväntningar på vad de ska kunna i ämnet efter sina tre år på inriktningen. Min studie har varit inriktad på det ämnesspecifika kunnandet men mycket av de svar som eleverna har uttryckt under intervjuerna har varit inriktade på en mer allmän uppfattning om teaterämnet i överlag och inte så mycket på det specifika kunnandet. Mycket av den tidigare forskningen som jag har presenterat undersöker elevernas uppfattning om teaterämnet i ett mer allmänt perspektiv där det främsta resultatet har varit elevernas fokus på den personliga utvecklingen och det sociala och lustfyllda i ämnet. Österlind (2011) och McLauchlan och Winters (2014) nämner en del aspekter av det ämnesspecifika kunnandet men går inte in på detaljer kring det.

I kategorin *Teaterämnets dragningskraft* så ser vi hur vissa elever vill bli skådespelare men de flesta väljer att söka sig till teaterinriktningen för att det är roligt, intressant och för att undvika andra ämnen som upplevs tråkiga där eleverna riskerar en stillasittande undervisning framför en skolbänk i tre år till. Dessa aspekter lyfts hos Österlind och McCammon (2011), McLauchlan (2010) och McLauchlan och Winters (2014). Det ämnesspecifika kunnandet hamnar generellt även i denna studie i en lägre hierarki jämfört med teaterämnet generellt där eleverna vill fokusera på att ha roligt, utveckla sig själva och bygga en gemenskap i klassrummet. Detta är något som jag personligen tar med mig i likhet med det Kempe (2009) lyfter om spektrumet mellan ämnesfokuserade och elevfokuserade lärare där de mer erfarna lärarna skiftar mot en mer elevfokuserad undervisning.

### 6.2 Metoddiskussion

I denna studie har jag använt mig av kvalitativa metoder av den anledning att jag ville få svar på elevernas uppfattningar om fenomenet kunnande i teaterämnet. Kvantitativa metoder hade kunnat involvera fler elever och på så sätt generera fler svar. Dessa svar hade dock inte gått på djupet som i de kvalitativa intervjuerna. McLauchlan & Winters (2014) använder sig av kvantitativa såväl som kvalitativa metoder som denna studie hade tjänat på att göra för att få fler övergripande svar utöver de fördjupade intervjuerna. Brist på tid och den främsta anledning att jag ville djupundersöka elevernas uppfattningar om fenomenet avgjorde faktumet att endast använda sig av kvalitativa metoder. Genom att utföra enskilda intervjuer beskrivs elevernas personliga uppfattning om teaterämnet. Om jag i stället hade utfört gruppfokusintervjuer hade risken funnits att eleverna påverkat varandra och därigenom hade det varit svårt att avgöra elevernas enskilda uppfattningar om fenomenet.

Jag har i studien intervjuat elever som är i slutet av sitt första år på estetiska programmets teaterinriktning. Därigenom har eleverna redan skapat sig en uppfattning om utbildningen och teaterämnet om inte eleven redan har tidigare erfarenhet av teater från innan gymnasiet. Ursprungstanken med studien var att intervju elever i årskurs 9 i grundskolan som har som mål att ansöka till teaterinriktningen men som ännu inte har praktisk erfarenhet av den. Detta

uteblev återigen på grund av tidsbristen men också på avrådan från min handledare att det förmodligen hade varit svårt att få tag på dessa elever. Eleverna i årskurs 1 på gymnasiet som blev intervjuade fick utifrån denna premiss snarare beskriva sin uppfattning om årskurs 2 och 3 på teaterinriktningen. Genom att flera av eleverna också går i samma klass så kunde jag också läsa in viss information som vissa elever beskriver och som andra elever eventuellt utelämnar, främst kring beskrivningar om vad eleverna har fått göra under första året på utbildningen. Min erfarenhet och mitt kunnande i teaterämnet har hjälpt mig att analysera och tolka elevernas svar där informationen ofta har varit ämnesspecifik.

