

# LÄSKOMMITTEER

Möte mellan teater och skola – en studie av Riksteaterns projekt

## INNEHÅLL

1. INLEDNING .....	2
1.1 Bakgrund och frågeställningar .....	2
1.2 Min förståelse .....	2
1.3 Uppsatsens syfte .....	3
1.4 Genomförande .....	3
2. PROJEKTBEKRIJVNING LÄSKOMMITTEER .....	5
2.1 Projektet Läskommittéer .....	5
2.2 Projektets mål .....	6
2.3 Sörmlands Musikteater .....	6
2.4 Teater Halland .....	7
2.5 Regionteatern Blekinge/Kronoberg .....	8
3. TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER .....	10
3.1 Barndomsforskning .....	10
3.2 Hermeneutik .....	11
3.3 Makt och delaktighet .....	11
4. TIDIGARE FORSKNING .....	18
4.1 Historiska perspektiv .....	18
4.2 Litteratursamtal .....	20
4.3 Den radikala estetiken .....	24
5. METOD .....	29
5.1 Metodiska överväganden .....	29
5.2 Pjäser och begrepp .....	33
6. ANALYS .....	36
6.1 Hur ser eleverna på mötet med teater? .....	36
6.1.1 Elevernas svar på utvärderingsfrågor .....	40
6.2 Pedagogernas möte med teater – lärarrollen .....	47
6.3 Hur ser teaterns personal på mötet med skolan? .....	52
6.4 Riksteaterns utvärdering .....	54
7. DELAKTIGHET I LÄSKOMMITTEERNA .....	57
7.1 Demokrati – delaktighet kopplat till Läskommittéerna .....	57
8. DISKUSSION .....	61
KÄLL- OCH LITTERATURFÖRTECKNING .....	70
Litteratur .....	70
Andra källor .....	72
BILAGOR .....	73
Bilaga 1. Utvärdering Riksteaterns web enkätundersökning – frågor till eleverna i läskommittéer. (Av olika anledningar kom Varbergs elever att fylla i enkäten analogt) ...	73
Bilaga 2. Riksteaterns web enkätundersökning – utvärderingsfrågor till teater respektive skola i läskommittéer .....	77
Bilaga 3.1 Författarens utvärderingsfrågor till eleverna .....	79
Bilaga 3.2 Författarens utvärderingsfrågor till lärarna .....	80
Bilaga 3.3 Författarens utvärderingsfrågor till konstnärliga ledarna .....	81
Bilaga 4. Växjö elevernas utvärdering .....	82

# 1. INLEDNING

Hösten 2009 startade Läskommittéprojektet, som syftade till att öka elevers inflytande över den scenkonst som är riktad till barn och ungdom. Det är ett samarbete mellan Riksteatern och Länsteatrarna i Sverige.

## 1.1 Bakgrund och frågeställningar

Projektet svarar mot det uppdrag Riksteatern och Länsteatrarna i Sverige har från regeringen, där det på olika sätt fastställs att ett barnperspektiv ska integreras bland annat genom en bred repertoar för barn och unga. Ett av initiativen är Läskommittéer och scenråd,<sup>1</sup> det sistnämnda har jag inte tagit del av. Målet för kulturprojektet är att så konkret som möjligt utveckla elevers inflytande över den repertoar som Riksteatern och länsteatrarna producerar. Projektet är en del av Riksteaterns barn och ungas kunskapscenter. Det är en ny verksamhet som genom skolutveckling och forskning ska fördjupa kontakterna mellan Riksteatern och skolan.

Läskommittéer är en metod som är utarbetad inom dramatikorganisationen Aneth i Frankrike. Metoden bygger på att ge elever kunskap om hur man på en professionell teater väljer ut texter för scenisk gestaltning samt att ge elever och lärare kunskap om hur textläsning, analys och övrig bearbetning genomförs av skådespelare och regissörer.

Under läsåret 2008/09 introducerades pilotprojektet i Sverige med sikte på att utveckla konceptet med inriktning mot inflytande och demokrati i skolan.

Jag har följt och undersökt interaktion på tre olika nivåer i projektet, utifrån följande frågeställningar: Hur ser eleverna på mötet med teater? Hur ser pedagoger på mötet med teater och lärarrollen? Hur ser de konstnärliga ledarna samt övrig personal på mötet med skolan?

## 1.2 Min förförståelse

Arbetet i skolan har blivit något helt annat än det var förr. Det är över 25 år sedan jag började arbeta som pedagog i förskolan och lärare mot de lägre åldrarna i skolan. Det var en annan tid och i viss mån ett annat jobb. Uppgiften att leda andra till mognad, utveckling och nya kunskaper är hisnande och överväldigande. Vi behöver vårda våra krafter och se till att deras flöden hålls vid liv. Det är en av anledningarna till mina studier på Centrum för

---

<sup>1</sup> Riksteaterns projektbeskrivning Läskommittéer, [info@riksteatern.se](mailto:info@riksteatern.se)

barnkulturforskning, för att få kulturkompetens som i mina ögon fördjupar mina kunskaper i att vara pedagog och att förstå barnens perspektiv och barns perspektiv. När jag skulle ta mig an att skriva magisteruppsats fick jag på inrådan av min handledare observera Läskommittéprojektet. I min process för att utveckla min kompetens har egenskaper som kommunikation, samarbete, delaktighet, strävan efter rättvisa, visa respekt för de genuint demokratiska principerna som empati, analys och kritiskt tänkande och sist men inte minst fantasi och kreativitet för att kunna se nya perspektiv och nya positiva möjligheter varit viktiga. Vi som arbetar med barn och unga sätter vårt fingeravtryck in i framtiden. Utifrån detta vill jag understryka min förförståelse i att möta skola som miljö och barn – elev. I Läskommittéprojektet har min roll varit att iaktta och skaffa mig kunskaper via observationer om hur det förhåller sig i praktiken.

### **1.3 Uppsatsens syfte**

Att låta elever delta i Läskommittéer och få meningsskapande upplevelser är en del av förverkligandet av barnets rättigheter, artikel, 3, 12 och 31.<sup>2</sup> Studien syftar till att undersöka vad det estetiska perspektivet har för betydelse för skolans kultur och elevernas liv och lärande i skolan. I ett vidare perspektiv vill jag kunna bidra med en studie av hur estetiska uttryck används i elevernas erfarenhetsbearbetning, identitetssökande och lärande. Att elever är delaktiga i kulturprojekt innebär att vuxna måste lyssna till dem som saknar makt. Det handlar om barnets röst, som vuxenvärlden måste vara beredd att lyssna till.

### **1.4 Genomförande**

Det här är en etnografiskt inspirerad studie. Empirin har huvudsakligen insamlats genom observationer av övningar både i klassrum och på teatern, informella samtal med de berörda lärarna, dramapedagoger och skådespelare. Ett genomgående drag i uppsatsen är att försöka förstå interaktionen skola/teater i skärningspunkten mellan olika tolkningar och att visa att förståelse växlar hos alla, både hos mig som pedagog/forskare och hos dem som är informanter. Jag vill förmedla något av det jag själv upplevt under mitt fältarbete, i samspelet mellan barn och vuxna, framför allt alla de diskussioner, associationer och analyser som informanterna delgett mig. Jag hoppas att det empiriska materialet också sätter igång andra tankar hos läsaren än dem jag formulerat. Att förmedla barns perspektiv är tveksamt eftersom detta alltid går via en vuxen. Men min strävan är att försöka skriva fram barnperspektivet. Forskningsmetodiskt sker det genom att barn är medagerande informanter och att jag sökt ta

---

<sup>2</sup> UD, (2006). Konventionen om barnets rättigheter. Regeringskansliet: UD info.

fasta på vad barn gör och vad de har att säga. Ambitionen är att fånga hur barn upplever hur det är att förhålla sig till dramatexter. Mitt uppdrag är att studera/observera barn när skola möter teater för att de ska läsa pjäs/drama/texter. Materialet diskuteras utifrån föreställningar om hur barn under demokratiska former kan gestalta och förstå via anpassade övningar vilket leder till reading/läsning, slutprodukt av dramatextläsning.

Att skriva om barn utifrån förförståelse som både pedagog och forskare med avsikt att studera en interaktion skola/teater stöter på yrkesetiska problem och utmaningar. Det krävs kompetens som förutsätter en medvetenhet om vad som ingår i undervisning och fostran. Det behövs en förmåga att upptäcka och analysera de etiska problem som kan uppstå i samspelet mellan de ovan nämnda parterna.<sup>3</sup> Jag anser också att det krävs kunskap och insikt om hur dessa kan lösas som på det sätt är bäst för alla som ingår i projektet. För mig är det viktigaste i projektet att ta hänsyn till barnen/eleverna och deras integritet. Alla har rätt att bli respekterade och värdesatta för vad de är.<sup>4</sup> Däri ligger grundläggande attityder som pedagoger och alla vuxna har i sitt samspel och som de enligt läroplanen är förpliktigade till. Det är attityder som är knutna till bestämda värderingar, vilka ska vara normgivande för de vuxnas beteende gentemot barnen. I klassrummet och på teatern har barn genomfört övningar och visat vuxenvärlden hur de tolkar och uppfattar innehållet i dramatexter. Som pedagog och forskare måste jag ha blicken riktad både inåt och mot barnen och även utåt mot samhället. Det har varit diskussioner om hur jag ur etisk synvinkel konkret skall beskriva barn i interaktion barn/skola/teater för att förtydliga samspelet. Jag har av etiska skäl valt att inte utelämna enskilda övningsexempel med barn.

---

<sup>3</sup> Steinar Kvale *Den kvalitativa forskningsintervjun*, Studentlitteratur, Lund 2009, s. 30.

<sup>4</sup> Trygve Bergem *Läraren i etikens motljus*, Studentlitteratur, Lund 2000, s. 20ff.

## **2. PROJEKTBESKRIVNING LÄSKOMMITTEER**

### **2.1 Projektet Läskommittéer**

I uppbyggnadsfasen av projektet (som pågick under perioden höstterminen 2009 – vårterminen 2010) var alla berörda inbjudna en helg till Riksteatern i Hallunda under hösten 2009, för en grundlig genomgång. De viktigaste punkterna i tvådagarsprogrammet var beskrivning av projektet, genomgång av de utvalda pjästexterna och utarbetandet av associationsövningar till pjästexterna. Skådespelare och en dramapedagog talade också om erfarenheter från likvärdiga tidigare projekt Workshop om Läskommittéer i praktiken, en kort redovisning av hur pjästextvalet i varje län gått till och sist en gemensam planering av det kommande året.

Cirka två veckor senare skickade ansvarig ut vägledning om hur kommunikation och information skulle gå till via nätet. Ansvarig underströk vikten av att alla berörda rapporterade direkt till webbplatsen. Där fanns sidor för varje län upplagda. Detta för att logistiken skulle fungera för alla inblandade i projektet, med samordning av resurser, samt att Riksteatern kunde följa utvecklingen. De tre länen Halland, Sörmland och Blekinge/Kronoberg fick som förslag att skriva i löpande dagboksform med aktuellt datum samt rubrik. En kalender fanns också på webbplatsen, där de olika länen uppdaterade sina behov av personal och informerade om sina löpande aktiviteter. Rapportering och uppdatering av kalendern var nödvändig för att administrativt få ihop det formella kring projektet. Exempelvis ansöks om pengar ett halvår innan, då det måste finnas ett gediget underlag om hur projektet har utvecklats, vilket var smidigt att läsa från webbplatsen. För att få kommunikationen att fungera optimalt utsågs en ansvarig på varje ort. Webbplatsen försågs med chatt, där virtuella möten ordnades. Där var tanken att resonera kring frågor om vilka förväntningar orterna hade på Riksteatern om resurser och andra funderingar som kom under processen gång.

Ett halvtidsmöte den 19 – 20 mars 2010 planerades in, samt utvärderingsmöte i Varberg den 4 – 5 juni 2010, ansvarig var Teater Halland. Inför det sista mötet skulle varje ort förbereda en beskrivning av ”Vad har vi gjort?” muntligt och gärna med bilder. Representanter från Frankrike, Marianne Ségol och Pascale Grillandani, var inbjudna gäster för att dela med sig av sina erfarenheter av Läskommittéer i Frankrike. Utvärderingar, webbenkät och ekonomisk redovisning planerades in på agendan. När jag framställer min

beskrivning av projektet i de tre olika länen gör jag det var för sig. Initialt och under projektet har de tre länen tolkat Riksteaterns intentioner på skilda sätt.

## **2.2 Projektets mål**

Projektets mål var:

- att introducera Läskommittéer som metod för elevers inflytande över lokal, regional och nationell scenkonst producerad för barn och unga
- att ge möjligheter för teaterpedagoger, producenter och dramatiker att tillsammans med lärare sprida kunskap om metoden och därigenom starta Läskommittéer runt om i landet
- att skapa förutsättningar för att starta scenråd på lokal, regional och nationell nivå där elever och teaterarbetare kontinuerligt kan samtala om aktuella texter och därigenom ge elever en möjlighet att direkt påverka den scenkonst som produceras för barn och unga
- att utveckla en långsiktig hållbar modell för ökat elevinflytande över den scenkonst som produceras för barn och unga.<sup>5</sup>

## **2.3 Sörmlands Musikteater**

Vid införandet av arbetslaget teater/skola i Strängnäs fick det forma sitt projektuppdrag utifrån sina intentioner och förutsättningar. De personella resurserna var två lärare från skolan, två skådespelare och en producent från teatern, med ett övergripande ansvar för projektet tillika logistikfrågor. Därtill var det eleverna i en klass sex och en klass åtta, (klass åtta var en ny grupp bestående av elever från två olika skolor). Under de åtta sammankomsterna ingick det en konsulterande dramapedagog från det tredje mötet, för att driva projektet framåt med samtliga deltagare. Sörmlands teater ville medverka till att komma närmare skolan i ett projekt där de var delaktiga. Samtidigt hoppades teatern på att utveckla en modell för elevpåverkan i teaterverksamheten. Skolans bakgrund var nyfikenhet, att genom ett nytt arbetssätt ta sig an de olika texterna. Det bör påpekas att de två skådespelarnas uppdrag att leda övningar och textläsning med eleverna skedde parallellt med deras uppdrag att spela barnteaterföreställningar. Eleverna informerades grundligt om projektet vid uppstarten, då de fick besöka Riksteatern i Hallunda. Därefter fick eleverna fortlöpande information om mötets innehåll, texterna och övningarnas genomförande med mera i början

---

<sup>5</sup> Riksteaterns projektbeskrivning Läskommittéer, s. 5.[info@riksteatern.se](mailto:info@riksteatern.se)

och slutet av varje nedslag. Läskommittéprojektet bygger på att eleverna deltar frivilligt. Deltagarna utarbetade grovplanering för samtliga åtta nedslag (möten) med tydliga anteckningar om lokal (skola eller teater), datum/tid och uppföljningsmöten efter varje nedslag. Målbeskrivningar, metoder och förslag på övningar diskuterades vid varje vuxenmöte.

Lärarnas främsta uppdrag var att tillsammans med eleverna bearbeta, diskutera och analysera pjästexterna under svenskalektionerna. Skådespelarnas uppgift var att arbeta med pjästexterna och improvisera kring dramaövningarna, vilket skulle leda fram till vilken pjästext eleverna själva skulle rösta fram. Deltagarna i arbetslaget skulle också utarbeta verktyg för att lära eleverna argumentera för och emot i sitt val av pjästext, det var ett uttalat krav i själva projektidén. I projektprocessen bestämdes att en reading/läsning av pjästexten skulle ske med publik i teatermiljö.

## **2.4 Teater Halland**

Arbetslaget i Varberg bestod av teaterchef, en dramapedagog/dramaturg, två skådespelare samt vid behov teknisk personal från Teater Halland, två lärare från skolan samt elever från en årskurs sex och en årskurs åtta. Ambitionen var att under projektet ta in ytterligare vuxenresurser beroende på vad eleverna skulle utforska och undersöka, man ville variera och vara öppna för projektets process. Lärare i ämnena idrott, musik och bild aktiverades av dramapedagog/dramaturg som tilldelades ett lagledaransvar för innehållet i Läskommittéprojektet. Teater Halland såg sitt uppdrag med projektet att utvidga textbegreppet och skolan såg det som ett unikt erbjudande att berika ämnet svenska. Lärarna arbetade med pjästextmaterialet. Eleverna visade sig dock glömma varför de läste de aktuella texterna från ena nedslaget till det andra. Åtgärden blev för eleverna att skriva sammanfattningar av mötenas innehåll och ”referat” utifrån pjästexterna som stöd för elevernas minne. Lärarna tog ansvar för gruppindelningar av eleverna eftersom de hade kännedom om klassernas dynamik.

Arbetslaget i Varberg utarbetade en grovplanering, med lösningar på logistikfrågorna i första hand. Övrigt innehåll i projektet resonerades fram utifrån ”allas” röster och behov, som svar på frågorna, hur gör vi, vilka möjligheter finns, o.s.v. Lagledaren delegerade uppgifter till berörda i projektet. Skådespelarna fick improvisera inför elevgrupperna. Deras roll var att ge eleverna verktyg om hur man tolkar texter, tydliggöra och försöka ge eleverna minnesbilder

för att kunna samla ihop handlingen i pjästexterna samt att underhålla eleverna. Eleverna fick avnjuta en teaterföreställning på Teater Halland.

En halvdag under terminen arrangerades workshop, med maskmakare och masktillverkning för alla berörda på Teater Halland. Eleverna hade valt pjästexten *Sitta kvar* och projektansvarigas tanke var att med grupper om tre elever arbeta fram en mask med utmärkande drag och karaktär av någon av rollfigurerna i *Sitta kvar*. Utgångsmaterialet, skrot, som eleverna samlat ihop, verktyg och andra nödvändiga tillbehör svarade skola/teater och maskmakaren för. Det avsattes tid för presentation och reflektion av slutresultaten. Båda årskurserna fick lyssna på maskmakarens berättelse om maskens historia. Jag noterade hur väl han applicerade ihop teaterns begrepp i det här fallet om maskanvändning med de vardagliga identitetsfrågor som publiken upplever.

Lagledaren utarbetade och strukturerade readingidén, då båda årskurserna valde *Sitta kvar*. Lästräningen för eleverna utmanade såväl skola som teater och de elever som tappade intresset erbjöds alternativ inför readingen.

## **2.5 Regionteatern Blekinge/Kronoberg**

Växjö skola är en profilerad kulturskola och ligger i samma byggnad som Regionteatern Blekinge/ Kronoberg. Arbetslaget i Växjö bestod av elever i årskurs sex och åtta, två lärare, varav den ena är utbildad drama/teaterpedagog och en skådespelare från teatern. Teatern deltog i projektet främst för att arbeta för att nyskriven ungdomsdramatik förankras i ett möte med sin framtida publik. Skolan uttryckte sin medverkan för att utveckla pedagogisk metod för språkutveckling i samarbete med Regionteatern.

Arbetslaget började med att utarbeta en grovplanering av Läskommittéprojektet, med agenda för tider och klassrum. Min uppfattning av ansvarsfördelningen är att den låg på alla i arbetslaget. Eleverna utförde sina övningar mest i klassrumsmiljö då de är utformade, ena hälften som klassrum och den andra som scen med ridå i bakre delen av rummet. De två lärarna och eleverna genomarbetade först samtliga pjästexterna och parallellt konkretiserade skådespelaren fyra centrala begrepp via övningar. Skådespelaren arbetade grundligt med textinnehåll om hur man förhåller sig till text med alla sina sinnen och kroppen. I mötet skola/teater var det öppen dialog, eleverna var vana att ifrågasätta. Lärarna hade ambitionen att högläsning av text skulle användas mer i den dagliga undervisningen. Arbetslaget i Växjö

hade en ”omlottmetod”, för om skådespelaren inte var klar med sitt innehåll, fortsatte läraren vid nästa möte. Vid första nedslaget fick alla elever loggbok, för att skriva ner tankar och funderingar under arbetets gång. Inför valet av pjästext fick eleverna träna och lära sig förstå argumentation. Eleverna valde pjästexten *Tre Steg* och ansvarade för att välja ut vilka scener som skulle gestaltas och läsas vid readingen. Skolan valde att låta eleverna bland annat utvärdera ämnet svenska, utifrån de mål som de ska ha nått när de går ut årskurs 9 (se bilaga 4).

## 3. TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

### 3.1 Barndomsforskning

Jag lutar mig på resonemang vilka framkommit i samband med det framväxande barndomsparadigmet.<sup>6</sup> Det innebär att barndom, de tidigaste åren i en människas liv, är att förstå som en social konstruktion snarare än en av naturen given social kategori. Det ger en förändrad barnsyn där barnet erkänns flera kompetenser beroende på kontext och betraktas som en aktiv deltagare i sin egen utvecklingsprocess mer än en passiv och bräcklig mottagare. Genom att se barn som en social kategori kan man studera de villkor och möjligheter som synen på barn och barndom ger inom ramen för olika kontexter. Begreppet barndom är i min uppsats i enighet med nutida barndomsforskning, att detta är en social konstruktion som görs av den tid och det samhälle vi lever i. Jag delar Karin Helanders diskussion som menar att denna konstruktion oftast är ett uttryck för vuxnas perspektiv och idéer än barnens egna perspektiv och tankar.<sup>7</sup>

Vår nutida barnsyn, liksom Barnrättskonventionen, är påverkad av Janusz Korczak, läkare och pedagog, som arbetade i humanistisk anda med studier av barns utveckling. Han talade utifrån sin djupa övertygelse, om barnets fulla människovärde, demokrati och jämlikhet. Han uttryckte sina tankar om att barn är fullgoda tänkande, kännande varelser i sin egen rätt, vilka inte bara förtjänar utan även berättigar respekt för sin person och sitt väsen.<sup>8</sup>

Barndomsforskaren Barbro Johansson har givit mig ytterligare inspiration för att kunna förstå maktordningen mellan barn och vuxna där barnet ses som social aktör. Johanssons bestämda uppfattning är att barns uppväxt och villkor är beroende av den kontext barnet befinner sig i. Barndomen är ständigt föränderlig och förhandlingsbar.<sup>9</sup>

David Buckingham resonerar och beskriver sin syn på barndom som att den inte är neutral. Han talar om att barn är exkluderade per definition, de vuxna utgår från sina egna föreställningar och idéer.<sup>10</sup> Vuxenvärldens två riktningar till barns socialisation, enligt

---

<sup>6</sup> Dion Sommer *Barndomspsykologi: utveckling i en förändrad värld* Runa Förlag, Stockholm (2005/2007) s. 29ff.

<sup>7</sup> Karin Helander *Barndramatik och barndomsdiskurser*, Studentlitteratur, Lund 2003, s. 9.

<sup>8</sup> Janusz Korczak *Barns rätt till respekt*, Natur och kultur, Stockholm 1929/2003, s. 49ff.

<sup>9</sup> Barbro Johansson *Kom och ät! Jag ska bara dö först...om datorn i barns vardag*. Diss, Göteborg, 2000, s. 145ff.

<sup>10</sup> David Buckingham *After the death of childhood*, Polity press, Cambridge 2000, s. 12.

