

Beteckning: _____



Institutionen för humaniora och samhällsvetenskap

Har du roligt, lilla vän?

En diskursiv undersökning om hur dramapedagoger uppfattar
sin yrkesroll

Maria Flink

Juni 2009

C- uppsats 15 poäng
Dramapedagogik

Dramapedagogik C
Handledare: Maria Andrén
Examinator: Marie Bendroth - Karlsson

Abstrakt

Syftet med uppsatsen är att undersöka hur dramapedagoger uppfattar och framställer sin yrkesroll. Undersökningen är kvalitativ och använder fenomenologi som vetenskapsteoretisk utgångspunkt. För att skaffa material har en workshop och en intervju genomförts, båda inspirerade av metoderna fokussamtal och föreställningskartor. En kortare mejlintervju har också utförts med alla informanterna. Materialet har analyserats fenomenologiskt och det resulterade i sex kategorier av uppfattningar om den dramapedagogiska yrkesrollen. Vidare analys av kategorierna och de uppfattningar som kopplades till respektive kategori utfördes med inspiration från diskurspsykologin. Resultatet presenteras i en dramatiserad empiri. Två fiktiva dramapedagoger som skapats utifrån den diskursiva analysen samtalar i resultatdelen med en journalist kring hur de uppfattar sin yrkesroll. En av dramapedagogerna representerar den rådande diskursen inom dramapedagogyrket och en representerar den utmanande diskursen. Undersökningsresultatet visar att det kan vara svårt att urskilja vad som är dramapedagogens yrkesidentitet och vad som är syfte och mål med det dramapedagogiska arbetet, i den rådande diskursen. I den utmanande diskursen anas en mer konkret beskrivning av yrket och yrkesrollen. Sammanlagt nio dramapedagoger hardeltagit i undersökningen och kriteriet för att kallas dramapedagog i studien har varit att man har/har haft en anställning som dramapedagog.

Nyckelord: Dramapedagogik, dramapedagog, diskurspsykologi
yrkesidentitet

Innehåll

1. Inledning	3
2. Syfte och frågeställning	4
2.1 Syfte	4
2.2 Frågeställning	4
3. Bakgrund	4
3.1 Dramapedagogik	4
3.2 Dramapedagogikens utveckling	6
3.3 Skapande dramatik	7
4. Dramapedagogisk forskning	8
4.1 Dramapedagogiskt förhållningssätt	10
4.2 Skapande pedagoger	11
5. Ansats och metod	12
5.1 Fenomenologi	12
5.2 Diskurs	13
5.3 Diskurspsykologi	13
6. Genomförande	14
6.1 Metodöverväganden	14
6.2 Förförståelse	15
6.3 Metodval	16
6.4 Fokussamtal	16
6.5 Föreställningskartor	16
6.6 Förhandsinformation och etiska överväganden	17
6.7 Urval och informanter	17
6.8 Workshop och intervju	17
6.9 Bearbetning av materialet	20
7. Resultat	21
7.1 Helga och Unni	21
7.2 Sammanfattning	29
7.3 Dramapedagogen i den hegemoniska diskursen	30
7.4 Dramapedagogen i den utmanade diskursen	30
8. Diskussion	31
8.1 Vidare undersökningsområden	32
9. Referenslista	33
Bilaga	35

1. Inledning

Som barn var jag blyg och ständigt ängslig. När jag upptäckte teater och drama förändrade det min tillvaro. Möjligheten att få stiga in i fantasins värld och att prova nya sidor hos mig själv gjorde att jag växte och utvecklades. Jag upplever att jag i och med teatern kunde utforska mig själv och min omvärld i en trygg och kreativ miljö, jag fann ett sätt att leka på allvar som gav mig råg i ryggen och påverkade mitt liv i den riktning det har idag.

Under åren deltog jag i tre olika dramapedagogers verksamhet. Det som fascinerade mig redan då, var hur olika de arbetade och förhöll sig till oss deltagare, fast de hade samma yrke. Den första dramapedagogen hävdade att "drama kan vara en kram" och använde nästan uteslutande personlighetsutvecklande och gruppstärkande övningar i sin verksamhet. Den andra dramapedagogen lät oss deltagare använda färdiga texter ur sagor, dramatisera dessa och spela upp för våra föräldrar. Den tredje dramapedagogen var mer socialrealistiskt inriktad. Hennes instruktioner kunde vara:

- *Gör en scen om en pappa som blivit arbetslös!*

Vi deltagare fick sedan fria händer under en halvtimme, medan dramapedagogen tog en cigarett i köket. Jag lärde mig mycket av deras helt olika arbetssätt. När jag blev äldre utbildade jag mig till dramapedagog eftersom jag ville dela med mig av vad drama och teater givit mig.

Jag gick dramapedagogutbildningen på Västerbergs folkhögskola 1992-1994, och har sedan dess arbetat inom yrket. Under utbildningstiden blev jag varse att yrket dramapedagog är "något mer" än ett yrke. Det finns en del för – givet - tagna föreställningar¹ om dramapedagogyrket och dessa förmedlas på olika sätt; under utbildningen, i mötet med kollegor, medarbetare, uppdragsgivare, bidragsgivare, gruppdeltagare, publik och genom mina egna uppfattningar och fördomar. För jag får, ärligt talat, upp bilden av en medelålders kvinna i lila kläder, som släpar på en kasse med utklädningskläder, när jag associerar på ordet dramapedagog. Men sådan är ju ingen dramapedagog jag mött i verkligheten? Jag delar och är säkerligen medskapare till en del av föreställningarna, men har svårt att ta till mig andra. Frågan som gnager i mitt huvud är om det finns dramapedagoger som har samma uppfattningar som jag? Har alla dramapedagoger samma bild av vad en dramapedagog är?

¹ För-givet-tagna föreställningar om världen och samhället studeras inom diskursanalysen enligt Monica Lindgren, som hänvisar detta uttryck till Burr (2003) och Popkewitz (1998b) (Lindgren 2006)

2. Syfte och frågeställning

2.1 Syfte

Jag vill undersöka hur dramapedagoger uppfattar och framställer sin yrkesroll. Mitt intresse grundar sig i egen erfarenhet. Jag har vid flera tillfällen känt mig splittrad när jag försökt skilja ut vad jag ska göra i ett uppdrag, vilka förväntningar som finns på resultatet, och vilka förväntningar som finns på min person.

2.2 Frågeställning

Hur uppfattar dramapedagoger sin yrkesroll?

Hur framställs dramapedagogen?

3. Bakgrund

Ordet *pedagogos* (pedagog) betecknade i det antika Grekland en slav som följde barnen till skolan. Att vara pedagog kan alltså fritt tolkat sägas betyda att leda någon till kunskap. Det grekiska ordet *dra'ó* (drama) betyder handling och dramats rötter kan spåras till människans instinktiva böjelse att härma med hjälp av gester och minspel eftersom människan har i alla tider uttryckt sig genom att agera. (Pettersson 1971 sid 8). Dramapedagogik skulle kunna sägas handla om att skapa kunskap genom handling. Vi kommunicerar med varandra dels genom språket men i kanske ännu högre grad genom att använda uttrycksmedel bortom orden. Under tusentals år har det dramatiska uttrycket funnits som ett verktyg för underhållning, uppfostran och undervisning.

3.1 Dramapedagogik

Att arbeta som dramapedagog innebär att, med drama och teater som metod, leda grupper som har olika syfte mål med sin verksamhet. Anita Grünbaum² säger att dramapedagogiken utvecklats till ett ämne, en metod och

² Anita Grünbaum är en av grundarna av dramapedagogutbildningen på Västerbergs folkhögskola, som startade 1974 på initiativ av teaterkonsulenterna och teaterförbundet.

en pedagogik med utgångspunkt från *Upplevelsens pedagogik*³. Kännetecknade för *Upplevelsens pedagogik* är en pedagogisk helhetssyn som betonar att vi lär oss genom våra upplevelser bearbetning av dem. Genom att dramapedagogutbildningen är upplevelsebaserad anser Grünbaum att de studerande lättare kan förstå och bedöma individer och grupperns behov. (Sternudd 2000 sid.73).

Dramapedagogerna inom Svenska Teaterförbundet enades på en konferens 1977 om en definition av drama:

Drama är

- En konstnärlig och pedagogisk arbetsform
- Att pedagogiskt använda sig av lekar och gruppövningar, improvisation, andra teaterformer
- Ett skapande lagarbete, där arbetet är viktigare än resultatet
- Ett sätt att stimulera, tillvarata och utveckla kommunikationen mellan människor.
- Att träna gemensamt beslutsfattande
- Att utgå från varje grups och dess deltagares förutsättningar, intressen och sociala verklighet
- Att genom upplevelser och bearbetning nå kunskap
- Att utveckla människors fysiska och psykiska resurser, så att hon aktivt ska kunna verka i det samhälle hon lever i.

(Tidskriften DRAMA 1977 sid. 26)

Mia-Marie Sternudd ser agering som navet i dramapedagogisk verksamhet:

Dramapedagogisk agering utgörs av människor som tillsammans med andra skapar fiktiva situationer, det sker i en annan tid, på annan plats och deltagarna är i en annan roll än den verkliga, med stöd av pedagogiska ledare. Den fiktiva situationen skapas både inom människan, med hjälp av fantasi, och får näring i den yttre verkligheten av att flera människor agerar tillsammans. I situationen levandegörs begrepp, tankar, känslor. I kommunikationen används både människans verbala och ickeverbala uttrycksformer liksom konstnärliga symboler. I den kollektiva kommunikationen möjliggörs reflektion, lärande och en undersökning av medmänskliga situationer, där innehåll och konstnärlig form samverkar för att skapa mening. Arbetet är gruppdynamiskt och processinriktat i sin form. (Sternudd 2000 sid. 34).

På RAD⁴ s hemsida beskrivs drama som en upplevelsens pedagogik som tar med hela människan i en lärande process. Att drama är en konstnärliga och pedagogisk arbetsform där lekar, gruppövningar, rollspel och olika teater-

³ Begreppet *Upplevelsens pedagogik* myntades av Möller- Nicolaisen i samband med en nordisk dramapedagogisk kurs för ledare av teater och dramaläro-utbildningar inom folkbildningen 1972-1973. (Sternudd 2000 sid. 68).