Intervjuerna blandades med att utföras digitalt eller på plats. Min preferens är att ha samtal ansikte mot ansikte som har både sina fördelar och nackdelar som Larsen (2018) och Trost (2010) lyfter. Några elever uttryckte också att de helst ville ses på plats. De elever som inte befann sig på samma ort som mig blev inte erbjudna alternativet att ha intervjuer på plats av uppenbara anledningar. Genom att utföra intervjuerna utifrån elevernas önskemål (de som har kunnat önska) och genom att hitta en ostörd plats att utföra intervjun på upplever jag att jag har eftersträvat att eleverna ska känna sig bekväma under intervjuernas genomförande. I de flesta intervjuer som har utförts digitalt har eleverna befunnit sig i sina hemmamiljöer.

De flesta elever är jag bekant med sedan innan och de resterande eleverna träffade jag för första gången i samband med denna studie. Intervjuerna har varierat mellan samtliga oavsett bekant eller obekant att jag upplever att det inte har påverkat datamaterialet eller resultatet. Största skillnaden i intervjuerna var att jag behövde presentera mig själv i mötet med de främmande eleverna. Jag har i samband med intervjuerna eftersträvat ett formellt förhållningssätt för att inte göra någon skillnad i bemötandet av eleverna. Min intervjuteknik i relation till min förmåga att registrera detaljer och ställa relevanta följdfrågor har utvecklats och förbättrats från första intervjutillfället som dessutom var den enda intervjun där jag utförde anteckningar under intervjuns gång. Som ovan intervjuare blev jag förvånad när intervjufrågorna betades av i ett raskt tempo och intervjun var klar på en tredjedel av den max tillåtna tiden av en halvtimme. I några av de kortare intervjuer upplevde jag att jag försökte hitta på nya frågor som inte nödvändigtvis hade direkt med studien att göra eller frågor som i efterhand kanske kan framstå som i viss mån som ledande frågor. Dessa svar har dock analyserats och eventuellt utelämnats utifrån min tolkning om materialet inte är relevant för studien.

### 6.3 Didaktiska implikationer

Eleverna uppfattas se fram främst tre saker i senare årskurser. I årskurs 2 att få arbeta med rösten och att få göra ett barnteaterprojekt. I årskurs 3 det sedvanliga slutprojektet där eleverna delvis ser fram emot att få utnyttja allt sitt samlade ämnesspecifika kunnande men delvis främst att eleverna får utveckla ett projekt som de mer får bestämma över i kontrast mot vad jag uppfattar eleverna har fått göra i årskurs 1. Något som framkommer är variationer i elever som personligen har tagit reda på vad som händer i senare årskurser genom att känna äldre elever, elever som genom att få ta del av tvåornas och treornas produktioner får reda på en del av vad som händer och elever som uttrycker att de vill veta vad som händer i senare årskurser för att förbereda sig och kanske läsa på om materialet i förväg.

### 6.4 Vidare forskning

Jag ser ett behov av vidare forskning i området att undersöka elevernas uppfattningar om ett kunnande i teaterämnet för att artikulera den tysta kunskapen, skapa ett gemensamt ordförråd i ämnet mellan lärare och elev och elever emellan samt få en tydligare bild av elevers

uppfattning om teaterämnet i överlag. En annan aspekt av vidare forskning vore att undersöka de andra estetiska ämnena för att se likheter eller skillnader mot elevernas förväntningar gentemot de inriktningarna.

I och med att informanterna i denna studie består av elever som nästan avslutat årskurs 1 på estetiska programmets teaterinriktning så har eleverna en viss förförståelse för kunnande i teaterämnet. Vidare forskning skulle kunna bygga på föreliggande studies ursprungstanke med att intervjua elever i årskurs 9 i grundskolan som har som mål att komma in på estetiska programmets teaterinriktning. En sådan studie skulle kunna jämföras mot elever i årskurs 3 på estetiska programmets teaterinriktning.