Buckingham, är via skydd och kontroll; skydd mot allt ont i vuxenvärlden, kontroll för att barn inte skall hota de vuxna i samhället. Kontentan blir att vuxenvärlden är överordnad. Kulturen är en lösning för barn att komma ur beroendet av vuxenvärlden mot frigörelse.<sup>11</sup>

### **3.2 Hermeneutik**

I min studie av interaktion skola/teater vill jag lyfta fram barnens perspektiv och se om satsningarna ledde till att barn deltog i utformningen av möten med att läsa dramatexter. Att kulturforska utifrån etnografiskt perspektiv innebär att bedriva fältarbete med en god iakttagelseförmåga.<sup>12</sup> Metoden bygger på observationer av barn och vuxna i interaktion i projektet, där jag som forskare är närvarande för att få kunskap. Tyngdpunkten ligger i vad jag som forskare ser och hur det omvandlas till vetenskapligt material. Det betyder inte att observation enbart är en visuell upplevelse, utan den blandas med alla synintryck, ljud, dofter och taktila beröringar och inte minst ”tänkandet”. Att problematisera kring att observera medför att man måste ställa sig frågor som skall bevaras innan de skrivs ner. Exempel på frågor är: vilka ord används och varför, vilka utgångspunkter är självklara och för vem, inverkar ens egna värderingar och förhandskunskaper både på vad man ser och hur detta sedan beskrivs o.s.v. Det observerade får sin mening genom forskarens tolkning av materialet. Studiens övergripande teoretiska infallsvinkel är den *hermeneutiska*. Ett hermeneutiskt kunskapsintresse visas av en strävan att förstå den omvärld, de människor och de företeelser som omger oss.<sup>13</sup> Denna studies syfte och problemställning präglas av en vid ansats där ambitionen är att uppnå ökad insikt och förståelse för barns upplevelser av att delta i projektet Läskommittéer.<sup>14</sup>

Via empirin kommer jag att hålla mig aktivt medveten till mina subjektiva tolkningar, min erfarenhet och livshistoria – min förförståelse.<sup>15</sup> Min roll som forskare på projektet med barns ambition att läsa dramatexter och gestalta dessa, ger inte mig omedelbar förståelse för vad barns förmåga betyder eller i vilken mening barn tar till sig den kunskapen.

### **3.3 Makt och delaktighet**

Min forskarposition som vuxen och pedagog när jag vill närma mig barns perspektiv innebär problematiseringar kring makt. Min intention och mitt agerande har stor betydelse för hur

---

<sup>11</sup> Buckingham, s. 15.

<sup>12</sup> Gösta Arvastson & Billy Ehn (red.) *Etnografiska observationer*, Studentlitteratur, Lund 2009, s. 23.

<sup>13</sup> Per-Johan Ödman *Tolkning Förståelse Vetande*, Norstedts Förlag, Stockholm 1994, s. 15.

<sup>14</sup> Riksteaterns Projekt Läskommittéer, [info@riksteatern.se](mailto:info@riksteatern.se) s. 2.

<sup>15</sup> Ödman s. 77ff.

barns perspektiv visar sig för mig som vuxen. Makt finns i alla relationer, det kommer att finnas i mitt möte med det projekt som studeras, mitt möte med lärande i ett sammanhang där barn är särskilt utsatta. Pedagogen vill inte alltid se sig som en person med makt. Många gånger har jag hört ”påverkansmöjlighet” som ett alternativ, för oss som arbetar i skolans verksamheter där det ofta handlar om att förhålla sig till de båda begreppen samt att gränssätta barn. När jag tänker på elevens inflytande i skolan så kan jag medge att det många gånger är begränsat. Eleverna kan påverka sitt arbetssätt, sina enskilda arbeten och grupparbeten, och hur de vill redovisa dessa. Enligt läroplanen ska eleverna få ökat inflytande med stigande ålder.<sup>16</sup>

Maktbegreppet för mig i skolans värld innebär att barn inte ska/bör få makt över något som de inte förstår konsekvenserna av.<sup>17</sup> Jag menar att när vi problematiserar barns makt i skolan finns det tre beslutsnivåer:

- Det som barnet/eleven/tonåringen själv får bestämma och kan förstå följderna av.
- Det som barn/vuxen förhandlar om. Vi turas om att bestämma, vi diskuterar, vi förklarar hur vi tänker.
- Det som vi som vuxna bestämmer, det icke förhandlingsbara.

Min förförståelse och tolkning av kommande empiri av barn/skola/teater i

Läskommittéprojektet påverkas av min förförståelse. Min uppfattning om hur barn i skolan läser dramatexter grundar sig både på erfarenheter från möten jag haft i min yrkesroll som pedagog och som forskare i projektet.

Maktfrågan bygger på en acceptans, vilket inte betyder att jag alltid har tolkningsföreträde för att jag är vuxen. Mina tankar är att genom maktrelationer skapas subjekten och det är också genom dessa relationer som individen förstår vem hon är. Att vara subjekt är alltså att formas efter de sanningar som erbjuder vissa sätt att vara, medan andra tas bort och blir omöjliga att ta till sig. Sanningar kan vara föreställningar kring barndom, vad det innebär att vara barn och hur den goda barndomen ser ut.

Det finns en hel del forskning om hur barnet framställs, både historiskt och i vårkontext och med fokus på barns delaktighet i beslut som berör dem.<sup>18</sup> En del forskare som talar om att ge

---

<sup>16</sup> Lpo94

<sup>17</sup> Anders Persson *Skola och Makt*, Carlssons Förlag, Stockholm 1994, s. 39ff.

barnen röst avser med det just att lyfta fram och synliggöra barn som egna undersökningsenheter och som en egen social kategori.<sup>19</sup> Det betyder alltså inte alltid att barn själva får uttala sig. Dagens barn är aktivt och kompetent och reproducerar inte enbart kunskaper utan är medkonstruktör av sin egen kunskap.<sup>20</sup> Mitt syfte utifrån min maktposition är att göra det bra för barn, vilket också innebär etik och moral som gynnar barn i utveckling.

Rebecca Stern fokuserar i sin avhandling de demokratiska aspekterna av deltagande och maktrelationerna mellan olika grupper i samhället. Stern anser det viktigt eftersom den sociala kategori som ett barn tillhör har effekt för dess möjligheter att delta i demokratiska beslutsprocesser.<sup>21</sup>

Jag utgår bland annat ifrån Roger Harts delaktighetsstege i min strävan att resonera, problematisera och förstå barns perspektiv att medverka i projekt.<sup>22</sup> Roger Hart beskriver sin barnstege som följer:

Den första nivån, längst ner på stegen, är *manipulation* där exempelvis barn kan delta i att föreslå hur en idealisk lekplats ska se ut i barns ögon. Att tillfråga barn att medverka i liknande situationer innebär för barn, att de inte har en aning om vad det betyder i verkligheten. Barn kan vara lättpåverkade och även svårt att se ändamålet med sin insats vilket betyder att vuxna låtsas att barn har ett aktivt deltagande, de har sin röst, men de använder den inte aktivt. Jag tolkar det som att det är mycket upp till vuxenvärlden hur de hanterar barn och unga på den här nivån för att få ett värdigt förhållningssätt.

Vidare till steg två *decoration*, vuxna står för manipulation, de låtsas att projektet är inspirerat av barn, men i själva verket är det vuxenbaserat. Barn är endast ett medel, dekoration, för att uppnå något annat. På den andra nivån tror jag att barn som medverkar kan känna glädje och uttrycka sina känslor i allmänhet.

Vid *Tokenism*, nivå tre, sker symboliska åtgärder, symboler som inte har något värde. Hart säger att här spelar det ingen roll hur aktiva barn är med sina åsikter. De har små möjligheter

---

<sup>18</sup> A. James, C Jenks & A. Prout *Theorizing Childhood*. Cambridge, 1998/2001, s. 195 – 198.

<sup>19</sup> Jens Qvortrup *Ways of presenting Children's lives and Activities*, i E. Verhellén & F. Spiesschaert (red.) *Children's Rights: Monitoring Issues*. Mys & Breesch Publishers (Gent, 1994) s. 106.

<sup>20</sup> Sommer, s. 185ff.

<sup>21</sup> Rebecca Stern *The Child's Right to participation – Reality or Rhetoric?* Uppsala universitet 2006, s. 94.

<sup>22</sup> Roger Hart *Children's Participation. From tokenism to citizenship I: Innoventi Essays*, no 4. Florence: UNICEF, 1992. (nätpublikation), s. 9ff.

att formulera dem. Problemet är, enligt Hart, att de vuxna inte reflekterat över sina motiv eller syften med barns deltagande. De vuxna motiverar besluten med att de är för barnets bästa men de är enligt Hart ändå manipulation.

Kommande steg, fyra och fem, har etiketterna, *assigned but informed* och *consulted and informed* och är nivåer då projektdeltagande är på riktigt. Nu börjar barn och unga förstå intentionerna med projektet, de börjar förstå varför de ska fatta beslut som rör deras engagemang i projektet. Barn och unga har en mer meningsfull roll. Ju mer erfarenhet de besitter desto klarare blir innebörden av projekt.

Nivå sex, *adult - initiated shared decisions with children*, innebär att barn delar beslutstagandet med vuxna. Målet med nivå sex är att de ska omfatta alla åldrar, inte enbart från tonår upptill 18 års ålder. Projektets innehåll har betydelse för deltagandeprocessen samt att de vuxna talar med barnen. Ambitionen att använda barns tankar och idéer i den pedagogiska verksamheten kan i verkligheten vara obefintlig.

Nivå sju är *child - initiated and directed*, barnen initierar och ger direktiv i projekt. På den nivån har barn och unga ett genuint intresse. Trots ringa ålder har de utvecklats och kan arbeta många i stor grupp. Det gäller för vuxenvärlden att förstå värdet av barns övertygelse av projektarbete.

Det högsta och sista steget, nivå åtta, *child - initiated, shared decisions with adults*, där barn tar initiativet medan barn och vuxna delar lika i beslutet. Hart nämner att på den här nivån har han iakttagit en skolsituation i deltagande, då aktiviteten hade ett speciellt värde för eleverna i klassen att lära sig om sig själva och hur de uppförde sig under lektionen, som mynnande ut och bidrog till konfliktlösning på nytt sätt, samt nya strategier under klassrumssituationen.

Min kommentar till Harts steg är att det är vägen till delaktighet, barn/vuxnas – gemensamma process som skapar lärandet och samspelet som får individen att växa i projektarbete. Samtidigt betonar Hart vikten av att barn får möta intresserade och välutbildade vuxna.

Delaktighet och demokrati handlar om människors sätt att förhålla sig till varandra i det vardagliga livet.<sup>23</sup>

---

<sup>23</sup> SOU. 2000: 1 *En uthållig demokrati!*

Gunilla Molloy anser att genom en tydlig samverkan mellan lärare, text och elev skulle svenskämnet bli ett demokratiämne vilket också innebär två saker, dels att svensklärare samarbetar med SO-lärarna och att eftersträva *deliberativa samtal*,<sup>24</sup> det sistnämnda innebär en samtalsform vari eleverna inte bara ges tillfälle utveckla sina åsikter, utan där de också lär sig lyssna på och respektera andra<sup>25</sup> under vilket olika synsätt systematiskt ställs mot varandra. Här blir delaktighet det avgörande begreppet. Finns det då både möjlighet för deltagande och inflytande i vardagen så upplever individen delaktighet. Det i sin tur innebär att man ska få vara med, att man ska bli informerad så att man kan delta, att man ska få yttra sig och bli lyssnad till med respekt. Men å andra sidan ställs krav på att ge andra upplevelser i delaktighet, att ge andra rätt att vara med, att informera andra, att låta andra yttra sig och lyssna på dem med respekt. Det kan ses som en relation där alla har rättigheter såväl som skyldigheter som hör till medborgarskapet. Barns delaktighet bygger alltså både på barnets eget aktörskap och på hur andra förhåller sig till barnet.<sup>26</sup>

I Harts delaktighetsstege så utgör de tre första stegen egentligen inte delaktighet även om det utåt sett kan se ut som det i och med att barn är närvarande och i någon mån deltar i det som pågår. Det är situationer då barn används av vuxna på ett sätt som ger sken av att barn är delaktiga utan att de egentligen är det. Barn är alltså objekt för vuxnas handlande i egen sak, men barnen saknar information, ges inte inflytande och bemöts inte med respekt.

Sammantaget i de tre första nivåerna på stegen är att barn har begränsat handlingsutrymme, barnet får information men tillskrivs inte möjligheten att förstå och skapa mening i det som händer. Nivå fyra, information, är det första positiva steget i delaktigheten. Detta steg kan ses som en positiv motpol till de tre första stegen, där barn utnyttjas för vuxnas intressen. Vidare kan det vara ett uttryck för barnkonventionens krav på att låta barnens bästa vara avgörande vid beslut som berör barn. Nästa nivå där barnet förutom att bli informerad också blir tillfrågat om sin uppfattning kan kopplas till barnkonventionens rätt att föra fram sin åsikt och bli respekterad, dock med en begränsning, då det formuleras ”efter ålder och mognad”.

Innebär det att man ska ge barn röst beroende på ålder och mognad och att man ska värdera det barnet säger beroende på ålder och mognad. Då blir frågan om man kan bedöma barns ålder och mognad utan att höra barnet. Vad ska i så fall gälla som grund för att välja bort att

---

<sup>24</sup> Gunilla Molloy *Att läsa skönlitteratur med tonåringar*, Studentlitteratur, Lund 2003, s. 303 - 306.

<sup>25</sup> Gunilla Molloy *Läraren-Litteraturen-Eleven. En studie om läsning av skönlitteratur på högstadiet*, (diss.), Stockholm:Lärarhögskolan, 2002, s. 310f och 317ff.

<sup>26</sup> Sommer, s. 120f.

lyssna på barnet? Mognad är ett begrepp som associerar till biologiska processer och pekar ut barndomen som en utvecklingsfas. Mognad handlar inte bara om ålder och personliga egenskaper som utvecklas utan om livserfarenheter som kan variera stort mellan barn och är relativa till vilket sakområde det gäller. För att kunna bedöma hur väl grundad barnets uppfattning är behöver man därför känna till vilka erfarenheter det har i dagliga livet. Den som skall bedöma meningen i det barnet samtalar om behöver också, för att kunna förstå, känna till utifrån vilken medvetandenivå barnet kommunicerar. Ofta bedöms barns kunskaper utifrån vuxenvärldens mallar som underförstått förutsätter kunskap som inte är möjliga för barn att på egen hand få erfarenhet och dra slutsatser av.

På nästa steg i Harts steg får barn ytterligare vidgat handlingsutrymme i form av deltagande i vuxnas beslut. Skillnaden mellan att bli tillfrågad och delta i beslut är inte alldeles enkel. En tanke kan vara att barn här får möjlighet att delta i ett samtal där argumenten möts och prövas i demokratisk dialog, jag menar att deras åsikter tillmäts betydelse för att nå ett bättre resultat. Den vuxnes traditionellt överordnade position och stereotypiseringen av barn kräver omfattande reflektion kring det egna förhållningssättet och synen på barn. En utmaning blir om barnets argument går emot den vuxnes egen uppfattning. Vad det gäller den näst högsta nivån av stegen, kan man diskutera hur man kan tolka i Harts mening. Innebär det att vuxna inte alls är delaktiga? Barnet ges möjlighet att ta initiativ och att självt fatta beslut. Vill Hart här framställa bilden av det kompetenta och autonoma barnet? Kort uttryckt står det i kontrast till det behovsriktade barnet. När det gäller autonoma beslut är det begränsat till vissa delar av barnets liv. Givetvis finns även vuxna med som rådgivare för att kunna ge kunskap för barns beslutsfattande. På den högsta nivån på barnstegen har barn möjlighet att ta initiativ men besluten fattas tillsammans med vuxna. Min tolkning här är att bedömningen av vilka frågor som barn ska få vara delaktiga i inte helt bör falla på de vuxna. Hart skriver att han har kritiserats för att han satt detta steg (nivå 8) över det föregående. Det skulle dock innebära att stegen i realiteten begränsas till de frågor där barn kan tänkas få eget medbestämmande. En tolkning av kritiken kan vara ett uttryck för synen på barn som en förtryckt minoritet, som ska befrias från förtryck. Jag väljer att se barn i ett kollektiv där målet är kombination av självbestämmande i vissa frågor och medbestämmande i andra. Stegen ska då omfatta också barns delaktighet i frågor där vuxna kvarstår som delaktiga. Jag anser det viktigt att tillägga att de frågor som diskuterats kring rätten att bli informerad, konsulterad och att få delta i gemensamma beslut följer med på varje nivå i Harts steg, de är nödvändiga att hantera även på den här nivån.

Forskning om barn för deras bästa har ofta fokuserats kring behov och beroende. När jag läser Lpo 94 så står det att barn skall ha inflytande och vara delaktiga i skolan för deras bästa.<sup>27</sup> Vad betyder då inflytande och delaktighet i skolan? Som jag ser det måste denna fråga besvaras utifrån både en demokratisk aspekt och en lärande aspekt. Vi pedagoger pratar om att barn har rättigheter, men det är i handling man visar att så är fallet, anser jag, vilket går i linje med Hart som tillägger att demokrati inte kan läras ut som en abstraktion, det handlar om ett sant deltagande i praktik.<sup>28</sup>

---

<sup>27</sup> [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se) Lpo 94 under rubriken *Skolans uppdrag*.

<sup>28</sup> Hart, s. 21-23.

## 4. TIDIGARE FORSKNING

### 4.1 Historiska perspektiv

Syftet med denna översikt är att sammanställa den litteratur som jag läst och studerat utifrån mitt uppsatsämne.<sup>29</sup> Historiskt sett så var det Ellen Key i *Barnets århundrade* (1900) som beredde vägen för barn och ungdom att möta konst. Hon opponerade sig emot 1800 – talets stränga kunskapsskola: ”Det stillaste, lydigaste barnet är det bästa skolbarnet. Det vill säga de mest opersonliga och färglösa blir alltid ’mönster’”. Sålunda förvrids redan i skolan värdebegreppen”.<sup>30</sup> Under undervisningens tvång ”domna hjärnorna, fördummas och förstummas själarna, lärarnas som lärjungarnas ” och barnens skaparkraft undertrycks.<sup>31</sup> Oförmågan att själv iaktta, utreda och genom reflektion förstå sammanhang blir ytterligare understött av moderns läxförhör därhemma. Ellen Key ville istället se till varje barns behov av att utveckla kreativitet och ansvar. Det var först när var och en fick göra det man bäst kunde som man lockades att även försöka sig på något av vad de andra kunde.<sup>32</sup>

En förgrundsgestalt när det gäller forskning inom skolan och lärarforskning är den amerikanske filosofen och pedagogen John Dewey. Han menade bland annat att lärare skulle reflektera över sin egen praktik och integrera observationer och erfarenheter med teorier om undervisning och lärande, ”learning by doing”.<sup>33</sup> John Dewey har en intressant uppfattning om att forskare skall se sig själva som aktörer och inte som åskådare och att forskning skall kunna ge användbara redskap för förändringar.<sup>34</sup> I den omfattande boken *Demokrati och utbildning*, skriver John Dewey ingående om sin syn på utbildning och dess roll i ett demokratiskt samhälle. Detta klassiska verk diskuterar och problematiserar den offentliga utbildningens konstruktiva mål och metoder.

Utifrån mina erfarenheter som pedagog är det många avsnitt i boken som ger mig stöd för hur jag förhållit mig till de barngrupper jag haft genom åren. Mitt uppdrag i projektet är att se skolan ur barnets synvinkel, att försöka inta barnens perspektiv. Att ta barnets perspektiv

---

<sup>29</sup> Riksteaterns projektbeskrivning Läskommittéer, [info@riksteatern.se](mailto:info@riksteatern.se)

<sup>30</sup> Ellen Key *Barnets århundrade*, Informationsförlaget, Stockholm 1996, s. 59.

<sup>31</sup> Key.

<sup>32</sup> Key, s. 73ff.

<sup>33</sup> John Dewey *Reflektion och praktik i läraryrket*. I Brusling, C & Strömqvist, G(red.) En analys av det reflekterande tänkandet. Studentlitteratur, Lund 1996/1933.

<sup>34</sup> John Dewey *Demokrati och utbildning*, Bokförlaget Daidalos, Göteborg 1999, s 26ff.

innebär bland annat att bejaka att barnet utgör ett potentiellt hot mot skolan som system, medan man som vuxen har lärt sig hur skolsystemet fungerar. Det är min utgångspunkt att barn har en vilja till kunskap, men jag är också medveten om att barn löper risk att bli främmande för denna vilja om de upplever tvång. De kapitel som fångar mitt intresse i Deweys bok är bl.a. ”Erfarenhet och tänkande.”<sup>35</sup> Jag delar John Deweys uppfattning om tänkande som omfattar att uppfatta ett problem, att observera villkoren, att utforma och bearbeta en tänkt slutsats och att praktiskt och aktivt pröva den i verkligheten och därtill koppla på återblickar. Hans vidare beskrivning av ”Lek och arbete”<sup>36</sup> är diskussioner om aktiva sysselsättningar för barn som utgångspunkt för inläring, vilka leder till att de utvecklar sina sinnen i sin sociala miljö.<sup>37</sup> Det är viktigt att understyrka att John Deweys syn på demokrati i skolan och skolan är till för alla barn oavsett uppväxtvillkor.<sup>38</sup>

Under hela 1900 – talet har det bedrivits forskning om hur viktigt det är för barn och dess utveckling att få använda sina sinnen via teater och drama. Pionjärer inom ämnet var Ester Boman, Elsa Olenius, med flera.<sup>39</sup> Boman var påverkad av John Dewey och förverkligade idéer i en helpension för flickor, där teater hade en central roll. Det rörde sig om improvisationer och enkla små pjäser i studiet av främmande språk eller som gestaltning av ett historiskt temaarbete. Olenius skrev år 1965 två stora artiklar i *Teater i skolan* om creative dramatics och berättade att metoden ingår i den amerikanska skolundervisningen som ett medel till att lösa hämningar, aktivera barnens fantasi och väcka deras lust att själv skapa.<sup>40</sup> Boman var påverkad av John Dewey och förverkligade sina idéer i en helpension för flickor, där teaterarbete hade en central roll. Det rörde sig om improvisationer och enkla små pjäser i studiet av främmande språk eller som gestaltning av ett historiskt temaarbete. Olenius är ett stort namn inom dramapedagogik i Sverige och även i delar av övriga Norden. Hon började med barnteater redan på trettioalet och såg drama som ett mycket användbart hjälpmedel i undervisningen och i situationer i verkliga livet.

---

<sup>35</sup> Dewey, s. 189ff.

<sup>36</sup> Dewey, s. 249-253.

<sup>37</sup> Dewey, s. 186-187.

<sup>38</sup> Dewey, s. 139.

<sup>39</sup> Kent Hägglund & Kirsten Fredin *Dramabok*, Liber Förlag, Stockholm 1993.

<sup>40</sup> Lindstrand & Selander (red.), *Estetiska lärprocesser*, Studentlitteratur, Lund 2009, s. 84.

Syftet med hennes sätt att använda drama var förklarat på följande sätt:

Göra litteraturen levande, levandegöra alla skolämnena, utveckla hela människan, Öka förståelsen för det som rör livet, både verkligheten och fantasin, lära barnen att lyssna, ge barnen självförtroende, öva koncentrationen, ge barn ord och därmed öka deras förmåga att kommunicera.<sup>41</sup>

## **4.2 Litteratursamtal**

På 2000 – talet vill pedagoger ta ytterligare steg att föra in konst på skolschemat och att ge barn möjligheter till kreativitet i förskola och skola. Med teater uppstår en läroprocess. Teater möter oss, barn och vuxna, med ett annat språk som berör alla sinnen. Litteraturen som jag valt att läsa tar fasta på att barns röster behöver höras i ämnen som handlar om vad barn läser, hur barn tänker om teater, om man kan lära något via drama i undervisning och mer tekniska grepp för att lära sig läsa - allt detta om vi i vuxenvärlden vill förstå barn och om vi vill förstå vad vi gör med barn.