⁴ Riksorganisationen auktoriserade dramapedagoger

former ingår. I exempelvis rollspel återskapas situationer från det dagliga livet. Genom att pröva olika roller kan en ökad förståelse för andra människors utvecklas. Drama utgår från varje grupps och dess deltagares förutsättningar, intressen och sociala verklighet. Drama bidrar till att utveckla våra fysiska och psykiska resurser, så att vi aktivt ska kunna delta i den mångkulturella värld vi lever i. (Dramapedagogen.se 2009-01-03).

3.2 Dramapedagogikens utveckling

Den moderna dramapedagogiken utvecklades i början av 1900-talet och har rötter i både klassisk skolteater och reformpedagogik. Nils Braanaas⁵ skriver att dramapedagogiken uppstår i mötet mellan reformpedagogikens demokratiska värdegrund, barnteater och undervisning. (Sternudd 2000 sid.20). Nationalencyklopedin beskriver reformpedagogik enligt följande:

Reformpedagogik, samlingsterm för reformer av mål, medel och metoder inom undervisning och uppfostran. Utgångspunkt är individens och gruppens behov, med inlärning i naturliga livssituationer, ett maximum av spontanitet och kommunikation och ett minimum av dominans och formalism, allt enligt principen om frihet-under-ansvar. Reformpedagogiken inrymmer aktivitetspedagogik och arbetsskola men avser vanligen i större utsträckning än dessa även yttre organisatoriska avvikelser från den vanliga schema-bundna skolan. Exempel på sådana avvikelser är samverkan skola-samhälle, flexibel tidsanvändning, ämnesövergripande lärokurser, varierande elevgrupper, årskurslös undervisning och individuella studieprogram. (NE 1998).

Parallellt med utvecklingen av den europeiska reformpedagogiken sker utvecklingen av den progressiva pedagogiken i USA. Likheterna är många, främst synen på den aktiva samhällsbyggande individen. En nyckelperson är John Dewey (1859- 1952). Han pekar på vikten av ett nytt skolsystem som placerar den aktiva eleven i centrum. Dewey utgår från att verkligheten består av problemsituationer av olika slag och lösningen på dessa är kunskap. Undervisningens huvudsakliga syfte ska vara att ge utrymme för personlig utveckling och aktivitet. Inlärning sker när man ställs inför ett problem som man måste lösa genom principen *learning by doing*. Dewey ansåg att människan först och främst är en handlande varelse och därför ska tänkande och intellekt ställas i handlingens tjänst. I hans metodik var estetiska aktiviteter viktiga. I Deweys efterföljd betonade reformpedagogerna en aktivitetspedagogik som syftade till att stärka barnens självkänsla, utveckla deras kreativitet och förmåga att själva reflektera och ta ställning. I det sammanhanget blev de estetiska uttrycksformerna viktiga eftersom de i så hög grad bygger på elevernas eget engagemang. Ellen Key (1849-1926) är en tidig svensk representant för reformpedagogiken. Hon utnämner 1900-

⁵ Nils Braanaas var redaktör för den nordiska tidskriften DRAMA 1965-1995

talet till ett barnets århundrade, en tid då barnet ska ställas i centrum i undervisningssituationen. Key ger ut boken *Barnets århundrade* (1900) och i den skriver hon att lärarens väsentligaste uppgift ska bestå i att lära lärjungen att lösa sina egna uppgifter. Key arbetade på Ann Whitlocks flickskola i Stockholm och där använde hon sig av dramatisering i undervisningen. (Rasmusson och Erberth 2008).

I flickskolorna fick de reformpedagogiska tankegångarna starkt fäste och Sofia flickskola i Stockholm var först i Norden med att införa dramatik på schemat. Lärarinnorna i flickskolorna intresserade sig för modern dramapedagogik och stor vikt lades vid estetiska verksamheter. Elsa Köhler påverkas på 1930-talet av Keys reformpedagogiska tankar och ger ut boken *Aktivitetspedagogik som vägledning* (1936). Den fick stor betydelse för norska och svenska reformpedagoger. En av Köhlers närmaste medarbetare var folkskollärarinnan Annie Hammarstrand. Hammarstrand skriver *Barn dramatiserar* (1945). Det är en handbok med förslag på improviserat pjäsarbete och hur man dramatiserar i undervisningen. Ester Boman förverkligar sina idéer i en helpension för flickor, grundad 1909 i Tyringe. Här praktiserar Boman sin metod, bestående av teaterarbetet, improvisationer, enkla pjäser i studiet av främmande språk eller som gestaltning i historia. (Hägglund 2001).

3.3 Skapande dramatik

Margit Björkqvist var rektor på Sofia flickskola och redan på 1940-talet samarbetar hon med bibliotekarien Elsa Olenius (1896- 1984) i ämnet skapande dramatik. Olenius grundade Vår Teater ⁶ i Stockholm och blev den första dramaläraren på Sofia flickskola. Olenius inspirerades via studieresor till USA av Winnifred Ward (1884-1975). Ward var drama och teaterpedagog och influerad av Dewey och reformpedagogiken, men även av Konstantin Stanislavskij (1863- 1938) och hans ryska teaterträningssmetod. Istvan Puztai skriver i sin avhandling *Stanislavskij- variationer: skådespelarövningar som didaktiska instrument i pedagogiskt drama* (2000) att det är troligt att en av de första adapteringarna av Stanislavskijs metod för dramapedagogiskt bruk är utförd av Ward. Wards bok *Creative Dramatics* (1930) publiceras och i metoden med samma namn möts den amerikanska progressiva reformpedagogiken och den moderna skådespelarträningen och de förenas i en hållbar dramapedagogisk metod. (Puztai 2000). *Creative dramatics* innebär att pjäser och berättelser skapas genom improvisation.

⁶ Vår Teater var ett samlingsnamn för alla barnteatrar i barnavårdsnämndens regi som Olenius i grundade på 1940-talet i Stockholm.

Barnen väljer själva temat och skapar de roller som behövs. *Creative dramatics* översätts till *Skapande dramatik* i Sverige, och metoden innehöll sinnestränande övningar, rytmisk dans och pantomim (Rasmusson och Erberth 2008). Skapande dramatik var den metod som Olenius använde som förberedelseövningar inför teaterarbete på Vår Teater. Hon var först i Norden med att använda denna arbetsmetod. (Rasmusson 2000).

4. Dramapedagogisk forskning

Dramaforskningen kan delas upp i tre traditioner. Inom den äldre traditionen undersöker forskaren ämnet utan att definiera sig som pedagog eller konstnär. Forskningsmetoderna var främst observationer och egna erfarenheter. Under 1970-talet tenderar forskarna att följa det positivistiska forskningsparadigmet för att under 1990-talet mer övergå till ett holistiskt paradig. Här fokuserar man till stor del på att påvisa nyttan med drama. Dramapedagogik är en komplex och bred verksamhet med många olika syften och mål (Östern 1988). Det gör att den kan vara svår att ringa in, och definiera. Det kan vara en av orsakerna till att 1990-talets forskning inom drama och dramapedagogik i så hög grad var en pragmatisk forskning. Forskarna verkar vilja påvisa nyttan med drama, som ett sätt att etablera ämnet/metoden. Christina Chaib undersöker ungdomars personliga utveckling kopplat till teaterskapande i avhandlingen *Amatörteater - den totala konstarten - ungdomar i en edukativ process*. I studien presenteras fem dramapedagogiska inriktningar kopplade till fem metodskapare (Chaib 1996):

1. Elsa Olenius – Förgrundsgestalt för en av de äldsta dramatraktionerna. Arbetar med skapande dramatik (eng. Creative Dramatics).
2. Brian Way – engelsk metodskapare som bildat skola för barns gestaltningar av erfarenheter och berättelser utan publik. Ways dramasynt har starkt bidragit tillvattendelaren mellan drama och teater.
3. Keith Johnstone – kanadensisk metodskapare och grundare av Teatersporten, en variant av improvisationsteater.
4. Dorothy Heathcote/Gavin Bolton- engelska metodskapare som arbetar med drama som undervisningsmetod inom skolan med metoden Lärare- i – roll.
5. Augusto Boal/Björn Magnér - förespråkar båda en samhällsinriktad dramapedagogik, med syfte att synliggöra förtryck och maktstrukturer.

I artikeln *Dramaforskning som genre* definierar Anna-Lena Östern dramapedagogisk forskning som en gränsöverskridande och tvärvetenskaplig genre. Östern ser genren som en normativ nyckel, olika genrer har olika sätt att

skriva en text på och genren ger i sin tur mönster för hur texten tolkas. Den skapar sammanhang och ger tolkningsglasögon. Dramaforskning som genre karaktäriserar enligt Östern av att deltagarna stiger in i fiktion. Dramaforskningen kräver en saklig text, och den vetenskapliga texten har sig egen retorik. (Östern 1988).

Under år 2000 publicerades tre avhandlingar som behandlar drama och dramapedagogik. En av dem är Viveka Rasmussons *Drama- konst eller pedagogik? Kampen om ämnet speglad i den nordiska tidskriften DRAMA 1965-1995* (2000). I den undersöker Rasmusson hur striden om dramadefinitionen, frågan om vad drama och dramapedagogik är, förts mellan 1965-1995. Det är ett brett spektrum som framkommer i undersökningen, många aktörer och metoder ställs mot varandra. Rasmussons slutsats är att drama kan vara både konst och pedagogik, både ämne och metod. Pusztai avhandling *Stanislavskijvariationer- skådespelarövningar som didaktiska instrument i pedagogiskt drama* (2000) utgår från Stanislavskijs teaterträning. Pusztai undersöker hur den har påverkat dramapedagogiken och finner att Stanislavskijs metoder för teaterträning haft stor påverkan på en mängd dramapedagogiska metoder. I avhandlingen *Dramapedagogik som demokratisk fostran? Fyra dramapedagogiska perspektiv - dramapedagogik i fyra läroplaner* (2000) definierar Mia-Marie Sternudd fyra dramapedagogiska perspektiv:

1. Konstpedagogiskt perspektiv - har skapandet av en teaterföreställning som språngbräda för det pedagogiska arbetet.
2. Personlighetsutvecklande perspektiv- har gruppens gemensamma upplevelser som mål och bas för lärandet. Utgångspunkten är upplevelserna i ageringen.
3. Kritiskt frigörande perspektiv – utgår från att det går att förändra maktstrukturer om vi synliggör dem.
4. Holistiskt lärande perspektiv – det sker en växling mellan inlevelse och distans och inläringen sker via känslor, samspel, reflektioner och fysiska uttryck. (Sternudd 2000 sid. 109-113).