## 7 Referenslista

- Ahlstrand, P. (2015). "Inte ett öga torrt": En studie rörande ämnesdidaktiska val i teaterundervisning. *Forskning om undervisning och lärande*, 3(15), 38-60.
- Ahlstrand, P. (2014). Att kunna lyssna med kroppen: En studie av gestaltande förmåga inom gymnasieskolans estetiska program, inriktning teater (Institutionen för etnologi, religionshistoria och genusvetenskap) [Doktorsavhandling, Stockholms universitet]. DiVAportal: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-106147>
- Ahlstrand, P. (2020a). Från att göra till att kunna. I P. Ahlstrand, J. Remfeldt (Red.), *Att undervisa i teater* (s. 187-203). Lund: Studentlitteratur.
- Ahlstrand, P. (2020b). A method called action(re)call. How and why we use it. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 25(4), 505-525. <https://doi.org/10.1080/13569783.2020.1779584>
- Berggraf Sæbø, A. (2011). Ledarrollen i processdrama. I E. Österlind (Red.), *Drama - ledarskap som spelar roll* (s. 99-120). Lund: Studentlitteratur.
- Dahlgren, L.O. & Johansson, K. (2019). Fenomenografi. I Fejes, A. & Thornberg, R. (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (s. 179-192) Stockholm: Liber AB.
- Eriksson-Zetterquist, U. & Ahrne, G. (2022). I Ahrne, G. & Svensson, P. (Tredje upplagan), *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 55-78). Stockholm: Liber.
- Justesen, L. & Mik-Meyer, N. (2011). *Kvalitativa metoder: från vetenskapsteori till praktik*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Karlsson, C.-M. (2020). Drama och teater inom grundskola och kulturskola. I P. Ahlstrand, J. Remfeldt (Red.), *Att undervisa i teater* (s. 25-40). Lund: Studentlitteratur.
- Karlsson, C.-M. (2020). Teater som ämne i gymnasieskolan. I P. Ahlstrand, J. Remfeldt (Red.), *Att undervisa i teater* (s. 41-54). Lund: Studentlitteratur.
- Karlsson, C.-M. (2020). Teaterövningens betydelse. I P. Ahlstrand, J. Remfeldt (Red.), *Att undervisa i teater* (s. 117-128). Lund: Studentlitteratur.
- Kempe, A. (2009). Resilience or resistance? The value of subject knowledge for drama teachers. *RiDE: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 14(3), 411-428. <https://doi.org/10.1080/13569780903072224>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (Tredje [reviderade] upplagan). Lund: Studentlitteratur.
- Larsen, A. K. (2018). *Metod helt enkelt: en introduktion till samhällsvetenskaplig metod*. (Andra upplagan). Malmö: Gleerups.

- Linder, A. & Remfeldt, J. (2020). Teater och visuell design. I P. Ahlstrand, J. Remfeldt (Red.), *Att undervisa i teater* (s. 129-144). Lund: Studentlitteratur.
- Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet: Reviderad 2022. (2022). Skolverket. <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/laroplan-gy11-for-gymnasieskolan>
- Marton, F. & Booth, S. (1997). *Learning and Awareness*. Mahwah, N.J.: Erlbaum.
- McCammon, L. (2010). "Everyone has somewhere they belong, luckily for me I belong in theatre". Experienced secondary students reflect on their participation in theatre. *Drama Research*, 1(1), 88-106.
- McLauchlan, D. (2010). Keeping the Kids in School: What the drama class tells us. *Encounters in Theory and History of Education*, 11, 135-154. <https://doi.org/10.24908/eoe-ese-rse.v11i0.2407>
- McLauchlan, D. & Winters, K-L. (2014) What's so great about drama class? Year I secondary students have their say. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 19(1), 51-63, <https://doi.org/10.1080/13569783.2013.872431>
- Nationalencyklopedin. (u.å.). Drama. I Nationalencyklopedin. Hämtad 2023, 21 maj från <https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/l%C3%A5ng/drama>
- Nationalencyklopedin. (u.å.). Konstantin Stanislavskij. I Nationalencyklopedin. Hämtad 2023, 21 maj från <https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/l%C3%A5ng/konstantin-stanislavskij>
- Skolverket (2011). Ämne - Teater. Hämtad 2023, maj från <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=-996270488%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DTEA%26version%3D3%26tos%3Dgy&sv.url=12.5dfce44715d35a5cdfa92a3>
- Szklarski, A. (2019). Fenomenologi. I Fejes, A. & Thornberg, R. (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (s. 148-164) Stockholm: Liber AB.
- Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. (4., [reviderade] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet. (2017). God forskningssed (978-91-7307-352-3). <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2017-08-29-god-forskningssed.html>
- Österlind, E. (2011). 'What Theatre is All About': Students' Experiences of the Swedish Theatre Arts Program. *Youth Theatre Journal*, 25(1), 75-86. <https://doi.org/10.1080/08929092.2011.569473>
- Österlind, E., Østern, A-L., & Thorkelsdóttir, R. (2016). Drama and theatre in a Nordic curriculum perspective – a challenged arts subject used as a learning medium in