I *Barnboken i samhället* av Lena Kåreland, problematiseras att intresset för läsning har minskat både kring barn och vuxna, då konkurrensen från andra medier är stor, ändå ökar utgivningen av barn – och ungdomslitteratur för varje år.<sup>42</sup> Läsvanorna har förändrats genom tiderna, omvandlingen mellan hög – lågkultur har blivit mindre tydlig än tidigare, vilket bland annat har att göra med den elektroniska utvecklingen. Det blir en oerhörd konkurrens för boken. Bildmedierna har emellanåt framställts som hot mot boken och läsvanorna. Forskning visar på motsatsen att försäljningen rentav ökat.<sup>43</sup>

Sättet att läsa för dagens barn är helt annorlunda än förut. Idag när barn läser så läser de många textgenrer samtidigt. De läser tidningar, böcker, datafiler, Internetsidor, de skickar sms, de chattar. Vid tv – tittande så zappar barn och unga mellan olika kanaler. Det är alltså inte samma sak att läsa en bok som att läsa en digital text. När man läser digitalt kan läsaren själv styra i vilken ordning man tar del av textmassan. Samma fenomen gäller för dem som spelar datorspel: ”Det rör sig om ett mer interaktivt sätt att läsa digitalt och spela datorspel än att läsa böcker”.<sup>44</sup>

---

<sup>41</sup> Elsa Olenius *Skapande dramatik*, Modersmålsföreningens årsskrift 1958, Eberth & Rasmusson, Stockholm 1996, s. 24.

<sup>42</sup> Kåreland Lena *Barnboken i samhället*, Studentlitteratur, Lund 2009, s. 31.

<sup>43</sup> Kåreland, s. 29.

<sup>44</sup> Kåreland, s. 68.

Synen på barn har förändrats och barn ses alltmer som självständiga aktörer. Barn gör sina egna val och deras läsning styrs mindre av vuxna. Barn är också medvetna om sina rättigheter. I dagens medievärld är ofta barnen mer kapabla än de vuxna. Redan små barn behärskar datorernas möjligheter och barnens kompetens kan överträffa de vuxnas. Barn är sina egna kulturskapare. De är inte bara föremål för vuxnas uppfostrande ambitioner, de lär sig aktivt på egen hand i samspel med kamrater och vuxna.

Hur väljer barn böcker? Enligt Kåreland vet vi inte riktigt vad som styr barns smak och val av litteratur. För att försöka förstå vad som styr valet har forskaren Joseph Appleyard utifrån ett utvecklingspsykologiskt perspektiv beskrivit barns och ungas läsutveckling som ett erövrande av ”olika läsroller”.<sup>45</sup> Barnets ålder och utveckling kopplas då till motsvarande läsroll. Den kritik som riktas mot Appleyards studier är att hans beskrivning av läsprocessen ger en alltför statisk bild, där sociala faktorer kommer i skymundan. Min egen erfarenhet är att det kan handla om olika förhållningssätt till den lästa texten, förhållningssätt som för samma barn kan skifta med situationen. Jag vill också framhålla barns behov av bekräftelse och upprepning vid en läsprocess. En annan mer intellektuellt präglad läsning kan barn ägna sig åt i skolan. Det som är avgörande är vilka omständigheter som finns exempelvis i vilken miljö samt om man läser ensam eller i grupp.

En annan viktig omständighet som präglar läsningen är om det finns krav på att man på något sätt ska redovisa eller diskutera det man läst med andra. Kåreland säger att när det gäller lässtrategier i stort kan man urskilja att det råder tydliga skillnader mellan pojkar och flickor. Pojkarna väljer mer spänningsinriktad lässtrategi medan flickorna i sin läsning söker identifikation och igenkänning. Det leder till val av olika typer av litteratur, pojkar väljer action, thriller och skräckskildringar, flickor vill hellre läsa om relationer, om kärlek och familj.

I *Barnboken i samhället* skriver Kåreland om barnboken som estetiskt eller pedagogiskt redskap. Frågan om förhållandet mellan de två begreppen pedagogik och estetik tycks vara evig och Kåreland säger att frågan låter sig inte enkelt besvaras. Begreppet estetik har under senare år kommit alltmer i bruk. I takt med samhällets demokratisering har termen kommit att användas om populärkulturella fenomen, inte minst i samband med ungdomskulturen.

---

<sup>45</sup> Joseph. A Appleyard *Becoming a reader. The Experience of Fiction from Childhood to Adulthood*. Cambridge. UP. 1990, s. 9.

Estetiken är en del av samhällets sociala och kulturella liv, och estetiseringen av samhället blir särskilt märkbar i tendensen att människor i dag representerar sig själva genom artefakter.<sup>46</sup>

Som exempel på receptionsstudier kring barn och ungas läsning vill jag framhålla *Från vildmark till grön ängel* av Helen Schmidl, om receptionsanalyser av läsning i åttonde klass. Studien handlar om skönlitterär läsning och har genusperspektiv. Hon lägger stor vikt på teorier om läsning av skönlitteratur och menar att läsning är en social praktik. Som analytiskt hjälpmedel har hon fyra teoretiker med delvis olika inriktning. Tre av dessa, Judith A. Langer, Jack Thomsson och Kathleen McCormick, beskriver ur pedagogisk synvinkel relationen mellan läsaren och texten och ger förslag på hur litteraturundervisningen mot denna bakgrund kan utformas. Den fjärde är Joseph A. Appleyard som istället utgår från ett utvecklingspsykologiskt synsätt.

Langer har i sin teori generellt resonerat kring de frågor som väcks vid läsningen av en litterär text. I Langers läsprocess så är skapande av föreställningsvärldar en process genom vilken vi utvecklar våra uppfattningar om en text och därmed vår receptionsförmåga.<sup>47</sup>

Thomsons modell som Schmidl använder det är ett läsutvecklingsschema där man som läsare utvecklar sin förmåga att fördjupa sig i den litterära texten på olika plan. Thomson delar in schemat i sex olika nivåer.<sup>48</sup> Stadium ett, *oreflekterat intresse för spännande händelseförlopp* tolkar jag som att läsaren vill ha en lättläst handling med rollfigurer som är anpassade till det enkla. Om inte handlingen är spännande tappar läsaren snabbt intresset för att läsa vidare. Stadium två, *det empatiska* där läsaren har fokus på textens personer, deras känslor och hur de hanterar de i olika situationer. Stadium tre, *det analytiska stadiet*, där läsaren gör egna reflektioner mellan fiktion och verklighet. Stadium fyra, *det reflekterande stadiet*, där läsaren intar en djupare analytisk ställning, försöker att bli mer objektiv och ökar sin förståelse för andra människors motiv och handling. Stadium fem, *att se hela verket som författarens konstruktion samt jämföra sin egen syn på omvärlden med författarens*, handlar om att se författarens roll när texten skapades. Stadium sex, *medvetet och genomtänkt förhållande till författaren, igenkännande av textens ideologi och förståelse av jaget och av den egna läsprocessen*, där läsaren ska ha fått kunskap om hur en litterär text är uppbyggd och hur den fungerar. Läsaren ska dessutom kunna styra sina tankar om texten på ett sådant sätt att läsaren

---

<sup>46</sup> Jan Thavenius *Skolan och den radikala estetiken*, Studentlitteratur, Lund 2009, s. 100ff.

<sup>47</sup> Helen Schmidl *Från vildmark till grön ängel Receptionsanalyser av läsning i åttonde klass*, Makadam Bokförlag, Stockholm/Göteborg 2008, s. 52.

<sup>48</sup> Schmidl, s.55.

kan dra nytta av den i andra sammanhang. Thomsons teori är användbar i analysen av många elever i projektet då den försöker förklara hur läsare med olika erfarenheter inom läsning, fokuserar på skilda saker i texter. Thomson tillägger att det krävs en psykologisk mognad för nå nivåerna 4 – 6.

McCormack ser läsning som en social process där vi är produkter av alla de sammanhang vi ingår i. Det medför att vi läser på många olika sätt som också får konsekvenser för hur litteraturundervisningen bör se ut.<sup>49</sup>

Appleyard har ägnat sig åt att förklara den roll läsarens ålder och psykologiska utveckling har för läsprocessen. Schmidl säger att det inte betyder att han anser att sociala faktorer är helt betydelselösa i läsprocessen. Appleyard urskiljer fem olika roller som läsaren ”tycks” lära sig.<sup>50</sup> I slutkapitlet i Schmidls bok sammanfattas betydelsen av boksamtal, vilket i stort betyder att ge eleven möjligheter att bearbeta sin reception och kommunicera med andra på ett sätt som leder läsprocessen vidare, (dock inte av förhörskaraktär). Det är en av Langers idéer att läsprocessen fortgår även efter det att boken är utläst, något även jag ansluter mig till.<sup>51</sup>

Aidan Chambers skriver i boken *Böcker inom oss* om bakomliggande processer och förslag till frågor som lockar fram lusten hos läsaren att prata om sin läsning. Chambers bok är ett resultat av ett projekt som han och en liten grupp lärare utförde under 80-talet. De ville bli bättre på att göra barn till läsare och upptäckte vilken viktig roll samtal spelar i processen. Här grundade Chambers något som han kallar ”Jag-undrar”-inriktningen.<sup>52</sup> Chambers vill understryka att det inte är en metod, inte pedagogik, system eller schematiskt program, utan ett sätt att ställa frågor av ett särskilt slag, frågor som var och en kan anpassa till sin situation, sin person och elevernas behov. Grundtanken i ”Jag undrar”-inriktningen är att vi verkligen vill höra om läsarens upplevelser. För att det ska kunna ske måste läsarna kunna lita på att läraren vill veta deras ärliga reaktion och följaktligen att allt är värt att berättas.<sup>53</sup> Min tolkning av Chambers bok är att vi egentligen inte vet vad en bok handlar om förrän vi samtalat kring boken.

---

<sup>49</sup> Schmidl, s. 56.

<sup>50</sup> Schmidl, s. 58.

<sup>51</sup> Schmidl, s. 314.

<sup>52</sup> Aidan Chambers *Böcker inom oss*, Rabén & Sjögren, Stockholm 2009, s. 60.

<sup>53</sup> Chambers, s. 57.

Gunilla Molloy's bok *Reflekterande läsning och skrivning* är en beskrivning av hur hon integrerar litteraturläsning med skrivande för elever i årskurserna 7 – 9. Molloy vill förmedla vikten av att ha en kritisk och reflekterande hållning till att lära sig läsa och skriva. Däri måste kunskapen om tradition också finnas, annars förstår vi pedagoger inte den position vi har idag. Hon framställer demokratins vara i klassrummet vid inläring av att läsa och skriva.<sup>54</sup> Utöver detta har kapitlet om ”att utgå från skönlitteratur” givit mig inspiration. När man tänker på litteraturläsningens struktur så finns det olika metodiska sätt att arbeta efter. Frågan är hur viktigt det är att genomföra det som står i kursplanerna. Kan det inte vara ett sätt att bryta traditionen om man provar andra infallsvinklar som rent av passar den grupp av elever som man utgår ifrån? Annars lär vi fortsätta i gamla traditionella metoder. Molloy lägger stor betydelse vid ”loggbokens” användningsområde, som egentligen är ett ganska vanligt metodiskt redskap. Fördelen med loggboken är inte bara för att nå de tysta eleverna, oftast flickor, utan även för att kunna diskutera undervisning och läs- och skrivutveckling. Loggboken ger eleverna ett forum för sina åsikter och ett tillfälle till att själva reflektera över vad som är svårt. Det skapar i förlängningen en värdefull dialog, det ger en öppning till att det mesta om lärande går att lösa. Det sistnämnda brukar inträffa när eleverna börjar se sig själva, som lärande processer. Viktigt är att loggboken inte får vara ett substitut för den levande diskussionen i klassrummet, utan den skall vara som grund för diskussionen.<sup>55</sup>

Molloy skriver ”att elever som under en längre tid vänjer sig vid demokratiska arbetsformer, kommer förhoppningsvis att efterlysa liknande strukturer i sina framtida yrken”.<sup>56</sup> För att få den effekten anser jag att liknande arbetsformer med elevens delaktighet i klassrummet skall starta från årskurs ett. Den här diskussionen är enligt min erfarenhet inte så aktuell, risken är att demokratiuppdraget blir inläring om demokrati istället för undervisning i demokratisk kompetens inom varje ämnes förutsättning. Man kan undra om eleven är delaktig i skolans inlärningsprocess idag.

### **4.3 Den radikala estetiken**

Begreppet estetik kopplat till lärande är alltså i högsta grad aktuellt i dag men dess innebörd skiftar. Jag vill här lyfta fram viktiga faktorer och föra en diskussion utifrån min förförståelse. Estetik kan också betraktas som en filosofisk domän, vilket jag kort väljer att fundera och resonera kring.

---

<sup>54</sup> Gunilla Molloy *Reflekterande läsning*, Studentlitteratur, Lund 2009, s. 81.

<sup>55</sup> Gunilla Molloy *Reflekterande läsning och skrivning*, Studentlitteratur, Lund 2008, s. 50f.

<sup>56</sup> Molloy, 2008, s. 139.

Människans kännetecken är att hon är en formskapande varelse. Förmågan att skapa form, att ge uttryck åt både det som finns och det som ännu inte finns, är central för att förstå människan som en symbolskapande och tolkande varelse. Formens betydelse är central i den meningen att vi aldrig kan komma åt en känsla eller tanke i sig, utan endast genom dess uttryck. Detta uttryck måste vi tolka. En skapad form är inte endast en avbild av något, utan ett uttryck för hur man har förstått något. Man kan säga att en estetisk process inte innebär någon reproduktion i mening att återskapa så likt som möjligt. Ett estetiskt uttryck lägger något till världen som inte fanns tidigare, i likhet med en lärprocess där man lägger något till individens förståelse av omgivningen som inte fanns i dennes medvetande tidigare. En tanke är också att ett estetiskt uttryck kan uppfinna något som förändrar vår syn på världen.<sup>57</sup>

Estetik, precis som lärande, handlar om distinktioner och särskiljande, både individuellt och socialt. Den sociala dimensionen finns alltid närvarande i en individs medvetande.<sup>58</sup> Estetiken som social form kan utmana skolans kultur genom att den öppnar skolan för diskussioner och dialoger, den ställer krav på hur man utvecklar sina tankar och känslor. Projektet Läskommittéer har handlat om två olika dimensioner, å ena sidan de estetiska ämnena eller disciplinernas didaktik inom bild, musik, konst, å andra sidan lärande genom estetiska processer eller estetik som en aspekt i allt lärande. Jag menar att vi kan tala om estetik som en aspekt av kunskapens gestaltning, vilket hjälper oss att förstå att olika uttryck bär på olika möjligheter av förståelse och inlevelse.

De verbala och logisktänkande färdigheterna ges goda möjligheter till utveckling inom skolans ram. Däremot ges avsevärt mindre utrymme åt de övriga kompetenserna: drama, rytmik, dans, musicerande, text och form m.m. som främst är relaterade till de estetiska ämnena. I kursplanen i svenska står bland annat att utveckla elevernas språk är ett medel för kommunikation, för att utveckla människans personlighet och hennes förmåga att tänka och läsa.<sup>59</sup> Vidare beskrivs att ”skönlitteratur, film och teater hjälper människan att förstå sig själv och världen och bidrar till att forma identiteten”.<sup>60</sup> I projektet läser elever dramatexter högt där specifika kompetenser tränas som att läsa högt, artikulera, motorik, rytm, kroppsuppfattning, m.m. Trots att de kompetenser som tränas genom att läsa drama inte

---

<sup>57</sup> Lindstrand & Selander (red.) Studentlitteratur, Lund 2009, s. 30.

<sup>58</sup> Erling Bjurström *Ungdomskultur [stil och smak]*, Boréa Bokförlag, Umeå 2005, s. 172f.

<sup>59</sup> SOU 1992:94 s. 302.

<sup>60</sup> Magnus Persson *Varför läsa skönlitteratur? Om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen*, Studentlitteratur, Lund. 2007, s. 257.

tillhör traditionella baskunskaper, kan dessa värderas som ett viktigt bidrag till elevernas utveckling.

Med tanke på att Läskommittéprojektet varit ett samarbete skola/teater så är det naturligt att resonera kring estetik i skolperspektiv. I skolan har det estetiska ständigt befunnit sig i marginalen. Det har alltid funnits saker som ansetts viktigare som fostran, fasta kunskaper, kärnämnen och liknande. Lärare för de praktiskt – estetiska ämnena har fått kämpa för att utöva sin praktiker. Med hjälp av estetik som formspråk kan man utmana skolans kunskapssyn. Den sätter frågetecken inför lärobokskunskapernas entydighet och förenklingar, inför färdiga och fasta kunskaper. För elever idag har estetik fått en ny betydelse i den medie- och konsumtionskultur som breder ut sig i vårt samhälle. Jag tror att estetiken spelar en större roll än kanske någonsin för elevers drömmar och föreställningar om dem själva och världen.

Estetiken har blivit viktigare på ett större fält. Medieindustrin, konsumtionskulturen och livsstilsproduktionen lever till stor del på estetiken. Denna enorma utveckling påverkar och fascinerar våra barn och ungdomar. Vi pedagoger som undervisar elever skall vara medvetna om att allt esteticeras i allt större omfattning. Bilder av den verklighet vi lever i och föreställningar om oss själva och världen skapas i sällan skådad omfattning. Det är givet att allt detta intresserar de unga och vi inom skolans väggar måste följa med i den utvecklingen och förstå att elever påverkas av den överallt närvarande estetiken. Enligt mitt sätt att se den här utvecklingen så är det en av skolans viktigaste uppgifter, efter basämnena, att uppmuntra elever till att handla kritiskt och vägleda elever till att resonera kring estetikens utveckling.

Skolans pedagogik står inför något mer komplext än ren upplysning. Skolan har en stark tradition och när det gäller kultursyn och skolans uppgift har det ofta handlat om att försvara den gamla kulturen. Under projekttiden har jag haft tillfälle att läsa om andra liknande arbeten runt om i landet kring ”kultur i skolan”. Då har det i de flesta fall varit tvär – praktiskt – estetiska verksamheter och korta temainriktade arbeten. I vissa fall är jag benägen att säga att projekten snarast cementerar estetikens marginaliserade ställning i skolan genom att via projekt ge konstgjord andning åt estetiken, alltså ett erkännande en föråldrad syn på estetiken som ämne. Jan Thavenius talar i detta sammanhang om den modesta estetiken.<sup>61</sup>

---

<sup>61</sup> Thavenius, s. 65ff.

Visst har det estetiska ett värde i sig, oavsett om elever lär sig något så tillförs kreativitet till eleverna. Men risken är att om estetiken endast står för upplevelser och skapande form, kan diskussionen hamna i att bekräfta uppdelningen mellan hand och hjärna. Den modesta estetiken har i skolan ofta använts för att underlätta och stimulera lärandet i alla ämnen. Skolan bör kritiskt reflektera och analysera över vilken kulturell situation man är i. Tillför estetiken den sinnliga glädjen för alla inom skolans ramar eller hamnar estetiken i kläm för ekonomin och marknaden. Det estetiska skulle kunna bidra till att göra undervisningen lite mindre reducerande.

Skolan domineras av att de teoretiska ämnena har företräde. Det gynnar främst ett abstraherande kunskapssökande och motsägelsefri kunskap. Undervisningen blir detaljplanerad och förutsägbar där i sämsta fall elevernas erfarenheter och kultur spelar mycket liten roll för arbetet. Det positiva med det estetiska kunskapssökandet är att det inte behöver sysselsätta sig med färdiga och beständiga kunskaper. Styrkan är att nyfikenheten och frågorna, motsägelserna och osäkerheten får finnas. Det estetiska skulle i den här vida betydelsen inte stå i någon motsättning till förnuftet utan istället innefatta fantasi, känslor och intellekt.<sup>62</sup>

Det Jan Thavenius i sin bok *Skolan och den radikala estetiken*, kallar en radikal estetik skulle inte utesluta det konfliktfyllda eller oförutsägbara. Den skulle utmana konventionerna och vanetänkandet genom att ta fram sådant som vi uppfattar som att självklart vända på perspektiven. Föreställningarna kring radikal estetik kanske kan förändra vår syn på vad skolan skulle kunna vara och förändra skolans - kunskaps och kultursyn i grunden.<sup>63</sup>

I Thavenius bok problematiseras begrepp som kultur, estetik och lärande. Om jag dessutom lägger till arv och tradition i skolmiljö blir resonemanget tillspetsat. Vad har det estetiska perspektivet för betydelse för skolans kultur och elevernas liv och lärande i skolan? I Thavenius bok så betyder estetik många olika saker, en av betydelsena jag anser viktig är ”det radikala arvet”, med vilket menas ”ett arv som är radikalt i sitt krav på rätten att yttra sig”.<sup>64</sup> Min tolkning av Thavenius resonemang är att man i skolan som institution ska ifrågasätta det vanemässiga och ofreflekterade sättet att gestalta den värld och det samhälle vi lever i. Elever måste få förvalta det arvet (i sin konst). Jag ställer mig frågan om hur konst och

---

<sup>62</sup> Thavenius, s. 68f.

<sup>63</sup> Thavenius, s.119ff.

<sup>64</sup> Thavenius, s. 225ff.

andra estetiska uttryck används i elevernas erfarenhetsbearbetning, identitetssökande och lärande? Är det endast skolelever med kulturell inriktning som har den möjligheten?

Vad som betraktas som konst och vad konst och estetik används till är alltså bestämt av normer och värderingar som är olika vid olika tider och i olika sammanhang.<sup>65</sup>

Man kan fundera över vilka utbildningsinsatser som ska till i framtidsperspektivet för att få en metodförändring inom skolan. Vilka kompetenser kommer eventuellt blivande pedagoger att rustas med? Thavenius föreslår tre olika strategier:

1. ”Att ge främst de s.k. praktisk – estetiska ämnena mer av de estetiska kompetenser de redan har (musik, dans, drama, slöjd osv.); stärka den modesta estetikens ställning; ge mer av konstnärlig specialistkompetens”.
2. ”Att glömma kritik och problematiseringar, och satsa på en god och harmonisk kultursyn; lite estetisk kompetens inom många olika konstområden till många lärare; ge en allmän ’musisk’ kompetens”.
3. ”Att öppna marknadsestetiken; öka kompetensen när det gäller ren yrkesutbildning för arbetsmarknaden; ge en typ av formell och teknisk kompetens.”<sup>66</sup>

---

<sup>65</sup> Kaare Henrik Nielsen *Estetik, kultur og politik* Aarhus universitetsforlag, Aarhus 1996, s. 179.

<sup>66</sup> Thavenius, s. 224.

## 5. METOD

### 5.1 Metodiska överväganden

Det empiriska materialet bygger i huvudsak på observationer av elever. Informanterna går i årskurs 6 och 8. De tre skolorna ligger i Växjö, Varberg och Strängnäs. De vuxna som deltagit i projektet är lärare, konstnärliga ledare vid tre länsteatrar, en producent vid varje skolenhet samt ansvariga från Riksteatern. Valet av undersökningsgrupper och personal hade Riksteatern genomfört innan uppstarten den 9 - 10 oktober 2009.