Sternudd ser ageringen som kärnan i dramapedagogisk verksamhet och det går igen i alla fyra perspektiven, men med olika syften och mål. De fyra perspektiven sammanfattas såhär:

Dramapedagogik handlar, oavsett perspektiv, om att utforska verkligheten i relation till individernas agerande, i olika sammanhang. Det handlar om livet, men även en undersökning av livet utifrån vissa specifika förhållanden, som innehåller både estetiska och pedagogiska kvaliteter. Medan agering är kärnan i verksamheten finns det inom dramapedagogiken olika perspektiv

som fångar upp, och bearbetar olika sidor av verkligheten. Dessa olika perspektiv visar på den didaktiska bredd som finns inom dramapedagogik. (Sternudd 2000 sid 109.)

4.1 Dramapedagogiskt förhållningssätt

Jag har läst två C-uppsatser som undersöker det dramapedagogiska förhållningssättet. I *Dramapedagogiskt förhållningssätt? - pedagoger i drama om ledarskap och undervisning* (2007) undersöker Maria Peterson det dramapedagogiska förhållningssättet. Studien tar upp hur pedagoger i drama förklarar och beskriver sitt förhållningssätt till dramaämnet och eleverna, vilka konsekvenser det får samt vilka betydelser och innebörder de ger begreppet *dramapedagogiskt förhållningssätt*. Resultatet presenteras i fem kategorier:

1. Pedagogen i drama som styrande pedagog; gränser, regler och styrning
2. Pedagogen i drama som uppmärksam pedagog; lekfullhet, lyhördhet, flexibilitet
3. Pedagogen i drama som stimulerande pedagog; uppspassning och motivation
4. Pedagogen i drama som ämnesorienterad pedagog; dramaämnet och betydelse
5. Pedagogen i drama som exklusiv pedagog; ämnets och förhållningssättets exklusivitet. (Peterson 2007 sid.15).

Peterson uppfattar att det förekommer krockar i den dramapedagogiska diskursen, till exempel mellan den för-givet-tagna pedagoginställningen att alla får vara med, alla ska vara med och att alla kan spela teater och pedagogens behov av styrning och gränssättning (Peterson 2007 sid.25).

Ett annat exempel är att den hos informanterna för-givet-tagna inställningen att pedagogen bör sträva efter att vara flexibel, lyhörd, lekfull. Inställningar och förhållningssätt som alla kräver en hög grad av närvaro. Om man inte orkar den höga koncentrationen av närvaro upplever man sig som en dålig pedagog. Detta krockar i viss mån med möjligheten att arbeta långsiktigt hållbart och "tillräckligt bra". (Peterson 2007 sid.26).

Muminmamman är dramapedagog! - att definiera ett dramapedagogiskt förhållningssätt (2008) av Jenny Momqvist tar upp frågan om det går att definiera ett dramapedagogiskt förhållningssätt. Momqvists syfte är, förutom att försöka ringa in förhållningssättet, att sprida det till dem som arbetar med drama utan att vara utbildade dramapedagoger. Resultatet presenteras i tio nycklar som alla representerar olika delar av det dramapedagogiska förhållningssättet, men fokuserar på olika aspekter:

1. Dramapedagogen; Den första nyckeln handlar om pedagogen som person.
2. Känslor; Den här nyckeln handlar om att förhålla sig till känslor, sina egna och andras
3. Närvaro; Den tredje nyckeln handlar om närvaro
4. Gruppen; Den fjärde nyckeln handlar om att se värdet i gruppen
5. Demokrati; den femte nyckeln handlar om att se alla, lyssna, ta in och betona allas lika värde
6. Alla kan; den sjätte nyckeln handlar om att alla kan och redan besitter en kunskap
7. Utveckling; den sjunde nyckeln handlar om att hjälpa människor till utveckling på olika sätt samt till problemlösning
8. Trygghetsramar; den åttonde nyckeln handlar om vikten av att ge trygghetsramar och sätta gränser
9. Klimat; den nionde nyckeln handlar om att skapa ett tryggt och tillåtande klimat
10. Leklust; den tionde nyckeln handlar om att skapa rum för lek, lust och kreativitet (Momqvist 2008 sid.18-30).

I sin diskussion säger Momqvist att hennes bidrag bland annat är att ha satt ord på tyst kunskap och att hon hoppas på så sätt skapa ett samtal kring detta hos yrkesverksamma dramapedagoger. (Momqvist 2008 sid.38).

4.2 Skapande pedagoger

Dramapedagogiken kan kopplas till en större rörelse, nämligen svensk folkbildning. I boken *Kan man vara folkbildare utan att veta om det själv? Om skapande pedagogik och folkbildning* (Andréns 2001)⁷ undersöks den skapande pedagogen som folkbildare. Fokus ligger på att förstå handlingen - tillblivandet - inom den skapande pedagogiken. Studien handlar om de skapande pedagogernas förhållande till folkbildningen och rör skapande pedagoger från utbildningarna till Musikhandledare, Dramapedagog och Levande verkstad pedagog, alla tre förlagda på folkhögskola och sprungna ur sent 1960 och tidigt 1970-tals kulturklimat. Utbildningarna för skapande pedagoger har kanske inte hämtat sitt innehåll och sina metoder från folkbildningen, men den fria och frivilliga utbildningsformen har antagligen varit en förutsättning för den skapande pedagogikens utveckling som den ser ut i Sverige. Det finns en stor överensstämmelse i den folkbildningstradition som ser bildning som en "fri och evig process" och den skapande pedagogikens praxis som ser skapande som en grundläggande mänsklig rättighet. Denna överensstämmelse påverkar troligen även utbildningarna som såda-

⁷ Boken baseras på Andréns C-uppsats i pedagogik skapande pedagogik och folkbildning. Utbildning, identitet och praxisen kritisk undersökning skriven på Institutet för individ och samhälle på Högskolan i Trollhättan/ Uddevalla.

na . Dessa utbildningar har gemensamt att de är skapande pedagoger och att de ofta säger sig vara osynliga i samhället, att folk inte förstår vad de gör och hur viktigt deras arbete är. Andrén skriver att aspekter som framträder i hennes undersökning är sådana som berör praxis och identitet. Att betona praxis, det vill säga intentionaliteten/handlingens syfte, och den etiska och subjektiva dimensionen av lärandet verkar vara vanligare inom folkbildningen, liksom den är inom skapande pedagogik, än inom till exempel högskolan där man oftare betraktar kunskap som objekt och har en mer formell syn på lärandet. Begreppet identitet i samband med yrkesutövning kan kanske belysa praxisaspekten. Är man det yrke man har eller är yrket någonting man gör? Hur talar man om sitt yrke om man uppfattar sitt yrke som en identitet? Andrén ser i studien starka band mellan folkbildningen och den skapande pedagogiken. Till exempel att utbildningarna ligger på folkhögskola. Hon utgår från sin egen erfarenhet som skapande pedagog och folkhögskoleutbildad och söker den skapande pedagogikens "kärna". De skapande pedagogerna har det gemensamt att de oavsett om de arbetar med musik, drama eller bild har de syftet att befrämja kreativitet, inte lära ut musik eller konst som färdighet eller teori. Ett problem för de skapande pedagogernas utveckling av sin praxis syns i att de beskrivningar som man gör av sitt arbete ofta blir ytliga och instrumentella. Man beskriver oftare *effekterna* av det man gör, än talar om *vad* man egentligen gör. En konsekvens av den otydligheten kan bli att den praxis vi vill utveckla inte utvecklas. Inom folkbildningen, liksom inom den skapande pedagogiken, betonar man visserligen ofta gruppens betydelse, men riktigt vad det är man gör när man arbetar i grupp beskriver man inte särskilt ingående. Man betonar att det är utvecklande att arbeta i grupp (man talar alltså om effekten) men handlingsperspektivet förblir osynligt. (Andrén 2001).

5. Ansats och metod

Syftet med den här studien är att undersöka hur dramapedagoger uppfattar och framställer sin yrkesroll. För att besvara den har jag valt att använda en fenomenologisk ansats och en analys som är inspirerad av diskurspsykologi.

5.1 Fenomenologi

Fenomenologi är både en kvalitativ metod och en vetenskapsteoretisk ansats som ursprungligen utvecklades av Edmund Husserl (1859-1938). I fenomenologin gäller det att varken ta vetenskapliga teorier, sunda förnuftet eller vilka som helst åsikter för givna; det gäller istället att göra full rättvisa åt de objekt som är föremål för undersökning. Detta är sakerna själva och

vår tillgång till dem är erfarenheten, det är i den fenomenen visar sig och det är utifrån erfarenheten som sakerna måste klargöras.(Bengtsson 2001). Forskaren får sätta parentes runt sin egen förförståelse, och försöka se objektivet och öppet på det som visar sig.

5.2 Diskurs

Undersökningar som, i likhet med min, söker svar på hur någonting framställs kallas diskursiva. Michael Foucault (1926 - 1984) myntar begreppet diskurser. Foucault säger att vi är starkt styrda av den diskurs vi ingår i, och att det är vi själva som formar våra diskurser. Det handlar i Foucaults tänkande mycket om maktperspektiv. Den rådande diskursen sätter normen för vad som gäller, och det som hamnar utanför den dominerande/hegemoniska diskursen uppfattas som avvikande. De som hamnar utanför diskursen blir maktlösa. Maktfaktorn i en diskurs ligger i att ta sig rätten att definiera vad som är rätt och vad som är fel. Här utgår man från de konstruerade sanningar som råder inom diskursen. Jämför med de tolkningar som gäller i ett bestämt sammanhang, som nämns ovan. Inom diskursanalysen, med inriktningarna diskurspsykologi, kritisk diskursanalys och diskursteorier söker man mönster. Tal ord och handlingar är bärare av diskurser och undersöks för att se vad diskursen innehåller och vad den inte innehåller. Diskursanalys undersöker vad något framställs som, studerar vad som är tabu och vems/vilkas röster som får komma till tals. (Lindgren 2006).

5.3 Diskurspsykologi

Jag hämtar inspiration från diskurspsykologi i min analys. Inom diskurspsykologin fokuserar forskaren på att undersöka vad som sker med människors identitet, värderingar, perceptioner och motivationer när de befinner sig i grupsituationer. Huvudpoängen är att människors kognitiva processer förändras i grupsituationer. När människor kategoriserar sig som medlem av en grupp uttrycker de mer en social än en personlig identitet. När man uttrycker en social identitet använder man stereotyper och individernas självuppfattning baseras på gemensamma idéer om gruppen. Till exempel tandläkare, föräldrar, studenter. Enligt diskurspsykologin är människors egenvärde knutet till gruppen och resultatet är att människor favoriserar sin egen grupp och diskriminerar andra grupper. Därmed uppstår konflikter mellan grupper.

Diskurspsykologin baseras på den socialkonstruktionistiska⁸ premissen att jaget ses som socialt, och forskaren undersöker hur identiteter uppstår, omformas och blir föremål för förhandlingar i sociala praktiker. Enligt diskurspsykologin ger språket inte bara uttryck för upplevelser utan upplevelser och den egenupplevda verkligheten konstitueras också genom språket. Att tala blir inom diskurspsykologin detsamma som att konstruera en identitet, och människor har flera flexibla, identiteter. Diskurspsykologin uppfattar identiteter som diskursiva, det vill säga att en persons identitet är bunden till en viss diskurs. Den avvisar därmed den moderna idén att människor har en fast identitet men det betyder inte att man börjar om med en ny identitet varje gång man talar. Den identitet en person givit uttryck för vid en given tidpunkt kan uppfattas som en avlagring av tidigare diskursiva praktiker, och avlagringen skapar kontinuitet. Man formar en självförståelse genom att välja en version av jaget framför alla de andra, möjliga, versionerna av "mig". Inom diskurspsykologin kallas detta för tillslutning. Den är dock bara tillfällig, men med att hjälpa att sådana tillfälliga tillslutningar av den egna identiteten skapas också möjligheter för kollektiva identiteter/föreställda gemenskaper. Dessa bygger på en föreställning om en gemensam identitet, till exempel som kvinna, lärare eller skåning. (Winther-Jørgensen & Phillips 1999).

6. Genomförande

6.1 Metodöverväganden

Jag försöker ringa in ett fenomen, frågan om hur dramapedagoger uppfattar sin yrkesroll, snarare än att tolka eller söka variationer av uppfattningar om fenomenet. Därför har jag använt fenomenologisk ansats och metod. I min undersökning har jag letat efter betydelseenheter och betydelsekärnor⁹ i materialet. Under arbetet med den fenomenologiska analysen slog det mig hur informanterna med hjälp av själva språket och i metaforer och uttalanden om sin yrkesroll *skapade* en bild av vad en dramapedagog är. Jag blev därför nyfiken på att kombinera den fenomenologiska metoden med en diskursivt inspirerad analys och presentation av resultatet. Jag anser att metoderna kompletterar varandra i och med att inom både fenomenologi och en diskursiv analysstuderar forskaren hur något framställs. Det finns

⁸ Socialkonstruktionismens grundantagande är att den sociala världen skapas genom kommunikation. Genom att använda språket skapar vi människor konstruktioner om oss själva och vår omgivning som vi uppfattar som sanna. (Winther-Jørgensen & Phillips 1999 sid 103-104)

⁹ Begreppen betydelseenheter och betydelsekärnor används av Pirjo Birgerstam i hennes modell för fenomenologisk analys. (Birgerstam 2000 sid.198)

naturligtvis skillnader mellan metoderna, inom fenomenologin betonar man vikten av att forskaren sätter sin egen förförståelse inom parentes och försöker se på fenomenet så rent och öppet som möjligt. De grundläggande principerna säger att forskaren måste gå tillbaka till sakerna-i-sig och att forskningens början är den rena och så att säga stumma erfarenheten, vars mening forskaren försöker vaska fram. (Bengtsson 2001 sid.26).

Inom diskurspsykologin för man snarare fram vikten av att forskaren själv reflekterar över sin egen forskning och var man står i relation till både informanter och analys. Här ses forskaren som en del av själva studien och är med och konstruerar informanternas konstruktioner. För att skapa giltighet/validitet åt sina resultat kan man tydliggöra hur man själv läser och förstår sin egen studie. (Winther-Jørgensen & Philipps 1999). Dessa båda utgångspunkter kan te sig svåra att förena i och med att med det fenomenologiska förhållningssättet strävar forskaren efter att är att helt sätta parentes kring sin förförståelse, medan man inom diskurspsykologin i större utsträckning tar hänsyn till att förförståelsen finns där och frågan blir hur forskaren hanterar den.

6.2 Förförståelse¹⁰

Jag har arbetat som dramapedagog sedan 1994, först som anställd på en amatörteaterförening och nu i ett utbildningsföretag. Under mina yrkesverksamma år har jag spelat interaktiv teater för barn och vuxna, hållit utbildningar i drama, improvisationsteater och lett föreställningsarbete för alla åldrar. Jag har arbetat med drama som fritidsverksamhet och inom skolans alla stadier. Parallellt med det har jag arbetat med lagutveckling, kommunikationsutbildningar och personalfortbildningar. Uppläggen för uppdragen har varit olika; löpande kurser, nationella skolkurser, projektarbete och korta enstaka uppdrag. Syftet har varit allt från att sätta upp en föreställning, stärka individerna, ha roligt, till att belysa ordlös kommunikation. Under årens lopp har jag ofta diskuterat dramapedagogens yrkesroll med mina kollegor. Vi har delat upplevelsen av att inte räcka till i arbetet, svårigheten att avgränsa och specificera våra arbetsuppgifter samt skilja ut dem från yrkesrollen dramapedagog och den egna privatpersonen. Min erfarenhet är att det kan vara svårt att omfatta alla variationer av mål och syften som den dramapedagogiska verksamheten kan ha.

¹⁰ Begreppet förförståelse innebär att vi inte uppfattar verkligheten enbart med våra sinnen. Det som förefaller vara rena sinnesintryck innehåller i själva verket en god portion tolkning. Förförståelsen präglar vårt sätt att se på verkligheten mer än vi ofta tänker på (Thurén 2007 sid 58).

6.3 Metodval

Jag utfört en kvalitativ undersökning, i en sådan använder forskaren ett färre antal informanter och metoderna kan vara till exempel kvalitativa intervjuer, narrativ intervjuer och fokussamtal. Forskaren söker detaljer snarare kvantiteter och letar efter mönster och begreppskärnor eller variationer hos det studerade fenomenet. Om intresset för studien ligger i att till exempel försöka förstå människors sätt att resonera eller reagera, eller av att särskilja eller urskilja varierande handlingsmönster, så är en kvalitativ studie rimlig. (Trost 2005). Jag har valt att göra en fenomenologisk undersökning med inspiration från diskurspsykologi och ser de båda metoderna som komplement till varandra. Genom att använda den fenomenologiska metoden för att söka betydelsekärnor i ursprungsmaterialet och en diskursiv analys av material har jag kommit fram till mitt resultat. I det första skedet handlar det om att få tag på "föreställningar" och i det andra att se hur sådana konstrueras eller "framställs". För att få fram material till min undersökning har jag använt en kombination av inspiration från metoderna fokussamtal och föreställningskartor, och utifrån det utfört en workshop med åtta informanter och en intervju med en informant. Som komplement till workshopen och intervjun fick informanterna även besvara en del kortade frågor via mejl.

6.4 Fokussamtal

Fokussamtal kan beskrivas som en metod som lämpar sig särskilt väl när det man vill veta inte är omedelbart tillgängligt, utan måste konstrueras i samspel med andra, alltså sådan kunskap som det inte går att komma åt genom att fråga eller observera det som är fokusgruppens område. Den ordlösa kompetensen inom ett område, definierat av Michael Polanyi (1891- 1976) som *Tyst kunskap*¹¹ är något som kan bli tydligt i och med fokussamtal. När fokusgruppen tillsammans talar om ett fenomen som ingen av de medverkande satt ord på, eller har en helt klar bild av, kan fenomenet framträda tydligare. När man hör sig själv berätta för andra kan det vaga också få skarpare konturer (Andrén 2008 sid 106).

6.5 Föreställningskartor

För att tydliggöra och fördjupa förståelsen av ett fenomen kan man använda föreställningskartor. Forskaren och informanten undersöker fenomenet tillsammans genom att göra en tankekarta över de föreställningar som

¹¹ Polanyi betonade skillnaden mellan den uppgift vi har i fokus och allt det vetande och de färdigheter och förhållningssätt som fungerar av sig själv, alltså tyst, medan vi fokuserar på uppgiften. (Egidius 2003).

finns, och genom att samtala tillsammans med informanten kan forskaren få tillgång till informantens föreställningsvärld. Syftet är att försöka fånga den förståelse som individen byggt upp utifrån sina egna erfarenheter. Genom att utifrån frågeställningen associera fritt, och skriva upp det man kommer fram till på ett stort papper uppsatt på väggen, skapas ett grundmaterial. I nästa steg söker informanten nyckelfraser och nyckelbegrepp och sätter samman dessa i grupper. Utifrån dessa indelningar fortsätter samtalet genom att forskaren ställer fördjupande och förtydligande frågor. (www.pbs.kau.se 2009-06-02.)

6.6 Förhandsinformation och etiska överväganden

Jag har låtit mina informanter vara anonyma i undersökningen. Det var ingen av dem som särskilt bad om det, med det kändes bäst att behålla anonymiteten. Min tanke var att samtalet därmed kunde bli både ärligare och mer fördjupat. Jag kontaktade informanterna via mejl och berättade att jag skrev en C- uppsats om dramapedagogers uppfattningar om sin yrkesroll vid Gävle högskola, och frågade om de ville delta i en undersökande workshop och en mejl intervju på temat. Av elva tillfrågade dramapedagoger tackade nio ja till att delta i studien. Informanterna fick veta datum för träffen men fick inget förberedelse material .

6.7 Urval och informanter

Kriteriet för att räknas som dramapedagog i studien var att vara/ha varit anställd som dramapedagog. Informanterna till undersökningen fick jag tag på via kontakter från yrkesliv och studier. En del är eller har varit mina kollegor medan andra är nya bekantskaper. För att få min frågeställning belyst från olika håll försökte jag samla informanter med variation i antal år i yrket, utbildningsväg, arbetsplats och ålder. Alla informanterna är kvinnor i åldrarna 23 till 45 år. De har utbildad sig till dramapedagoger mellan 1989 - 2008 på Västerbergs folkhögskola, Edelviks folkhögskola, A+ B+ C-kurserna i dramapedagogik på distans på Gävle högskola, på Uppsala universitet, till gymnasielärare i svenska, nu med dramaundervisning i tjänsten. Tre av dem har skrivit c-uppsats om dramapedagogik, två på Gävle högskola en på Stockholms universitet inom ämnet pedagogik. Sju är yrkesverksamma i skrivande stund. En är föräldraledig och en söker arbete.

6.8 Workshop och intervju

Jag höll en undersökande workshop, där tillvägagångssättet var inspirerat av fokussamtal och föreställningskartor, med åtta av de nio informanterna.

Efter workshopen fick de via mejl besvara en kortare enkät¹² med frågor av mer faktamässig karaktär; om sin utbildning, anställning och hur de ser på syftet med sitt arbete och sin eventuella tillhörighet i Sternudds dramapedagogiska perspektiv. Vid workshop tillfället var jag var intresserad av att nå en fördjupning av samtalet relativt snabbt, framförallt av tidsskäl, så när informanterna fikade och småpratade en stund delade jag in dem i två grupper som fick sitta i varsitt rum och samtala under 45 minuter. I varje rum fanns tillgång till papper, sax, pennor, post-it-lappar och tejp.

Grupp ett fick diskutera frågorna:

1. Vad är en dramapedagog
2. Vad är specifikt för en dramapedagog?
3. Vad skiljer en dramapedagog från andra yrkesgrupper?

Grupp två fick diskutera frågorna:

1. Vad gör en dramapedagog?
2. Var finns en dramapedagog?
3. Vad skiljer en dramapedagog från andra yrkesgrupper?

Efter 45 minuter samlade jag de båda grupperna framför ett stort papper som satt uppspänt på väggen. På det hade jag i förväg skrivit upp informanternas frågor, i rubrikform. En grupp i taget fick redogöra för sin diskussion genom att en av dem, eller fler, berättade hur de samtalat, vad de kommit fram till, vilka nya frågor som väckts med mera. Som stöd för vårt gemensamma minne klistrades nyckelord, teman, repliker skrivna på post-it-lappar upp under respektive rubrik, eller ritades eller skrevs direkt på pappret. Om jag eller någon i den andra gruppen hade frågor ställde vi dem direkt till den grupp som redovisade. Fokus låg inte på att gruppen skulle ha kommit fram till ett gemensamt svar, utan på att de delgav oss hur de hade resonerat kring frågorna. Efter att grupp ett avslutat sin redovisning gjorde grupp två sin, utifrån sina frågeställningar. Att grupperna inte fick samma frågor beror på tidsaspekten. Vi hade ca två timmar till vårt förfogande, så jag valde därför att lägga upp samtalen på det här viset. Jag tror att det hade varit ännu mer intressant att höra referat av de olika diskussionerna om grupperna fått exakt samma frågeställningar.

Den andra delen av workshopen bestod i att jag delade in informanterna i två nya grupper, för att skapa förutsättningar för nya möten och infallsvinklar i diskussionerna. Även den här gången fick grupperna sitta i varsitt rum och hade 45 minuter till sitt förfogande. Skillnaden låg i att båda grupperna nu fick diskutera samma frågeställningar:

¹² Se bilaga i uppsatsen

1. Vad är största hindret i arbetet som dramapedagog?
2. Vad är största tillfredsställelsen i arbetet som dramapedagog?
3. Vad är största utmaningen i arbetet som dramapedagog?

Efter samtalstidens slut samlades vi igen, och gick tillväga på samma sätt som jag beskrivit ovan, när grupperna redovisade hur de diskuterat.

Jag avslutade workshopen med att fråga om det fanns några oklarheter kring uppsatsens syfte och eventuella oklarheter kring hur jag skulle använda materialet samt med att fråga om jag fick ställa mer faktabaserade frågor till var och en, via mejlen. Det gick bra och när vi skildes åt kände jag mig både uppmuntrad av de givande samtalen och tankfull kring de frågeställningar som diskuterats.

Eftersom en av dramapedagogerna inte kunde komma på workshopen valde jag att göra en intervju med den informanten några dagar senare. Tillvägagångssättet vid intervjun var att informanten ensam under 30 minuter fick fundera över frågeställningarna:

1. Vad är en dramapedagog?
2. Vad är specifikt för en dramapedagog?
3. Vad gör en dramapedagog?
4. Var finns en dramapedagog?
5. Vad skiljer en dramapedagog från andra yrkesgrupper?

Det fanns tillgång till papper, pennor, tejp, post-it-lappar och ett stort blädderblockspapper uppspänt på väggen i rummet. När 30 minuter hade gått fick informanten under 15 minuter berätta för mig hur tankarna hade gått. Nyckelord, associationer, nya frågor, teman, teckningar med mera dokumenterades på blädderblocket, om inte det redan var gjort under reflektionstiden. Jag ställde frågor för att förtydliga och fördjupa vissa svar.

Sedan fick informanten under 20 minuter reflektera kring frågorna:

1. Vad är största hindret i arbetet som dramapedagog?
2. Vad är största tillfredsställelsen i arbetet som dramapedagog?
3. Vad är största utmaningen i arbetet som dramapedagog?

När tiden var slut samtalade vi kring hur informanten resonerat, under ytterligare 30 minuter, innan jag avslutade intervjun med att tacka för hjälpen och se till att det inte fanns några oklarheter kring undersökningen. Jag frågade även om jag fick komplettera intervjun med frågor via mejl och det gick bra. I båda undersökningarna har tiden varit en faktor att ta hänsyn till. Jag valde att låta den bli en hjälp till avgränsning istället för en stressfaktor.

I och med den begränsade tiden blev jag tvungen att specificera vilka frågor jag var mest nyfiken på, och formulera dem så konkret som möjligt. Jag valde också att inte ta tid till att prata om arbetsplatser och utbildningsorter och anställningsförhållanden när jag träffade informanterna, utan försökte i och med min relativt hårda styrning av ramarna för workshoppen och intervjun hjälpa dem att komma till kärnan av min frågeställning. Jag fick ihop ett gediget material, så jag anser att upplägget fungerade väl utifrån den här undersökningens omständigheter.

6.9 Bearbetning av materialet

Efter mina träffar med informanterna sammanställde och transkriberade jag materialet. Sedan sökte jag enligt fenomenologisk metod efter betydelsekärnor i texten. Utifrån de betydelsekärnor jag fann skapade jag sex kategorier på temat hur dramapedagoger uppfattar sin yrkesroll:

1. Dramapedagogens uppfattningar om syfte med arbetet
2. Dramapedagogens uppfattningar om arbetets innehåll och arbets-sätt
3. Dramapedagogens uppfattningar om resultat av arbetet
4. Dramapedagogens uppfattningar om hinder i arbetet
5. Dramapedagogens uppfattningar om yrkesidentiteten
6. Dramapedagogens uppfattningar om vad som skapar motivation i arbetet

Jag sorterade in textmaterialet under respektive kategori. Nu hade jag en del uppfattningar om hur dramapedagoger uppfattar sin yrkesroll, fördelade i sex kategorier. Men eftersom uppfattningarna inte var helt samstämmiga slog det mig att det vore intressant att göra en diskursiv analys av texten i varje kategori. Jag blev nyfiken på om det fanns ett dominerande sätt att presentera sig som dramapedagog, och hur det utmanade sättet isåfall såg ut? Jag valde att använda diskurspsykologiska verktyg för att analysera materialet. Dessa hämtade jag från Lindgren (2006) och Winther – Jørgensen & Philipps (1999). Det jag tagit fasta på i min analys av texten i mina respektive kategorier är att försöka ha en kritisk inställning till självklar kunskap och söka efter det för-givet-tagna i framställningarna av vad en dramapedagog är och gör. Jag har letat i materialet efter vilken mening som tillskrivs fenomenet den *dramapedagogiska yrkesidentiteten*.

7. Resultat

Jag har dramatiserat mitt resultat genom att utifrån den diskursiva analysen skapa två stereotypa dramapedagoger. En som representerar det jag uppfattar som den rådande diskursen: Helga Hegenomi, och en som representerar det jag uppfattar som den utmanande diskursen: Unni Uppstickare.

Jag låter en radiojournalist intervju dem, och journalistens frågor berör de kategorier som jag hittat i undersökningen. Citaten som inleder varje kategori har jag plockat från undersökningsmaterialet, det är någon av informanterna som gjort uttalandet. Syftet med att presentera resultatet genom en dramatisering är dels att skapa en tydlighet för läsaren kring vad jag anser mig ha kommit fram till, och dels att själv förstå min empiri inom ramen för en problematisering: Hur presenterar sig dessa två dramapedagoger, när de samtalar om dramapedagogyrket?

7.1 Helga och Unni

Helga Hegenomi är 42 år och har gått den 2-åriga dramapedagogutbildningen på Västerbergs folkhögskola. Efter utbildningen har Helga arbetat som timanställd och tidvis projektanställd på en ideell amatörteaterförening och på flera olika studieförbund. Samtidigt med det har hon haft kortare eller längre anställningar som dramalärare på grund och gymnasieskolan. Helga har läst 20 poäng musik och didaktik på universitetet, och har en mängd fortbildningar i bagaget. Fysisk teater, maskarbete, Levande verkstads fortbildning och fortbildning i forumspel för att nämna några.

Unni Uppstickare är 37 år och utbildade sig först till svensklärare och fick en 75 % tjänst på en högstadieskola efter utbildningen. Där arbetade hon i några år, innan hon läste A+ B +C-kurserna i dramapedagogik på distans på Gävle högskola. Nu när Unni har en fil.kand. i dramapedagogik har hon sin tjänst utökad till 100 %. Hon är fast anställd som svensklärare 60 % och i anställningen ingår även dramaundervisning på 40 %. Unni har startat en egen firma vid sidan av sin anställning, där tar hon ibland uppdrag som fortbildare i kommunikation eller föreläser om grupprocesser. Unni har gått fortbildningar i ART, Forumspel och Röstbefrielse för kvinnor.

Journalisten: Kära radiolyssnare! Jag befinner mig i fikarummet på Skogsåsens högstadieskola. Här sitter dramapedagogen Helga. Hon har sin gröna schal svept runt huvudet som en turban och stora guldörhängen dinglande i örsnibbarna. Helga smuttar på en kopp the och har dragit upp benen under sig i soffan. I rummet finns även svenskläraren och dramapedagogen Unni. Hon sitter bakåtlutad i en fåtölj och njuter av en kopp kaffe.

Unni har tagit av sig sin jobbkvavaj och lagt den över sin portfölj. Stämningen är avspänd trots att ingen av dem har träffat mig förut. Vad är då anledningen till att vi sitter här? Jo; Skogsåsskolan har fått pengar till ett projekt på tema Kulturkrockar, och man har valt att använda drama som metod. Målet är att projektet ska resultera i en föreställning som visas för skolan och för offentlig publik. Helga, som under många år arbetat på skolan i olika anställningsformer, och Unni, som är en av de anställda lärarna med dramapedagogkompetens, har rekryterats till att planera och utföra projektet. De har inte arbetat tillsammans förut. Eftersom det är ett så pass stort projekt vill vi på lokalradion göra ett reportage om de båda dramapedagogerna, innan projektet drar igång.

Resultatpresentation av dramapedagogens uppfattningar om syfte

"Mitt syfte med arbetet som dramapedagog är att jag vill hjälpa människor att hitta sin kraft och förmåga att använda den."

(Helga)

"Det är svårt när arbetet har otydliga ramar. Då blir verksamheten också otydlig." (Unni)

Journalisten: Hur ser ni på syftet med dramaverksamhet i stort?

Helga Hegenomi: Syftet i de grupperna jag leder är att de ska leda till uppsättningar vid terminens slut. Jag ska leda de lektioner i dans och teater jag är anställd för att leda. Annars är syftet att öva samarbete, deltagarna ska få träna på att uttrycka tankar och känslor. Alltså, det finns ingen färdig arbetsbeskrivning för min tjänst, men jag brukar själv formulera syftet med min verksamhet. På studieförbundet till exempel arbetsbeskrivningen väldigt fri. Det är ju jag som startat grupperna, och då har jag själv formulerat syftet. Jag har lyssnat på vad gruppen vill och tar egna initiativ när det gäller formulering av syftet. Jag utgår från mina värderingar när jag lägger upp lektionerna. Sådär tänker jag; Det ska vara roligt, och alla ska få utveckla sin personlighet. Jag vill få människor att växa och utvecklas genom drama, göra dem till kreativa, samarbetande, självständiga människor som står för vad de tycker och har kontakt med sig själva och sina känslor. De ska lära sig nya saker i samspel med andra och känna stolthet över att ha vågat. På teaterföreningen var vi anställda och styrelsen tillsammans involverade i arbetet med att ta fram mål och syfte med verksamheten. Vi tog också fram en värdegrund, som gick att utgå från när det gällde syfte med arbetet.

Det blir ju svårt när det är otydligt för deltagarna i gruppen. Om de inte vet varför de är här? Det är också svårt när det finns uttalade förväntningar på vad drama ska leda till. Om jag inte har ett mål med verksamheten blir det svårt att motivera både deltagarna och mig själv.

Journalisten: Ok, och vad tänker du om syftet med dramaverksamhet?

Unni Uppstickare: För mig är syftet att arbeta med kommunikation. Att öka medvetenheten om hur vi kommunicerar med andra, utveckla individer. Här på skolan har jag ju en arbetsbeskrivning då är syftet till exempel att följa de nationella kursmålen för de dramakurser jag har, så gott det går. Annars avgör tid, målgrupp och eventuellt syfte från arbetsgivaren hur jag lägger upp arbetet, det är ju olika beroende på vilken grupp jag ska möta. Ett syfte på skolan är att med hjälp av teater stärka eleverna. För vuxna i kommunikationsutbildningar kan syftet vara att ge människor verktyg för en fungerande kommunikation. Det är svårt när en eller flera deltagare i gruppen har en annan uppfattning om vad vi ska göra än vad jag, eller uppdragsgivaren, har. Jag behöver tydligt beskrivna arbetsuppgifter för att kunna avgränsa och avgöra när jag jobbat färdigt. Annars är det lätt att ta på sig en massa saker som jag egentligen inte ska göra. Som inte ingår i arbetet. Därför är syfte och mål a och o när jag jobbar med teater och drama idag, för att kunna avgöra om jag gör rätt saker. När arbetet med drama inte är förankrat hos deltagarna eller på arbetsplatsen är det svårt att jobba motiverat. Om de andra lärarna inte vet vad jag gör och varför. För mig är det en stor utmaning att kräva ett tydligt syfte och mål med det jobb jag åtar mig.

Resultatpresentation av dramapedagogens uppfattningar om arbetes innehåll och arbetssätt

"Jag upplever att en dramapedagog har fokus på drama som ämne och metod, och arbetar med gruppen och individen som fonder för varandra. De hör ihop och berikar varandra, de är varandras förutsättningar". (Helga)

"Det är olika förutsättningar som styr ens dramapedagogroll"
(Unni)

Journalisten: Hur avgör ni som dramapedagoger vad ni ska göra, och hur ni ska arbeta?

Helga Hegenomi: Som dramapedagog leder jag grupper och individer av olika slag och använder teater och drama i pedagogiskt syfte. Jag har någon slags steg för hur jag lägger upp arbetet, först gäller det att skapa trygghet i gruppen. Min utgångspunkt är att allt ska vara ok, självklart inom demokratiens ramar. Fokus ligger på gruppen, jag utgår från gruppens behov men jag försöker även se individerna, vad de behöver för att utvecklas.

Vi dramapedagoger är ju processinriktade och målet med mina grupper är att de ska få tillfälle att prova någonting nytt. Jag jobbar så att alla ska få en utmaning, det gäller att aktivera människor som är rädda och blockerade. Elevernas önskan är ofta att få spela teater, men inte alltid. Om vi gör det lägger jag stor vikt vid att alla ska känna sig stolta över sin föreställning. Jag känner mig lite vilsen när det kommer tillfrågan om vilka av de dramapedagogiska perspektiven jag befinner mig i. Allt går i varandra för mig. Jag arbetar med alla perspektiv och skulle inte kunna skipa något, eller inrikta mig på något. Det är upp till gruppen och individen om de vill fokusera på något perspektiv. Allmänt tycker jag att det är lite tråkigt att det har blivit så mycket fokus på just dessa perspektiv, jag tror det finns många fler perspektiv inom dramapedagogiken. Min egen formulering av mitt perspektiv är; Kroppens och fantasins perspektiv. Med kroppen går man in i fantasin och möter sig själv andra och eventuellt en publik.

Om man tittar på mitt mål att hjälpa människor att hitta sin kraft och kunna använda den så tycker jag att det funkar i alla perspektiv. Men jag lutar mig nog mest mot det personlighetsutvecklande perspektivet i syfte att individerna ska utvecklas, men använder mest övningar från det konstpedagogiska perspektivet.

Unni Uppstickare: Jag ser det som att jag arbetar med kommunikation och använder övningar för att till exempel träna deltagarnas närvaro genom att träna improvisation. Ofta arbetar jag med demokratifrågor och har alltid ett pedagogiskt perspektiv, men jag kan även arbeta med regi och gestaltning. Jag jobbar ofta mot någon slags föreställning eller med att skapa en arbetsredovisning av en kortare pjäs. Under resans gång ska naturligtvis mycket hända; från improvisation till färdig föreställning. Produktionsarbete, pjäsanalyser, diskussioner. När det gäller tillhörighet i Sternudds perspektiv snuddar jag nog vid alla fyra, beroende på vilken grupp jag har, och vad syftet är just för dem. Betoningen för mig har legat på det personlighetsutvecklande och det konstpedagogiska perspektiven, eftersom jag till övervägande del har arbetat teaterinriktat med en dramapedagogisk syn på lärande. Jag har använt det kritiskt frigörande och de holistiska perspektiven ibland, till exempel med värderingsövningar eller när ämnet kommunikation undersöks med hjälp av drama, som i en kommunikationsutbildning med en personalgrupp.

Resultatpresentation av dramapedagogens uppfattningar om resultat av arbetet

"Arbetet känns meningsfullt när en tioårig kille väljer drama framför sport" (Helga)

"Ledaren kan analysera gruppens behov med hjälp av dramaövningar" (Unni)

Journalisten: Men vad är drama bra för, egentligen? Kan man se några konkreta resultat av dramaverksamhet?

Helga Hegenomi: Självklart kan man det! Drama utvecklar deltagarnas fantasi och kreativitet. Det är roligt, och utvecklar samarbete i gruppen. Deltagarna lär sig saker om sig själva i och med utmaningarna i dramaverksamheten. Det finns en stolthet hos deltagarna över att klara nya uppgifter. Drama underlättar konflikthantering och skapar ett positivt gruppklimat och sammansvetsade grupper. Det är fantastiskt att få följa en grupp under flera år och se dem växa. Det är också stärkande för elevens personliga utveckling; att få se en blyg person stå på scenen och glittra. Eller att se någon som knappt vågat prata inför gruppen förut plötsligt ha en roll i en pjäs och skälla, gorma och leva ut framför klassen och åskådarna. Ja, att se en utveckling hos individen och gruppen.

Journalisten: Och vad säger du om det?

Unni Uppstickare: Resultat av arbetet? Ja, det är ju kortare arbetsredovisningar och teaterföreställningar. Samt att deltagarna praktiskt får undersöka ämnet kommunikation.

Resultatpresentation av dramapedagogens uppfattningar om hinder i arbetet

"Det känns som att jag måste bevisa att drama är bra." (Helga)

"Dramapedagoger förväntas arbeta ideellt, brinna för sitt jobb och inte ta betalt". (Unni)

Journalisten: Vilka svårigheter stöter man på i arbetet som dramapedagog?

Helga Hegenomi: En sak som jag tycker är jättejobbig är att det är ett lågavlönat jobb, och ofta saknas det resurser till själva dramaverksamheten också. Man släpar omkring på grejor, kläder, papper, bandspelare... En annan sak är de osäkra anställningarna. Man är aldrig trygg, utan går på timanställningar, projektanställningar och vikariat. Eller har en halvtid här och en annan 25 % anställning där, och flackar mellan arbetsplatserna. Om man är anställd i kommunen så kan arbetet vara utspridd på flera olika ställen.

Man dyker upp som gubben i lådan en gång i veckan och sedan åker man till nästa jobb. Anställningens storlek varierar ju, beroende på hur verksamheten utvecklas. Minskar den, så minskar min tjänstestorlek också. När jag jobbade på teaterföreningen var jag alltid uppsagd över sommaren, så var det för både timanställda och projektanställda. Men även om man har en OK tjänst så jobbar man ju alltid på kvällar och helger. Det går inte att komma ifrån. Man får sällan någon övertidsersättning. Dramapedagoger förväntas inte vilja ta betalt eftersom arbetet uppfattas som så kul. Det är svårt med oförstående arbetsgivare, och att arbetet i skolan styrs uppifrån. Mitt jobb på skolan är ständigt i farozonen. Det som kan vara svårt med grupperna är om de är för stora eller för små till antalet. Eller grupper där folk kommer och går. Det kan även finnas deltagare som jag tänker på hemma, fast jag är ledig. Som suger musten ur mig fast jag lämnat jobbet. Sen är det ofta krångel med lokaler som är skitiga eller saknar tillräckligt stora golvytor, eller besvär med att få nycklar till lokalerna. Ibland klampar övrig personal, till exempel vaktmästarna på skolan, in, mitt i vår lektion. Ofta pratar de högt med varandra medan de hämtar grejor i klassrummet, kollar på någon fläkt som är trasig eller likande. De ignorerar ofta totalt att vi kanske är mitt i en övning. De har sällan någon aning om vem jag är, eller vad jag gör där.