compulsory education. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 21(1), 42-56.  
<https://doi.org/10.1080/13569783.2015.1126174>

# 8 Bilaga 1 - Informationsbrev

## Informationsbrev

Hej!

Jag heter Jonas Blixt och läser min sista termin på min utbildning som ämneslärare i teater och vill fråga dig som går årskurs 1 på ett estetiskt program med teaterinriktning om du vill delta i en intervju som en del av mitt examensarbete. Studien genomförs som en del av Göteborgs universitet och ämneslärarutbildningen.

Studien handlar om gymnasieelevers förväntningar på estetiska programmets teaterinriktning. Du kommer att delta i en enskild intervju som, efter samtycke, kommer spelas in. Intervjun varar i högst 30 minuter och sker på överenskommen plats eller digitalt. Formuleringar och uttryck kan komma att presenteras i studien men samtliga deltagare kommer att bli oidentifierade (namn, plats och liknande uppgifter kommer inte att nämnas i den färdiga uppsatsen).

Ljudinspelningen kommer läggas över på lösenordskyddad dator och raderas från ljudutrustningen efter överföring för att därefter transkriberas och analyseras. Inspelningen kommer endast jag, min handledare och examinator ha tillgång till. Inspelningen raderas helt och hållet när studien avslutats och godkänts.

Ditt deltagande är frivilligt och du kan när som helst välja att avbryta deltagandet. Om du väljer att inte delta eller vill avbryta deltagandet behöver du inte uppge varför, och det kommer inte heller att påverka dig eller din skolgång negativt. Om du vill avbryta ditt deltagande ska du kontakta den ansvariga för studien (se nedan).

Ansvariga för studien är jag (Jonas Blixt), ämneslärarstudent i teater och min handledare Carina Borgström Källén, universitetslektor vid Högskolan för scen och musik, Göteborgs universitet.

Om du är intresserad av att delta i studien, vänligen kontakta mig enligt uppgifterna nedan.

Jonas Blixt  
Ämneslärarstudent  
[gusblixjo@student.gu.se](mailto:gusblixjo@student.gu.se)

Carina Borgström Källén  
Lektor, Högskolan för scen och musik  
[carina.borgstrom.kallen@hsm.gu.se](mailto:carina.borgstrom.kallen@hsm.gu.se)



GÖTEBORGS UNIVERSITET

## 9 Bilaga 2 - Samtyckesblankett

### Samtyckesblankett

Jag bekräftar att jag har fått muntlig och skriftlig information om studien och har haft möjlighet att ställa frågor gällande studien och intervjun.

Jag samtycker till att delta i intervjun och samtycker till att uppgifter om mig behandlas på det sätt som jag har blivit informerad om via den muntliga och skriftliga informationen.

Datum

---

Deltagarens namn

Deltagarens signatur

---

---

Studentens signatur

---

Jonas Blixt

[gusblixjo@student.gu.se](mailto:gusblixjo@student.gu.se)



GÖTEBORGS UNIVERSITET



## 10 Bilaga 3 - Intervjuguide

### Intervjuguide

1. Har du någon tidigare erfarenhet av teater från innan gymnasiet? I så fall vad?
2. Varför bestämde du dig för att söka till estetiska programmets teaterinriktning?
3. Vad tror du att du kommer få lära sig under dina tre år på estetiska programmets teaterinriktning?
4. Vad vill du lära dig under dina tre år på estetiska programmets teaterinriktning?
5. Vad är teater för dig?
6. Är det något du vill tillägga kring det vi har pratat om?