Riksteatern lät mig delta under två - dagars presentationen av projektet i Hallunda. Alla berörda deltog i att diskutera innehållet i projektet, en grundlig genomgång av tre utvalda pjästexter och utarbetandet av associationsövningar till pjästexterna. En av utgångspunkterna för att hålla kommunikationen vid liv under projektets gång, var informationen om webbplatsen, den digitala arenan. Ansvarig för projektet hade utarbetat ett forum där samtliga kunde föra in sina anteckningar och reflektioner, löpande dagboksanteckningar, förslag på övningar, där fanns en flik för chatt och virtuella möten och presentation av de skolor som var aktuella. Det utfärdades en uppmaning om att ju tydligare alla var att berätta på webben, desto mer positiv respons skulle alla kunna ta del av. Det utsågs en webbansvarig från varje ort för att underlätta kommunikationen. Det konkreta utgångsmaterialet var de tre pjästexterna:

1. *Mamma sökes* av Irene Kraus
2. *Sitta kvar* av Eva Massiri Österberg
3. *Tresteg* av Stefan Larsson

Med hjälp av de texterna samt fyra begrepp; undertext, vändpunkt, karaktär och status och under demokratiska former skulle vuxna och elever interagera för att öka kunskap och intresse för dramaläsning i skolämnet svenska. Ramarna för projektet var åtta möten/nedslag för varje klass inklusive ”reading” som lättast kan förklaras som slutprodukt av elevernas dramatextläsning. Vid presentationen beslöts också en halvtidutvärdering i Växjö 19 - 20 mars 2010 samt utvärdering av helheten i Varberg 4 – 5 juni 2010.

Mitt underlag för observationerna bygger på sammanlagt åtta besök till skolorna.

Informantantalet har vid de tillfällena varit skiftande, mellan 20 – 25 elever i varje klass. Vid min presentation i klasserna har jag försäkrat mig om elevernas egen vilja att delta, främst av

forskningsetiska skäl men även av validitetsskäl. Alla har tagit del av att projektet sker på frivillighet.

Emellan observationerna har jag haft möjlighet till spontana samtal med elever och vuxna. Samtalen har inte skett systematiskt utan vid utrymme av tid och rum. Samtidigt vill jag framhålla att studien bygger på en kunskapssyn där samtalet ses som en väg till kunskap. Forskningsintervjun är enligt Kvale, en metod som lägger ”tonvikten vid det lokala sammanhanget, på det den sociala och språkliga konstruktionen av en perspektivisk verklighet”.<sup>67</sup> Det innebär att forskare inte är ute efter att finna generaliserbara fakta, utan är intresserad av människors verklighet som uppfattas som samtal och handlingar. De två utvärderingsfrågor (som jag utformat) och spontansamtal, kan belysa och komplettera varandra, när jag analyserar informanternas svar. Tolkningsarbetet söker i första hand ett barnperspektiv.<sup>68</sup> Att utröna ordens valörer kräver tanke och antagande. Så småningom framträder mönster i informanternas svar. Genom innehållsanalys kan jag tolka och försöka fånga barnens intentioner; vilka avsikter barnen har med sina svar, om de är seriösa bilder av verkligheten eller fria fantasier. Det som är intressant är den diskurs som deltagarna ger uttryck för.<sup>69</sup> Min tanke är i resonemanget att anta att man i intervjustudier kan studera hur människor tänker eller hur de uppfattar ett visst fenomen.<sup>70</sup>

Uppsatsens syfte präglas av en öppen och vid ansats och min ambition är att uppnå ökad insikt i och förståelse för elevers upplevelser av att läsa dramatexter. Min redogörelse för hur varje ort bearbetade sina texter är subjektiv. Min roll som pedagog/forskare innebär att redogöra för den metod och de tillvägagångssätt som har använts för att studera interaktion skola/teater. Här finns flera svårigheter och frågeställningar: Hur skall eleverna fås att berätta om sina textupplevelser? Räcker det att observera eller bör det också ske genom intervjuer? När undersökningen är riktad mot att läsa dramatexter och det sker i skolmiljö, på vilket sätt kan jag utgå ifrån att eleverna påverkas av miljön, skola som institution? Hur upplevs andra pedagoger och möten med nya vuxna? Tror eleverna att de behöver förhålla sig på speciella sätt när de skall läsa? Vilken betydelse har det att befinna sig i klassrum när praktiska övningar utförs? Påverkar det i sin tur läsningens utformning? Lär eleverna sig för att få nya kunskaper eller för att få uppleva något nytt? För mig var det även angeläget att se om det var

---

<sup>67</sup> Kvale & Brinkman *Den kvalitativa forskningsintervjun*, Studentlitteratur, Lund 2009, s. 97-98.

<sup>68</sup> Kvale & Brinkman, s. 226ff.

<sup>69</sup> Kvale & Brinkman, s. 31.

<sup>70</sup> Kvale & Brinkman, s. 42.

skillnad på elevernas förhållningssätt, när det gällde att läsa, gestalta övningar och känna på gruppdynamik i en teaterlokal jämfört med klassrumssituation? När och om elever är delaktiga, hur visar de det?

Av de tre skolorna som medverkade i projektet så ingår det en skola, vilken är profilerad som kulturskola, som använder de estetiska ämnena som verktyg vid lärandet. De övriga två är kommunala grundskolor. Skolornas val av metod har skiljt sig åt. Vid första mötet i fas ett delade läraren ut loggbok till samtliga elever i Växjö. I loggboken som är ett metodiskt verktyg, får eleverna uttrycka sina personliga undringar efter varje möte.<sup>71</sup> Det kan vara reflektioner om övningar, ord man inte förstår, vad övningen tillför, vad jag tar med från mötet, vad som fattas, hur min medverkan är i mötet, finns ömsesidig respekt i rummet med mera.

För att närma mig eleverna och de vuxnas upplevelser och tankar har jag utgått från flera infallsvinklar. Den viktigaste är observationerna. Metoden innebär således att jag har vistats och deltagit i de sociala sammanhang som studerats. Jag har auskulterat, samtalat, umgåtts och passivt/aktivt deltagit tillsammans med projektdeltagarna för att få kontinuerliga erfarenheter, upplevelser om mötet/nedslaget, om vad som sägs och vad som görs. Samtidigt som jag har noterat, reflekterat och antecknat så har jag gått i och ur ett samspel. Mitt deltagande har i stort varit passivt, förutom i de praktiska övningarna då det har saknats jämt antal elever i gruppen (parövningar). Jag har fysiskt deltagit när pedagogen så önskat. Min roll har bestått i att förtydliga övningens innehåll eller översatt vid språkliga svårigheter för eleverna. Vid dessa tillfällen har jag varit noga med att inte ”ta över” så att eleverna skulle förvänta sig mig som extrapedagog.

Tidsaspekten är en viktig del av observationerna. Vid mina fysiska besök till de tre orterna, sammanlagt åtta gånger, så har jag fått avgränsa mitt mål för iakttagandet – seendet. Varje möte har i tid omfattat halvdagar. Beroende på var i processen klasserna befann sig, anpassade jag mitt mål för observationen. Med tanke på de tre olika arbetsmetoderna som växte fram så präglades även mina observationer under processen. Det tog tid att pröva olika hypoteser, tänka in nya frågor för projektets relevans för att jag skulle förstå vad som pågick.

---

<sup>71</sup> Bengt Brodow & Krisitna Rininsland *Att arbeta med skönlitteratur i skolan – praktik och teori*, Studentlitteratur, Lund 2005, s. 175f.

Deltagande observation, ”innebär att fältarbetaren interagerar med de människor som skall studeras. Förutom att forskaren lär känna dem så gör han eller hon liknande *erfarenheter* som de gör”.<sup>72</sup> Men intrycken kan variera, man kan aldrig utgå ifrån att människors erfarenheter och upplevelser är desamma eller ens liknar varandra.<sup>73</sup>

Den metod jag har valt är baserad på tre olika arbetssätt: *öppen observation, fokuserad observation och bedömning/utvärdering av materialet*.<sup>74</sup> Under hela vårterminen 2010 så har jag framförallt växlat mellan öppen och fokuserad observation. Man kan säga att öppen observation leder mig vidare i att formulera nya frågor, idéer och antaganden. Under fokuserad observation visste jag vad jag skulle iaktta. Eftersom min empiri var ojämn, det var olika antal veckor mellan att jag besökte en och samma ort, fanns det mentalt utrymme för att bedöma vad och om jag saknade något i mina observationer. Det medför att jag är medveten om jag att valt bort information och tillfällen av material för observation vilket i sig är en komplex metodisk fråga.

Som komplement till observationerna så har projektets webbplats utgjort ett rikt grundmaterial. Vid de spontana samtal då jag har ställt frågor så har både elever/vuxna haft utrymme att uttrycka sig verbalt. När det gäller elevsamtal har jag ibland valt att ”gå undan”, för att undvika att eleverna skulle påverkas av varandras svar, lite beroende på frågans innehåll, elevernas kön och ålder. Mina val av innehållet i frågorna har varit kopplade till mötets innehåll, övningens utformning, reflektioner kring att gestalta begrepp, samtal kring begreppet argument, pjästexternas innehåll och elevernas vardag, att delta i övningar för/emot samtal etc.

Här uppstår etiska dilemman med denna empiri. När det gäller att förmedla sina upplevelser, vilket är svårt både för barn och vuxna, säger Sven Hartman, ”att när man talar med barn, så blanda inte ihop deras upplevelser och tankar med deras förmåga att uttrycka dem.”<sup>75</sup> Detta gäller inte bara det verbala språket utan även kroppsspråket, som jag tagit del av i praktiska övningar med eleverna. När det gäller informanternas svar i de spontana samtalen, återger jag inte dessa ordagrant. Jag skildrar dem så nära jag kan i mina tolkningar, i den sammanlagda

---

<sup>72</sup> Lars Kaijser & Magnus Öhlander *Etnologiskt Fältarbete*, Studentlitteratur, Lund 1999, s.10.

<sup>73</sup> Kaijser & Öhlander, s.11.

<sup>74</sup> Kaijser & Öhlander, s. 12.

<sup>75</sup> Sven Hartman Tullie Torstensson-Ed *Barns tankar om livet*, Bokförlaget Natur & Kultur, Stockholm 2007, s. 23ff.

texten i uppsatsen, vilket de är informerade om. Vid varje observationstillfälle har min förhoppning varit att öka elevernas inflytande i forskningsprocessen. Jag har också strävat efter att ge god insikt om hur informationen från informanterna kommer att användas.

Att arbeta med och konstruera frågeformulär liksom att hantera intervjusituationer kräver lång träning och stor erfarenhet. Min tanke vid utarbetandet av utvärderingsfrågorna var att de skulle uppfattas enkla av eleverna och om det fanns någon möjlighet för mig att se mönster i elevernas svar. Gav Riksteaterns utvärderingsfrågor på Internet eleverna "egen" tid och utrymme för korta svar. Min förförståelse säger att eleverna inte kände krav att besvara frågor på datorn då de ägnar sin tid varje dag åt datorn jämfört med att få ett frågeformulär i handen. För många elever är det enklare att hantera datorn än att själva uttrycka sig i skrift. Riksteaterns utvärdering riktad till de vuxna deltagarna besvarades länsvis, med utförliga meningar som svar. Många faktorer som metod, form, miljö, ämne och vem som utför utvärdering har betydelse för utvärderingens resultat. Alla utvärderingssvar som de lämnat har jag subjektivt tolkat. Beträffande vuxenvärldens frågor försökte jag framställa frågor för att få djupare svar, frågorna efterlyste en öppenhet och tanke som kan leda liknande projekt framåt. Själva intervjupraktiken för de vuxna deltagarna i projektet planerades in vid den slutliga utvärderingen i Varberg.<sup>76</sup>

## **5.2 Pjäser och begrepp**

### Pjäser

*Mamma sökes* av Irene Kraus

Antal skådespelare: tre kvinnliga och två manliga.

I denna pjäs händer det som inte får hända. Den handlar om förlust och sorg, men mest av allt om överlevnad och om själva livet. David och Veras mamma är sjuk i cancer och hon vet att hon kommer att dö snart. Eftersom hon också vet att det inte finns någon som kommer att kunna ta hand om hennes barn, bestämmer hon sig tillsammans med barnen för att helt enkelt annonsera efter en ny mamma. De får svar på sin annons, men det blir inte som de tänkt sig. Istället för en mamma, kommer det en man: det vill säga en pappa. Han är ungrare och helt "fel". David och Vera förstår ingenting. Vad gör den här Erwin här och hur tror han att han skall kunna ersätta deras Mamma?

---

<sup>76</sup> Samtal med totalt 17 vuxna: 11 från teatern och 6 lärare från skolan.

*Sitta kvar* av Eva Massiri Östergren

Antal skådespelare: två kvinnliga och två manliga.

Vem är det som bestämmer vad som är rätt eller fel, coolt eller töntigt? Vilken musik ska man lyssna på eller vilka killar är snygga? Varför har vissa många kompisar och andra inga alls? Varför är en del häftiga om de hånglar med många medan andra får värsta ryktet? Varför kan man inte bara vara den man är och skita i vad alla andra säger? *Sitta kvar* handlar om Anna, Oskar, Madde och Mackan som måste sitta kvar och plugga extra en eftermiddag eftersom de alla har misslyckats med betygen. Oskar är rädd för Mackan och Mackan är kär i Madde och Madde tycker Anna är en tönt och Anna vill bara ha någon att prata med. (Enligt Eva Massiri Östergren är pjäsen lämplig från 14 år och uppåt).

*Tresteg* av Stefan Larsson

Antal skådespelare: två kvinnliga och tre manliga.

Pjäsen handlar om barn som lever i skarven mellan barndom och ungdom. Det är sommarlov och inga vuxna finns i närheten. I ett ingenmansland mellan två bostadsområden drömmer ett av barnen om att bli världsmästare i tresteg. Ett annat barn är kär i fel person och sviker sin bästa vän. Men överallt vakar Adam, en pojke som ser allt men inte får vara med någonstans.

### Begrepp

Här följer en definition av de viktigaste begreppen som användes i dramaövningarna.<sup>77</sup>

*Karaktär:* roll, figur eller rollperson. Karaktär kan också handla om att försöka skildra en rollfigurs utmärkande drag i ett drama, genom kännetecknen eller särdrag.

*Vändpunkt:* kan dels vara ett styrmedel i skådespelarens arbete med en rollfigur, men framförallt ett förlopp i ett drama då situationen vänder till något avgörande. Det sker en förhöjning av dramats innehåll.

*Undertext:* är det som är det utsagda, det lämnar utrymme för såväl skådespelarens som publikens medskapande fantasi.

---

<sup>77</sup> Leif Sundberg *Teaterspråk En teaterpraktika ord och begrepp i det praktiska arbetet*, Carlssons Bokförlag, Stockholm 2006, kapitlet:ordsamlingar.

*Status*: i verkligheten pågår statustransaktioner precis hela tiden. Statusbegreppet i teatersammanhang bygger på föreställningen att människor i alla sociala sammanhang rangordnar sig inbördes och i sin miljö. Enligt dramapedagoger så handlar det om att ha på sig ”maktglasögon” och titta på den hierarkiska ordningen i en relation/grupp och vem som bestämmer agendan för vad som händer i scenen. I en dynamisk process ställs frågor som: Vem har makten över händelseförloppet? När/hur förändras ordningen? Hur försöker rollkaraktärerna ta makt? På teaterscenen innebär varje tonfall och varje rörelse status. Ingenting sker av en slump eller utan motiv. I pjästexter varierar växelspelet i status hela tiden, beroende på innehåll och rollfigur.<sup>78</sup> Begreppen arbetas in med hjälp av praktiska övningar, där alla sinnen medverkar. Eleverna skulle gestalta texternas innehåll med hjälp av sina kroppar och sinnen med och utan ord. Beroende på övningens art kunde det vara hel och halvgrupp, med tydlig instruktion om övningens syfte.

---

<sup>78</sup> Keth Johnstone *Improvisation och teater*, entré/Riksteatern, 1990, s. 48.

## 6. ANALYS

### 6.1 Hur ser eleverna på mötet med teater?

Projektets syfte var att integrera dramatextläsning i svenskämnet vilket tydligt förmedlades vid introduktionen av projektet. Man ville praktiskt och teoretiskt utveckla analysförmåga i text via dramatexter och därefter välja en pjästext för reading. Eleverna skulle med hjälp av de fyra begreppen, undertext, status, karaktär och vändpunkt öka sin förståelse för dramatexter. Eleverna skulle i slutändan ges möjlighet att visa fler sidor av sig själva och att utmana sitt personliga mod och sina fasta föreställningar om sig själva och varandra.

Tidigt visade eleverna tecken på att nöjesaspekten var hög, ”ska vi inte spela teater snart”? I första fasen av projektet visade eleverna alltifrån totalt ointresse till att verkligen vara seriöst intresserade av dramatexter. Olikheter i elevspektrat gjorde projektet svårarbetat, det ställdes höga krav på de vuxna med olika kompetenser. Det var många och stora utmaningar i att skapa meningsfyllda möten med eleverna. Att samordna kommunikation och tydlighet där utgångspunkten var dramatextläsning uppfattades av eleverna som svårt. Min uppfattning är att de fyra begreppen upplevdes abstrakta innan eleverna fick konkret gestalta och utföra övningar. Efterhand, då eleverna fick möjlighet att agera, så ökade förståelsen av och intresset för texterna. Några elever fick inslag av skapande i bild och form, muciserande och andra inslag, vilket jag tror ökade intresset och innebörden med läsprogrammet. Att integrera elevens sinne i lusten till att lära och skapa har mycket att göra med en helhetssyn på eleven. Elevernas delaktighet – mandat att påverka,<sup>79</sup> om de skulle delta i övningarna eller inte, byggde på frivillighet.

Det som klart kunde urskiljas var att elever som deltog i övningar påverkades till lusten av lärande och deras engagemang i arbetsprocessen. Ambitionen att skapa samarbete mellan skola och teater har ett pris när det gäller elevdemokrati och delaktighet. Vuxenvärlden har lätt för att undanröja elevernas försök till diskussioner under övningarnas utföranden, precis som eleverna kan bemöta vuxenvärlden med att inte vilja lyssna på information om hur de utför övningarna. Det bör finnas en respekt för elevens utrymme – osäkerhetszon – de agerar i

---

<sup>79</sup> SOU 2000:1 *En uthållig demokrati!*

nuet, det är viktigt att ta i itu med attityd, vilket vuxenvärlden utförde på ett föredömligt sätt i projektet.

Det ställs höga krav på att inneha en pedagogisk kompetens som att respektera likheter och olikheter i elevgrupper. Vissa elever fick uppleva att ur kaos kommer delaktighet och meningsskapande. Elevens intresse och medverkan ledde till utforskning av möten och att eleverna vågade prova. Det fanns för lite tid att förändra gruppklimat, teaterfolket fick helt enkelt förlita sig på pedagogernas intentioner i arbetet med gruppindelning och liknande. Jag som observerat eleverna upplever tre olika ”arbetsprocesser” beroende på hur projektet introducerades och gavs näring i projektet för att nå reading:

1. En process där det fanns ett uttalat behov av att det skapades en relation till varandra och projektet.
2. Processen fortskred med erfarna vuxna som utvecklade pedagogiska instrument.
3. Elevernas egna erfarenheter och upplevelser av teater och drama ledde till en smidigare projektprocess.

Under lästräningen av texterna visade eleverna ett genuint intresse för rollkaraktärerna. Många utvecklade kompetenser i att agera självständigt i övningarna. Statusbegreppet användes flitigt och gör så i elevernas identitetsökande. Undertextbegreppet fick en hög status när det gick upp för eleverna vad det innebar. Att förstå vändpunkt upplevde jag som lite svårare att förstå. Där krävdes det många konkreta gestaltningsövningar.

En situation som genomströmmat hela projektet och för eleverna ur elevperspektiv är frågeställningar kring värdering och bedömning i ett projekt där skola/teater samspelar. Det är kontroversiellt ämne som i länge varit upphov till diskussion. Traditionellt så blir eleven i skolan helt förvirrad om de inte får feedback, bra/dåligt. I projektbeskrivningen från Riksteatern finns en intention att ta avstånd från de begreppen under projektets gång. De konstnärliga ledarna och samtliga pedagoger som varit aktiva med elever har sagt i läsningen av dramatexter att eleverna inte ska tänka på att vara bra eller dåliga utan göra så gott de kan. Trots det så har elev avbrutits i sin läsning och blivit kommenterad, att ” du det var inte bra – tänk på att artikulera bättre, läs högre, osv.” I nästa stund kunde även den vuxne uttrycka att ”du når inte riktigt fram – tänk på att...”.

Elever har fått mängder av positiv bekräftelse och beröm, men det som är motsägelsefullt att man initialt tar avstånd från liknande värderingsverktyg i kunskapsinläring för att bekräfta en bra insats. Jag förstår att det ligger djupt i vår kultur, men när man arbetar med våra sinnen som verktyg, så känns det fel att ge bedömning. En elev uttryckte spontant vid några tillfällen ”att jag inte kan bättre” vilket ger mig signaler att problematisera värderingen. Inom teatern så arbetas det utifrån alla sinnen på hög nivå. Frågan är mer på vilken grund bedömning görs, om den är primärt subjektiv eller utifrån en metod eller tanke/ idé. Kanske bör man undvika begreppen, bra/dåligt, det har stor betydelse hur man uttrycker önskan om justering av exempelvis varje elevs insats vid högläsning.

Vid argumentationsträningen kan det klart konstateras att samtliga elever var roade av uppgiften. Faktorn som att de kände sig trygga med alla berörda i projektet, tror jag var anledning till det höga intresset för ämnet. Samtidigt insåg eleverna snabbt att de har nytta av det i sin framtid. Huvudmotivet till argumentationsträning var att kunna argumentera individuellt för sitt val av pjästext. Att göra val, innebär kanske det svåraste som finns för en elev. En annan vinkling av val är att undvika ordet val, eftersom det sätter igång förväntningar som kan kopplas till alla val, som eleven förväntas göra i samhället. Det var elever som spontant uttryckte det perspektivet av val. En fråga som påverkade att elevernas intresse för argumentation var så totalt, var om de vuxna uttryckte att valet av pjästext var ett mål som tävling, resultatorienterat eller prestationsinriktat? Enligt min tolkning har det betydelse, med vilken tyngd vuxna förmedlar ett mål med elevinsats.

Eleverna har efter reading, utvidgat sitt textbegrepp, utvecklats i sin högläsning och ökat sin förmåga att reflektera över text och innehåll. De fyra begreppen har fördjupat elevernas syn på sitt samspel. Alla elever har varit delaktiga i projektet, men olika mycket beroende på var i processen de befunnit sig. Det är synligt i utvärderingen och vid spontansamtal med elever.

Elevernas deltagande i Läskommittéer för att få meningsskapande upplevelser, kan kopplas till förverkligandet av barnets rättigheter, artikel 31.<sup>80</sup> Barnrättskonventionen har givit barn status att uttrycka sin rätt.

---

<sup>80</sup> UD, 2006 *Konventionen om barnets rättigheter*. Regeringskansliet: UD info. s.14.

I skolans läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet står:

Skolans uppdrag är att eleverna skall få uppleva olika uttryck för kunskaper. De skall få prova och utveckla olika uttrycksformer och uppleva känslor och stämningar. Drama, rytmik, dans, musicerande och skapande i bild, text och form skall vara inslag i skolans verksamhet. En harmonisk utveckling och bildningsgång omfattar möjligheter att pröva, utforska, tillägna sig och gestalta olika kunskaper och erfarenheter. Förmåga till eget skapande hör till det som eleverna skall tillägna sig.

