

Drama och teater i svensk kulturskola – med demokrati som klangbotten

Sofia Cedervall, Kerstin Grip och Eva Österlind

Stockholms universitet, Sverige

Abstract: This article discusses drama and theatre in the Swedish schools of arts and how the education may influence students from a perspective of democracy, based on the educators' view of their subject. Drama and theatre are to be viewed as a distinct group activity in the schools of arts, which gives students many opportunities to participate in democratic processes. The article explores how educators describe their own teaching and how they relate to such processes. Data from a large survey aimed at educators in drama and theatre in Swedish schools of arts are illuminated by Dewey's concepts of intelligent action and the common good. The results show that the nature of the teaching in many ways corresponds to intelligent action since drama and theatre provide rich opportunities for reflection in action. According to the educators, one of the aims of their teaching is to develop democratic citizens. Democratic aspects are woven into the educator's relationship to the group and each individual participant, which is an important aspect of Dewey's concept the common good. On the other hand, educators see it as a challenge to respond to individuals with special needs. Most of the previous studies of drama and theatre in the schools of arts, as well as the survey study on which this text is based, have primarily taken on the educators' perspective. We believe that it is of utmost importance that children's own voices are given space in continued research on an activity they themselves have chosen to perform in their spare time, in a context where they are both students and co-creative agents.

Keywords: drama, theatre, democracy, Dewey, education

Inledning

Drama/teater är det tredje största ämnet i svensk kulturskola och utgör ca 6 procent av den totala verksamheten (Kulturrådet, 2022). Här deltar ca. 14 000 barn och unga i undervisning och föreställningsarbete. Verksamheten har varit allmänt känd för oss som är dramapedagoger eftersom många kollegor arbetar i kulturskolan och för att drama/teater faktiskt är ett ämne där, till skillnad från den obligatoriska skolan. Samtidigt har det också varit en förvånansvärt okänd verksamhet eftersom det finns få studier om vad ämnet drama/teater i kulturskolan innehåller, hur undervisningen går till och vad eleverna lär sig. I och med regeringens satsning på utbildning och fortbildning för kulturskolan genom det så kallade Kulturskoleklivet och uppdraget i detta som vi fick på Stockholms universitet, blev det nödvändigt att få veta mer om ämnet drama/teater i kulturskolan för att kunna utforma relevanta kurser. Därför genomförde vi under 2018 en nationell enkätundersökning som vände sig till alla verksamma pedagoger inom drama/teater i samtliga svenska kulturskolor (Grip et al., 2019). Enkäten täcker ett brett spektrum av frågeställningar som rör pedagogernas utbildning, förutsättningar för arbetet, deras syn på verksamheten och hur de utformar undervisningen. Med tanke på kulturskolans roll i lokalsamhället, de övergripande målen för verksamheten och dramaämnets demokratiska potential (Sternudd, 2000) vill vi belysa datamaterialet ur ett demokratiperspektiv. På så sätt vill vi skapa förståelse för hur drama/teater i kulturskolan explicit kan stärka den demokratiska arenan i samhället. Vi vill också bidra med en beskrivning av innehållet i drama/teater i den svenska kulturskolan som grund för vidare utveckling av ämnet.

Vi har valt beteckningen drama/teater när vi pratar om ämnet i kulturskolan för att omfatta spännvidden. När vi i det följande gör skillnad mellan teater och drama använder vi orden så att teater betecknar en konstform där sceniska uttryck används för att berätta en historia för en publik, medan drama syftar på ett estetiskt och pedagogiskt ämne där konstformen teater i kombination med andra uttryck och metoder som t.ex. lek och rollspel används för att ge deltagarna en egen upplevelse och erfarenhet. Inom kulturskolan används »teater» alternativt »drama/teater» som benämning på ämnet. Det är mindre vanligt att det kallas

»drama» (Grip et al., 2019). Eftersom vi är dramapedagoger har vi valt att utgå från det område som vi själva har mest kunskap om. Det betyder inte att vi ser drama som bättre eller viktigare än teater, tvärtom tycker vi det är angeläget att föra ett kritiskt resonemang som kan ge oss fördjupade kunskaper om fältet i sin helhet.

Bakgrund

Under 1980-talet började ett antal musikskolor i Sverige omvandla sin verksamhet till kulturskolor och erbjuda fler ämnen än musik. Det var främst dans och teater som gavs utrymme, en utveckling som fortsatte under 1990-talet och fortfarande pågår (Sandh, 2015). Det var inte alltid tal om helt ny verksamhet. Ibland införlivades redan befintliga praktiker i kulturskolans hägn. Så var till exempel fallet med Vår teater i Stockholm, en teaterskola med anor från 1940-talet (Hägglund, 2002). Utbudet av kurser i drama/teater varierar i kommunerna och det är inte alla kulturskolor som erbjuder ämnet. Under perioden 2011 till 2022 har dock andelen kulturskolor som erbjuder drama/teater ökat från drygt 50 procent av alla kulturskolor till drygt 70 procent. I statistik från 2019 uppgavs antalet aktiva elever inom drama/teater vara ca 14 000, dvs. 6 % av totala antalet elever i kulturskolan i Sverige. I den senaste statistiken mäts antal deltagartillfällen istället för elever, vilket ska ge en mer rättvisande bild av kulturskolans verksamhet som innefattar både långa och korta kurser, öppen verksamhet, läger och olika former av projekt. År 2021 hade kulturskolorna sammanlagt 381 492 deltagartillfällen inom drama/teater. Av dessa deltagare är 75 procent flickor och 25 procent pojkar (Kulturrådet, 2022). Ämnesundervisningen i svensk kulturskola saknar nationella styrdokument i form av kursplaner att förhålla sig till. Ibland finns det lokala kursplaner för respektive ämne, men de ser helt olika ut och har olika karaktär. Pedagogens utbildning, kompetens, erfarenhet och egen syn på ämnet kan därför antas ha stort inflytande på undervisningens utformning. Till skillnad från musikämnet har drama/teater inte av tradition haft en tydlig koppling till det professionella kulturlivet. När ämnet införlivades i den framväxande kulturskolan handlade målen för verksamheten snarare om barns och

ungas utveckling och rätt att uttrycka sig än om att försörja scenkonsten med nya skådespelare.