Journalisten: Har du liknande erfarenheter?

Unni Uppstickare: Jag skulle nog säga att okunskap om ämnet, både hos dramapedagoger och andra, är ett hinder i jobbet. Jag kan också sakna dramapedagogkollegor som har förståelse för vad jag gör på jobbet. När det gäller själva arbetet så är det svårt att hålla grupprocessen vid liv i en oengagerad grupp med sporadisk närvaro. När deltagarna är omotiverade, ointresserade och aggressiva och har tvingats delta i verksamheten. Tvånget är ett problem i sig. Man kan inte göra underverk, inte ens med drama. Jag håller med om att det är jobbigt att hålla till i icke ändamålsenliga loka-

ler. Det är hot om att de estetiska ämnena försvinner ur skolans läroplaner. Det påverkar det mig som dramapedagog.

Resultatpresentation av dramapedagogens uppfattningar om yrkesidentiteten

"En dramapedagog är ofta en kvinna och ett barn av 1970-talet. Vänsterinriktningen politiskt sett kommer som ett medskick med dramapedagogutbildningen." (Helga)

"Som dramapedagog måste jag förhålla mig till bilden av en dramapedagog." (Unni)

Journalisten: Hur skulle du beskriva en dramapedagog för någon som inte vet vad yrket innebär?

Helga Hegenomi: Det är förhållningssättet som ringar in vad en dramapedagog är. En dramapedagog har utbildning eller lång erfarenhet av arbete med drama och teater. Man kan väl helt enkelt säga att en dramapedagog är någon som gått dramapedagogutbildningen? Det finns en konflikt mellan att vara utbildad dramapedagog kontra att sakna formell dramapedagogutbildning. Jag menar, blir man dramapedagog bara för att man vill jobba med drama? Nej, en dramapedagog är någon som gått dramapedagog utbildning och tagit examen. Varför ska det vara så fult att säga att en dramapedagog är någon som genomgått en utbildning och examinerats? Folk kan kallas sig teaterlärare, dramalärare, teaterpedagoger eller vad de vill, bara inte dramapedagoger om de inte har utbildat sig till det. Detta kan man ofta inte säga i drama och teaterkretsar utan att folk blir provocerade. Många har kommit in i branschen på andra vägar, men titulerar sig dramapedagog ändå. Varför kan inte dramapedagogens yrkestitel få vara "varumärkes-skyddad"? Det finns skillnader mellan dramalärare och dramapedagoger och mellan teaterlärare och dramapedagoger. Det uppstår konkurrens, både mellan dessa två yrkesgrupper och mellan olika konstnärliga former. Ett annat dilemma som jag upplever i jobbet är konflikten mellan dramapedagogrollen och regissörsrollen. Vad är drama, vad är regi, vad är teater? Dramapedagogjobbet är ett ensamt jobb. Andra lärare på skolan ser mig som en flummig person som sysslar med ett oviktigt ämne. Drama ses som något som vem som helst kan utföra. Dramapedagogen befinner sig längst ner i hierarkin inom till exempel skolvärlden. Då är det skönt när drama-skeptiker blir omvända. Det är en utmaning för mig att få andra att tro på drama. Dramaverksamheten är personligt förknippad med dramapedago-

gen. Man är dramapedagog. En dramapedagog upplevs som intressant och exotisk i andras ögon.

Journalisten: Har du något att tillägga?

Unni Uppstickare: Dramapedagogiken är ett ungt ämnesområde som omgärdas av många "sanningar" om hur en dramapedagog är. Jag uppfattar inte att det man lär sig under utbildningen som lika med yrkesrollen. Den dramapedagogiska världen är liten och jag upplever att ett fåtal personer har mycket makt över vilka som antas till dramapedagogutbildningen.

Det kan bidra till att cementera bilden av vad en dramapedagog är. För dramapedagogen säger att man ÄR dramapedagog, inte jobbar som.

För mig är att vara dramapedagog är likställt med att förknippas med en identitet. Men det är sårbart med ett yrke som är så förknippat med den jag är som person. Det kan till exempel svårt att ta över grupper som en annan dramapedagog haft, en utmaning att bli accepterad av deltagarna, för trots att jag har samma utbildning och kompetens som min företrädare så "är" jag inte hon. En annan utmaning är att våga prova nya koncept.

Dramapedagogjobbet förväntas vara ett kall och jag måste förhålla mig tillfördomarna om vad en dramapedagog är, i jobbet. Jag tror att vi dramapedagoger saknar en tydlig tillhörighet i vårt yrke? Vår yrkeskår tillhör alla och ingen bransch, eftersom vi jobbar med människor, och de finns överallt. Jag tycker inte att dramapedagoger skiljer sig från andra yrken så mycket som vi kanske själva vill tro. Ibland omhuldar vi vår "särlart". Vi gör yrket mystiskt. Som att det är så speciellt det vi gör. Min erfarenhet säger mig att vi har mycket mer gemensamt med andra lärare och pedagoger än vi kanske tror. På en skola där jag jobbat hade jag stort pedagogiskt utbyte med gymnastiklärarna, de hade samma syn på gruppdynamik, turtagning och att "se" eleverna som jag har. Jag tycker att det är få saker som är unika med dramapedagogjobbet. Men det är klart, några saker kanske skiljer oss från andra yrken? Kanske är vi lite mer vana att reflektera över varför det blev som det blev i gruppen? Men det är inte säkert.

Resultatpresentation av dramapedagogens uppfattningar om vad som skapar motivation arbetet

"Jag känner mig motiverad av möjligheten att påverka människors utveckling." (Helga)

"Jag blir motiverad när jag ges rättmätig status som dramapedagog". (Unni)

Journalisten: Varifrån får du motivationen till arbetet?

Helga Hegenomi: Den får jag från mina fantastiska dramapedagogkollegor som jag har så kul med! Sedan är det givande att få vara kreativ på jobbet. Att medverka till att skapa ett positivt gruppklimat och få uppleva hur en grupp lär känna varandra och blir samspelade. Jag blir motiverad av att kunna medverka till att lösa konflikter. Bra teaterföreställningar ger mig också inspiration och arbetsglädje. Sen är det härligt att trots dåliga lokaler, stora grupper, konstig inställning hos omgivningen lyckas med en grupp, få den att växa. Jag kallar det pedagogiska segrar, att få se när utveckling sker, om än i det lilla. Till exempel att bevittna hur en individ eller grupp vidgar sina gränser.

Journalisten: Något mer?

Unni Uppstickare: Det är stärkande när jag lyckats göra en korrekt analys av behov och problem i gruppen. Det är också väldigt givande att få positiv feedback från gamla gruppdeltagare. Och jag blir självklart motiverad när jag får riktigt bra betalt för ett jobb.

Journalisten: Ja, då får jag tacka för er tid och önska lycka till med projektet, Helga och Unni! Nu, över till studion.

7.2 Sammanfattning

Jag upplever att jag fått vissa svar på min fråga om hur dramapedagoger uppfattar sin yrkesroll. Det har även uppstått nya frågor under undersökningens gång: För vems skull finns dramapedagogen? Hur anpassar sig dramapedagoger sitt yrke till samhällsutvecklingen och hur presenterar dramapedagoger sig själva och sin profession? Kan yrkesrollen befrias från den rådande diskursens uppfattningar om att dramapedagoger ska *göra* människor kreativa, *bevisa* att drama är bra?

Kan dramapedagoger istället börja föra fler kollegiala samtal om hur vi arbetar och avgränsar vårt arbete? Det verkar som att Unni är inne på det spåret. Samtidigt vill jag inte vara utan Helgas glöd! Bara hon inte brinner upp? Kanske en kombination? Det här och mycket mer vill jag tala om med mina kollegor och med andra pedagoger, och det är min förhoppning att den här studien bidragit en aning till att öppna upp för ett sådant samtal.

7.3 Dramapedagogen i den hegemoniska diskursen

Dramapedagogen inom den dominerande diskursen talar ofta värdeladdat och i metaforer om syfte och mål med dramaverksamheten. Det är inte alltid konkret vad det är hon gör, när hon arbetar och vad hon vill uppnå med arbetet. Hon talar om att ha roligt, göra människor kreativa och utveckla individer och grupper samt få dem att känna och våga, hitta sin kraft och använda den. Jag uppfattar att syfte och mål och yrkesroll många gånger blir svåra att urskilja från varandra i hennes presentation. Hon är personligt förknippad med sin yrkesroll. Dramapedagogen i dominerande diskursen uppfattar sig som ensam och många gånger missförstådd av arbetsgivare och andra yrkesgrupper. Hon värnar om dramapedagogidentiteten som något unikt och exotiskt och känner sig upprättad när hon lyckats bevisa att drama är bra, och omvända skeptiker och trots svårigheter uppnå pedagogiska segrar med en grupp.

7.4 Dramapedagogen i den utmanade diskursen

Dramapedagogen i den utmanade diskursen presenterar sig som någon med yrkeskompetens som vill ha bra betalt för sitt jobb och som konkret kan berätta vad hon gör. Dramapedagogen i den utmanande diskursen uppskattar och behöver en tydlig arbetsbeskrivning för att avgöra vad hon ska och inte ska göra i arbetet. Dramapedagogen vill inte göra deltagarna till något, utan vill öka deras medvetenhet ge dem verktyg. Hon beskriver sig själv som medveten om att upplägget för arbetet är olika beroende på vilken grupp hon möter. Dramapedagogen säger sig uppskatta och vilja utöka samarbetet med andra dramapedagoger har insikt om att drama inte kan göra underverk. Hon presenterar sig som någon som har distans till sitt yrke, och inte ser att det är så stor skillnad hur hon arbetar pedagogiskt och hur till exempel gymnastiklärarna arbetar. Dramapedagogen inom den utmanade diskursen upplever frustration över, och känner sig sårbar av, att det finns en så stark koppling mellan identiteten som dramapedagog och själva jobbet som dramapedagog. Det är något att hela tiden förhålla sig till i arbetet. Dramapedagogen säger sig vilja ha bra betalt för det jobb hon utför.

8. Diskussion

Min studie har varit ett försök att tydliggöra hur dramapedagoger uppfattar och framställer sitt yrke. Jag har under undersökningen försökt sätta parentes runt min förförståelse och i analysen varit medveten om den, och låtit den finnas med i mitt arbete. Jag anser att min studie har giltighet i och med att jag tydligt redovisat hur jag använt och tolkat materialet. Resultatet av studien är de sex kategorierna och det dramatiserade resultatet som presenterats i uppsatsen.

Jag upplever att det rör på sig, inom det dramapedagogiska fältet. Forskare och praktiker söker definitioner av vad dramapedagogik och dramapedagoger är. Rasmusson undersöker i sin avhandling hur kampen om dramapedagogikens tillhörighet förts under 30 år. Studien fokuserar på dramapedagogik som ämne och visar att dramapedagogiken har stor spännvidd, och även innehåller en mängd polariseringar som ämne/metod, konst/pedagogik till exempel. Frågan om drama är konst eller pedagogik, ett ämne eller en metod har diskuterats av metodskapare, praktiker och teoretiker så länge dramapedagogiken funnits. Rasmusson finner att det är båda delarna. (Rasmusson 2000).

Sternudd har i sin avhandling funnit att agering är den gemensamma kärnan i dramapedagogisk verksamhet, oavsett inriktning och mål. Sternudd bidrar till att ringa in vad dramapedagogik är genom att presentera fyra dramapedagogiska perspektiv i sin avhandling. Trots att det bara är fyra perspektiv framstår dramapedagogiken ändå som enormt omfattande och i vissa fall självmotsägande om man ställer perspektiven mot varandra. Hur kan en dramapedagog uppfylla syfte och mål från alla de fyra perspektiven? Utan att gå ner i detalj? Är det ens önskvärt? Helga i min framställning ställer sig tvekande till perspektiven, hon formulerar hellre sitt eget perspektiv medan Unni uppfattar perspektiven som arbetsredskap och väljer perspektiv utifrån vilken målgrupp hon arbetar med. Jag upplever att Helga känner motstånd mot att "klämmas in" i endast ett perspektiv och bli begränsad av det, medan Unni ser på perspektiven som något som berör arbetet och inte henne själv som person. Min studie har berört dramapedagogen som yrkesutövare. Jag har funderat över hur många definitionsstrider som pågår inom dramapedagogen? Lindgren använder diskursanalys i sin undersökning om hur lärare och skolledare talar om estetisk verksamhet i skolan. Genom att försöka ringa in och definiera hur vi genom språket konstruerar "sanningar" om vår verksamhet och identitet kan vi få syn på vad som ryms inom, och vad som inte ryms inom, i den dominerande diskursen. Genom att undersöka hur något *framställs* istället för att cementera hur något *är*, kan vi få upp ögonen för vad vi bör behålla och vad som bör förändras i till exempel en estetisk verksamhet. (Lindgren 2006).

Andrén har i sin studie om skapande pedagoger och folkbildning sökt den skapande pedagogikens kärna. Hon ställer frågan om hur man talar om sitt yrke om man uppfattar det som sin identitet. Andrén finner i sin studie att det är svårt att beskriva vad de skapande pedagogerna gör i sin praxis, att det lätt blir ytliga och instrumentella. Man beskriver oftare effekterna av det man gör, än talar om vad man egentligen gör. Konsekvensen av den otydligheten kan bli att den praxis man vill utveckla inte utvecklas. (Andrén 2001)

Jag ser en koppling till det i sökandet efter den dramapedagogiska yrkesidentiteten. Den är, iallafall i den hegemoniska diskursen, ofta sammanblandad med syfte och mål med verksamheten. Konsekvensen av att inte tydligt kunna definiera sin yrkesroll, och skilja den från sitt yrkesutövande, blir som jag ser det att fördomar om dramapedagog yrket får stå oemotsagda. Det i sin tur gör att dramapedagogers låga upplevt status i samhället består och i och med höjs inte heller lönen. En intressant fråga i sammanhanget är; vill dramapedagoger bli tydligare i sin yrkesroll? Eller vill dramapedagoger förbli "exotiska"?

8.1 Vidare undersökningsområden

Jag har blivit nyfiken på att undersöka andra yrken som uppfattas som ett kall, till exempel präster, sjuksköterskor, lärare . Hur uppfattar de sin yrkesroll kopplat till den egna identiteten? Det vore spännande att jämföra resultaten med hur dramapedagoger tänkerom sig och sitt arbete. Om fler studier görs på tema identitet och yrke inom grupper med yrken som uppfattas som kall, kan det kanske bidra till en öppnare diskussion och ett generösare utbyte av "yrkeshemligheter" mellan utövarna? En konsekvens av det vore troligtvis att själva arbetet uppfattas som mindre förknippat med utövarens person och därför antagligen upplevs som mindre ensamt och tungt. Det vore också intressant att undersöka dramapedagogyrket ur ett genusperspektiv.

9. Referenslista

Andrén, Maria. (2001). *Kan man vara folkbildare utan att veta om det själv? Om skapande pedagogik och folkbildning*. Vänersborg: Klangfärg, Västra Götalandsregionen.

Andrén, Maria. (2008). *Det pedagogiska övervägandet – en uppmärksamhetsriktande studie i och genom humanvetenskaplig handlingsteori*. Åbo: Åbo Akademis förlag.

Bengtsson, Jan. (2001). *Sammanflätningar – fenomenologi från Husserl till Merleau-Ponty*. Uddevalla: Daidalos AB.

Birgerstam, Pirjo. (2000). *Skapande handling - om idéernas födelse*. Lund: Studentlitteratur.

Chaib, Christina. (1996). *Ungdomsteater och personlig utveckling. En pedagogisk analys av ungdomars teaterskapande*. Lund: Universitetet, pedagogiska institutionen.

Egidius, Henry. (2003). *Pedagogik för 2000-talet*. Stockholm: Natur och Kultur.

Hägglund, Kent. (2001). *Ester Boman, Tyringe helpension och teater. Drama på en reformpedagogisk flickskola 1909 -1936*. Stockholm: Lärarhögskolan.

Kjörup, Sören. (1999). *Människovetenskaperna – problem och traditioner i humanioras vetenskapsteori*. Malmö: Studentlitteratur.

Lindvåg, Anita. (1988). *Elsa Olenius och vår teater*. Stockholm: Rabén & Sjögren.

Lindgren, Monica. (2006). *Att skapa ordning för det estetiska i skolan. Diskursiva placeringar i samtal med lärare och skolledare*. Göteborg: Göteborgs universitet, Högskolan för scen och musik.

Momqvist, Jenny.(2008). *Muminmamman är dramapedagog! – att definiera ett dramapedagogiskt förhållningssätt*. Gävle: Gävle högskola, Institutionen för humaniora och samhällsvetenskap.

Petterson, Carl – Gustav. (1971). *Teaterkunskap*. Stockholm: Natur & Kultur.

Peterson, Maria. (2007). *Dramapedagogiskt förhållningssätt? – pedagoger i drama om ledarskap och undervisning*. Gävle: Gävle högskola, Institutionen för humaniora och samhällsvetenskap.

Pusztai, Istvan.(2000). *Stanislavskij - variationer: skådespelarövningar som didaktiska instrument i pedagogiskt drama*. Stockholm: Stockholms universitet, Teatervetenskapliga institutionen.

Rasmusson, Viveka. (2000). *Drama – konst eller pedagogik? Kampen om ämnet i den nordiska tidskriften DRAMA 1965-1995*. Lund: Lunds universitet.

Rasmusson, Viveka & Erberth, Bodil.(2008). *Undervisa i pedagogiskt drama*. Malmö: Studentlitteratur.

Sternudd, Mia – Marie.(2000). *Dramapedagogik som demokratisk fostran? Fyra dramapedagogiska perspektiv i fyra läroplaner*. Uppsala: Uppsala Universitet.

Thurén, Torsten.(2007). *Vetenskapsteori för nybörjare*. Malmö: Liber AB

Trost, Jan (2005). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur

Winther-Jørgensen, Marianne & Phillips, Louise (1999). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.

Östern, Anna-Lena. (1988). *Dramaforskning som genre - beskrivningar, tankar och reflexioner*. Åbo: Åbo Akademi, Institutet för lärarutbildning.

[www.dramapedagogen](http://www.dramapedagogen.se) . se (2009-01-03).

www.pbs.kau.se (2009-06-02).

Bilaga

Komplettering till workshop och intervju

Mejla till Maria senast den 31/3 -09

Frågor att besvara:

1. Var och när utbildade du dig till dramapedagog?
2. Har du någon annan utbildning som kompletterar dramapedagogutbildningen, isåfall, vilken?
3. Var arbetar du/har du arbetat som dramapedagog? Hur länge har du arbetat/arbetade du där?
4. Hur ser/såg din anställningsform ut?
5. Har/hade du någon arbetsbeskrivning för ditt uppdrag? Om ja; Vad säger/sa den att syfte och mål med ditt arbete är? Om nej; hur avgör/avgjorde du syfte, mål för ditt arbete?
6. Hur skulle du själv formulera syfte och mål med ditt arbete?
7. Med utgångspunkt i Sternudds fyra dramapedagogiska perspektiv, (se sammanfattade nedan), var skulle du säga att du huvudsakligen befinner dig, i ditt arbete?
 - *Konstpedagogiskt perspektiv* – med det dominerande målet att utveckla individens förmåga att uttrycka sig i konstnärlig form.
 - *Personlighetsutvecklande perspektiv* – agering är kärnan men formas och används utifrån andra mål än ovanstående perspektiv. Mer tid ägnas åt själv reflektion och reflektion över gruppdynamiska processer än att gestalta ett konstnärligt uttryck.
 - *Kritiskt frigörande perspektiv* – Här fokuserar reflektionen inte i första hand på individen som person utan på framtida handlande i syfte att förändra samhället. Dramapedagogik i ett engagerat samhällssyfte. Medvetandegöra förtryck och orättvisor, förändra dessa via agering.
 - *Holistiskt lärande perspektiv*- Här finns en betoning på att uppnå kunskap som grundar sig i en känslomässig-tankemässig insikt av det ämne som undersöks. Känsla, fantasi och konstnärliga symboler är viktiga ingredienser i detta perspektiv. Man vill nå insiktskunskap.

Tusen tack! /Maria