Skapande arbete med lek är väsentliga delar i det aktiva lärandet.

Skolan ansvarar för att varje elev efter genomgången grundskola: kan utveckla och använda kunskaper och erfarenheter i så många olika uttrycksformer som möjligt som språk, bild, musik, drama och dans,<sup>81</sup>

Jag tolkar målen och uppdragen i skolan så att barnen ska få möjlighet att utvecklas utifrån ett lustfyllt lärande. Genom olika former av gestaltande och skapande ska barnen erbjudas möjlighet att befästa kunskap och erfarenhet. De ska utvecklas till harmoniska individer och få erfarenhet att kunna uttrycka sig i de olika estetiska uttrycksformerna.

Ett antal elever har uttryckt ”Jag gillar inte att tala inför klassen”! Att tala kräver mod.

Att få vara delaktig med sin röst i klassrummet är kanske det svåraste som finns i de aktuella åldrarna? Man kan bland annat läsa i kursplanen i svenska att skolan skall träna eleverna i att uttrycka sina åsikter. Molloy för ett tankeväckande resonemang om ”processinriktat” arbetssätt till elever och kopplar det till Skolverkets *Bildning och kunskap* (1994):

...den kognitiva utvecklingen är knuten till det kulturella, språkliga och praktiska sammanhanget.

Kunskaper är varken något yttre, utanför människan, eller något inre, inne i individen, utan snarare något som ’ligger mellan’ individen och omgivningen. En viktig del av den omgivningen är andra människor, det sociala sammanhanget där kunskapen kommuniceras genom språket.<sup>82</sup>

Personligen tolkar jag Molloy's processinriktade sätt att kommunicera, som är grunden för hur eleverna har utrymme att träna att diskutera sina texter med varandra. Här måste även pedagogen vara en förebild och föra dialog med elev, att skapa ett öppet ”pratklimat”, tillåtande och *dialogiskt klassrumsklimat*.<sup>83</sup> Molloy säger att trots elever har så olika förutsättningar så är klimatet i klassrummet en av de viktigaste faktorerna när de ska ge realistiska förslag vid bearbetning av varandras texter.

---

<sup>81</sup> Lpo 94. Utbildningsdepartementet, 2011-05-30. s. 10.

<sup>82</sup> SOU 1992:94 *Bildning och kunskap*. Särtryck ur Läroplanskommitténs betänkande *Skola för bildning*. Stockholm: Skolverket. s. 39.

<sup>83</sup> Molloy, 2009, s. 50.

Att våga ta det klassrummet i besittning medan man undrar om klasskamraterna tycker man är en tönt, kräver mod. Träningen fram till detta steg kan underlättas om eleverna varje dag vid olika tillfällen får höra sin egen röst i klassrummet, innan den fria åsikten skall yttras i viktiga och avgörande sammanhang. Eleverna måste få bekräftelse och synas av pedagogen och träna på att göra sin röst hörd. Åtskilliga undervisningsmoment kan kombineras med detta som att läsa dramatexter. Dessa dramatexter har varit underlag för bearbetning i läsprojektet. Att berätta, lyssna och återberätta är en viktig metod för att träna eleverna i att tala högt. Ett utmärkt redskap är också loggboken som en ort i läsprojektet använt sig av. De nämnda metoderna förutsätter ett aktivt lyssnande. Jag har dock upplevt att samtal kring dramatexterna har fallit sig naturligt för eleverna, möjligen utifrån igenkänningsfaktorn och vår allmänna berättartradition i skolan.

Utifrån elevperspektiv så finns det djupa föreställningar om vad de skall lära sig i klassrummet. De praktisk-estetiska ämnena ligger nära leken. De naturvetenskapliga ämnena uppfattas däremot av många elever som motpol till dessa ämnen. I arbetet med projektet har jag fått en känsla av att många elever anser att det estetiska är en lek, inte något seriöst utan något som ligger utanför ämnena, basfärdigheterna och det centrala stoffet. Ett exempel på en verksam diskurs om kultur, estetik och skola är den som är uppbyggd kring motsättningen mellan lek och allvar.<sup>84</sup> Min fråga är hur sättet att tala om kultur, estetik och skola kan tänkas styra och begränsa eller bidra till att utveckla det praktiska arbetet. Det är också diffust vad som menas med estetiska läroprocesser. En fråga som följde mig under projektet var och är: kan konst och estetisk praktik tillföra eleven något väsentligt i lärandet i skolan?

### **6.1.1 Elevernas svar på utvärderingsfrågor**

Att utifrån elevernas svar på utvärderingsfrågorna genomföra en analys innebär en bekräftelse på det som eleverna har skrivit i sina svar. Totalt så omfattar utvärderingen 96 elever, från årskurs 6 och årskurs 8, (en klass bestående av 22 elever, årskurs 8 saknas). Eleverna som besvarat frågorna går i skolorna i Strängnäs, Varberg och i kulturskolan i Växjö, där varje klass aktivt deltagit i Läskommittéprojektet vid åtta tillfällen/nedslag. Här bör man ta hänsyn till hur själva svarstillfället har gått till, hur lång tid eleverna fått till sitt förfogande, om de har fått ställa frågor om de inte har förstått frågan osv.

---

<sup>84</sup> Thavenius, s. 72.

Vid samtal med lärarna så har det varit i klassrumssituation, eleverna har fått den tid de behövt och även fått ställa frågor vid behov. Jag är medveten om att frågornas utformning har betydelse för hur de kan besvaras. Jag vill ta reda på om det råder samstämmighet eller avvikande svar, vilka likheter och skillnader som finns och om det förekommer mönster i svarsalternativen. Vidare vill jag undersöka hur ålder och kön påverkar svaren på mina utvärderingsfrågor. Eleverna har besvarat frågorna anonymt.

P.g.a. den mänskliga faktorn är det endast i en av orterna, där jag tydligt kan tolka ålder och kön i svaren. De övriga två orterna kan jag endast avläsa elevens ålder i svaren.

Fråga 1. Första frågan innebar att skriva ner tre positiva saker med projektet, jag väljer att börja undersöka Växjöelevernas svar.

### **Växjö:**

Flicka 13 år:

*Jag har kunnat öva mig på att stå inför publik. Jag har förstått vad undertext är. Det har varit roligt att arbeta så*

Generellt så har både flickor och pojkar uttryckt att projektet har varit lustbetonat. Därefter dominerar de fyra begreppen, status, undertext, vändpunkt och karaktär, men eleverna uttrycker det på olika sätt. Av 27 flickor så har 10 skrivit om begreppen, om vikten av att förstå dem i ett sammanhang, undertext har de nämnt flest gånger. Av 13 pojkar så har 4 nämnt karaktär, samarbetsövning och argument och kopplat dessa till dramaövning. Min tolkning är att de ansåg det vara bra att lära sig nya saker och samarbeta med teatern. Båda könen har framhållit nyttoaspekten, vikten av att lära sig att argumentera, nyttan av att lära sig att analysera texter.

En flicka utav alla 96 svaren har svarat:

*Det har varit en bra möjlighet att uppnå svenska mål på ett annorlunda, roligare sätt*

Detta betonades som argument för projektet. Min tolkning av att de fyra begreppen dominerade så frekvent på första svarsalternativet är att eleverna kopplade dem till praktiska konkreta övningar. Eleverna fick en djupare förståelse för begreppens innebörd med hjälp av att både läsa och fysiskt agera med sina kroppar. En annan vinkling är att eleverna svarat att projektet allmänt varit roligt vilket tyder på behovet av att göra saker tillsammans och utmana sig i en grupp. Detta stämmer in på Harts erfarenheter med liknande arbete. Jag tror också att eleverna uppskattade att få experimentera i att skapa kontakt med varandra; att få utveckla

sina sinnen och kombinera dem i varierade situationer. Alla hade samma förutsättningar, samma ram (begreppen, argumentationstekniken eller sina texter) för utövandet i att utmana sig själva.

### **Varberg:**

Från Varberg har 19 elever i årskurs 6 besvarat frågorna.

*Det har varit roligt. Jag har lärt mig nya saker. Det har varit spännande*

Den ordalydelsen är vägledande för 14 av 19 elever när de skriver om tre positiva saker om projektet. En elev skrev om begreppet vändpunkt, en att eleverna fick bestämma vilken pjäs de skulle läsa, en elev framhöll ”dem vi har jobbat med” som mest positivt, en elev tyckte readingen och tekniken och att det var bra att pjäserna handlade så mycket om livet. De dramatiska medlen som de fyra begreppen och teaterlokalen med ljus och ljud skapar en viss spänning som tilltalade eleverna. Jag ställer mig frågan om eleverna tänker eller känner att det finns starka beröringspunkter mellan lek och drama. Kanske är det en form av igenkänning från eleverna, att de har nära till leken och därför kan hänge sig naturligt åt drama.

Både i drama och lek finns grundelement som tid och rum, roll och figur osv. I dramatexterna fanns berättelser och handlingsstrukturer av bland annat konflikter som också ingår i elevernas socialiseringsprocess. Eleverna kunde motsatsord som svaghet – styrka, beroende – självständighet, makt – maktlöshet som ingick i samtliga dramatexter. Här finns det ett uttalat inslag av demokrati, betydelsen av att arbeta med nya människor och att befinna sig på en teater, samt igenkänningsfaktorn av livet som de mest positiva upplevelserna. Eleverna kände att teatern behövdes som ett kulturellt sammanhang där elev och vuxen kunde förhålla sig till ett integrerat rum med trygghet och gemenskap för att utveckla alla möten.

### **Strängnäs:**

Från Strängnäs har totalt 37 elever svarat på utvärderingsfrågorna. I årskurs 6 var det 24 elever. I årskurs 8 var det 13 elever.

Elev årskurs 6:

*Om man jämför nu med när projektet började så har alla blivit mycket modigare. Man har kommit närmare klassen/tjejerna! Man fick chansen att spela mer teater. Det brukar man inte göra i vanliga fall*

Från början hade Strängnäs problem med att komma igång med projektet av olika anledningar. Eleverna upplevde readingen som att spela teater, vilket var positivt för många elever. De flesta svaren innehåller positiva omdömen om projektet och årskurs 6 har varit utförliga i sina svar och svarat med innehållsrika meningar. Över hälften har nämnt de fyra begreppen som positiva, igenkänningsfaktorn är hög. Många uttalar glädjen i att få göra något tillsammans och klassammanhållningen har ökat, likaså förmågan att läsa högt inför publik. Inte mindre än 8 elever har tyckt att det varit positivt att få byta miljö, med allt vad det kan innebära, att få besöka Eskilstuna och Stockholm, vilket är en avvikelse från de övriga elevsvaren.

Pjästexterna påverkade eleverna så att de kände igen sig, det var som i verkligheten, med högläsning fick de lära sig att prata tydligt, att högt läsa texterna gav elever möjlighet i att öva sin läsförståelse. Enligt eleverna så har de tyckt bra om det överordnade temat i pjästexterna och jag antar att med spännande intriger mellan barn/vuxen så har eleverna levt sig in i rollerna. De har tillåtit sig att i sina roller inta maktens språkstyrka när de läste högt på repetitioner och på readings. Många har även visat sig i svåra uppgifter som att imitera vuxna i sina roller, där de "förvandlats" i dramat och mött sina gränser som jag tolkar, barn – vuxen gräns, någon slags konfrontation mellan barn och att de ska möta vuxenvärlden. Det har varit tydligt när elever läst texter med motiv som svordomar och fula ord, kända och okända ord. Ett fåtal säger att de blivit av med sin scenskräck vilket gjort att de kände sig mer bekväma med att stå på scen. Några elever upplevde att de haft färre med läxor i och med projektet. Ett par elever sa att det var kul när de läste på scenen, att vara publik är också att delta.

Årskurs 8:

*Man har lärt sig nya saker inom teatern. Det var frivilligt att spela. Man har blivit bättre på att spela*

Majoriteten i årskurs 8 har tyckt projektet varit roligt och många har nämnt att det var bra att det var frivilligt. Andra superlativer som skrivits är att man blir glad av teater, att det är viktigt att lyssna på varandra, roligare än skolan och att texterna var bra. En elev har uttryckt att "många som var blyga kom fram i teatern". De orden visar att i dramaläsning fanns en möjlighet till att utmana sin blygsel. Eleven fick agera eller "leka" med rösten, improvisera med ljud, rytm och rörelse som mynnar ut i språklig färdighet i läsningen. Eleverna fick uttrycka, associera, improvisera och erhöll ett förhållande till dramatexten

Fråga 2. På fråga två skulle eleverna skriva tre negativa saker om projektet.

### **Växjö:**

Från Växjö framkommer ett mönster som kan formuleras genom:

Pojke 13 år:

*Repetition – gjorde samma sak varje gång. Tråkigt – tycker inte om högläsning. Högläsning – jag tycker inte om att läsa högt*

Samtliga 13 pojkar har svarat på olika sätt att projektet var tråkigt. De har uppenbarligen tyckt att det var upprepningar hela tiden, de hade önskat mer variation. Med tanke på intentionerna, att delta var frivilligt, inklusive att läsa högt inför åhörare, kan man undra om pojken varit ärlig mot läraren och sagt att han ville avstå. Frågan är om det fanns alternativa uppgifter för honom? Lite i linje med pojkarnas svar har 10 flickor av 27 skrivit ”tråkigt, sitta still, vänta”. Det finns bland flicksvaren tendenser av bristande information, ”de förstod inte alltid vad meningen var”. Kanske vuxenvärlden var för abstrakt i sin information? Av flicksvaren framgår att de trodde att de skulle spela teater. Båda könen har uppgett att det varit slöseri med tid, att projektet tog tid från annat. Kan det vara vuxenvärlden som anser att projektkunskaperna inte var tillräckliga eller har eleverna påverkat varandra i sina svar.

### **Varberg:**

Varbergs årskurs 6 ansåg 11 elever av 19 att allt varit bra med projektet, de förtydligar inte sina svar mer än så. De övriga åtta svarade, att det varit långa dagar, lite tråkigt någon gång, att det var tråkigt att motivera allt, att projektet borde pågå längre, att man borde få ha coola kläder, att de var tråkigt att sitta och skriva och att de inte fick jobba med årskurs 8. I sina negativa svar fanns det utrymme för förslag till förbättringar om man omfördelat tiden kunde man ha fått lära oss att spela teater. Om jag utgår ifrån delaktighetsperspektivet är det anmärkningsvärt att eleverna inte påtalade sina långa dagar, är det så att elever idag utgår från att ha det lite tråkigt i skolan och känner att de inte kan påverka? Min upplevelse är att fler tyckte det var ansträngande att motivera sig men endast en elev skrev det i utvärderingen. Jag tror att de är ovana att motivera sig, eleverna i årskurs 8 visade mer rutin på att använda sin förmåga att argumentera. Det sistnämnda kan jag inte styrka i utvärderingen från Varberg då den uteblev.

### **Strängnäs:**

Strängnäs negativa åsikter, sammanställer jag först från årskurs 6 genom:

*Att killarna inte ville vara med på readingen, men annars har allt varit bra*

Kritiken mot pojkarna var öppen och tydlig från flickorna, det är framförallt pojkarna som tyckt projektet varit långtråkigt, att de inte lärde sig något speciellt, att man slapp lektioner, (en elev ansåg att det inte gjorde något). Hälften av årskurs 6 ansåg att det inte fanns något negativt, resten var positiva, men fem elever ansåg att det var för lite tid att läsa och gå igenom manus.

### **Årskurs 8:**

Om jag sammanfattar de negativa sakerna från årskurs 8 så blir ordet – långtråkigt, av 13 elever fanns det vissa små tillägg i svaren som att pjäsen *Mamma sökes* var inte bra. En elev tyckte att man missade massor med viktiga saker i skolan, texten var för liten i manus, det var för mycket våld i handlingen, tre elever tyckte det var jobbigt att stå upp och repetera.

Fråga 3. Fråga tre tog upp på vilket sätt eleven haft nytta av sin loggbok. Svar på fråga tre om loggbok uteblir från Varberg och Strängnäs, då de inte använde loggbok.

### **Växjö:**

En klar majoritet har uppskattat sitt stöd i sin loggbok för att påminna sig själv, att läsa hur man tänkt, vad man inte förstått, vad olika diskussioner handlat om, att läsa om vad de olika pjäserna handlade om, de fyra begreppen och all information om argumentation. Loggboken får betydelsen av argumentation att inleda en inre dialog med eleven, som då ger budskapet att allt inom lärande går att lösa och att eleven är en del av läroprocessen. Huvudsaken är att loggboken inte utesluter det viktiga samtalet – dialogen, som Chambers betonar i sin tes om ”jag – undrar” inriktningen, att elever och pedagoger vill höra och ta del av läsarens upplevelser. Ett fåtal elever tyckte loggboken underlättade pjäsvalet, att de kunde gå tillbaka för att läsa sina argument. Av 40 elever så var det 7 elever som inte nyttjade sin loggbok. Anledningen var att eleverna inte ansåg sig ha användning för den eller att de glömt att skriva i den.

Fråga 4. Kring fjärde och sista frågan som handlade om att mer spontant läsa dramatexter i framtiden, tenderar att svaren blir korta eller ja/nej svar. Min önskan var att få en bild om elevernas intresse möjligen väcktes till liv eller motsatsen. De nekande svaren från flickorna

ger en övervikt 18 av 27, då fanns det 3 som ansåg att det var roligt, två som sa ja – men inte p.g.a. av deras erfarenhet av projektet. Två elever framhöll vanlig skönlitteratur och resten visste inte.

Pojkarna har samma inställning, 12 av 13 tror sig inte läsa mer dramatexter i framtiden.

### **Växjö:**

En pojke skrev:

*Ja, för att jag tycker man lever sig mer in i händelsen i ett manus än en bok*

Min tolkning är att han förstod andemeningen med projektets målsättning på ett mycket konkret sätt och kunde därför motivera sig.

### **Varberg:**

Varbergs årskurs 6 svarade samtliga på sista frågan att de inte kommer att läsa dramatexter i framtiden. De uttryckte sig på olika sätt och en av eleverna tillade att ”inte på min fritid, det hade varit kul men jag har andra intressen jag gillar mer”. Min tolkning när det gäller Varberg är att de var positiva och att de flesta eleverna upplevde projektet som ett tema som alla andra i skolvärlden.

### **Strängnäs:**

I Strängnäs svarade över hälften av eleverna i årskurs 6 att de inte i framtiden kommer spontant att läsa dramatexter, ca 12 elever. Jag skriver cirka eftersom de uttrycker sig en aning tveksamt i ett par fall.

Ett svar angav:

*Ja, självklart. Egentligen har jag alltid tyckt att teater är jättetråkigt. Efter att vi gjort den här readingen så insåg jag att teater är faktiskt jättekul*

Jag var med på Strängnäs reading och jag kan utan tvekan konstatera att i den sammanlagda gruppen fanns det elever som kommer att arbeta i scenråd framöver, uppskattningsvis ett tiotal elever. I utvärderingen står det klart och tydligt att många elever tyckte hela processen varit roligt trots en trög start. Min upplevelse och alla uttalanden på readingen gör att min tolkning blir att både de som agerade på scen och satt i publiken var nöjda med sina insatser. Det som konkurrerar med att läsa dramatexter är andra fritidsintressen som t.ex. fotboll. Dessutom känns det som eleverna har svårt att se sig själva i framtiden, vad de gör etc. när de skriver att de troligtvis inte kommer att läsa dramatexter spontant i framtiden.

Strängnäseleverna och skådespelarna har haft experthjälp av dramapedagog, som hade positiv inverkan på alla medverkande.

## **6.2 Pedagogernas möte med teater - lärarrollen**

Min första tanke är om barnperspektivet kan bidra till kunskap när professionella pedagoger möter teatervärlden. Jag ser mötet som utvecklingsarbete, det är många lärare som uttrycker ett stort behov av att integrera svenskaämnet för att utveckla och finna nya läromönster:

”Ett unikt tillfälle för att berika ämnet svenska. Att läsa dramatexter blir inte av så lätt. Chans till att utvidga textbegreppet, språkutveckling och glädje till läsning. Att elever får personliga relationer till de vuxna på teatern som helhet med olika yrkesgrupper”.<sup>85</sup>

Utgångspunkten från Riksteatern som ansvarat för projektet, ”är att barns delaktighet och inflytande bygger på att de i skolan tillägnar sig verktyg för läsning, reflektion och analys av texter skrivna för scen”.<sup>86</sup> Pedagoger – lärare har många gånger rykte om sig att arbeta utifrån en viss struktur, de är i allmänhet så ”fyrkantiga”, de kan inte avvika från sin planering, är en återkommande replik.

Vid spontana samtal med lärare som jag fört i svenskaämnet, framhålls en yrkesprofession som är det gemensamma yrkesspråket. Däri ligger de metodiska redskap och vad de ser när de läser elevtexter och hur de arbetar med skönlitteratur, dramatexter m.m. Grunden för alla arbetssätt i ett klassrum är att eleverna är väl bekanta med det. Om de metodiska redskapen inte redan är kända för eleven i ett dialogiskt klassrumsklimat och inte ifrån grunden etablerat, kan ett helt tema, avsnitt eller projekt bli mindre bra. Exempelvis den traditionella struktur som läroböcker skapar i ett klassrum kan inte ersättas från en dag till en annan med den inbyggda struktur som den planeringen vilar på.

En av mina tydligaste observationer av introduktionen av läsprojektet var viljan att införa ett annat metodiskt redskap i klassrummet. Konkret innebar det att möblera bort alla bänkar så att eleverna fick yta att arbeta på. Eleverna undrade varför de skulle beredas så mycket plats och från att ena stunden sitta i sina bänkar och lyssna i undervisningssituation och kort därefter gestalta med sina sinnen. Med hänsyn till hur elever i årskurs 8 kan känna, blev kontrasten för stor. Kaos var oundvikligt. En av de tre orter som deltagit i projektet har haft läroprocesser utan läroböcker och de andra två har varit mer traditionella i sina undervisningsformer. Min

---

<sup>85</sup> Projektutvärderingssvar från lärare i projektet, 2009/2010.

<sup>86</sup> Riksteaterns projektbeskrivning Läskommittéer, s. 3, [info@riksteatern.se](mailto:info@riksteatern.se)

känsla är att det har varit förvirrande och väckt en massa frågor om hur projektet skulle angripas, egentligen både från flertalet vuxna och från elever. Min mening är att som lärare måste man alltid utgå från vad eleverna redan kan och behärskar innan man introducerar ny metod och nya arbetsformer.<sup>87</sup> De tre orterna angrep de tre olika pjästexterna på olika sätt, som passade varje orts förutsättningar och resurser.

I varje text finns hålrum som läsaren fyller med sina erfarenheter och funderingar.

Litteraturforskaren Wolfgang Iser, kallar dessa hål för tomrum. Han menar att författaren ger läsaren mer eller mindre detaljerade beskrivningar och i tomrummet mellan dessa går läsaren in och bygger ut sin förståelse av texten. Som lärare var det viktigt att ligga steget före i pjästexternas innehåll för att kunna diskutera frågor om detaljer, fundera om man är klar med var man själv står i olika frågeställningar som rör livet. I ett par grupper fick eleverna snabbt lära sig att använda nya metoder som de inte var vana vid. Min tolkning är att lärarna hade mer fokus på metoden i projektet än på t.ex. reception, då menar jag vad som händer då en text blir läst och tolkad.<sup>88</sup>

I min forskningsöversikt har jag nämnt ett antal studier om läsprocessen. Applicerat på mina observationer kan jag endast ana att det var viktigt för lärarna i projektet. Min känsla är också att innehållet låg på en annan dimension. När dramapedagoger och skådespelare agerade tillsammans med eleverna i projektet så lugnade sig eleverna och var mer delaktiga. Under tiden utvecklades eleverna som läsare, de lärde sig av varandra beroende på hur nära och vilken distans de fick till texten. Pedagogerna kopierade vissa delar av pjäserna så att eleverna kunde läsa högt för varandra i smågrupper. Läsupplevelserna var olika och ibland fanns det inte så realistiska igenkänningsmarkörer för de aktuella åldrarna.