Officiella mål och styrdokument

Demokratiaspekter genomsyrar flera av de styrdokument som berör den svenska kulturskolan och därmed också ämnet drama/teater. Dessa aspekter kan knytas till kommunernas uppdrag vad gäller barn och unga samt till det statliga engagemanget för kulturskolan som uppkommit på senare år. I den första statliga utredningen om svensk kulturskola framhölls att nationella mål för kulturskolan bör främja en mer jämlik och tillgänglig verksamhet (SOU, 2016: 69). Propositionen som sedan följde lyfte fram att kulturskolorna ska stödjas i att bredda utbudet och göra verksamheten tillgänglig för fler barn och unga. Kulturskolan bör särskilt försöka nå de som är socioekonomiskt utsatta eller har utländsk bakgrund (Kulturdepartementet, 2018). Ytterligare en central aspekt av demokrati i propositionen handlar om att »ge barn och unga goda förutsättningar att ha inflytande på verksamhetens utformning och innehåll» (Kulturdepartementet, 2018, s. 12).

Sveriges kulturskoleråd är en intresseförening där kommunerna är medlemmar genom sina kulturskolor. Rådet har som övergripande syfte att: »Alla barn och unga har likvärdiga möjligheter att utvecklas genom kulturutövande i verksamhet av hög kvalitet och tillgänglighet» (Sveriges kulturskoleråd, 2022). Visionens fokus på alla barns rätt speglas även av uppdraget för medlems- och arbetsgivarorganisationen Sveriges Kommuner och Regioner (SKR) som ska »verka för att kommunernas kultur- och musikskolor ges förutsättningar att säkra alla barns rätt till kultur» (SKR, 2022). Barns och ungas rätt till kultur ska enligt den statliga kulturpolitiken särskilt uppmärksammas (Kulturdepartementet, 2022). Kraven på tillgänglighet och jämlikhet kopplar vi samman med grundläggande demokratiska värden och alla barns rätt att uttrycka sig utifrån FN:s konvention om barnets rättigheter (UNICEF, 2019).

Enligt Kulturrådets rapport *Kulturskola i rörelse* (Kulturrådet, 2019b) finns det två huvudsakliga synsätt på kulturskolans roll i samhället. Det ena är att erbjuda en konstnärligt inriktad utbildning för barn och unga.

Här betonas undervisningssituationer med hög kvalitet och möjlighet till progression, och målet är att nå en konstnärlig spets. Det andra perspektivet innebär att erbjuda barn och unga en konstnärligt inriktad fritidsverksamhet, där värdet av att få pröva på, medskapa och utforska nya intressen betonas. När vi överför dessa synsätt till drama/teater i kulturskolan innebär det undervisning i konstformen teater respektive aktiv fritid genom konstformen teater. Båda perspektiven har barn och unga samt konstnärliga uttryck i centrum.

Sammanfattningsvis kan de lokala kulturskolornas uppdrag variera, beroende på målformuleringar i varje enskild kommun. Det demokratiska perspektivet med koppling till FN:s konvention om barnets rättigheter framstår som en tydlig grund för statens engagemang i kulturskolan samt för kommunernas kulturverksamhet för barn och unga. Oavsett kulturskolornas syn på sin roll i samhället som i första hand undervisning eller fritidsverksamhet, är det rimligt att anta att barnets rätt att uttrycka sig är en utgångspunkt för verksamheten.

Forskning om drama-/teaterpedagogik i svensk kulturskola

Forskningen om ämnesundervisning i drama/teater i den svenska kulturskolan är ytterst begränsad. Av den anledningen ser vi det som motiverat att helt kort nämna studier som handlar om drama/teater i kulturskolan även om studierna inte explicit berör demokratiaspekter.

Ur ett historiskt perspektiv har Lindvåg (1988) beskrivit hur Elsa Olenius under 1940-talet grundade Vår teater i Stockholm. För Olenius var det viktigt att de deltagande barnen själva aktiverades utifrån en färdig text. Lindvåg beskriver hur Olenius hämtade inspiration till den teaterverksamhet som växte fram inom Vår teater från Wards arbete, *Creative Dramatics*, i USA. Ward hänvisar enligt Lindvåg framför allt till Deweys teorier när hon förklarar värdet med ett skapande, aktivt och barncentrerat arbetssätt. En viktig del av metoden handlar om en omtolkning av lärarens roll, förhållningssätt och arbetsformer, samt att sätta barnet i centrum (Lindvåg, 1988). Med en ny, mer holistisk barnsyn blev det enligt Sternudd (2000) irrelevant med ett auktoritärt ledarskap

och fokus på att låta barn traggla långa texter utantill. Genom ett friare sätt att förhålla sig till texten kunde barnen utveckla sin kreativitet och sociala medvetenhet. Enligt Sternudd ansåg Ward att det var pedagogens uppgift att vägleda barnen i deras kreativa arbete med en teaterföreställning. Det handlar om en aktiv, självständig och kreativ individ som får möjlighet att bevara och utveckla dessa sidor i lärandet om människan i olika kulturella, samhällsliga och historiska sammanhang (Sternudd, 2000, s. 53).

Vad är det då som motiverar barn och unga att delta i drama/teater på sin fritid, ofta under flera års tid? För att besvara den frågan intervjuade Chaib (1996) ungdomar i olika teatergrupper i en frivillig verksamhet som påminner om kulturskolan. Studien visade att deltagande i en teatergrupp gjorde att deltagarnas självförtroende blev större, deras frihetskänsla växte, identiteten förstärktes och de utvecklade sin kommunikativa och empatiska förmåga. Chaib (1996) beskriver det hela som en bildningsprocess. I en intervjustudie om drama/teater i kulturskolan (Einarsson, 2019) lyfts barns och ungas perspektiv fram indirekt genom pedagogerna. Enligt de intervjuade pedagogerna förväntar sig eleverna att få spela teater, att lära sig mer om teater och skådespeleri och att få göra en föreställning – vissa deltagare undrar redan första gången när publiken ska komma. De förväntar sig också att ha kul med kompisar och uppleva gemenskap och tillhörighet (Einarsson, 2019). Elevernas mål med drama/teater är alltså, enligt dessa pedagoger, att lära sig att spela teater och göra en föreställning, samt att ingå i en positiv gemenskap.

Givet att elevernas mål och motiv är att lära sig spela teater och göra en föreställning blir teaterregi en central del i ledarens arbete. Detta har uppmärksammats i tre uppsatser på avancerad nivå. Landell (2018) studerar teaterlärares pedagogiska arbete med en föreställning i kulturskolan och deras egen roll i produktionen. Landell (2018) beskriver att teaterlärare har två riktningar i arbetet, en pedagogisk och en skapande, och att de tar sig an roller som medskapande och ledare i en teaterkonstnärlig funktion.¹ Fopp (2013) undersöker hur regissörer och dramapedagoger i

1 För en beskrivning av hur ledarrollen förändras under en produktionsprocess, se Thörnkvist, 2006.

teaterpedagogisk verksamhet förhåller sig till personregi med barn och unga. Han finner en tydlig skillnad mellan teaterarbete med yngre barn, som sällan har färdig text att utgå från, och arbete med äldre barn där färdig text används i högre utsträckning. Oavsett ålder är det enligt Fopp (2013) vanligt att ett stolpmanus skapas utifrån improvisationer i en ömsesidigt inspirerande process mellan regissör och deltagare. Larsson (2017) beskriver också dramapedagogens olika »roller» i teaterarbete med barn och unga på en kulturskola. Studien fokuserar även på hur dramapedagoger relaterar till demokratiska aspekter. Larsson (2017) drar slutsatsen att dramapedagogers regiarbete inte liknar en traditionell regissörsroll, men att arbetssättet bär spår av gruppteaterns tankar från 60-talet.

I en reflekterande text om dramapedagogiskt ledarskap i kulturskolan beskriver von Schantz (2011) själva mötet, interaktionen och dialogen mellan deltagarna och mellan deltagare och pedagog, som det viktigaste i drama- och teaterarbete. Detta möte som innebär att verka för varandra sätts i relation till att verka för andra, dvs. den demokratiska aspekten av drama/teater. von Schantz (2011) lyfter fram det ömsesidiga mötet och det lärande som sker i mötet som ett överordnat syfte med drama/teater, i jämförelse med ett demokratiskt syfte.

Forskningen om drama- och teaterpedagogik i kulturskolan i Sverige är allt för begränsad för att det ska gå att tala om ett mönster. Men det finns onekligen en tonvikt på pedagogernas perspektiv, roll och arbetssätt. I nuläget blir varje studie som tillför kunskap om drama/teater i kulturskolan ett bidrag till en karta med stora vita områden och enstaka, ensligt belägna, upplysta gårdar.

Den enkätundersökning vi tidigare genomfört och utgår från här kan ses som ett första steg för att få bättre överblick över själva ämnet drama/teater i kulturskolan, pedagogernas förutsättningar och undervisningens utformning. När vi analyserar enkätsvaren ser vi att en av grundpelarna för kulturskoleverksamheten – demokratiaspekten – samtidigt utgör ett av de mest framträdande mönstren i materialet. Mot den bakgrunden och för att spegla datamaterialet ställer vi frågan:

Vilka aspekter av demokrati framträder inom ämnet drama/teater i kulturskolan utifrån pedagogernas syn på sitt ämne?

Teoretiskt perspektiv

Drama och teater vilar på både praktiska och teoretiska kunskaps-traditioner, varför vi ser att frågeställningen om demokratiska aspekter i drama/teaterundervisningen i den svenska kulturskolan kan undersökas med hjälp av utbildningsfilosofen John Deweys synsätt och begrepp. Kärnan i Deweys perspektiv och filosofi kring undervisning sammanfattas av Hartman, Lundgren och Hartman som »individens och det sociala sammanhanget» (Hartman et al., 2004, s. 17). Det är utifrån sin personliga erfarenhet och i samspel med sin omvärld som individen utvecklas och lär sig att förhålla sig till och förstå sociala regler och sammanhang. Deweys helhetssyn på teori, praktik, reflektion och handling ger goda möjligheter att diskutera undervisning inom drama och teater. Vi väljer här att utgå från två av Deweys koncept för att belysa demokratiska aspekter i drama/teaterundervisningen. Det första är *intelligent action* som handlar om undervisningens karaktär, och det andra är *the common good* som står för en tanke om undervisningens centrala betydelse för samhället.

Undervisningen bör enligt Dewey (2004) ta sin utgångspunkt i individens egna intressen och aktiviteter men ändå vara tydligt målinriktad. Lärares uppgift blir att hålla kurs på målet och i den processen stimulera, bredda och fördjupa elevens utveckling. Just utveckling är ett centralt begrepp för Dewey och detta uppnås genom att individen är aktiv och interagerar med sin omvärld. I undervisning innebär det att eleven får pröva och experimentera. Ett sådant arbetssätt, att fritt få tänka, pröva och göra utifrån egna intressen, beskriver ett förhållningssätt som vi uppfattar som demokratiskt i Deweys filosofi. Som vi tolkar det bör lärarens ledarskap kännetecknas av en öppenhet för individens unika läroprocess, men samtidigt ställa krav på individen och vara tydligt inriktat på mål som ska uppnås. I Deweys filosofi finns även krav i relation till lärarens ämneskunskaper samt pedagogiska och etiska kompetens (Hartman et al., 2004). När tanke och handling blir till ett eller står i förhållande till varandra, t.ex. genom reflektion över en aktivitet, uppstår det som Dewey kallar *intelligent action*. Reflektionen blir också i sig ett sätt att närma sig en etisk nivå, något som Dewey såg som mycket viktigt både i samband med undervisning och för samhället i stort (Hartman et al., 2004).

Enligt Irisdotters tolkning av Dewey är undervisningens grundläggande syfte att fostra och socialisera barn och unga till ett samhälle som bygger på demokrati. Demokrati ska här förstås som allas deltagande på lika villkor. Viljan till demokrati måste bygga på individens egen drivkraft och personliga intresse men kan stödjas av det omgivande samhället (Irisdotter, 2004). Även om utgångspunkten är individens, barnets, perspektiv ser Dewey också barnet som en del av en större kollektiv helhet, dvs. samhället. Dewey benämner detta som det allmänna bästa, *the common good*, som alla institutioner måste bidra till (Irisdotter, 2004). I kulturskolesammanhang skulle det kunna betyda att barnens idéer och intressen tas till vara i undervisningen som utgångspunkt för lärandet. Läraren är visserligen en auktoritet som ledare och ämnesexpert men är också, som företrädare för en samhällsinstitution (kulturskolan), ett uttryck för samhällets gemensamma idéer och önskningsar.

I en norsk studie ställer Eriksen (2017) frågan *Hvordan kan teater i kulturskolen være en arena for demokratiutdanning?* Empirin består av en enkätundersökning bland norska teaterlärare i kulturskolan samt en intervju med en sådan lärare. Enkäten och intervjun handlar om innehåll och organisering av teaterundervisningen i kulturskolan, lärarnas kompetens och fortbildningsbehov samt om vilka elever de har i sin undervisning (Eriksen, 2017). De elever som deltar i teaterundervisningen är till övervägande del flickor, yngre barn, barn med helnorsk bakgrund och barn från medel- och höginkomstfamiljer. De norska teaterlärarna, som har att förhålla sig till en riksövergripande »rammeplan», lägger vikt vid att eleverna utvecklar sin konstnärliga uttrycksförmåga och färdigheter som bidrar till självständighet, och värdesätter utvecklingen av medbestämmande, medskapande, samarbete och känsla för rättvisa (Eriksen, 2017). Eriksen kommer fram till att trots att lärarna tycker att det är viktigt att träna färdigheter som behövs för att delta i en demokrati, så blir det svårt att uppfylla målsättningarna om demokratisk fostran, eftersom det finns en skevhet i sammansättningen av eleverna i undervisningen. Respekt och tolerans är enligt Eriksen svårare att träna när elevgrupperna är förhållandevis homogent sammansatta (Eriksen, 2017). Eriksen frågar sig också vad som krävs för att teaterverksamheten ska bli relevant och intressant för båda könen och alla

olika grupper i samhället.² Eriksens studie och dess utfall används i vår kommande diskussion.

Drama och teater - med olika fokus

Ämnet drama/teater i kulturskolan i Sverige idag bygger på traditioner, uttryck och metoder som är hämtade från såväl drama(pedagogik) som teater (Grip et al., 2019). Drama är ett pedagogiskt och estetiskt ämne med grund i konstämnet teater (Courtney, 1995; Sternudd, 2000). Drama förekommer i många olika sammanhang, inte minst inom utbildning, exempelvis grundskola, lärarutbildning och vårdutbildning. Ämnets koppling till konst och estetik gör att det inte räcker att beskriva dramats mål som enbart lärande, vilket är det professionella objektet för lärare i allmänhet (jfr Carlgren & Marton, 2002). Bolton beskriver det ämnes-specifika i drama som förändrad förståelse av något, ofta med koppling till social och demokratisk fostran (Bolton, 2008; jfr Sternudd, 2000). I drama är samspel i grupp ett nyckelbegrepp (Lepp, 1998) och undervisningen genomförs i regel så att varje individs egna intressen uppmärksammas samtidigt som gruppens gemensamma beslut har stor betydelse. Ledarskapet kan därför betecknas som demokratiskt (Grünbaum, 2009). Prövande och experimenterande är andra viktiga aspekter av undervisningens utformning. Det specifika med drama är framför allt ett aktivt deltagande i fiktion, med en samtidig medvetenhet om och reflektion över den icke-fiktiva verkligheten utanför dramat (Bolton, 1984). Reflektion i handling eller i relation till handling är därmed centralt i drama och ofta behandlas etiska frågor i undervisningen.

Det är skillnad på mål i konstuttrycket teater och mål för undervisning i teater. Målet för konstformen teater är en konstnärlig produktion. Syftet med undervisning i teater handlar om att utveckla elevers gestaltande förmåga, »förmåga till sceniskt samspel i dialog» (Ahlstrand, 2014, s. 172). Medlet för att åstadkomma ett sådant lärande är oftast att göra just

2 Frågan om vilka som deltar respektive inte deltar i drama/teaterverksamheten och hur man ska göra för att nå ut till alla är ytterst angelägen även i en svensk kontext, men ligger utanför ramen för den här studien.

en scenisk produktion. Konstnärlig produktion handlar om att uttrycka något som kommuniceras till en publik. Inom teater handlar detta om en berättelse, dramatik och dramaturgi, som medieras genom gestaltungsformer som skådespeleri, scenografi, kostym, mask, ljus och ljud etc. Med andra ord står berättelsen, berättaren och rummet i fokus för den konstnärliga produktionen (Ahlstrand, 2014). Att utveckla gestaltande förmåga i det perspektivet innebär alltså mer än enbart skådespeleri.

Metod

Datamaterialet består av en enkätundersökning om drama/teater i kulturskolan (Grip et al., 2019). Enkäten riktades till drama- och teaterpedagoger som arbetar i kulturskolans verksamhet för barn och unga på deras fritid. Det är vanligt att pedagoger inom drama/teater i kulturskolan också är engagerade i samverkan med förskolor och grundskolor men enkäten fokuserade enbart på undervisningen i drama/teater på barns och ungas fritid. I enkäten ställdes frågor kring pedagogernas bakgrund, undervisning, syn på och förutsättningar för arbetet, samt behov av fortbildning. Pedagogerna fick svara på två olika sätt, dels genom att välja bland givna svarsalternativ och eventuellt lägga till en kommentar, dels genom att svara på öppna frågor med egna ord. Svaren har presenterats i en rapport (Grip et al., 2019), och det är från denna rapport som datamaterialet är hämtat.

Enkäten besvarades av 115 av de 197 pedagoger som fått den. Huruvida de som svarat är representativa för hela målgruppen är svårt att veta, men i materialet finns en bredd vad gäller pedagogernas utbildnings- och arbetslivsbakgrund och en spridning över landet. Detta tillsammans med en relativt hög svarsfrekvens (58 %) indikerar att resultaten är relevanta för flertalet drama- och teaterpedagoger i kulturskolan, som undervisar barn och unga på deras fritid.

Frågor med fasta svarsalternativ ställdes samman och redovisades utifrån svarsfrekvens. Frågor som var mer öppna, t.ex. undervisningens innehåll och kärna, tematiserades i en kvalitativ innehållsanalys (jfr Hjerm et al., 2014). Den kvalitativa analysen av svaren på de öppna frågorna har jämförts med utfallet av svaren på frågorna med fasta

svarsalternativ. När svaren tydligt pekar i samma riktning har det utgjort stöd för resultatbeskrivningen.

Enkätundersökningen har inte explicit undersökt aspekter av demokrati i drama/teaterverksamheten i kulturskolan. Frågeställningen om demokrati har alltså ställts till materialet i efterhand, utifrån den framträdande tematiken i enkätsvaren, snarare än att frågan har väglett enkätens utformning. Eftersom enkätmaterialet handlar om drama/teaterverksamheten utifrån pedagogernas perspektiv, och inte behandlar vilka målgrupper kulturskolan når eller inte når, fokuseras den demokratiska aspekten i själva drama/teaterundervisningen, dvs. verksamhet för de elever som är där. Tillgängligheten till kulturskolan som helhet för olika grupper av barn och unga är givetvis en angelägen fråga, men den behandlas inte här.

När det gäller etiska aspekter så anonymiserades enkätsvaren. Varken namn, ålder, kön eller arbetsplats efterfrågades. Möjligtvis skulle en enskild individ kunna identifieras i rådata utifrån frisvar, t.ex. om den egna arbetsplatsen. Dessa uppgifter redigerades i den färdiga rapporten för att säkra anonymiteten. Citat har sammanfattats på gruppnivå för att ytterligare skydda respondenternas identitet (Grip et al., 2019).

Enkätundersökningens resultat

Resultaten bygger som tidigare beskrivits på en tidigare publicerad enkätundersökning drama/teater i kulturskolan (Grip et al., 2019).

Bland de 115 pedagoger som besvarat enkäten är en större andel utbildade inom drama än inom teater. 30 procent har en dramapedagogutbildning, 25 procent har en teaterpedagogutbildning och cirka 40 procent har en dramautbildning från universitet eller högskola. De allra flesta drama- och teaterpedagogerna (83 %) instämmer helt i påståendet att drama/teater tränar eleverna i demokrati. När de ska markera vilka egenskaper som är viktigast att ha som drama-/teaterpedagog, rankas »att ha en pedagogisk utbildning inom drama/teater» på första plats och att vara »påhittig och kreativ» på andra plats. På tredje plats kommer alternativet »att vara lyhörd för elevernas önskemål» och på fjärde plats alternativet »ser maktstrukturer och vill motverka makthierarkier i teatergruppen».

Pedagogerna tycks alltså betrakta drama/teater som potentiellt demokratiskt fostrande och i praktiken vilja arbeta för att alla ska bli lyssnade på och få en jämbördig plats i gruppen. Det för vidare till en fördjupning i undervisningens innehåll utifrån demokratiaspekter.

Undervisningens mål och kärna

Svaren på frågorna om vad drama- och teaterpedagogerna såg som kärnan i arbetet och målet med undervisningen fördes samman i sex olika kategorier: demokratisk medborgare, vara del av en grupp, kreativitet och lust, teaterkunnande, uppleva och uttrycka samt personlig utveckling. Ur ett demokratiperspektiv betraktar vi tre av kategorierna som särskilt intressanta: demokratisk medborgare, vara del av en grupp samt personlig utveckling. Den första handlar om att vara eller bli en demokratisk medborgare. Kategorin beskrivs så här (citatet består av sammanfogade utsagor från flera pedagoger):

Genom arbetet i drama/teater kan eleverna lära sig ett demokratiskt förhållningssätt. De får en förståelse för samhället vi lever i och kan med fantasins hjälp undersöka villkoren för att vara människa i världen. Genom ett inkluderande arbetssätt tränar de tolerans, medmänsklighet, reflektionsförmåga och förståelse för andra människor. I en demokratisk process går de från idé till föreställning, eleverna får önska, tycka, bestämma, de får gehör, blir ifrågasatta och får pröva sina idéer tillsammans med andras idéer. De lär sig att både ta och ge plats och får mod att stå för sina åsikter. De kommer kunna ta plats i samhället som ansvarstagande, empatiska, kreativa och harmoniska medborgare. (Grip et al., 2019, s. 35)

Den andra relevanta kategorin i relation till vår frågeställning handlar om att vara en del av en grupp och den beskrivs så här (citatet består av sammanfogade utsagor från flera pedagoger):

I drama/teatergruppen får eleverna känna att de är del i ett sammanhang och ingår i en positiv gemenskap. De får träna på att samarbeta, lyssna på andra och uppleva att andra lyssnar på dem och de utvecklas socialt. De är medskapare i den kollektiva kreativa processen, där alla bidrar och är en essentiell del av det man gör och får träna på att ta ansvar för den processen. Pedagogen ansvarar

för att det blir ett stimulerande klimat och med en lyckad grupprocess kan eleverna känna sig stolta över gruppen. Den blir en viktig del i deras liv, där de är trygga och kan vara sig själva, en plats mellan skola, hem och samhälle. I en grupp där de känner sig inkluderade kan de trivas och få vänner. Det blir viktiga möten med varandra och med pedagogen. De tränar på att lyssna in varandra och ta hand om varandra både i gruppen och på scenen. Alla får vara med utifrån sina drömmar, som kan vara allt från att ha kul till att bli skådespelare. (Grip et al., 2019, s. 35–36)

Den tredje kategorin vi väljer att lyfta fram handlar om personlig utveckling:

Drama/teaterpedagogen arbetar för att individen ska utvecklas och växa i sin egen takt. Eleven tränar på att våga prova nya saker, våga ta plats och kan prova att vara någon annan utan risker. Eleven får känna att den blir sedd, att den behövs och att det händer något inom en när man skapar teater. Den kan få en plats att vara sig själv, tro på sig själv i livet, känna att den lyckas och känna sig stolt över det man gör. Drama/teaterarbetet utvecklar elevens självkänsla, självtillit, självförtroende och empati och den får träna på att samspela med andra. Eleven växer och blir en bättre människa av att uppleva samarbetet kring teater och skapandet av berättelser. (Grip et al., 2019, s. 35–36)

Utformning av undervisningen

Enligt enkätsvaren är ett vanligt sätt att arbeta med en grupp i drama/teater under ett läsår att pedagogen först arbetar med gruppeterablering. Därefter väljer gruppen och pedagogen tillsammans en pjäs eller ett tema för en pjäs som de utforskar tillsammans, och så småningom resulterar arbetet i en föreställning. Hur pedagogerna arbetar mot en föreställning beror på elevernas ålder. De yngre eleverna arbetar ofta gemensamt fram ett stolpmanus utifrån ett tema de valt, medan de äldre oftare väljer ett manus som de arbetar med. Det förekommer att pedagogen själv väljer manus och gör en föreställning utifrån en konstnärlig idé (knapp 20 % av pedagogerna har angett det som ett av två vanliga sätt att göra föreställning på), men i regel har eleverna stort inflytande på valet av repertoar. Att vara lyhörd för elevernas önskemål är viktigt när man arbetar

med drama/teater i kulturskolan, enligt pedagogerna. I teatergruppen tränar eleverna på att samarbeta och komma överens. Enligt datamaterialet är det mycket vanligt att under en lektion arbeta med samarbets- och improvisationsövningar, skapa scener i smågrupper samt reflektera i samtalsrundor. Här övas samarbete, samskapande, att lyssna på andra och bli lyssnad på, både i och ur roll samt att reflektera tillsammans.

Diskussion

Pedagogernas syn på kärnan i arbetet och undervisningens utformning, samt de förebilder pedagogerna lyfter fram, visar flera beröringspunkter med Deweys filosofi, där människan är aktiv i relation till sin omvärld och där demokrati och individens utveckling står i centrum (Dewey, 2004). Beskrivningarna av undervisningens innehåll visar också stora likheter med de kunskapstraditioner och perspektiv som dramaämnet enligt Sternudd (2000) vilar på. I enkätsvaren finns också referenser till teater och scenkonstens traditionella hantverk. På så sätt är undervisningen i drama/teater i den svenska kulturskolan utan tvekan präglad av kunskapstraditioner från både dramapedagogik och teater.

De tre teman i enkätsvaren/datamaterialet som har tydlig anknytning till demokratiaspekter handlar om utveckling av demokratiska medborgare, att vara en del av en grupp och personlig utveckling. Utöver dessa framträdde även kreativitet som centralt för pedagogerna (Grip et al., 2019). Resultatet visar stora likheter med norska teaterpedagogers syn på undervisningen (Eriksen, 2017). Dessa lägger stor vikt vid medbestämmande, medskapande, rättvisa och samarbete, men betonar även att eleven utvecklar sin konstnärliga uttrycksförmåga och färdigheter vilket bidrar till självständighet (Eriksen, 2017). Däremot, menar Eriksen, kan teater i kulturskolan inte ses som en arena för demokratifostran, eftersom alla inte har tillgång till undervisningen – det finns inte ett reellt erbjudande för alla som önskar det. Allt för enhetliga grupper avseende kön samt social och kulturell bakgrund bidrar också till svårigheten att stärka utvecklingen till demokratiska medborgare. Det är svårt att säga att teaterundervisningen ger en god grund för utveckling av respekt och tolerans när elevgrupperna är så homogent sammansatta (Eriksen, 2017).

Vi reflekterar över om en grupp måste spegla samhällets sammansättning i stort för att respekt och tolerans, viktiga ingredienser i demokratisk fostran, ska kunna utvecklas. Om heterogena grupper som speglar hela samhället är en förutsättning för demokratifostran blir det besvärligt, eftersom det är tveksamt om det finns några sådana grupper i vårt samhälle. I skolan som helhet möts hypotetiskt alla barn och unga i samhället, men i praktiken finns en stark segregation mellan olika skolor i Sverige avseende socioekonomisk bakgrund och migrationsbakgrund (Skolverket, 2018). Även om drama/teatergrupperna är homogena i termer av social bakgrund och kön finns, som vi ser det, ändå möjlighet att träna respekt och tolerans så länge det är en lyckad grupprocess, eftersom det alltid finns varierande livserfarenheter inom gruppen. En olikhet som är närvarande i drama/teaterverksamheten i kulturskolan i Sverige är den mellan elever i behov av särskilt stöd och elever som inte har det behovet (Grip et al., 2019). Att elever i behov av särskilt stöd är integrerade i den ordinarie undervisningen ger en möjlighet att träna respekt och tolerans för båda elevgrupperna.

Alldeles bortsett från gruppammansättningen finns i drama/teater en möjlighet att träna respekt och tolerans för andra människor genom det som är själva essensen i ämnet, nämligen rolltagandet. Genom att ta en roll övar vi på att se saker ur en annan människas perspektiv. Om detta görs under ledning av en medveten och kunnig pedagog, som minimerar risken att fördomar återskapas, kan det leda till större förståelse för andra människors livsvillkor och elevernas tolerans och respekt växer.

Intelligent action

Dramaämnets kärna har ett flertal anknytningspunkter med Deweys koncept *intelligent action*. I drama finns, som beskrevs tidigare, samspel i grupp (Lepp, 1998), demokratiskt ledarskap (Grünbaum, 2009), prövande, experimenterande och reflektion med koppling till omvärlden utanför dramat (Bolton, 1984). Det här blir också synligt i enkätmaterialet. Arbete i små grupper, med improvisationer och gemensamt skapande av stolpmanus, visar hur eleverna ges möjlighet att vara aktiva och pröva olika idéer. Flertalet av pedagogerna (62 %–86 %, beroende

på elevernas ålder) beskriver att de använder reflekterande moment. I enkäten finns dock ingen fördjupande fråga om hur reflektionen går till och vilket innehåll den har – om den är knuten till tematiken, rolltagandet, gestaltningen, lektionen som helhet eller något annat. *Intelligent action* uppstår enligt Dewey (2004) när tanke och handling blir ett eller ställs i relation till varandra. Ett exempel på det förstnämnda är när eleverna i smågrupper hittar på scener genom improvisation. I reflektion i roll och samtidigt som sig själva reflekterande över rollen kan eleverna göra val för olika handlingar som känns logiska för karaktären. Tanke och handling blir ett. I en senare reflektion tillsammans med ledaren och de övriga i gruppen kan rollen reflekteras i relation till övriga karaktärer och dramaturgin som helhet. Eleverna kan då få nya insikter och idéer om hur karaktären kan agera. Här ställs tanke och handling i relation till varandra. En annan variant är när hela lektionen och de upplevelser elever haft i processen reflekteras, t.ex. genom metoden »samtalsrunda» i helgrupp.

The common good

I enkätmaterialen finns flera exempel på att pedagogerna ser syftet med undervisningen i drama/teater som en förberedelse för att eleverna ska bli en del av samhället. Här finner vi paralleller till Deweys tankar om *the common good*, då undervisningen av barnet/individerna sker i relation till en större kollektiv helhet och för det allmänna bästa. En klar majoritet av pedagogerna instämmer helt i att drama/teater tränar eleverna i demokrati och flera uttrycker kärnan i arbetet som: »Att utveckla demokratiska, reflekterade människor med god självuppfattning och som kan samspela med sin omgivning» (Grip et al., 2019, s. 37).

Drama/teater är en utpräglad gruppverksamhet som ändå tycks ge utrymme för pedagogerna att utgå från varje individs perspektiv. I pedagogernas svar ser vi att de tycker det är viktigt att vara lyhörd för elevernas önskemål, att eleverna får träna på att lyssna på varandra och bli lyssnade på och att de har stort inflytande på pjäsarbetet. I många fall verkar pedagogerna betrakta eleverna som en grupp och även om alla individer får komma till tals så måste alla underordna sig gruppen och den kollektiva processen. När pedagogerna sedan beskriver målet med

undervisningen och kärnan i arbetet finns »personlig utveckling» med som en av kategorierna. De lyfter också fram att det är viktigt att eleverna tränar på att våga pröva nya saker och vågar ta plats samt att varje elev får känna att den blir sedd och att den behövs. Här växlar pedagogerna mellan att se individerna och att se gruppen, något de också låter eleverna träna på. De får uttrycka sin åsikt men också vara beredda på att stå tillbaka för den övriga gruppens vilja.

Med gruppundervisning som norm tydliggörs svårigheten med att möta barn i behov av särskilt stöd som kan ha svårt att underordna sig kollektivet. Kanske är det därför pedagogerna upplever att det mest utmanande i arbetet är att kunna ge dessa elever den stöttning de behöver som deltagare i de ordinarie grupperna.

För Dewey var utgångspunkten i varje individ en viktig del av undervisningen och i relation till *the common good*. Pedagogerna har ett uttalat synsätt om att »helheten» och gruppens bästa är viktigt, men de lyfter också fram betydelsen av de enskilda elevernas intressen. Detta stämmer väl överens med Deweys koncept *the common good* (2004), som alltså kan användas för att karakterisera verksamheten.

Konklusion

Sammanfattningsvis är ett demokratiskt bildningsideal något som finns starkt närvarande hos pedagogerna. Om man utgår från Deweys begrepp kan undervisningen i drama/teater i svensk kulturskola beskrivas i termer av *intelligent action* som syftar till *the common good*.

Tidigare studier av drama/teater i kulturskolan och även enkätstudien som denna text bygger på har till största del utgått från pedagogernas perspektiv. Enligt FN:s barnkonvention ska barn ha rätt att uttrycka sina åsikter i alla frågor som rör dem (UNICEF, 2009, artikel 12). Vi vill betona att det är av största vikt att barns röster ges direkt utrymme i fortsatt forskning om en aktivitet de själva valt att utföra på sin fritid, i en verksamhet där de både är elever och medskapande aktörer.

I den här texten har vi behandlat pedagogernas syn på verksamheten för de barn som deltar i verksamheten, men för att drama/teaterverksamheten ska bli en inkluderande kraft i samhället krävs enligt Eriksen (2017)

att alla barn och unga har tillgång till den, vilket inte är fallet idag. Detta får en särskild betydelse när verksamheten kopplas till Deweys koncept *the common good* (jfr Irisdotter, 2004). Kulturskolans ämnesundervisning i drama/teater ger goda möjligheter för barn och unga att utvecklas demokratiskt samt öva sig på att ta plats i och påverka samhället. De intressen och värderingar som ingår i det samhälle Dewey lyfter fram, *the common good*, kännetecknas av att de är gemensamma och angår alla i samhället. Det vore olyckligt om vi nöjer oss med att ett fåtal, i många fall redan privilegierade barn och unga, ges större möjligheter än andra att göra sin röst hörd i det samhälle som alla gemensamt ingår i.

Referenser

- Ahlstrand, P. (2014). *Att kunna lyssna med kroppen. En studie av gestaltande förmåga inom gymnasieskolans estetiska program, inriktning teater* [Avhandling, Stockholms universitet].
- Bolton, G. (1984). *Drama as education. An argument for placing drama at the centre of the curriculum*. Daidalos.
- Bolton, G. (2008). *Drama för lärande och insikt: Om dramapedagogik i teori och praktik*. Longman.
- Carlgren, I. & Marton, F. (2002). *Lärare av i morgon*. Lärarförbundets förlag.
- Chaib, C. (1996). *Ungdomsteater och personlig utveckling: En pedagogisk analys av ungdomars teaterskapande* [Avhandling, Lunds universitet].
- Courtney, R. (1995). *Drama and feeling: An aesthetic theory*. Mc Gill Queen's University Press.
- Dewey, D. (1938/2004). *Individ, skola och samhälle, utbildningsfilosofiska texter*. Natur och Kultur.
- Einarsson, A. (2019). *Drama och teater i kulturskolan ur pedagogernas perspektiv. Intervjuundersökningen*. Malmö universitet.
- Eriksen, A. (2017). Teater i kulturskolen – en arena för demokratiutdanning? I Berggraf Sæbø, A., Eriksson, S. A. & Allern, T.-H. (Red.). (2017). *Drama, teater og demokrati. Antologi I: I barnehage, skole, museum og høyere utdanning*. Fabokforlaget.
- Fopp, D. (2013). *Regi med barn och unga: En studie av hur personregi används i barn- och ungdomsteaterverksamhet* [Masteruppsats, Stockholms universitet].
- Grip, K., Cedervall, S. & Österlind, E. (2019). *Drama och teater i kulturskolan ur pedagogernas perspektiv. Enkätundersökningen*. Stockholms universitet.
- Grünbaum, A. (2009). *Lika och Unika – dramapedagogik om minoriteter*. Daidalos.

- Hartman, S., Lundgren, U. P. & Hartman, R.-M. (2004). *Individ, skola och samhälle: Originaltexter av John Dewey: Urval och kommentarer*. Natur och Kultur.
- Hjerm, M., Lindgren, S. & Nilsson, M. (2014). *Introduktion till samhällsvetenskaplig analys*. Gleerup.
- Hägglund, K. (2002). *Vår teater. De första 60 åren*. Kulturskolan Stockholm/Stockholms Kulturförvaltning.
- Irisdotter, S. (2004). Fostransuppdraget i spänningsfältet mellan individens frihet och social kontroll. I Hartman, S. (Red.), *Dewey läst i dag* (s. 70–97) (Gem-rapport nr. 3). Lärarhögskolan i Stockholm.
- Kulturdepartementet. (2018). *En kommunal kulturskola för framtiden – en strategi för de statliga insatserna*. Prop. 2017/18:164.
- Kulturrådet. (2022). *Kulturskolan i siffror 2021*. Kulturrådet.
- Kulturrådet. (2019). *Kulturskola i rörelse. Kartläggning av kulturskolans kompetensbehov*. Kulturrådet.
- Landell, U. (2018). »Pedagogen ska lära ut en konstform ... och som regissör måste jag tänka pedagogiskt» – en studie av teaterlärares arbete med en teaterföreställning [Magisteruppsats, Stockholms universitet].
- Larsson, M. (2017). *Dramapedagogen i roll som regissör. En studie av dramapedagogers regissörroll i föreställningsarbete med barn och ungdomar* [Magisteruppsats, Stockholms universitet].
- Lepp, M. (1998). *Pedagogiskt drama med fokus på personlig utveckling och yrkesmässig växt*. Almqvist och Wicksell International.
- Lindvåg, A. (1988). *Elsa Olenius och Vår teater*. Rabén & Sjögren.
- Sandh, H. (2015). *Kulturskolorna – lika och unika*. Mandatus.
- Skolverket. (2018). *Kartläggning av huvudmäns arbete med att utveckla den lokala styrningen i skolan*.
- SKR. (2019). *Deltagande i musik- och kulturskolorna*. Sveriges kommuner och regioner. SOU 2016: 69. *En inkluderande kulturskola på egen grund*.
- Sternudd, M. F. (2000). *Dramapedagogik som demokratisk fostran. Fyra dramapedagogiska perspektiv, dramapedagogik i fyra läroplaner* [Avhandling, Uppsala universitet].
- Sveriges kulturskoleråd. (2020). *Vision*.
- Thörnqvist, E.-M. (2006). *Att iscensätta lärande. Lärares reflektioner över det pedagogiska arbetet i en konstnärlig kontext* [Doktorsavhandling, Lunds universitet].
- UNICEF. (2009). *Barnkonventionen: FN:s konvention om barnets rättigheter*. UNICEF Sverige.
- von Schantz, U. (2011). Dramapedagog på drift. I Österlind, E. (Red.), *Drama – ledarskap som spelar roll* (s. 185–208). Studentlitteratur.