Teatern gjorde stora insatser med hjälp av de fyra begreppen via gestaltning och fördjupning av övningarna. Dramapedagogen kunde ta tillbaka fokus om en elev plötsligt tappade den, med en fingertoppskänsla och utan att kränka, och vägleda tillbaka till ämnet med hjälp av alla sinnen. Det kändes som om pedagogen hade tålmodsdimensioner att ösa ur, samt många skopor med humor. Det är en läroprocess som vi inom skolan kan ta lärdom av. Konsten att i ögonblicket kunna interagera med elev, inte bara då elev tappar fokus utan även när elev agerar med, finns det utrymme för pedagogen att utveckla och fördjupa inlevelsen i sin yrkesroll.

---

<sup>87</sup> Brodow & Rininsland, s. 78ff.

<sup>88</sup> Molloy, 2008, s. 74.

En del elever läste sina texter bokstavligt. De kunde uttrycka ilska och bli riktigt arga över rollerna i texten och tyckte att de skulle ha gjort annorlunda – för det skulle de själva ha gjort. Här hade pedagogerna möjlighet att visa både på fiktiva och verkliga konflikter. Fiktiva, för pjäsförfattaren hade valt att låta huvudpersonerna agera på ett speciellt sätt. Verkliga i den meningen att eleverna blev upprörda på en (fiktiv) person. Förutom identifikationen med enstaka fiktiva personer hade eleverna tidigare spårat mönster och strukturer medvetet eller omedvetet i texterna. En del elever hade sett en koppling mellan språk och makt och mellan relationer och makt.

Pjästexterna hade haft en kunskapspotential som eleverna i klassrummet kan använda när de ska tolka andra texter med sin nyförvärvade kunskap. Att texter talar olika starkt till olika elever är en självklarhet. Min uppfattning är att pjäsvalet *Sitta kvar* vann så stor mark, just för möjligheten till igenkännande. Litteraturforskare som Charles Sand och Louise M Rosenblatt menar att tonåringar vill lära sig om livet och om det samhälle som de lever i när de läser skönlitteratur.<sup>89</sup> Min uppfattning är att det råder samma sak i dramatexter. Lärarna har en viktig roll att hjälpa eleverna att diskutera dessa frågor.

Min erfarenhet är att om vi förutom skrivande (t.ex. loggböcker) arbetar med läsning av olika texter och skapar det dialogiska klassrummets struktur som tillåter eleverna att prata och lyssna till varandra, kan svenskämnet också fungera identitetsutvecklande. Jostein Gripsrud lyfter fram den ryske språk- och litteraturforskaren Michail Bachtin, för kopplingen mellan kreativitet och dialog.<sup>90</sup> För Bachtin bygger kreativiteten på våra vanliga vardagserfarenheter och de många olika sätt på vilka vi för en dialog med andra människor. Då omprövar och omformar vi också den verklighet som vi gör till vår. Kreativiteten är därför i grunden en social aktivitet. Elever som är i färd med att ”tonårsutvecklas” behöver därför den kreativa dialogen under en längre tid tillsammans med andra.

En fråga jag ställde mig under projektets gång var om lärarna funderade över sitt didaktiska *Hur* (ska jag arbeta med denna text?), tolkat utifrån ny kunskap om dramaläsning, samtalsutrymme, kulturellt kapital och kursplaner. Förekommer det dokument om hur lärarnas uppdrag är att hjälpa eleverna att reflektera över texten, kan loggboken som metodiskt redskap vara en lösning. Loggbok som en av tre orter använde sig av, var utifrån

---

<sup>89</sup> Schmidl, s. 46f.

<sup>90</sup>Jostein Gripsrud *MediekulturMediesamhälle*, Bokförlaget Daidlos AB, Göteborg 2006, s. 255.

elevperspektiv en tillgång för att minnas alla texternas innehåll. Loggboken ger alla elever en möjlighet att formulera sina åsikter. Men den visar också att vi pedagoger tror att själva skrivandet kan generera tankar och idéer.

Ett annat metodiskt redskap som Aidan Chambers diskuterar i sin bok *Böcker inom oss*, är att vi vanligen konstruerar våra samtal kring något som berört oss, böcker, drama, film m.m: ”Vi vet inte vad vi tycker om en bok förrän vi har talat om den”, är en ofta citerad replik ur den boken.<sup>91</sup> I denna samtalsmetodik säger han vidare att vi är angelägna om att dela med oss vad vi upplevt. Vi börjar ofta med att tala om det vi uppskattade i ett drama t.ex. det Chambers uttrycker som ”gillande” (likes). Därefter nämner vi vad vi inte var så förtjusta i, ”ogillanden” (dislikes). Om vi känner irritation över texten eller över inslag som förvirrar, kan man uttrycka ”frågetecken” (puzzles). Då kan en annan läsare ge förslag till annan tolkning eller sitt perspektiv på texten. Det gemensamma samtalet elever emellan kan därmed fördjupa textförståelsen. Läraren kan då hjälpa eleverna genom att peka på mönster, ”utbyta kopplingar” (patterns) i texten. Eftersom varje individs tankar och åsikter är färgade av personliga erfarenheter, kommer en annan individ att ha andra tankar om samma text. Denna metod var tydlig i elevgrupperna i samtliga orter, att när man hör olika åsikter kan ofta en ny förståelse för texten uppstå.

Chambers tar avstånd från frågeställningar gällande samtal kring texter som ”Vad handlade den här boken – texten om?” alternativt ”Vad tror du författaren menade när han skrev så?” samt frågan ”Varför?” Den sista menar han tvingar eleven till korta svar som ”Den var dålig/rolig”. Chambers menar också att *varför* – frågan dessutom kan föra in en form av kontroll i samtalet. Det finns elever som utgör en talängslig grupp, de känner av moment rätt/fel, de får svårare att lägga fram sina åsikter. Chambers framhåller att man med fördel kan inleda textsamtal med ”Hur vet du det?”, vilket ger eleven chans att återgå till texten för att granska den på nytt.<sup>92</sup> Chambers samtalsmetodik är en bra grund att utgå ifrån, framförallt för de elever som är lässvaga, de hittar alltid någon detalj som de tyckte om eller tvärtom. Den är också ett stöd för de talängsliga elever som kan bidra till samtalet med korta inlägg. Lärares roll blir att se till att alla lyssnar till alla åsikter och se om det finns något mönster i deras funderingar.

---

<sup>91</sup> Chambers 2009, s.18.

<sup>92</sup> Molloy 2009, s. 77.

Den kritik som Chambers metodik fått är att den inte alltid problematiserar *vad* elever talar om. I högre åldrar bör läraren också stödja sina elever att se hur olika livserfarenheter genererar olika texttolkningar, vilket är en förutsättning för eleven att på egen hand och i samspel med andra människor, vidga sina erfarenheter genom läsning både av skönlitteratur och av andra texterna, som den målstyrda kursplanen säger.<sup>93</sup>

Jag vill kort förklara vad jag menar med kulturellt kapital i textsamtal. Av erfarenhet från mitt yrke som pedagog så vet jag att en del elever, av bägge könen, redan är tränade i att tala om sina textupplevelser, i synnerhet flickor. Under samtal måste läraren därför koncentrera sig på dem som inte fått denna träning och som dessutom ofta är mer ovana läsare av skönlitteratur i allmänhet. Samtidigt får man inte som lärare åsidosätta den läsvana elevens behov. Risken är att lärarrollen blir att ge de med mindre kulturellt kapital mindre uppgifter och de som innehar motsatsen mer avancerade uppgifter för att de ska hålla sig lugna. Detta är en pedagogisk fälla. Faktorer som klasstorlek och tid har betydelse och jag anser att skolans organisation här motverkar kursplanens intentioner. Det kan få till följd att lärare på högstadiet inte arbetar med textsamtal. Liknande observationer har jag kunnat följa i Läskommittéprojektet.

Lärarna i projektet har allmänt visat öppet sinnelag, där man alltid ställt frågan: hur gör vi det meningsfullt för eleverna nästa gång, i deras gemensamma reflektioner efter varje träff med eleverna. En annan reflektion är att de flesta lärare i projektet har ett personligt teaterintresse vilket har varit värdefullt. Det gäller för lärarna att ha en grundsyn och en vilja att utveckla möten med nya texter.<sup>94</sup> Den här sortens arbetsprocesser skapar en intensitet och vitalitet i relationer och läraren får lära. En fördel med projektet, anser jag är att teatern tog ett huvudansvar. Men ett av de stora problemen är att lärare som börjat arbeta i projektet också måste prioritera bort något annat.

I de utvärderingar som jag läst har det framkommit missnöje med att tiden inte räckt till för att utveckla arbetet. En annan tanke är att arbete som rör kultur i skolan också kräver att lärare har mod att tillåta sig mer av det oförutsägbara i klassrummet, så som det är att möta ett konstnärligt språk. Man kan aldrig veta vad det väcker för känslor, tankar eller frågor. Det krävs också mod att tillsammans med sina elever förundras inför det oförklarliga. Lärare behöver ständigt utveckla sin egen självförståelse och omvärldsförståelse. Som lärare måste

---

<sup>93</sup> Molloy, s.322f.

<sup>94</sup> Schmidl 2008, s. 325ff.

man veta var man själv står i olika frågor. Jag tror att både lärare och elever måste börja med att först lära sig de olika estetiska språken, för att senare nå uppå djupare resultat.

### **6.3 Hur ser teaterns personal på mötet med skolan?**

I teaterperspektivet är det främsta målet att utveckla förmågan att uttrycka sig i konstnärlig form, att tillsammans med andra skapa en gemensam produkt, en föreställning eller som i projektet en reading. Men förståelse för mänskliga relationer och vad som sker i dessa möten är ett självklart delmål. I alla dramapedagogiska perspektiv ingår aktion av någon form som en naturlig och självklar del. I det konstpedagogiska perspektivet är teaterföreställningen en metod även om rollspel, att gestalta en annan människa på ett trovärdigt sätt och improvisationer används som hjälptekniker under processen fram till slutproduktion.<sup>95</sup>

Majoriteten av de konstnärliga ledarnas främsta uppgift med mötet/samtalen med eleverna, var att öka elevers uppmärksamhet på olika personer de möter i verkliga livet och hur de agerar i olika situationer, genom att gestalta en annan människa. De anser också att genom att eleverna medvetet får bearbeta olika realistiska rollspelsituationer stärks ett reflekterande tänkande kring respektive persons självuppfattning och omvärldsuppfattning, vilket på sikt även kan utveckla förståelse för samhällliga och historiska händelser.

Teatern tyckte att det var ett utvecklande tillfälle till att medverka och komma närmare skolan i ett projekt där de var delaktiga, hitta samarbetsmodeller för elevpåverkan och att skolan skulle in i teaterns verksamhet. Teaterfolket ville förmedla sin egen och teaterns kärlek för text och språk, verka för att nyskriven barn och ungdomsdramatik förankras i möte med sin framtida publik samt att visa på den möjlighet teatern har att både vara magisk och beröra/berätta om angelägna frågor: "Vårt mål var också att fördjupa förståelsen för hur vi samspelar med varandra, i livet och på teatern, genom att medvetandegöra andra uttryck och andra dimensioner än vardagens".<sup>96</sup>

Teatern vill utvidga textbegreppet för eleverna till att också involvera begrepp som status, undertext, vändpunkt och karaktär, hur dessa begrepp uttrycks och tolkas kroppsligt och sinnligt. Man ville med hjälp av erfarna skådespelare och dramapedagoger undersöka om det var möjligt att introducera läsning av dramatiska texter på ett meningsfullt sätt för eleverna.

---

<sup>95</sup> Johnstone, s. 31ff.

<sup>96</sup> Utvärderingssvar från de konstnärliga ledarna inom teatern, 2009/2010.

Vidare ville teatern pröva om det är möjligt att ge eleverna ”nycklar” till att självständigt bedöma en text utifrån sitt eget perspektiv.

Utifrån min förförståelse har jag tolkat informationen från teaterfolket som att de vill kunna påverka skolans lärare att tänka kring lärande och utveckling på nya sätt. Teaterns uppfattning om lärandet, är att det gränsöverskridande lärandet, handlar om att lärare måste utmanas i syfte att också ompröva en existerande föreställning. Lärarna måste utsätta sig för de konfrontationer och provokationer som kan rymmas i det främmande, komplexa och mångtydiga. Det handlar om att ha mod att ompröva en tidigare förståelse och tanke, att vilja utmana sig, överskrida gränsen för hur lärare tidigare tänkt och agerat. Lärare måste våga tänka i nya banor, inte minst när det gäller existentiella, moraliska och etiska frågor. Teatern och konsten iscensätter frågor om våra liv, vår tid och vår historia.<sup>97</sup>

På sikt kan teatern vara en dramatisk upplevelse för alla människor att ompröva värderingar och ställningstagande. De som vill samarbeta med skolan anser att de behöver någon form av fortbildning för att förstå skolans uppdrag om vad lärande är från ett skolperspektiv, för att kunna applicera lärande – integrera lärande på teatern. De aktiva teaterarbetarna tycker att skolan talar ett annat språk, det uppstod ibland missförstånd i vad som ska värderas och inte, Språket varierade i ord och begrepp enligt informella samtal med teater och dramapersonal som medverkade i projektet.

En förutsättning för teatern att samarbeta med skolan var att det fanns extra ekonomiska medel för projektets genomförande, genom Allmänna arvsfonden. För skolans räkning har det varit viktigt att det funnits pengar för vikarier för de övriga medverkande lärarna (i musik, slöjd, bild, gymnastik) som kallades in vid behov. Ekonomin har också betydelse om man vill uppnå kontinuitet och framförhållning med projektet.

I själva samarbetet teater/skola, då man varit tillsammans i teaterlokaler, har man i ord och handling arbetat för att skapa ett positivt och tillåtande arbetsklimat. Det har varit viktigt att bejaka varandras idéer och förslag, genom att sänka sin personliga komfortzon och våga pröva. Alla vuxna använde sin kreativitet och utmanade sina sinnen, för att vara goda förebilder för eleverna. Samtliga tre orter har framhållit vikten av att ha en god planering och

---

<sup>97</sup> Sundberg, s. 11ff.

att den strukturen funnits från början vid alla möten med eleverna. Detta var lite komplicerat då teatern har speciell logistik och arbetar med mycket lång framförhållning. Men planering måste få ta tid, det har varit en återkommande replik från samtliga medverkande i projektet. Det har varit avgörande att ge plats för gemensam reflektionstid efter varje möte med elevgrupp. Då har det funnits utrymme att handleda varandra, ge verktyg om vad som fungerade bra/dåligt, kommande mötens innehåll och vad klasserna hade för uppgifter mellan mötena. På teatern har det varit viktigt att ha tillgång till teaterns olika resurser bestående av teknisk personal och utrustning, scenograf, producent och chef. Alla medverkande har varit beroende av Wikispace - arenan för kontinuerlig information till varandra och att sprida idébank för praktikerna.

Eleverna har på ett genuint och seriöst sätt fått ta del av teaterns syfte att vidga verkligheten, öppna fantasin, ge plats för det oväntade, mångtydiga och överraskande. Teatern har betonat lusten till språket, undersökandet till språket. Jag vill understryka att i klassrummet förekom "tyst kunskap" elever är inte vana att verbalisera den, men den kommer till liv i mötet med skådespelarna. Skådespelare och alla medverkande från teatern har en fördel i att fånga elever då man inte använder begrepp som rätt/fel? Att få feedback från Riksteaterns representanter har varit uppskattat av de tre olika regionerna och eleverna.

#### **6.4 Riksteaterns utvärdering**

I Riksteaterns digitala utvärdering som eleverna har besvarat kan man först konstatera att antalet elever som svarade var 71 av 118 elever. Av projektbeskrivningen att döma så är det ursprungliga elevantalet 138. Enligt information om tillvägagångssättet vid den digitala utvärderingen så har Växjö och Strängnäs besvarat frågorna individuellt, på skoltid, vid en dator. Om elever har suttit i befintliga datasalar eller inte har jag inte fått svar på, d.v.s. hur själva utvärderingstillfället är dokumenterat.

Varberg hade av inte kända skäl missuppfattat hur den digitala utvärderingen skulle gå till. Enligt information antogs att p.g.a. tidsbrist, så fick eleverna i Varberg besvara frågorna i pappersform. Lärarna i Varberg vidarebefordrade därefter svaren digitalt till Riksteatern. Jag antar att Riksteaterns syfte med sin utvärdering var att kunna tolka om projektet är hållbart, hur ett fortsatt arbete kan se ut med mera. Frågornas struktur och karaktär i Riksteaterns enkät var korta och exakta. Efter varje fråga fanns det utrymme att skriva kommentar.

En överblick av de kommentarer som skrivits visar att hälften valt att formulera sig i ord. Fördelarna är att respondenterna i utvärderingen var skyldiga att tänka efter för att ange sina svar. Jag har en föreställning om att vissa elever inte kan ta ställning till vad de tycker och att ett fåtal helt enkelt är trötta på att besvara enkäter då det ofta förekommer inom skolans värld idag. Samtidigt är det digitala ett känt forum för eleverna.

Den skrivna texten kan analyseras så snart den har skrivits ner. Nackdelar kan vara att det ställs krav på att kunna uttrycka sig och att den medierade interaktionen skapar en distans utan kroppsspråk och talspråk och att det är svårt att få fram rika och detaljerade beskrivningar. Ur barnperspektiv är den digitala utvärderingen till stor fördel när det gäller frågor av känslig karaktär och att elevers möjlighet att påverka varandra minskar. När jag gör en jämförelse med min utvärdering anser jag att mina frågeställningar gav eleverna mer utrymme att mer spontant själva formulera och ge ord på sina svar.

Svårigheten för mig i min sammanlagda bedömning är att tolka elevernas svar så rättvist och sanningsenligt som möjligt samt att utröna nyanser i svaren. Oavsett vilka metoder som leder fram till olika reflektioner så är eleverna mestadels positiva av sina upplevelser av projektet. De elever som inte tyckt projektet varit givande har uttryckt det med ord och meningar. En mindre skara skriver tecken och ord som i sammanhanget är svårtolkade, men de har varit delaktiga på sitt sätt. Då jag vet att vissa elever hade svårt med svenska språket vore det beklämmande om elever inte har förstått frågornas innebörd i utvärderingen och därmed svarat med tecken och med avvikande ord. När något är tråkigt så har individen tagit till sig ny erfarenhet och möjligen kunskap och insett att det inte tillförde positiv lärdom. Det måste tolkas som en utveckling i sig att ha ett omdöme och t.o.m. kunna argumentera för sin sak i en utvärdering. Under processen har en del elever valt att inte delta. När jag gör en jämförelse med min utvärdering som gjordes via enkät i klassrumssituation med 96 elever till antalet, kan jag fråga mig om antalet påverkar utvärderingen av projektet. Ur ett deltagandeperspektiv så har enligt min åsikt antalet elever en betydelse, alla röster har betydelse för projektets framtida innehåll och säkerhet.

I Riksteaterns utvärdering fråga 6 (Bilaga 1), har man specificerat (läsa 6.1, analysera 6.2 och förstå 6.3) och frågat följande: har du blivit bättre på att läsa, analysera och/eller förstå pjäser under arbetet med Läskommittéer? Av över hälften i svarsalternativen framkom att respondenterna tagit till sig kunskaper som också svarar mot läroplanens målformuleringar.

Min tolkning är att när man ska genomföra liknande projekt i skolan måste innehållet vara av ämneskaraktär för att eleverna skall förstå syftet. Att arbeta utifrån estetiska vinklingar är inte vedertaget i skolvärlden men väldigt efterlängtat om jag tolkar lärarna rätt som deltagit i projektet.

På samma sätt valde Riksteatern att ställa frågor om de fyra begreppen, som visade att en klar majoritet av eleverna lärt sig innebörden i begreppen. Där kan jag dra en likhet med min utvärdering, trots att i min utvärdering fick eleverna själva ge sina uppfattningar om begreppen och valde dessutom att ge exempel på hur man kan använda dessa. Vid jämförelse av Riksteaterns och min utvärdering är frågornas innehåll liknande, liksom svaren.

Samstämmigt är att respondenterna är klart positiva och ur deltagandeperspektiv svarar över hälften att man tycker att skola och teater skall fortsätta att samarbeta. Under elevkommentarer på Riksteaterns fråga 8, (tycker du att klassen ska fortsätta att samarbeta med en teater?) finns ett upprop om att ”få påverka något också och att få fortsätta att lära sig det man lärt sig”. Det fanns önsknings om att sätta upp en pjäs tillsammans med skådespelare. Under den här kommentardelen är det många som tydligt, klart och konkret svarat om vad en teaterpjäs riktad till tonåringar skall innehålla: livet, känslor, tonårsproblematik och i övrigt stor igenkänningsfaktor. Jag tolkar att behovet är stort att få påverka och göra sin röst hörd i ett sammanhang som de berörda åldrarna förstår.

Min upplevelse av Riksteaterns utvärdering är att den ger mer övergripande svar om projektet och dess innehåll medan min utvärdering ger mer konkreta upplevelser från eleverna om projektet.

## 7. DELAKTIGHET I LÄSKOMMITTEERNA

### 7.1 Demokrati – delaktighet kopplat till Läskommittéerna

Pedagogers val av arbetssätt, innehåll och form tillsammans med elever i klassrummen idag i skolan är mycket skiftande och i sig positivt. Att tolka läroplanen och styrdokumentet kan innebära att man inte följer traditionella arbetssätt. För eleven är det viktigt att känna sig trygg med arbetsformerna vilket jag anser underlättar inläring av ämnet svenska. Gunilla Molloy har i sin forskning upptäckt att när hon prövat olika metodiska redskap för att nå elevers eget tänkande, har elever som under en längre tid fått träna på att reflektera under olika former och dramatisera textavsnitt fördjupat förståelsen av texten. Det ger även i förlängningen en start till demokratiska arbetsformer och kan leda till att elever kommer att sträva efter liknande arbetssätt i sina framtida yrken.<sup>98</sup>

Att försöka nå demokratiska arbetssätt innebär olika för oss pedagoger, när jag nu resonerar och kopplar det till en del av projektmålen:

”- att introducera Läskommittéer som en metod för elevers inflytande över lokal, regional och nationell scenkonst producerad för barn och unga”.

Utifrån ovanstående citat runt Riksteaterns intentioner inför projektet tolkar jag att målsättningen är att implementera en pedagogik som kännetecknas av en dialogisk, elevdemokratisk och kreativitetsbetonad pedagogik i en öppen miljö präglad av samarbete. En grundtanke för alla utvalda har varit möjligheten att få arbeta tillsammans, elev/vuxna som har en samsyn runt dramatexter, att ta avstånd från att värdera elevernas prestationer, alla har samma status, ansvar och betydelse i projektet.

Denna metod står i samklang med FN:s konvention om barnets rättigheter, där möjlighet till delaktighet och inflytande för alla medborgare är kärnfrågor för att ett demokratiskt samhälle ska kunna utvecklas. Frågorna berörs: vilka möjligheter har elever haft att medverka, att uttrycka sina uppfattningar och har de ärligt berättat vad de tyckt under projektets gång. Trots barnkonventionen, läroplanernas riktlinjer och resonemang om att barn är viktiga, att de ska stå i centrum och kunna påverka skolan, så har vuxenvärlden långt kvar att infria de krav

---

<sup>98</sup> Molloy 2009, s. 263f.

som ställs.<sup>99</sup> Överallt i samhället råder ett tydligt maktförhållande mellan vuxna och barn och barn har ytterst små möjligheter att ”ändra” maktförhållandet till de vuxna i såväl hem som skola.

I mina spontansamtal med elever i projektet, om deras syn på vuxna och på frågan om de känt sig delaktiga i projektet, om de kunnat påverka med sin röst, så har de ofta svarat: ”Inte till en början, då bestämde vuxna allt”! ”Vi måste läsa på ett speciellt sätt, när man läser dramatexter!” Enligt min tolkning så blir elever lätt anpassade till tillvaron. Men vad får den ”lydiga” inställningen eller barnens underordning i förhållandet till vuxna, för konsekvenser?

Det är genom erfarenhet barnen lär sig – *learning by doing* dvs. lära genom att göra, Deweys mest kända citat. Dewey hävdar vidare i *How we think* (1933) att reflektion är ett särskilt sätt att tänka som skiljer sig från att grubbla över något i största allmänhet, som man istället kan beteckna som ett odisciplinerat funderande.<sup>100</sup> Dewey menar att reflektion är vägen till lärande, men förkastar inte andra former av tänkande. Han menar att dessa former kan fungera som tankeställare och leverera frågor som barn sedan kan bearbeta på ett produktivt sätt.<sup>101</sup> Barn ska reflektera och behöver göra erfarenheter.

Diskussionerna i klassrummen kännetecknades av att eleverna gjorde viktiga reflektioner över innehållet i texterna. Samtalen med varandra och med läraren som vägledare utgjorde ett fenomen som enkelt kan beskrivas som att eleverna såg, förstod och handlade samt att när de ytterligare fick lästräna texterna så fördjupades förståelsen av texterna. Därefter via övningar i att gestalta textinnehåll, nådde eleverna en inlevelse som påverkade deras sinnen att leverera texter med stor inspiration. Men om en elev hade synpunkter på att ändra eller justera i manus, så kunde det inte genomföras. Detta ledde till samtal om manus och hur man förhåller sig till det. Under den tidiga delen av projektet hördes elevkommentarer som ”Det är så mycket regler, det är ingen mening med att komma med idéer, allt är redan bestämt”. Det är en given undertext i de svaren att eleverna var hindrade eller kände att de inte kunde påverka sin situation. Jag anser att situationen var ny och att eleverna inte hade kunskap att förhålla sig till och föreställa sig projektets innehåll. Trots detta handlar det om att elever vill vara med

---

<sup>99</sup> Elizabeth Englundh *Barnets bästa i främsta rummet – en pedagogisk utmaning?* En guide till konventionen om barnets rättigheter, Liber Stockholm 2009, s. 33ff.

<sup>100</sup> John Dewey *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process.* Chicago: D.C. Heath, 1933.

<sup>101</sup> Dewey.

och bestämma och påverka, men enligt mitt sätt att se, handlar det om att ha en röst, att vara lyssnad på och respekterad för det man vill uttrycka.

Vuxnas syn på barn behöver ytterligare problematiseras och utvecklas till en större respekt för barn och för barns rätt att komma till tals. Barn behöver få göra sina röster hörda om det liv de lever. De behöver få utveckla sin förmåga att ta ställning och pröva lösningar på de problem de möter. Även vi vuxna behöver få ta del av vad barn erfar i livet tillsammans med oss. Det föreligger en distinktion emellan behov och rättighet. Distinktionen blir särskilt synlig i barnkonventionen där barnet ses både i behov av skydd och som en kompetent aktör som kan utöva olika former av rättigheter.<sup>102</sup>

Om jag utgår från ett filosofiskt perspektiv på begreppen menar jag att barn har rätt att få sina behov beaktade, men också behov av att få sina rättigheter respekterade. Däri ligger en utmaning i att förändra vuxnas attityder till barn. Den förmågan att finna en balans mellan krav på och hänsyn till barnet avgörs av den barnsyn vuxna har förankrat utifrån egna erfarenheter och rådande expertsyn. Vuxna är påverkade av kulturella uppfattningar om god uppfostran och omvårdnad och menar att de måste justeras i enlighet med tidsanda och aktuell forskning.<sup>103</sup>

Efter halvtidsutvärderingen av projektet var min tolkning att samarbetet skola/teater blev tydligare i sin kommunikation till eleverna, projektet intog en annan dimension, argumentationsövningarna påverkade eleverna mycket positivt, eleverna fick mer kraft i sin medverkan. Det uttrycktes mer ”givande och tagande” i aktiviteterna.

En annan vinkling av deltagande i Läskommittéer är att problematisera utifrån Roger Harts *The ladder of participation*, som symboliserar vägen mot sant deltagande där vuxna och barn samarbetar. Barns deltagande handlar enligt Hart om politiskt deltagande i den mening att barn måste kunna ha inflytande över beslut som rör dess person och närmiljö. Barn måste få chans att lära om demokrati allt eftersom och i praktiskt handlande om de ska förstå dess verkliga innebörd. Vår samhällskontext idag visar inte alls den verkligheten. Hart är starkt kritisk till västerländska samhällen som säger sig vara demokratiska men där barn får lära sig demokrati som ett abstrakt och teoretiskt ämne i skolorna samtidigt som skolväsendet är

---

<sup>102</sup> Johanna Schiratzki *Barnrättens grunder*, Studentlitteratur, Lund 2002, s. 33-37.

<sup>103</sup> Sommer, s. 156f.

uppbyggd på ett traditionellt, auktoritärt sätt som ger barn få möjligheter till inflytande.<sup>104</sup> Hart tolkar denna ovilja att förändra skolväsendet som att skolan utgör det viktigaste redskapet för att upprätthålla allmän ordning och stabilitet i alla länder. Jag menar att rätten att delta är en fråga om makt.

---

<sup>104</sup> Hart s. 36.

## 8. DISKUSSION

Utifrån det undersökta materialet kan jag konstatera att intentionen från Riksteaterns sida, att det skulle omfatta ett projekt mellan skola/teater, resulterade i tre skilda processer för att uppnå reading. Ambitionen meningsskapande projekt skola/teater är intressant utifrån olika yrkesinriktningar och hur man kan delge varandra kunskap.

Båda professionerna ville nå eleverna genom att läsa dramatexter för att utvidga elevernas svenskakunskaper i grundskolan. Barn utvecklar egen kultur, vuxenvärlden behöver kunskap om barn och barns livsvärldar. Mitt deltagande som observatör på de tre olika orterna har varit att fånga främst barnperspektivet men också vuxenperspektivet i projektet. I min diskussion är det viktigt att veta att jag har besökt varje ort olika antal gånger, vilket också betyder att eleverna varit i olika fas i projektet när jag observerat grupperna. En annan faktor är att vuxenantalet i elevgrupperna har skiftat, vilket påverkar elevernas möten med vuxna.

Vid introduktionen av projektet så upplevde många elever bristande information.

Skådespelarnas erfarenheter med att möta elever i interaktion var alltifrån ingen till mycket van. Vid en av de tre orterna visade eleverna tydliga reaktioner på att de inte förstod meningen med projektet, de kände av skådespelarnas osäkerhet, samt att de ordinarie lärarna inte heller var säkra på hur de praktiskt skulle arbeta med projektet. Med reaktioner från både elev och vuxenvärlden, så kunde en dramapedagog med erfarenhet höja motivationen och genomarbeta projektet. Elevernas delaktighet fick en annan kraft då dramapedagogen ledde in dem i processen, det krävdes stor koncentration och tydlighet mot eleverna och att de hade en viktig roll.

Arbetet hade vid de tre orterna olika metoder men samtliga utgick ifrån de fyra begreppen i övningarna. I en ort fanns det en majoritet där eleverna ansåg att innehållet i nedslagen var långtråkiga och monotona. Variationen i mötena var för få. Min tolkning är att eleverna inte upplevde något nytt med projektet och de trodde, att de skulle få spela teater, inte läsa dramatexter. Det jag inte kan förstå är att eleverna visade att de var vana vid att samtala om texter utifrån alla möjliga perspektiv men ändå ansåg det tråkigt. Eleverna var naturligt med i att projektet fortskred precis som vilket skolämne som helst. En tanke är att eleverna var väl medvetna om att projektet ingick som en del i deras mål i ämnet svenska, eleverna fick själva

avgöra i en enkät om de ansåg sig ha tillgodogjort sina kunskaper via projektet. Detta kan ha medfört att en del elever, oavsett motivation, försökte slutföra sin del i projektet för att få ett omdöme i sina egna mål med svenskaämnet. (Bilaga 4)

En ort hade kringaktiviteter i sin process, för att visa exempel på gestaltningar, förtydliga hur vi lär oss med våra sinnen, vilka gav eleverna intressanta kunskaper. Eleverna visade tillit till de vuxna och vågade utmana sig själva i att läsa drama med inlevelse.

Enligt min uppfattning så skiljer sig orternas intentioner av projektet, eftersom lärarnas målbild av projektet var så olika. Skulle projektet svara mot skolans/elevens mål med att utvidga ämnet svenska, var meningen att utveckla eleverna i teaterns alla språk för att hitta en kanal till samarbete i att utveckla drama för unga, eller var det för att lärarna skulle få tillfälle att utmana sig i en ny metod för att få elever motiverade för att läsa dramatexter? Vad gäller framtida samarbete mellan teater/skola utgår jag ifrån att det avgör eleverna och deras intresse, motivation, förståelse och om de ansåg sig vara delaktiga och kunde påverka i sin verklighet. Samtliga elever har uppskattat teatermiljön, vissa har uppskattat att få tillgång till teknisk utrustning.

När jag jämför hur eleverna har läst i klassrumssituation jämfört med i teaterlokal, så är det stor skillnad på läsförmåga. Att slippa små grupprum, trånga klassrum och lyhörda rum var en befrielse för eleverna. Till en början var en del elever blyga, vågade inte ge rösten volym och styrka, men efter att ha tränat på att få höra sig själva, släppte fler pojkar ut sina röstresurser och flickor kom igång efter att vuxna påmint dem om att använda sina röststyrkor. När eleverna kom i teaterlokalerna upplevde jag att de vågade ta för sig mer i att gestalta i övningar, inte minst mot varandra i gruppen. Jag upplevde ett behagligare arbetsklimat än i klassrummen. Eleverna kan ha känt att vuxenvärlden var engagerad och att teatern erbjöd sina kunskaper vilket tillfredsställde eleverna.

Valet av texterna hade vuxenvärlden bestämt och de flesta eleverna, med få undantag, var tillfreds med dessa. Dramatexten *Sitta kvar* har en tematik som passar exakt på de aktuella åldrarna vilket också gav en speciell känsla och tyngd under själva readingen. I mina få receptionsobservationer i teaterlokal, fick jag se att läsning är en social praktik och att läsarens upplevelse ökar ju mer man analyserar textinnehåll. Min tolkning av den studien visade också att om lärarna var mer passiva så uttryckte sig eleverna mer aktivt i att läsa. Från

lärarperspektiv känner jag det som att det uppstår ett glapp mellan tanke och handling, mellan vad lärarna säger sig vilja uppnå och vilka val de gör när de interagerar med elever. Kan det vara så att lärarna handlar efter ett värdesystem som intuitivt distanserar eleverna från traditionellt kunskapssökande; att inordna sig under läroböcker och gamla tankesystem kan bero på bristande kunskap om pedagogiska läroprocesser som grundar sig i demokratiska värden. Ytterligare en tanke är att det är svårt att på kort tid utvidga ett pedagogiskt tänkande från en begränsad klassrumsnivå till att se kopplingen mellan vad som sker i elevens sociokulturella verklighet, som visade sig i läsprojektet.

När jag kopplar forskningsöversiktens receptionsstudier till min empiri känns min tolkning lite svag för i praktiken blev underlaget endast tre observationstillfällen. Med tanke på de aktuella åldrarna så vill jag påpeka att när de läser ser de gärna texten och dess värld som om den vore realistisk. Men det fanns tydliga inslag i studien av att när läsning bygger på ren igenkänning, innebär det att eleverna projicerade sina egna erfarenheter på texten. Det fick jag svar på under kompletterande samtal med eleverna. För lärarnas räkning kan det vara en utgångspunkt för att vidare arbeta med en text.

Schmidl, som har ett genusperspektiv i sin undersökning, försökte se hur pojkar och flickor skilde sig åt i fråga om läsvanor och tolkning av litteratur. Det visade sig att de lägger vikt vid olika saker när de läser. Liknande tendenser observerade jag i samtal kring pjästexten *Tresteg*. Flickorna intresserade sig mest för textens karaktär och relationerna mellan personerna. Pojkarna däremot lade främst vikt vid handlingen som de framför allt ville ska vara spännande. Svenskämnet ska öppnas för elevernas frågor och deras kulturella och litterära preferenser.

Min erfarenhet säger att för det mesta är det populärkulturen, filmer och såpor i tv som då blir aktuella. Men här vill jag hänvisa till Molloy som talar om svenskämnet som ett demokratiämne och förordar samtalet. Hennes centrala fråga är hur läslust kan väckas hos eleverna. Intressant nog för hon diskussionen om konflikten mellan lärarnas behov av kunskapskontroll och möjligheten att få till stånd en diskussion utifrån frågor som engagerar eleverna. Molloy anser att kunskapskontrollen får komma i andra hand och främja utrymme för elever i samtal.

Vidare vill jag poängtera Molloys pedagogiska verktyg, loggböckerna, som utgör ett viktigt komplement i elevens läroprocess. Det som kan tilläggas är att utöka loggbokens betydelse, lite beroende på uppgiftens karaktär, att man kan låta läsa varandras loggböcker för att öppna upp ytterligare dörrar för tänkande. Det kan också vara ett led i att demokratisera klassrumssituationen, under förutsättning att eleverna samtycker. När eleverna läste manus ur *Sitta kvar* tyckte jag mig se Langers beskrivning av föreställningsvärldar från eleverna. Att tillåta sig att gå ur och in i texten för att hitta ledtrådar för förståelse av texten. De försökte fördjupa sig och koppla samman olika företeelser i handlingen. Till slut kunde deras reflektioner ge kunskap så att de förstod texten och därmed gestalta den med inlevelse.

Att verkligen vilja ta del av elevernas upplevelser av läsning är det absolut viktigaste, enligt Chambers. Med min pedagogiska bakgrund vill jag framhålla hans samtalsmetodik, hur vi konstruerar samtal kring något som berört oss, det kan vara texter, film, en teaterpjäs med mera. Med hans uttryck ”gillanden”, ”ogillanden” och ”frågetecken” ger det gemensamma samtalet en fördjupning av textförståelsen, dramapedagogerna använde liknande mönster i textbearbetningen med eleverna.

Däremot kan det få konsekvenser om vi ser lärande som något som sker i samspel med andra eller något som frigörs om barn får vara i fred. Barn måste få påverka sin kultur och omgivning i sin kontext och frågan är hur det rimmar med skolans tradition. Rent kulturellt så har skolan haft ett motståndstagande förhållningssätt till populärkulturen. Ibland har man stängt dörren via förbud, exempelvis att elever inte får byta sina ”fantasykort” i skolan, eller gett sitt medgivande för att avslöja barnens kulturskapande. Det beteendet ifrån skolans sida gör att vissa barn stängs ute. Forskningen idag vet att barn använder sig av populärkulturella uttryck för att ”skapa sig själva”.<sup>105</sup> Barn använder den estetiska kulturen som är riktad mot barn och i allt högre grad den estetiska populärkultur som är riktad mot vuxna som byggstenar. Vuxenvärlden i skolan måste kunna ge barn och unga möjlighet att använda medier och estetiska uttryck kritiskt och kreativt. Jag anser att det finns en tröghet och eftersläpning när man talar om estetik i skolans värld. Skilda konkurrerande ämnesuppfattningar har funnits sida vid sida. Både lärare och forskare har sett och ser olika på hur det skall utformas. Men med tanke på att kursplanerna inte längre är innehållsbaserade utan i stället anger mål som eleverna ska uppnå så innebär det en större frihet för lärarna att

---

<sup>105</sup> Bjurström, s. 107ff.

lägga upp sina ämnen efter egna önskemål. Samtidigt är det mycket som tyder på att traditionens makt spelar roll för ämnenas innehåll. Lärarna är i hög grad präglade av sina egna skolerfarenheter.

Jan Thavenius resonerar om spår av en kultur i skolan - en diskurs om det skapande barnet och det fria skapandet. För många pedagoger är det precis vad man menar med skapande i en skola där barnen trivs. Finns det ett samband mellan uttrycksfull teori om estetik och föreställningar om konsten för konstens egen skull och/eller handlar det om att det viktiga är leken och lusten befriade från alla pedagogiska pekpinningar. Pedagoger i stort kanske står för två uppfattningar, en handlar om smakfostran och en om det fria skapandet. Hur skall kultur i skolan utformas, så att eleverna lär sig om sin egen kultur, lärandets kultur och om estetiska läroprocesser? Frågans innehåll har jag upplevt under projektets process, men det saknas verktyg för att hanteras på alla plan som har med skolan att göra.<sup>106</sup>

I klassrummen utspelas det inte så sällan konfliktfyllda möte mellan lärare och elever där det råder olika uppfattningar om vad som skall läsas. Faktum är att flertalet elever i studien visar att det var roligt och utmanade att få prova att läsa dramatexter, men man kan undra om de hade varit lika engagerande om det inte varit i projektform.

Att undervisa om ett litterärt kulturarv och låta eleverna ta del av populärkultur stöter ofta på problem. Det vanligaste är att man i ämnet svenska utgår från en förteckning över vilka texter och böcker elever bör läsa. Elevernas läsvanor varierar starkt, så en litterär kanon skulle knappast fungera anser jag. När barnen deltog i Läskommittéen är det min tolkning att de fick ta lärdom av en estetisk läroprocess och känna på att gestalta drama och via stora utmaningar. Målsättningen att demokratiskt utföra projektet var av vikt för att alla elever skulle känna delaktighet. Det uppstod tveksamheter kring hur projektet skulle genomföras och hur eleverna skulle involveras. Vuxenvärlden ville medvetandegöra eleverna om glädjen med att kunna förstå de fyra begreppen och att få kunskap om dramatexter, hur man kan gestalta dem för att få inlevelse och genom olika uttryckssätt utveckla sin läsning. Under projektets gång har jag förstått att om man skall arbeta med kultur och estetik i skolan är det ett krav att det måste synas i skolornas kvalitetsredovisning, vilket endast var en skola som hade som rutin. Diskussioner om att värdera arbete inom det estetiska området kräver kunskap om hur och

---

<sup>106</sup> Thavenius, s. 91ff.

vad som ska värderas och bedömas, en kunskap som inte alltid finns på varje skola. Detta formuleras väldigt lite både i tal och i skrift. Jag vill kommentera att resonemanget är viktigt, för lärandet i det andra, mer traditionella paradigmet är så dominant, men i grund och botten handlar det om vad vi vill med skola och utbildning. Min upplevelse med projektet är att det råder en osäkerhet när vi talar om lärande och undervisning som rör sig inom ett gränsöverskridande paradigm. Frågan är om då skolan ska syssla med sådant som är så osäkert och så svårt att sätta betyg på. Men en av skolans uppgifter är att hjälpa elever med att förstå sig själva, sin samtid och sin placering i den. Skolan måste ta sig an den flerstämmighet, mångfald och osäkerhet som speglar den tid vi lever i. Vuxenvärlden måste erbjuda en skola som förbereder elever för livet och framtiden.

Uppdraget för de vuxna ser olika ut i deras anställningar. Teatern arbetar med lång framförhållning medan skolan är schematisk i sin struktur, med andra anställningsvillkor än teateranställda. Konkret märktes det när eleverna kom till teatern, då eleverna var noga med att ta reda på hur lång tid de skulle agera, hur lång rasten skulle vara. De vuxna var flexibla med tidsaspekterna och mer måna om innehållet i mötena med eleverna. En tydlig effekt som eleverna visade var när de kom till teatern och medverkade med dramaläsning, då intog de ett annat förhållningssätt. Vid lästräning hade eleverna totalfokus, kroppsspråket var i fas med läsningens uttryck, inlevelsen mer påtaglig, min tolkning är att för eleverna var dramaläsningen på då ”riktigt”, de var delaktiga i dramat. Jag märkte även skillnad på hur lärarna i interaktion ändrade sina roller mot eleverna vid besök på teatern. Mina reflektioner är att det är positivt om lärarna för en stund försökte glömma bort att de är pedagoger och i stället försöka sätta sig in i den konstnärliga processen. Här kräver det lite inlevelse i själva konstnärsrollen som är annorlunda socialt konstruerad än pedagogrollen. En sak är säker: det är radikala skillnader mellan pedagogrollen och konstnärsrollen, mellan traditionella förmedlingsprocesser och estetiska läroprocesser. I varje klassrum då jag observerade elever, alltifrån information från vuxen till att agera i övningar eller att visa övningar för varandra, så fanns inslag av stort intresse och en önskan om att få agera i övningar, samt en glädje för att få delta och få nya kunskaper till det totalt motsatta.

I början var det komplicerat att möta de spänningar som uppstod i klassrummen. Projektet bygger på att eleverna deltagit frivilligt. Från skolan har lärarna anmält till Riksteatern om att få delta. Därefter har eleverna blivit tillfrågade av lärarna om det unika tillfället att få delta i projektet. I projektbeskrivningen framgår att av de elever som ursprungligen deltog, fanns det

ett fåtal som ändrade åsikt och fick kliva av projektet eller om det fanns utrymme, fick en annan uppgift än att läsa text. Mina spekulationer om varför ett antal elever valde att avgå, handlar om vuxenvärldens emellanåt primitiva sätt att värdera och att ge omdömen. Utifrån Harts delaktighetstrappa kan man diskutera hur delaktiga eleverna egentligen kände sig. Projektets elever kanske inte visste vad de kunde påverka, vad de skulle tycka - hade eleverna åsikter? Jag vill lyfta ordet åsikt, då jag i mina observationer kunde märka stora tveksamheter om ordets innebörd. Det är ett begrepp som har till syfte att utveckla barns möjlighet att komma till tals. Bilden av att ha en åsikt är att vuxna har färdiga svar. Men våra uppfattningar skapas, förändras och utvecklas i möten med varandra.<sup>107</sup>

När eleven får komma till tals och uttrycka sina tankar som ”åsikter”, då har de en chans att utvecklas och förändras. Hart säger vidare att desto mer gehör och respekt barn får för sina initiativ, desto större ansvar tar barnen för varandra och för sina aktiviteter. Med tanke på att de tre orterna haft en ojämn takt med att föra läsprojektet till reading har jag svårt att överblicka vilka nivåer som varit dominanta utifrån Harts delaktighetsstegen, men efter halva tiden i projektet, var alla tre orters elever på den övre nivån av stegen. Om barn ska få ett verkligt inflytande i sin skolvardag är det helt beroende av lärarnas förhållningssätt och kunskap. Tror vi inte på elevernas förmåga, skaparkraft och sökande efter mening, vågar inte vuxenvärlden släppa taget om sitt dominerande förhållningssätt. Om vuxnas auktoritet och mångåriga erfarenheter är det som alltid ska räknas, kommer barn aldrig att få en chans till ett reellt inflytande i samhället och samhället missar därmed en hel grupp erfarenheter och tankar.

I Riksteaterns intentioner tar de avstånd från att värdera prestationer. Samtidigt ber eleverna ber om att få veta vad som är bra/dåligt, de blir handlingsförlamade av att inte få den bekräftelsen om insatsen – dramaläsningen, sättet att gestalta ett begrepp eller förmågan att kunna argumentera. Att omkullkasta traditionella sätt att få betyg under kreativa former kräver revolution. Eleverna är väl medvetna om att projektet ingår i ämnet svenska.

När jag reflekterar vidare kring projektets utfall så vill jag understryka att det är eleverna som hör till vinnarna. Visserligen kom delaktighetsperspektivet lite i skymundan, men det är en utmaning att som skådespelare komma till en klass, skapa ett samarbetsklimat om dramatexter

---

<sup>107</sup>Hart.

med tilliten till att ge eleverna de bästa av kunskaper. Dramapedagogernas verktyg att fånga eleverna, att kunna möta eleverna i nuet och driva dramaövningar framåt med energi och glädje, med alla de olikheterna som elevgrupperna bestod utav är en bragd.

Verktygen är att våga möta elever, tillåta sig att bli avbruten och att ha fokus på det som sker i rummet utan att ”tappa ansiktet”. När teaterfolket i interaktion med elever ”tappar taget” i exempelvis en övning, då försvinner även elevernas koncentration. ”Ju mindre man frågar – desto mer spontana blir eleverna”, enligt en vuxen, ”kom ihåg att betona lusten till språket, i varje klassrum förkommer mängder av ’tyst kunskap’ via att verbalisera den, kommer den till liv i mötet med skådespelarna”! (enligt en dramapedagog). Kanske innehar teaterfolket en annan fördjupad lyhördhet i mötet mellan teater/elev, som vi pedagoger saknar.

Hur gör man, intellektuellt och verbalt för att hitta nycklar för att lösgöra argumentationsövningar? Vi vuxna ägnade en hel dag kring ämnet under halvtidsutvärderingen och det resulterade i övningar som de tre orterna kunde nyttja med framgång. Min känsla är att det blir subjektivt respektive utifrån lärare hur stor del av svenskämnet som liknande övningar får vara. Ju högre igenkänningsfaktor utifrån eleverna, i övningarna, desto mer engagerar det eleven enligt mina observationer. Först vill jag framhålla att samtliga elever har tagit stora kliv framåt i sin socialisering via chansen att uppleva projektprocessen med Läskommittén.

Klassammanhållningen har stärkts enligt elevernas utvärdering. Socialisering som begrepp kan definieras på en allmän nivå, att det är människans flexibilitet och talang för att anpassa sig till olika omständigheter.<sup>108</sup> Våra kunskaper kommer ur kulturella erfarenheter.

Den viktigaste förutsättningen för att detta ska vara möjligt, är att vi genom kommunikation och särskilt språket, kan ta del av kulturella erfarenheter som gjorts av tidigare generationer. En ytterligare förutsättning för socialisation är att individen är formbar under en lång period av sitt liv. Den långa barndomen, där individen får intryck från många olika kulturella aktiviteter och utvecklar personliga intressen, är därför helt avgörande för återskapandet av kunskaper och färdigheter i det komplexa samhället. Den kulturella moderniseringsprocessen som vuxit fram under efterkrigstiden har minskat traditionernas betydelse.

---

<sup>108</sup> Roger Säljö *Lärande & Kulturella redskap Om lärprocesser och det kollektiva minnet*, Norstedts Akademiska Förlag, Stockholm 2005, s. 14.

Thomas Ziehe har gjort starka analyser av ungdomskulturen.<sup>109</sup> Ungdomars intressen för estetiska uttrycksformer och iscensatta tilldragelser är stort, understryker Ziehe.<sup>110</sup> Den estetiska erfarenheten och känsligheten ger möjlighet att överskrida den personliga upplevelsen i en stark betoning av ett ”nu-tillstånd” och skapa något som kan upplevas gemensamt och symboliskt inordnas i den historiska tiden och den egna tiden. I ungdomskulturen är det inte heller så viktigt att skilja på finkulturell och populärkulturell sektor. Vid spontansamtal med tre flickor och tre pojkar i årskurs 8, så ansåg samtliga elever att ”finkultur är teater som vuxna avnjuter och populärkultur är musik som ungdomar lyssnar på”. De är intimt sammanvävda, konstaterar ungdomsforskaren Johan Fornäs, som också säger att ungdomars intresse för symboliska former och estetiska tecken är stort.<sup>111</sup>

Min åsikt är att skolan skulle kunna återfå sin betydelse och bli ett offentligt rum som erbjuder något annat än vardagslivet. Men det kräver ett estetiskt paradig. För att återkoppla till eleverna i projektet så vill jag betona den kamratskap och intensitet som eleverna upplevde i den gemensamma estetiska processen.<sup>112</sup> Den estetiska form och gestaltning som eleverna erbjöds i sin textläsning, tolkar jag som att de upplevde som en ”frizon”, att pröva något nytt. Många elever önskade ett rum i skolan för deras eget skapande. Jan Thavenius förespråkar mer specialkompetens inom det estetiska området till skolan. Mitt förslag blir en kulturpedagog till varje skolenhet, först då kan barn initiera liknande hållbara projekt ur barns perspektiv.

---

<sup>109</sup> Thomas Ziehe *Ny ungdom. Om ovanliga läroprocesser*, Norstedts Bokförlag, Stockholm 1982/1986, s. 90f.

<sup>110</sup> Ziehe, s. 178ff.

<sup>111</sup> Johan Fornäs Ulf Lindeberg Ove Sernhede. *Speglad ungdom*, Forskningsreception i tre rockband. Symposium Bokförlag, Stockholm 1990, s. 71ff.

<sup>112</sup> Elevutvärdering.

# KÄLL- OCH LITTERATURFÖRTECKNING

## *Litteratur*

Appleyard, Joseph A (1990) *Becoming a reader. The Experience of Fiction from Childhood to Adulthood*. Cambridge. UP

Arvastson, Gösta & Ehn, Billy (red.) ( 2009) *Etnografiska observationer* Lund: Studentlitteratur AB

Bergem, Trygve (2000) *Lärare i etikens motljus* Lund: Studentlitteratur

Bjurström, Erling ((2005) *Ungdomskultur[stil och smak]* Umeå: Boréa Bokförlag

Brodow, Bengt & Rininsland, Kristina (2005) *Att arbeta med skönlitteratur i skolan – praktik och teori* Lund: Studentlitteratur

Buckingham, David (2000) *After the death of childhood* Cambridge: Polity press

Chambers, Aidan (1993) *Böcker inom oss* Smedjebacken: ScandBook

Dewey, John (1999) *Demokrati och utbildning* Göteborg: Bokförlaget Daidalos

Englundh, Elizabeth (2009) *Barnets bästa i främsta rummet – en pedagogisk utmaning?* Stockholm: Liber

Gripsrud, Jostein (2002) *Mediekultur Mediesamhälle* Göteborg: Bokförlaget Daidalos

Hartman, Sven & Torstensson-Ed, Tullie (1986) *Barns tankar om livet* Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur

Helander, Karin (2003) *Barndramatik och barndomsdiskurser* Lund: Studentlitteratur

James, Allison, Jenks, Chris and Prout, Alan (1998) *Theorizing Childhood* Cambridge

Johansson, Barbro (2000) *Kom och ät! Jag ska bara dö först..Datorn i barns vardag* Göteborg: Etnologiska föreningen i Västsverige

Johnstone, Keith (1985) *Impro Improvisation och teater* Stockholm: entré/Riksteatern

- Kajser, Lars & Öhlander, Magnus (1999) *Etnologiskt fältarbete* Lund: Studentlitteratur
- Key, Ellen (1911) *Barnets århundrade* Stockholm: Bonnier
- Korczak, Janusz (1929/2002) *Barnets rätt till respekt* Stockholm: Natur och Kultur
- Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2009) *Den kvalitativa forskningsintervjun* Lund: Studentlitteratur
- Kåreland, Lena (2009), *Barnboken i samhället* Lund: Studentlitteratur
- Lindstrand, Fredrik & Selander, Staffan (red.) (2009) *Estetiska lärprocesser* Lund: Studentlitteratur
- Molloy, Gunilla (2008) *Reflekterande läsning och skrivning* Lund: Studentlitteratur
- Molloy, Gunilla (2003) *Att läsa skönlitteratur med tonåringar* Lund: Studentlitteratur
- Molloy, Gunilla (2002) *Läraren, litteraturen, eleven: en studie om läsning av skönlitteratur på högskolan* Avhandling, Stockholm: Lärarhögskolan
- Nielsen, Kaare Henrik (1996) *Estetik, kultur og politik* Aarhus: Aarhus universitetsförslag
- Olenius, Elsa (1996) *Skapande dramatik* ur Modersmålsföreningens årsskrift 1958. Stockholm: Ebert & Rasmusson
- Persson, Anders (1994) *Skola och Makt* Stockholm: Carlssons Förlag
- Persson, Magnus (2007) *Varför läsa skönlitteratur? Om litteraturundervisning efter den kulturella vändningen* Lund: Studentlitteratur
- Qvortrup, Jens (1994) "Ways of presenting Children's lives and Activities", I E. Verhellen & F. Spiesschaert (red.) *Children's Rights: monitoring Issues*. Gent: Mys & Breesch Publishers
- Schiratzki, Johanna (2005) *Barnrättens grunder* Lund: Studentlitteratur
- Schmidl, Helen (2008) *Från vildmark till grön ängel* Göteborg Stockholm: Makadam Förlag
- Sommer, Dion (2005/2007) *Barndomspsykologi: utveckling i en förändrad värld* Stockholm: Runa Förlag

Stern, Rebecca (2006) *The Child's Right to Participation – Reality or Rhetoric?* Uppsala Universitet

Sundberg, Leif (2006) *Teaterspråk en teaterpraktika*, ord och begrepp i det praktiska arbetet. Stockholm: Carlssons bokförlag

Säljö; Roger (2005) *Lärande & kulturella redskap* Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag

Thavenius, Jan. Persson, Magnus. Aulin-Gråhamn, Lena *Skolan och den radikala estetiken* Lund: Studentlitteratur

UD, (2006) *Mänskliga rättigheter konventionen om barnets rättigheter* Regeringskansliet: UD info

Ödman, Per-Johan (1994) *Tolkning Förståelse Vetande, Hermeneutik i teori och praktik* Göteborg: Norstedts Förlag

### **Andra källor**

Hart, Roger (1992) Children's participation. From tokenism to citizenship I: *Innocenti Essays*, no 4. Florence: UNICEF (nätpublikation)

Riksteaterns projektbeskrivning Läskommittéer. [info@riksteatern.se](mailto:info@riksteatern.se)

[www.skolverket.se](http://www.skolverket.se) Lpo 94

SOU 1992, *Bildning och kunskap* Särtryck ur Läroplanskommitténs betänkande *Skola för bildning* Stockholm: Skolverket

SOU 2000 *En uthållig demokrati!*

### **Otryckt material:**

Utvärderingsrapporter om Läskommittéer i författarens ägo.

## **BILAGOR**

### ***Bilaga 1. Utvärdering Riksteaterns web enkätundersökning – frågor till eleverna i läskommittéer. (Av olika anledningar kom Varbergs elever att fylla i enkäten analogt)***

#### **Fråga 1**

Vi på riksteatern som har arbetat med dig i projektet Läskommittéer önskar att du besvara ett fåtal frågor om din medverkan. Dina svar behandlas anonymt. Vi önskar ditt svar senast 1 juni, och vi är mycket tacksamma för ditt engagemang och dina svar! Enkäten kommer bara att ta någon minut att besvara, tryck på ”nästa” för att komma till frågorna.

#### **Fråga 2**

Vad är ditt sammanlagda intryck av ditt deltagande i Läskommittéer?

Mycket bra

Bra

Hyfsat

Mindre bra

Inte bra

(Markera lämpligt alternativ)

#### **Fråga 3**

Har du lärt dig något av arbete med Läskommittéer?

Ja

Nej

Vet ej

#### **Fråga 4**

Hur har det varit att arbeta med en teater?

Mycket bra

Bra

Hyfsat

Mindre bra

Inte bra

#### **Fråga 5**

Har du lärt dig något av att arbeta med en teater?

Nej  
Ja  
Vet ej

### **Fråga 6.1**

Har du blivit bättre på att läsa, analysera och/eller förstå pjäser under arbete med Läskommittéer?

Läsa pjäser

Ja  
Nej  
Vet ej

### **Fråga 6.2**

Har du blivit bättre på att läsa, analysera och/eller förstå pjäser under arbetet med Läskommittéer?

Analysera pjäser

Ja  
Nej  
Vet ej

### **Fråga 6.3**

Har du blivit bättre på att läsa, analysera och/eller förstå pjäser under arbetet med Läskommittéer?

Förstå pjäser

Ja  
Nej  
Vet ej

### **Fråga 7.1**

Har du lärt dig mer om vad de fyra begreppen karaktär, vändpunkt, status och undertext betyder?

Karaktär

Ja  
Nej  
Vet ej

### **Fråga 7.2**

Har du lärt mer om vad de fyra begreppen karaktär, vändpunkt, status och undertext betyder?

Vändpunkt

Ja

Nej

Vet ej

### **Fråga 7.3**

Har du lärt dig mer om vad de fyra begreppen karaktär, vändpunkt, status och undertext betyder?

Status

Ja

Nej

Vet ej

### **Fråga 7.4**

Har du lärt dig mer om vad de fyra begreppen karaktär, vändpunkt, status och undertext betyder?

Undertext

Ja

Nej

Vet ej

### **Fråga 8**

Tycker du att klassen ska fortsätta att samarbeta med en teater?

Ja

Nej

Vet ej

### **Fråga 9**

Om du fick bestämma, vad skulle en teaterpjäs för tonåringar handla om?

### **Fråga 10**

Övriga kommentarer: Här kan du skriva ner dina funderingar, tankar, känslor och åsikter – vad du vill som har att göra med det samarbete du och klassen har haft med teatern under året, och vad det betytt för just dig!

**Fråga 11**

Vilket år är du född?

**Fråga 12**

Är du tjej eller kille?

Tjej  
Kille

**Fråga 13**


I vilken kommun bor du?

**Fråga 14**

Riksteatern tackar för dina svar!

## Bilaga 2. Riksteaterns web enkätundersökning – utvärderingsfrågor till teater respektive skola i läskommittéer

Läskommittéer - Utvärdering Page 1 of 2



**Actions**

- Join this Wiki
- Recent Changes
- Manage Wiki

Search

**Navigation**

- Hem

**Län**

- Blekinge Kronoberg
- Halland
- Sörmland

**Verktyg**

- Kalender
- Medverkande
- Texter
- Chat
- Redovisning
- Utvärdering

**Dokumentation**

- Uppstartsmöte 090910
- Chatten 091207
- Halvtidsmöte 100320
- Argumentationsövningar
- Utvärderingsmöte 100605

guest · Join · Help · Sign In ·

### Utvärdering

page ▾ discussion history notify me

**Redovisning av projektet Läskommittéer**

**Länsteater:**

**Skola:**

**Bakgrund**

Varför ville ni medverka i projektet och vad ni ville åstadkomma med er medverkan

**Teatern:**

**Skolan:**

**Genomförande**

Hur har ni uppnått målen

**Teatern:**

**Skolan:**

**Gemensamt:**

Vilka framkomliga vägar har ni funnit i ert arbete

**Teatern:**

**Skolan:**

**Gemensamma:**

Vilka hinder har ni stött på

**Teatern:**

**Skolan:**

**Gemensamma:**

Om andra finansiärer/ekonomiska medel har funnits - vilka konsekvenser har detta fått för projektets genomförande

**Teatern:**

**Skolan:**

**Gemensamma:**

**Resultat**

Hur kommer verksamheten och erfarenheterna från projektet att leva vidare

**Teatern:**

**Skolan:**

**Gemensamma:**

Om ni har samarbetat med olika föreningar, organisationer eller myndigheter - vilka har ni i sådant fall ni samarbetat med

**Teatern:**

**Skolan:**

**Gemensamt:**

Hur har ni samarbetat och hur ser samarbetet ut idag

**Teatern:**

**Skolan:**

**Gemensamt:**

<http://laskommitteer.wikispaces.com/Utv%C3%A4rdering>

2011-05-04

Sid 1(2)

77

Ange antal aktiva deltagare i projektet

Teatern: .....

Skolan: .....

Sammantaget: .....

Ange andel kvinnor/flickor

Teatern: .....%

Skolan: .....%

Sammantaget: .....%

Ange andel män/pojkar

Teatern: .....%

Skolan: .....%

Sammantaget: .....%

Hur har målgruppen varit delaktig i projektets genomförande

Teatern:

Skolan:

Gemensamt:

#### Bilaga: Mål

att introducera läskommittéer som en metod för elevers inflytande över lokal, regional och nationell scenkonst producerad för barn och unga.

att ge möjligheter för teaterpedagoger, producenter och dramatiker att tillsammans med lärare sprida kunskapen om metoden och därigenom starta läskommittéer runt om i landet.

att skapa förutsättningar för att starta scenråd på lokal, regional och nationell nivå där elever och teaterarbetare kontinuerligt kan samtala om aktuella texter och därigenom ge elever en

möjlighet att direkt påverka den scenkonst som produceras för barn och unga.

att utveckla en långsiktig hållbar modell för ökad elevinflytande över den scenkonst som produceras för barn och unga i landet.

[About](#) · [Blog](#) · [Pricing](#) · [Privacy](#) · [Terms](#) · [Support](#) · [Upgrade](#)

Portions not contributed by visitors are Copyright 2011 Tangient LLC.

### **Bilaga 3.1 Författarens utvärderingsfrågor till eleverna**

Utvärdering av läsprojektet vårterminen 2010

Pojke

Flicka

Ålder: \_\_\_\_\_

1. Skriv ner tre bra saker med läsprojektet.
2. Skriv ner tre dåliga saker med läsprojektet.
3. På vilket sätt har du haft nytta av din loggbok?
4. Kommer du i framtiden att mer spontant läsa dramatexter? Kommentera med egna ord.

Skriv gärna på baksidan för att få plats med dina kommentarer!  
TACK FÖR HJÄLPEN! HÄLSNINGAR LENA

## ***Bilaga 3.2 Författarens utvärderingsfrågor till lärarna***

UTVÄRDERINGSFRÅGOR TILL LÄRARE – i Projekt: Läskommittén 2009/2010

1. Hur ser du mötet med teatern utifrån din lärarroll?
2. Samarbete mellan skola/teater, två olika världar, ge förslag på hur du anser att ett samarbete kan se ut?
3. Hur tror du att barn och unga ser på att samarbeta med teatern?
4. Har projektet påverkat dina barn och unga? Beskriv hur.
5. Vilka för – nackdelar har du i din lärarroll upplevt med projektet?

Spontana kommentarer om läskommittén:

Frågorna besvaras anonymt. Skriv gärna på baksidan för att få plats med dina svar.

TACK FÖR HJÄLPEN! HÄLSNINGAR LENA

### ***Bilaga 3.3 Författarens utvärderingsfrågor till konstnärliga ledarna***

UTVÄRDERINGSFRÅGOR TILL KONSTNÄRLIGA LEDARNA INOM TEATERN –  
Projekt: Läskommittén 2009/2010

1. Hur bjuder teatern in barn och unga?
2. Är teatern beredd på att göra barn och unga delaktiga?
3. Hur mycket är teatern beredd på att lyssna till barnens röst?
4. Ge förslag på hur teatern kan bygga upp hållbara och långsiktiga relationer med dem som arbetar i skolan.
5. Vilka för – nackdelar kan uppstå i samarbetet teater/skola?

Frågorna besvaras anonymt. Skriv gärna på baksidan för att få plats med dina svar.

TACK FÖR HJÄLPEN! HÄLSNINGAR LENA

## Bilaga 4. Växjö elevernas utvärdering

### Utvärdering av Läskommittéprojektet lå 09/10

Det här läsåret har du tillsammans med din klass, din lärare i svenska, Regionteatern Blekinge-Kronoberg och Riksteatern genomfört ett projekt som heter Läskommittéer. Vi började med att läsa igenom de tre manus som vi skulle arbeta med och därefter har Cathrine från Regionteatern kommit till oss vid flera tillfällen. Vi har tillsammans med Cathrine arbetat med de fyra begreppen – karaktär, vändpunkt, status och undertext. Du arbetade sedan vidare med de här fyra begreppen tillsammans med din klass och din lärare.

Den sista delen handlade om att välja ut ett av de tre manus som vi arbetat med och det gjorde vi genom att ni fick träna på argumentation. Ni valde manuset Tresteg av Stefan Nilsson. Ni valde ut scener ur manuset som ni valde att framföra på en reading på Regionteatern Blekinge-Kronoberg.

Under arbetets gång har du också fått skriva ner tankar och funderingar i en loggbok som du fick vid det allra första mötet på Regionteatern.

I ämnet Svenska finns följande mål som du ska ha nått när du går ut åk 9:

#### Mål att uppnå:

Jag kan berätta om innehållet i alla sorters texter som jag har läst. Jag kan berätta så att andra som inte har läst texterna förstår vad jag pratar om. Jag kan också reflektera över texterna.

- Jag kan titta på, berätta om och göra en liten analys av teaterföreställningar.

#### I betygskriterierna finns följande mål att uppnå för de högre betygen:

- Jag kan argumentera för min egna åsikt i diskussioner och grupparbeten.
- Jag kan ställa frågor som hör till ämnet i diskussioner och grupparbeten.
- Jag kan lyssna på andra i diskussioner och grupparbeten.
- Jag kan granska mina egna argument i diskussioner och grupparbeten.
- Jag kan granska andras argument i diskussioner och grupparbeten.
- Jag kan anpassa mitt sätt att läsa efter syftet med läsningen.
- Jag kan anpassa mitt sätt att läsa efter textens art.
- Jag kan göra en enkel analys av innehåll och form hos olika slags texter, t.ex. karaktär, status, vändpunkt, undertext.
- Jag kan använda och behärska ord för olika genrer, t.ex. novell, roman, manus.

1. Har du under det här projektet haft möjlighet att arbeta mot mål att uppnå samt betygskriterierna för de högre betygen i ämnet svenska?

Ja                      Nej                      Vet ej

Kommentar:



2. Det här projektet handlar om att lära sig läsa, förstå och analysera manus. Har du blivit bättre på att läsa, förstå och analysera manus?

Ja                      Nej                      Vet ej

Kommentar:

3. Målet med det här projektet var att du skulle arbeta med fyra begrepp – karaktär, vändpunkt, status och undertext. Har du lärt dig mer om vad de här begreppen betyder under det här projektet?

Ja                      Nej                      Vet ej

Kommentar:

4. I skolans uppdrag står det också att du ska få veta mer om olika yrken. I det här projektet har vi arbetat tillsammans med Catherine som är skådespelare på Regionteatern Blekinge-Kronoberg. Har du fått en större inblick i hur en skådespelare arbetar när han/hon tar fram en karaktär till en föreställning?

Ja                      Nej                      Vet ej

Kommentar:

Sid 2(3)

5. Har du några tankar och funderingar kring hur vi skulle kunna samarbeta med Regionteatern Blekinge-Kronoberg i fortsättningen? Ge exempel, förklara hur du tänker och hur det skulle kunna genomföras?

Kommentar: