

Beteckning _____



Akademien för utbildning och ekonomi

**Vad är dramapedagogik egentligen?
En studie i vilka uppfattningar som finns om
dramapedagogik bland lärare i grundskolan**

*Susanne Marguerite Arvidsson
Maj 2010*

C-uppsats/15hp
Dramapedagogik

**Dramapedagogik C
Handledare Annika Åstrand
Examinator Maria Andrén**

Författare: Susanne Marguerite Arvidsson

Titel: Vad är dramapedagogik egentligen? – En studie i vilka uppfattningar som finns bland lärare i grundskolan.

C-uppsats i Dramapedagogik

Högskolan i Gävle 2010

Abstract

Undersökningen är en kvalitativ studie med en fenomenografisk ansats och fokusgruppintervju som metod. Intervjugruppen består av fem personer, en man och fyra kvinnor i åldrarna 43 – 62 år, där samtliga är utbildade lärare inom grundskolans olika stadier. Syftet med studien är att försöka förstå och problematisera hur lärare i grundskolan med erfarenhet av dramapedagogik och lärare utan dramapedagogisk erfarenhet, uppfattar dramapedagogik. Resultatet av studien utmynnar i de tre beskrivningskategorierna:

- Kategori A - Dramapedagogik som teater
- Kategori B - Dramapedagogik som individ och gruppstärkande redskap
- Kategori C - Dramapedagogik som didaktiskt redskap

Resultaten visar att informanterna är positiva till dramapedagogik men också känner sig osäkra på vad dramapedagogik egentligen är och efterfrågar mer utbildning inom området.

Nyckelord: dramapedagogik, fenomenografi, fokusgruppintervju, beskrivningskategorier

Innehållsförteckning

Bakgrund	4
Dramapedagogik.....	4
Försök till definition av dramapedagogik	7
Sammanfattning.....	7
Syfte.....	8
Studiens disposition.....	8
Tidigare forskning	9
Fenomenografi som ansats	10
Fokusgruppintervju som metod	11
Urval	12
Etiska överväganden.....	14
Validitet/reliabilitet	15
Genomförande	15
Intervjun	16
Analys- och tolkningsförfarande	17
Kontextualisering.....	18
Resultat	19
Kategori A: Dramapedagogik som teater	19
Kategori B: Dramapedagogik som individ och gruppstärkande redskap	20
Kategori C: Dramapedagogik som didaktiskt redskap.....	22
Sammanfattning.....	24
Ytterligare teman	25
Slutdiskussion	26
Metodreflektion	27
Reflektioner kring beskrivningskategorierna.....	28
Dramapedagogik i framtidens skola?	29
Slutord.....	30
Referenslista	31

Bakgrund

Under mina många år som dramapedagog inom skolvärlden har jag arbetat fram kompetensutbildning för samtliga skolpersonal för grundskolans alla åldrar och arbetat med det på olika skolor. Mitt huvudsakliga mål har varit att sprida kunskap om hur man på olika sätt kan använda dramapedagogiken som ett redskap i den egna undervisningen. I detta utvecklingsarbete har jag stött på olika tankar kring vad dramapedagogik är. Ofta förknippar man ämnet med teater, vilket är ett estetiskt uttryck som många uppfattar som spännande. Å andra sidan upplever många en rädsla för att bli ”utsatt”, vilket kan innebära att man ska stå inför andra och ”visa upp sig”. Trots att mina deltagare oftast är lärare (även elevvårdande personal finns ibland med) som ständigt står inför en ”publik” tolkar jag att denna rädsla finns hos många, vilket ofta har inneburit skeptiska förhållningssätt i inledningen av utbildningen. Uttalanden som ”Det här visste jag inte att man med så enkla medel kan skapa förståelse, åtminstone en bredare syn” och ”Det här vill vi ha mer av!” har ofta nedtecknats i utvärderingen från lärarna. Jag frågar mig själv hur det kommer sig att det ser ut som jag beskriver ovan? Ur denna fråga formas mitt syfte som jag är nyfiken på att undersöka: Vilka uppfattningar om dramapedagogik finns bland lärare i grundskolan och vad bygger dessa uppfattningar på?(Se nedan)

Jag har valt att göra en kvalitativ studie med fenomenografi som ansats och fokusgruppintervju som metod (se nedan). De aspekter som jag i inledningen av studien kommer att belysa är dels att göra en tillbakablick på den dramapedagogiska historien och dels göra ett försök till att definiera ämnet.

Dramapedagogik

Drama har funnits som eget valbart ämne och även som dramapedagogiskt arbetssätt i olika ämnen i svenska skolor sedan mitten av 1960-talet.¹ Ordet drama härstammar från ett grekiskt ord som betyder handling. Denna ursprungliga betydelse har i relation till mitt syfte något viktigt att säga om drama och dramapedagogik jag kopplar det till ”det antika Grekland” där man ansåg de estetiska uttrycken varav drama var ett, som grundläggande i all pedagogik.

Vi vet att estetiska aktiviteter i Hellas för cirka 2500 år sedan betraktades som allmänbildande ämnen. (...) Grekerna menade att uppfostran genom konst skulle vara själva grunden i pedagogiken.²

Så redan långt tillbaka i historien verkade man se möjligheterna med att integrera de estetiska uttrycken in i undervisningen men jag tycker mig uppfatta en otydlighet bland lärare om vad dramapedagogik är och hur man kan använda sig av det arbetssättet.

Handlingen står i centrum i dramapedagogiken. Att dramatisera innebär att gestalta en handling i rummet med hjälp av roller och rollspel. Grundläggande för

¹ Rasmusson, Viveka, Erberth Bodil (2008) *Undervisa i pedagogiskt drama* Malmö.

² Paulsen, Brit (1996) *Estetik i förskolan* Lund, s 33-34.

modern dramapedagogik är att fokus ligger på deltagarnas sociala och kreativa utveckling. I arbetet med dramaövningar, improvisationer, rollspel och teater utvecklar deltagarna dels sin fantasi och förmåga att uttrycka sig, dels sin förmåga att kommunicera, ta ställning och samarbeta eftersom allt arbete sker i grupp. För att nämna ett exempel gör man rollspel där deltagarna lär sig att leva in i någon annans roll och genom det förstå hur andra människor tänker. Dramapedagogik är mycket lätt för den som är dramapedagog att integrera med olika ämnen, men förekommer också som eget valbart ämne såväl i grundskolan som på gymnasiet, i lärarutbildningen och inom kursverksamheten på fritiden.³

För att göra en tillbakablick kring dramapedagogikens utveckling och nämna några av de olika pionjärer som bidragit till utvecklingen, vill jag börja med att nämna Elsa Olenius som var en karismatisk och medryckande föreläsare och dramaledare som spred de nya idéerna om Creative Dramatics runt om i Norden, med sin mycket efterfrågade kursverksamhet. Olenius hade gjort studieresor till USA och tagit del av Creative Dramatics som en annan aktiv kvinna och reformpedagog, Winnifred Ward, propagerade för redan år 1930 i en bok med samma namn "Creative Dramatics". Metoden som i Sverige översattes till skapande dramatik bestod av sinnestränande övningar, rytmisk dans och pantomim. Improvisation, rollspel och dramatisering av sagor och historier hade också stor betydelse. Creative Dramatics var ett sätt att lösa hämningar, aktivera barnens fantasi och väcka deras lust att skapa. Att levandegöra litteratur och teater var också viktigt. Olenius hade dessutom på 1940-talet grundlagt "Vår teater", en barnteater i Stockholm, som hon organiserade i barnavårdsnämndens regi. Här skapade hon den första svenska barnteaterledarutbildningen. Olenius såg skapande dramatik som en förberedelse till barnteatern.⁴

En europeisk dramapionjär var engelsmannen Peter Slade⁵ som kom att lägga tonvikten vid det fria skapandet och även tog mer bestämt avstånd från traditionell skolteater och barnteater. Istället utvecklade Slade "Child Drama" som han beskrev i sin bok med samma namn "Child Drama". Enligt Slade existerar det en särskild barnkonst som det är vår uppgift att förstärka och låta barnen utveckla istället för att bara lära ut redan färdiga sånger, danser och teaterpjäser.

Brian Way⁶ som var en av Slades medarbetare och efterföljare var den som kom att sprida den engelska Creative Dramatics till Sverige. Hans bok "Development Through drama" (1967) där han beskriver metoden översattes 1971 till svenska "Utveckling genom drama". Way såg drama främst som ett pedagogiskt verktyg och ger i sin bok många konkreta exempel på hur man kan arbeta i skolan.

Dan Lipschüts⁷ efterträdde Elsa Olenius som ledare för "Vår teater", men kom efter några år att helt lämna teaterarbetet. Han grundade istället Kordainstitutet och den dynamiska pedagogiken som han skrev om i boken "Dynamisk pedagogik". Syftet med den dynamiska pedagogiken var att lära människor att fungera bättre tillsammans och drama var ett pedagogiskt verktyg för detta.

³ Ibid.

⁴ Rasmusson (2008)

⁵ Slade, Peter (1954)*Child Drama* University of London.

⁶ Way, Brian (1974)*Utveckling genom drama* Stockholm.

⁷ Lipschüts, Dan (1976)*Dynamisk pedagogik* Stockholm.

Magnér⁸ som var läkare med psykiatrisk inriktning utvecklade en särskild rollspelsmetod för att medvetandegöra eleverna, så kallad socioanalytiska rollspel. Syftet med metoden var att utforska förhållandet mellan individ och samhälle och lära deltagarna att självständigt ta ställning. Rollspelen hade ingen publik utan eleverna var i olika grupper. Efter rollspelen fortsatte diskussionerna där också den så kallade åsiktsprövningen vidtog. En återkommande fråga var då, hur vet du det? I boken "Hur vet du det?"⁹ utvecklar Magnér sina tankar om metoden.

Boal¹⁰ som är en viktig förgrundsgestalt inom forumteater, visade att det går utmärkt väl att kombinera dramapedagogik med teater. Han var landsman till Paulo Freire och inspirerad av dennes bok "Pedagogik för förtryckta" (1972) skapade han i Brasilien "De förtrycktas teater", en pedagogisk och interaktiv teaterform som involverar publiken i spelet. Det handlar om att lära sig hantera konflikter som uppstår när man utsätts för maktmissbruk av något slag. Forumteater spelades ute på gator och torg och tog upp vardagliga situationer med någon form av förtryck som publiken kände igen. Publikens uppgift var att hjälpa den som var utsatt för förtrycket genom att ropa stopp och gå in och spela istället för offret och visa vad man skulle kunna göra. Avsikten var inte att hitta en enda lösning på problemet utan att komma med olika förslag, så att man kan se öppningar och möjligheter istället för, att som ofta sker, bli handlingsförlamad. Katrin Byréus¹¹ har anpassat forumteater till svenska förhållanden.

Under 1980-talet framträder en förespråkare för en mer estetisk hållning, engelsmannen Malcolm Ross. Tillsammans med Robert Witkin genomförde han ett stort forskningsprojekt "Arts and the Adolescent"¹² för att ta reda på hur man i engelska skolor arbetade med estetiska ämnen. Ross och Witkin presenterade i sin forskning en teoretisk grund för de estetiska ämnena, som tog fasta på det som man lär sig i just dessa ämnen. De menade att de flesta kunskaper som skolorna bidrar med är indirekta, man läser om ljuset innan man får uppleva det själv, man lyssnar på de stora musikmästarnas verk innan man själv får producera ljud. De menade att eleverna får för lite träning i att se med sina egna ögon och uppleva och studera, omvärlden. Dessutom ges större utrymme åt den intellektuella sidan av livet, men litet åt det känslomässiga. Här fyller den estetiska verksamheten ett viktigt behov. Författarna säger att genom den kommer barnen i kontakt med sina egna erfarenheter och sitt autentiska liv.

Dorothy Heathcote liksom Gavin Bolton däremot, var motståndare till fritt skapande i Peters Slades anda. De hävdade att betydelsen av att dramapedagoger återinför en tydlig lärarroll med läraren i centrum. De såg i motsats till Ross drama främst som ett verktyg för att nå definierade pedagogiska mål och, som Bolton uttryckte det, med syftet att lära eleverna att tänka. Såväl Ross som Bolton och Heathcote ledde kurser i Sverige och fick senare ett starkt inflytande i Norden genom kurser och studiedagar.¹³

⁸ Magnér, Björn (1972)*Improvisera och diskutera* Stockholm.

⁹ Magnér, Björn (1980)*Hur vet du det?* Stockholm.

¹⁰ Boal, Augusto (1978)*För en frigörande teater* Avesta.

¹¹ Byréus, Katrin (2001)*Du har huvudrollen i ditt liv* Stockholm.

¹² Ross, Malcolm (1975)*Arts and the Adolescent* London.

¹³ Rasmusson (2008).

Försök till definition av dramapedagogik

Vad är drama för ett ämne egentligen? 1977 diskuterade dramapedagoger denna fråga på ett seminarium den 11 juni i Storvik och enades om följande definition, som fortfarande står sig och har blivit smått klassisk bland dramapedagoger i vårt land.¹⁴

Drama är en konstnärlig och pedagogisk arbetsform

Drama är att pedagogiskt använda sig av lekar, gruppövningar, improvisationer och andra teaterformer

Drama är ett skapande lustfyllt lagarbete där arbetet är viktigare än resultatet

Drama är ett sätt att stimulera, tillvarata och utveckla kommunikation mellan människor

Drama tränar gemensamt beslutsfattande

Drama tar sin utgångspunkt i varje grups och dess deltagares förutsättningar, intressen och sociala verklighet

Drama är att genom upplevelse och bearbetning nå kunskap

Drama utgår från en helhetssyn på människan i samhället¹⁵

Här betonas både de estetiska och de pedagogiska aspekterna. Angående frågan om ämne eller metod¹⁶ var debattörerna överens om att pedagogiskt drama kan vara både och.¹⁷

Sternudd¹⁸ har genom att studera dramalitteratur urskiljt fyra perspektiv som återkommer i beskrivningarna av dramapedagogik: det personlighetsutvecklande, det kritiskt frigörande, det konstpedagogiska och det holistiskt lärande perspektivet. Analysen sammanfattar en teoretisk modell med olika riktningar som det dramapedagogiska arbetet haft genom åren, vilket kan vara ett stöd när man vill försöka förstå hur dramapedagoger arbetar. Är man mycket engagerad i forumspel är det kritiskt frigörande perspektivet som dominerar, men om man hellre spelar teater står det konstpedagogiska perspektivet i fokus. I jämförelse med det konstpedagogiska perspektivet ägnas mer tid till självreflektion och gruppdynamisk reflektion i det personlighetsutvecklande perspektivet och här är dramapedagogiskt arbete mer förenat med det som exempelvis Slade och Way förespråkar. Jobbar man enligt Heathcotes modell är det snarare det holistiskt lärande perspektivet man följer.

Sammanfattning

I min tillbakablick på hur dramapedagogiken vuxit fram vill jag försöka visa på olika uppfattningar som de olika pionjärerna lagt fokus på i sitt dramapedagogiska arbete. Alla har på olika sätt bidragit till att det dramapedagogiska arbetssättet utvecklats och visar också bredden av det. Denna ”bredd” kan förorsaka en form av otydlighet om vad dramapedagogik är om man inte känner till bakgrunden. I försöken att få en definition av vad dramapedagogik är har det för dramapedagoger verkat viktigt att framhålla både de estetiska och de pedagogiska

¹⁴ Ibid.

¹⁵ *Tidsskriften Drama* (1977 nr 3) s 26.

¹⁶ Något som debatterats länge när det gäller de estetiska uttrycken överhuvudtaget.

¹⁷ Rasmusson (2008).

¹⁸ Sternudd, Mia-Marie (2000) *Dramapedagogik som demokratisk fostran?* Stockholm.

delarna av arbetssättet. Sternudd väljer att dela in det dramapedagogiska arbetssättet i fyra perspektiv för att på så sätt försöka förtydliga inom vilka områden dramapedagogiken används. Lärare och dramapedagoger har olika utbildnings- och yrkestraditioner och därför är det intressant att undersöka hur det förhåller sig bland lärare i skolan om vilka uppfattningar som finns.

Syfte

Syftet med studien är att försöka förstå och problematisera hur lärare med dramapedagogisk erfarenhet och lärare utan dramapedagogisk erfarenhet uppfattar drama.

Mina forskningsfrågor är:

- Hur talar lärarna i min undersökning om vad dramapedagogik är?
- Vad grundar de sina uppfattningar på?
- Hur skulle detta kunna beskrivas med hjälp av en fenomenografisk ansats?

Studiens disposition

Studien består av åtta kapitel enligt följande:

I kapitel "Bakgrunden" beskriver jag de erfarenheter jag bär med mig och som format mina forskningsfrågor, hur jag valt att göra min studie samt en tillbakablick av dramapedagogikens utveckling genom att nämna några av pionjärerna inom området. Här visar jag också försök till olika definitioner av dramapedagogik. Detta kapitel avslutas med studiens syfte och forskningsfrågor. Likaså dispositionen som endast är en rubrik i bakgrundskapitlet. I kapitel "Tidigare forskning" presenterar jag tre olika forskningsrapporter. I kapitel "Fenomenografi som ansats" beskriver jag vad fenomenografi är och anledningen till att jag valt den som ansats. I kapitel "Fokusgruppintervju som metod" beskriver jag vad en fokusgruppintervju är och anledningen till att jag valt den som metod. I detta kapitel redogör jag dessutom för hur urvalet till intervjun gått till, etiska överväganden som jag har tagit ställning till samt validitet och realitet i min studie. I kapitel "Genomförande" beskriver jag förberedelsearbetet inför intervjun samt intervjutillfället. I kapitel "Analys- och tolkningsförfarande" redogör jag för hur jag kom fram till beskrivningskategorierna. Jag har i min analys valt att göra en kontextualisering av beskrivningskategorierna och beskriver också här varför jag gjort så. I kapitel "Resultat" tydliggör jag med citat från informanterna de beskrivningskategorier som framträtt och min tolkning av dem samt en sammanfattning som sammanfattar de tre kategorierna. I kapitel "Slutdiskussion" sammanfattar jag vad jag kommit fram till och hur studien blev. Jag reflekterar över den metod jag använt i studien samt reflektioner kring beskrivningskategorierna. Här ställer jag de frågor som under arbetet med studien vuxit fram vilka jag inte haft möjlighet att undersöka i denna studie, men som jag menar är ytterligare frågeställning för en annan studie. Under detta avsnitt avslutar jag med ett slutord.

Tidigare forskning

I mitt forskningsarbete har jag valt att studera tre forskningsrapporter som relaterar till min studie.

Persson¹⁹ beskriver i sin forskningsrapport utvecklingsprojektet ”Kultur i skolan” där regeringen mellan år 1985 och 1991 fastslog ett utbildningsbidrag för att utveckla kulturen i de svenska skolorna. I rapporten nämns drama som ett område bland andra estetiska uttryck. Studien visar många positiva resultat för både lärare och elever, bland annat framkommer att lärare och elever med intressen av kulturella aktiviteter vann ökad status samt att för både lärare och elever blev skolarbetet mer meningsfullt och roligt. Projektet ledde till mer aktiva och kreativa sätt att arbeta. Det framkommer också att för att denna inriktning ska bli framgångsrik måste de estetiska arbetssätten integreras in i det vanliga skolarbetet.²⁰

Öfverström²¹ undersöker i sin licentiatavhandling på hur lärare tänker när de i undervisningen använder drama som metod. Det är en didaktisk studie där frågorna handlade om vad dramapedagogik är och hur informanterna använder sig av drama som metod samt varför lärarna använder dramapedagogik i sin undervisning. Hon ställer också frågan till sina informanter om vad drama tillför i undervisningen. Dramapedagogik som metod i undervisningen bygger enligt Öfverström bl.a. på Boltons²² syn på lärande både ur ett historiskt och framtida perspektiv. Öfverström har gjort en empirisk undersökning där lärare, utifrån de didaktiska frågorna, intervjuats med fokus på hur de tänker när de använder drama som metod. Hon försöker utifrån sitt resonemang i studien ge drama som metod ett innehåll, ”en essens” som hon beskriver det. Resultaten från Öfverströms undersökning visar att utifrån lärarnas beskrivningar kan följande aspekter redovisas. Drama som metod är:

- att lära känna sig själv både till det yttre och inre
- att utifrån kunskap om sig själv träna individen till att samarbeta
- att utveckla färdigheter i att kommunicera
- att träna eleven att använda alla sinnen i att inhämta kunskaper
- att använda fantasin för att utveckla kreativa sidor
- att vidga kunskapsbegreppet utifrån ett helhetstänkande

Pettersson²³ har i sin studie undersökt det dramapedagogiska förhållningssättet och hur dramapedagoger kan tydliggöra vad arbetssättet innebär. Syftet med studien är att undersöka vad begreppet dramapedagogiskt förhållningssätt innebär

¹⁹ Persson, Ethel (1992) *Culture in school. A development project 1985-1992* University of Karlstad, Sweden.

²⁰ Inom den här regeringssatsningen har det skrivits ett antal rapporter. Se t.ex. Thavenius, Jan *Den goda kulturen och det fria skapandet* (13/2002) Malmö högskola och Aulin-Gråhamn, Lena (red), Andersson, Lars-Gustaf, Thavenius, Jan *Kultur, estetik och skola – några forskningsperspektiv* (9/2002) Malmö högskola.

²¹ Öfverström, Christel (2006) *Upplevelse, inlevelse och reflektion – drama som aktiv metod i lärandet* Linköpings universitet.

²² Bolton, Gavin (1984) *Drama as education* Harlow, England.

²³ Pettersson, Maria (2007) *Dramapedagogiskt förhållningssätt?* Högskolan i Gävle.

för verksamma dramapedagoger och dramalärare, samt om de själva använder sig av förhållningssättet i arbetet. Studien undersöker också var informanterna kommit i kontakt med begreppet. Då det i studien framkommer att en vetenskaplig definition på begreppet saknas, söker studien kunskaper om detta hos dramapedagoger och dramalärare utifrån det som framhålls som viktigt i sammanhanget. Hon uppmanar i sin slutsats dramapedagoger att mer tydliggöra vad dramapedagogik är och ger förslag på hur man skulle kunna undersöka det framöver. Hennes undersökning anser jag är intressant i den meningen att hon från dramapedagogers håll studerat förhållningssätt och uppfattningar kring begreppet dramapedagogik och dramapedagogik som metod. Inställning och förhållningssätt från hur dramapedagoger arbetar påverkar deltagarna och kan bidra till det synsätt som lärarna i skolan bär med sig. Då skolan är en stor del av dramapedagogers arbetsområde verkar det än mer viktigt att dramapedagoger är tydliga med vad arbetsområdet handlar om. Om budskapet blir otydligt vad dramapedagogik är kan det riskera att skolan inte uppmärksammar dramapedagogiken och inte ser dess möjligheter.

För att försöka förstå och få någon uppfattning om vilka olika förhållningssätt och tankar som finns om vad dramapedagogik är bland lärare har det varit av stort värde för min egen studie, att ta del av ovanstående tre forskningsrapporter som var och en från olika håll studerat dramapedagogikfältet. De tre forskningsrapporterna har alla undersökt dramapedagogikfältet och skillnaderna består i vad man lagt fokus på i undersökningen, vilket jag beskrivit ovan. Det som är gemensamt för dem är att genom de studier forskarna fokuserat på, dramapedagogikens fördelar framkommit sett ur både lärares och dramapedagogers perspektiv.

I nästa avsnitt beskriver jag den ansats jag valt.

Fenomenografi som ansats

Fenomenografin har sina rötter i inlärningspsykologin med viss påverkan från den gestaltpsykologiska traditionen.²⁴ Tänkande och kunskapsbildning är något som uppstår i relationen mellan människan och dennes omvärld. Fenomen betyder ”det som visar sig” och grafia betyder ”beskriva i ord eller i bild”. Sammansatt blir det fenomenografi vilken har som intension att beskriva det som visar sig. Det handlar om att beskriva hur ett fenomen eller en företeelse uppfattas av människor och relationen mellan människan och det fenomen hon uppfattar, inte fenomenet i sig. I mitt fall blir det vilka föreställningar grundskollärare har kring dramapedagogik och vad dessa uppfattningar kommer ifrån. Termen fenomenografi introducerades av Ference Marton år 1981. Alexandersson²⁵ skriver om fenomenografi som en relativt ung analysmetod där metoden uppkom i samband med ett forskningsprojekt vid Göteborgs Universitet. Tanken med projektet var att forskarna genom att ställa frågor skulle försöka förstå skillnader och likheter i människors sätt att uppfatta och förstå aspekter av eller företeelser i

²⁴ Alexandersson, Mikael skriver i Starrin, Bengt Svensson, Gunnar (1994) *Kvalitativ metod och vetenskapsteori* Lund.

²⁵ Ibid.

verkligheten. Fenomenografin har vuxit fram i forskarmiljö vilket enligt Alexandersson gör att den är i ständig rörelse. Han säger t.ex. såhär:

En gemensam nämnare för den fenomenografiska forskningen är framför allt att den utgår från att människor har *olika* uppfattningar av företeelser och objekt i världen. Olikheter i uppfattning förklaras av att *olika* människor gör *olika* erfarenheter genom att de har *olika* relationer till världen. Människor gör sedan *olika* analyser och erhåller *olika* kunskap om dessa företeelser och objekt.²⁶

Att beskriva dessa olikheter det vill säga variationer i uppfattningar som resultat är fenomenografins forskningsintresse.

I min studie har jag valt att följa den fenomenografiska forskningsansatsens arbetsordning²⁷ där jag använt mig av fokusgruppintervjun som metod. I analys och tolkningsarbetet av mitt empiriska material utgår jag från de fyra fenomenografiska faser som Alexandersson belyser:

- Fas 1. Att bekanta sig med data och etablera ett helhetsintryck
- Fas 2. Att uppmärksamma likheter och skillnader i utsagorna
- Fas 3. Att kategorisera uppfattningar i beskrivningskategorier
- Fas 4. Att studera den underliggande strukturen i kategorisystemet²⁸

Fokusgruppintervju som metod

I Wibecks²⁹ beskrivning av fokusgruppens historia delar författaren in utvecklingen i tre perioder: ca 1920 – ca 1950, ca 1950 – 1980 samt 1980 och framåt. Det stora genombrottet för fokusgrupper kom med Robert Merton och Paul Lazarsfeld precis före andra världskriget. Under kriget använde sig Merton och Lazarsfeld av fokusgrupper för att ta fram och utvärdera propagandamaterial för hemmafronten, skapa träningsmanualer för trupperna och undersöka sociala fenomen såsom rassegregering inom armén.³⁰ Mellan åren 1950 och 1980 utvecklas fokusgrupperna till att bli en metod för marknadsundersökningar och sedan mitten av 1980-talet har användningen av fokusgrupper ökat stadigt och ett stort intresse för metoden har på nytt vaknat bland samhällsvetenskapligt inriktade forskare. Fokusgrupper används idag inom vitt skilda discipliner som är mer eller mindre forskningsinriktade, för att nämna några: sociologi, medie- och kommunikationsvetenskap, pedagogik, folkhälsovetenskap, socialmedicin och marknadsföring. Metoden kan dels användas för att studera *inhåll* vilket innebär gruppledarnas åsikter, attityder, tankar, uppfattningar, argumentationer etc. dels för att studera själva *interaktionen*. Som forskare kan man få en inblick i hur kunskaper och idéer utvecklas och används i en viss kulturell kontext.

Fokusgrupper är enligt Wibeck först och främst en *forskningsteknik* som syftar till datainsamling för forskningsändamål där man särskiljs från andra grupper som har någonting annat än forskning som sitt huvudsyfte t.ex. terapigrupper,

²⁶ Ibid, s 120.

²⁷ Ibid, s 122.

²⁸ Ibid.

²⁹ Wibeck, Victoria (2000) *Fokusgrupper* Lund.

³⁰ Ibid, s 17.

arbetsgrupper, eller undervisningsgrupper. För det andra handlar det i fokusgrupper om att *samla in data genom gruppinteraktion*. Detta skiljer en fokusgrupp från andra verksamheter där flera deltagare ingår, men där interaktiva diskussioner inte på samma sätt står i fokus. För det tredje har *ämnet bestämts av forskaren* vilket skiljer en fokusgrupp från datainsamlingsmetoder där gruppdiskussionerna kommer spontant och där ingen fungerar som moderator (samtalsledare). Det finns också situationer när fokusgrupper är mindre lämplig som metod. Fokusgrupper är inte en lämplig metod när huvudsyftet är någonting annat än forskning, när gruppdiskussioner inte är ett lämpligt forum, när ämnet inte passar för deltagarna eller när det krävs statistiska data. Vidare skriver Wibeck att man gör en distinktion mellan strukturerade eller ostrukturerade fokusgruppintervjuer. Ju mer moderatorm styr interaktionen i gruppen, desto mer strukturerad kan den anses vara. I en ostrukturerad fokusgruppintervju får gruppmedlemmarna tala så mycket som möjligt med varandra och inte i första hand med moderatorm. Specifika frågor ska besvaras där det väsentliga syftet är att lyssna till vad gruppmedlemmarna själva tycker är viktiga aspekter av ett visst ämne. Wibeck säger:

Målet är en fri diskussion, dels för att kunna studera interaktionen och argumentationen i grupperna, dels för att förhoppningsvis komma åt föreställningar som kommer upp spontant.³¹

I min undersökning har jag valt att använda mig av en ostrukturerad fokusgruppintervju, då jag hade som syfte att få fram vad informanterna bär med sig för kunskaper, uppfattningar och tankar kring vad dramapedagogik är. Jag valde att ha med mig fem intervjufrågor som informanterna fick diskutera där jag som moderator hade en aktivt lyssnande roll. Min intention var att med ett mindre antal deltagare och frågor som engagerar dem skulle inspirera till intressanta diskussioner. Jag ville se vilka underliggande uppfattningar och frågor som fick möjlighet att komma upp till ytan när intervjufrågorna släpptes fria. Det någon av informanterna sa kunde inspirera en annan till ytterligare ett svar som i sin tur inspirerade någon vidare vilket kunde bli till en intressant diskussion.

Mina intervjufrågor var:

- Vad är dramapedagogik för dig?
- Vad har du för erfarenhet av dramapedagogik?
- Vilken information har du fått om dramapedagogik?
- Var kommer informationen ifrån?
- Hur ser den informationen ut?

Urval

En kvalitativ studie med en fenomenografisk ansats har som sitt syfte att studera vilka uppfattningar som finns, snarare än hur många som har en viss uppfattning. Det viktiga är då att själva beskrivningen av uppfattningarna är så distinkt, fördjupad och välgjord som möjligt, snarare än att man har kvantitativt

³¹ Ibid, s 45.

omfattande stickprov.³² Den fenomenografiska undersökningen handlar också om att identifiera uppfattningar och att beskriva variationer av uppfattningar.³³

Till min undersökningsgrupp handlade det om att skapa förutsättningar för att få en variation i uppfattningar av dramapedagogik. Jag ville att samtliga i min urvalsgrupp skulle vara utbildade grundskollärare samt att några av dem skulle ha erfarenhet av dramapedagogik och några inte ha någon erfarenhet men någon form av uppfattning om vad dramapedagogik är. Intentionen var att kunna samla en grupp av både kvinnor och män i olika ålder. Då jag ville samla alla informanter i en videofilmad fokusgruppintervju samtidigt som jag gjorde en bandupptagning fick den geografiska faktorn, samt kombinationen grundskollärare/ erfarenhet av dramapedagogik respektive ingen erfarenhet av ämnet, avgöra hur intervjugruppen till slut kom att se ut. Det var också intressant för mig att båda könen fanns representerade i gruppen med tanke på om man som kvinna eller man har olika uppfattningar i ämnet. Jag ville ha en spridning över olika stadier inom grundskolan där intentionen var att se om det gick att urskilja några skillnader i uppfattningar, beroende på vilken åldersgrupp personen arbetade med. Om det skulle råda skillnader i uppfattningar beroende på ålder hos informanterna var också en aspekt jag ville ha med, varför en åldersspridning bland informanterna också var värdefull.

Min tanke var att fem personer skulle medverka i intervjun. Wibeck³⁴ skriver om att för att ha möjlighet att nå en djupare dimension vid en gruppintervju har antalet tre till sex personer visat sig vara en lämplig gruppstorlek. Då gruppdeltagandet inte är så stort är det förmodligen lättare att vara och en av deltagarna kommer till tals och vågar uttrycka sin djupare mening i olika frågor. Det skulle ju också kunna vara så om alla deltagarna är frimodiga, att än fler synpunkter kan komma fram om deltagarna är fler.

I valet av att ha en mindre grupp gentemot en större grupp valde jag den mindre, eftersom min intention var att skapa forum för ett öppen hjärtligt och förtroendegivande klimat. Jag ville på så sätt nå en djupare diskussion där samtliga skulle våga uttala sig och ge mindre plats att ”gömma” sig bakom någon annan.

I inledningen av mitt uppsökande av min urvalsgrupp kontaktade jag universitetet i det län jag bor i, för att om möjligt få ta del av listor där utbildade grundskollärare gått kurser i dramapedagogik, då tanken med mitt urval var att några av informanterna både skulle vara utbildade lärare och ha erfarenhet av dramapedagogik. Det var inte alldeles enkelt att få fram dessa listor beroende på att det inte gick att framläsa vilken typ av lärare studenten varit. Jag utgick från några av de namn som jag fann på listan och fick efter upprepade telefonsamtal kontakt med tre personer som gärna ville vara med vid en gruppintervju. De tre personerna bodde geografiskt åt vitt skilda håll och när jag ville få personerna samlade för en gemensam tid för att genomföra intervjun var det närmast omöjligt om jag inte valde att lägga intervjun längre fram i tid. Dessutom tyckte jag att tre personer var för få personer att göra intervjun med. Jag valde då att kontakta olika

³² Larsson, Staffan (1986) *Kvalitativ analys* Lund.

³³ Alexandersson i Starrin (1994).

³⁴ Wibeck (2000).

skolor i en och samma kommun, där jag efterfrågade lärare som på något sätt hade erfarenhet av dramapedagogik. Jag fick omgående kontakt med två kvinnor som var villiga att medverka vid en intervju. De föreslog i sin tur några personer som jag kontaktade som också hade erfarenhet av ämnet. Jag befann mig i det som Wibeck benämner ”snöbollsurval” vilket innebär att personer som rekryterats uppger namnen på andra intresserade.³⁵

Etiska överväganden

Mina etiska överväganden har handlat om fyra olika områden: informerat samtycke, konfidentialitet, konsekvenser och forskarens roll.³⁶ Inför intervjun hade jag informerat informanterna om syftet med undersökningen, om hur jag hade lagt upp den i stort och deras del i studien. Jag hade också informerat dem om att även om de valde att delta hade de också rätt att dra sig ur om de skulle ångra sig. Konfidentialitet i forskning betyder att data som identifierar deltagarna i undersökningen inte kommer att avslöjas vilket jag också delgav informanterna och att de enda som skulle ha tillgång till intervjuerna var jag själv och eventuellt min handledare samt att jag skulle förvara intervjuerna på en säker plats. Konsekvensdelen innebär att jag som intervjuare förklarar att den öppenhet och intimitet som är en stor del av intervjuforskningen kan vara förförisk, vilket innebär att deltagarna kanske avslöjar sådant som de kanske sedan ångrar. Här kan det vara en fördel för mig att jag har en grundlig kunskap om undersökningsområdet för att försöka föregripa potentiella etiska överväganden. Det är dock av yttersta vikt att vara medveten om när man överväger konsekvenserna av kvalitativ forskning att denna inriktning av forskning kanske är den mest komplexa, då det är så svårt att förutsäga.³⁷ I rollen som forskare är det

kännedom om värdefrågor, etiska riktlinjer och etiska teorier som kan hjälpa forskaren att göra val där etiska och vetenskapliga intressen vägs mot varandra. Men i sista hand är det forskarens integritet – hennes kunskap, erfarenhet, hederlighet och rättrådighet – som är den avgörande faktorn.³⁸

I rollen som forskare kände jag av spänningen mellan professionell distans och personlig vänskap då informanterna diskuterade kring min forskningsfråga. Det var spännande i den mening att jag hade en uppgift (intervjun) att genomföra där jag sökte svar på frågor bland informanterna och som vidare skulle analyseras och leda till en produkt (studien) som sedan skulle presenteras och värderas av andra. Här kände jag av kraven att kunna prestera något som också andra skulle tycka vara intressant att ta del av. Samtidigt var det viktigt att tillsammans med informanterna under intervjun ha en avspänd relation med dem, kunna släppa mina krav på ”att göra någonting bra” och helt fokusera på intervjun och det informanterna uttryckte. Det var spännande att uppleva det och jag kände mig inte hindrad av det under intervjun.

³⁵ Ibid. Exempel på rekryteringsstrategier kan hämtas från två projekt där fokusgrupper används (de så kallade GML- och GFD-projekten). Det som fungerar bäst i dessa specifika fall är rekrytering genom kontaktperson, s 69

³⁶ Kvale, Steinar, Brinkmann, Svend (2009)*Den kvalitativa forskningsintervjun* Lund.

³⁷ Ibid.

³⁸ Ibid, s 91.

I citaten som exemplifieras i mina beskrivningskategorier har jag valt att ändra i meningsbyggnader med respekt för informanternas uttalanden som i verbal form stundvis kan ge ett oseriöst intryck. Jag har också tagit bort skratt och andra små uttryck som t.ex. ”ehh” vilket jag mer ser som en transportsträcka mellan ett uttalande till ett annat.³⁹

Validitet/reliabilitet

I den kvalitativa studien är ambitionen att upptäcka företeelser, att tolka och förstå innebörden av livsvärlden, att beskriva uppfattningar eller en kultur. Om en fråga vid undersökningstillfället lyckas fånga den unika situation som råder och detta yttrar sig i variation i svaren så är detta viktigare än att samma svar uppkommer.⁴⁰ De två begreppen validitet och reliabilitet är sammanflätade i kvalitativa studier vilket gör att kvalitativa forskare sällan använder begreppet reliabilitet. Istället får begreppet validitet en vidare innebörd inom kvalitativ forskning och utgör hela forskningsprocessen.

Eftersom kvalitativa studier kännetecknas av en stor variation är det svårt att finna entydiga regler, procedurer eller kriterier för att uppnå god kvalitet. Detta bygger på att varje kvalitativ studie i någon mening är unik vilket i sin tur gör att det är viktigt att den kvalitativa forskaren noga beskriver forskningsprocessen, så att de som tar del av resultaten kan bilda sig en uppfattning om alla de val som forskaren gjort. Om den kvalitativa forskningsrapporten författas med detta i åtanke kan detta stärka vad som menas med validitet i ett kvalitativt forskningssammanhang.⁴¹ Det är också så jag försökt att förhålla mig.

Genomförande

Efter en hel del telefonsamtal och mail hade jag en grupp bestående av fem personer, en man och fyra kvinnor i åldrarna 43 till 62 år. Alla är utbildade lärare där två kvinnor är 1-3 lärare, en kvinna speciallärare samt undervisar i engelska för år 7-9, en man är musiklärare för år 7-9 samt klasslärare för en åtta (han är också ledare för kulturskolan i kommunen på halvtid), en kvinna är 1-7 lärare i svenska, samhällsorienterade ämnen samt idrott. (Jag kontaktade de tre lärarna jag tidigare hade fått kontakt med via universitetet för att meddela dem om mitt beslut samt en fråga om jag kunde få kontakta dem vid behov, vilket de gick med på).

Jag hade nu fått samman en grupp och en videokamera. Nu behövde jag en lokal att utföra intervjun i. Jag ville att den skulle vara så central som möjligt för att göra det så smidigt som möjligt för informanterna. Jag ville också att vi skulle vara i en miljö som informanterna skulle känna sig ”hemma” i. I kontakt med informanterna gav alla sitt samtycke till en skola som en av informanterna föreslog och jag kontaktade den skolan där jag presenterade mig själv och mitt ärende. Där mottogs jag mycket positivt och efter att jag besökt skolan för att se

³⁹ Ibid.

⁴⁰ Patel, Runa, Davidsson, Bo (2003) *Forskningsmetodikens grunder* Lund.

⁴¹ Ibid.

vilket rum som skulle kunna passa iordningsställde skolan ett utmärkt rum utifrån de kriterier jag framfört.⁴²

Jag skrev en inbjudan som jag skickade till informanterna där jag hälsade dem välkomna samt angav datum för intervjun, tidsåtgång och plats. I inbjudan skrev jag intervjufrågorna som vi skulle diskutera och jag klargjorde att min roll som moderator i intervjun skulle var aktivt lyssnande. Jag förklarade att det innebär att informanterna diskuterar utifrån frågorna och att jag enbart går in i diskussionen om det blir tyst en längre tid eller om jag vill återanknyta till något intressant som någon tar upp eller om det är någon av mina intervjufrågor som inte diskuteras.⁴³ Jag intygade att enbart jag själv och eventuellt min handledare är de enda som kommer att ha tillgång och se videofilmen samt bandupptagningen och i min uppsats kommer jag att fingera namn på informanterna.

Intervjun

En timme före intervjustart var jag på plats för att förbereda inför intervjun. Bland annat hade jag inhandlat juice och olika frukter som jag dukade fram på ett välkomnande sätt. Jag ville på olika sätt försöka se till att informanterna kände sig välkomna och samtidigt skapa en känsla av intimitet och lättsamhet, vilket skulle underlätta intervjun.

Informanterna kom i tid, hälsade på varandra och placerade sig på stolar som jag ställt i en lätt formad halvcirkel, för att vi alla ska kunna se varandra samtidigt som kameran fångade upp alla informanterna. Själv hamnade jag lite i utkanten av bilden vilket var ett medvetet val från min sida då jag i första hand sökte informanternas uttryck. Alla småpratade lite allmänt innan jag avbröt och inledde intervjun med att hälsa alla välkomna. Jag upprepade det jag skrivit i inbjudan till dem och påpekade extra att det var *deras* uppfattningar som var viktiga och att ingen uppfattning var rätt eller fel.

När inledningen var avklarad övergick jag till att ställa mina intervjufrågor vilka följdes av en eftertänksam tystnad (egen tolkning). Alla utom en satt med armarna korsade över bröstet och en satt med korslagda ben och händerna ihop knäppta runt det korslagda knäet. Efter en stund log mannen i gruppen och var den som först uttalade sin uppfattning om dramapedagogik, vilken sedan åtföljdes av en intensiv diskussion som pågick i 1 tim 45 min. Efter att alla informanter fått uttala sin första uppfattning började de korslagda armarna släppa greppet om bröstet och under intervjuns gång syns på videon hur händer gestikulerade och ansiktsuttryck förstärktes i det man uttalade. Till och med fötterna fanns med och markerade olika ståndpunkter. Under intervjun uppstod då och då små korta pauser som jag tolkade som engagerad eftertänksamhet innan nästa infallsvinkel nämndes. Det

⁴² Rummet skulle inte vara för stort med tanke på ljudeffekten samt i ett mindre rum är det lättare att kunna skapa en känsla av intim karaktär och det fick inte heller vara för litet då min enkla videokamera måste kunna fånga alla informanterna på bild samtidigt. För att få bra bildupptagning måste det finnas möjlighet att mörklägga rummet och använda belysning istället för att informanterna skulle bli tydliga i bild. Rummet skulle ligga lite avskilt för att vi inte skulle riskera bli störda under intervjun.

⁴³ Kvale (2009).

var inte många gånger jag behövde gå in med frågor samt att alla mer eller mindre uttalade sig.

Stämningen under intervjun var engagerad och intensiv med många synpunkter som vid första anblicken kunde verka gå i varandra. Därvid krävdes en detaljerad analys som jag redogör för i analysdelen. Min forskningsfråga belystes från flera olika plan vilket jag också redogör för i analysdelen. Mannen hade redan innan intervjun upplyst oss om att han var tvungen att avvika något tidigare för att närvara vid ett annat möte, vilket innebar att de sista 20 minuterna var fyra informanter kvar. Det blev ett litet avbrott när mannen gick iväg vilket jag först stördes av, men när jag såg att de informanter som var kvar mådde bra av att få resa sig upp, ta lite juice och småprata om annat en kort stund, valde jag att lita på att det skulle ge ny energi till den sista delen av intervjun. Det visade sig också att det var så då informanterna fick som ny energi av den korta pausen och de sista 20 minuterna var de mer distinkta i sina uttalanden, vilket jag också kunde tolka som att de ville börja avrunda intervjun. Jag har valt att trots ovan nämnda observationer inte inbegripa dessa aspekter i analysen eftersom jag inte kunde avläsa någon annan betydelse än att de var engagerade i samtalet.

Jag avslutade intervjun med att tacka dem alla och att jag upplevde intervjun som fantastiskt spännande där diskussionen i stort sett löpte på. Under intervjun hade informanterna diskuterat de olika frågor som jag hade planerat inför intervjun. Flera av frågorna hade de självmant diskuterat utan att jag behövde gå in och ställa dem. Vid några tillfällen berördes jag starkt av det djupa engagemang och den empati som flera uttryckte i diskussionen. Ingen av informanterna sa något om att de upplevde videokameran obehaglig eller inte. Nu följde det svåra arbetet att analysera intervjun – och jag tackade alla för det gedigna material jag nu hade fått att ”sätta klorna i”.

Det som sen följde var högst intressant ur ett annat perspektiv som jag inte kommer att beröra i min uppsats. Efter att intervjun var avslutad uttryckte en av informanterna att hon ”känner en befrielse att bara få sitta såhär kravlöst och låta diskussionen följa sitt eget flöde och inga protokoll skrivas” som hon direkt fick medhåll från de andra informanterna. Är det så att det finns ett stort otillfredsställt behov bland lärare att få sitta ner i mindre grupper och bara ”diskutera” en fråga eller ett tema, utan att det ska leda fram till något som ska protokollföras? Kan det vara ett sätt att få ny inspiration?

Analys- och tolkningsförfarande

Efter att min video- och bandupptagna intervju var slutförd transkriberade jag hela intervjun ord för ord och för att få ett första helhetsintryck gjorde jag en något ostrukturerad genomläsning av den utskrivna intervjun.⁴⁴ Jag antecknade vissa upprepningar och avgränsade när diskussionen vände från ett innehåll till något annat. Min tanke med detta var att någonstans i ”denna ocean” av intryck söka en slags struktur där väsentliga utsagor skulle avtäcka kvalitativa skillnader i informanternas sätt att behandla den fråga som var i fokus. Jag gav varje

⁴⁴ Alexandersson i Starrin (1994).

avgränsning en etikett utifrån innehållet i informanternas diskussion: Vad är drama? Begreppet drama? Vad gör drama? Krav? Orsaksfaktorer till att inte använda drama? Drama – ett sätt att nå läromålen? Information om drama?

Då informanterna under intervjun återkommit till teman som de tidigare diskuterat behövde jag samla de olika utsagorna under en tillhörande etikett. Här började ett mer systematiskt arbete där jag utifrån de etiketter jag utformat från utsagorna klippte och klistrade de utsagor som tillhörde en speciell etikett. Min intention var att lättare kunna uttyda vilka likheter respektive skillnader som fanns i informanternas utsagor.

Under analysförfarandet med att urskilja likheter och skillnader förstod jag att de etiketter jag tidigare satt skulle bli alltför många att analysera, trots att samtliga var högst intressanta för mig. Av tidsmässiga skäl var jag tvungen att begränsa mig och fokusera på min övergripande forskningsfråga. Efter ytterligare genomgång av empirin framstod tre kategorier av uppfattningar som informanterna hade om vad dramapedagogik är:

Kategori A: Dramapedagogik som teater - man uppfattar dramapedagogik som att man arbetar mot en föreställning

Kategori B: Dramapedagogik som individ- och gruppstärkande redskap: - här är uppfattningen att man arbetar mot att stärka individer i grupp samt gruppssammanhållning

Kategori C: Dramapedagogik som didaktiskt redskap - man använder sig av drama som didaktiskt redskap i kärnämnen

Genom att jag redan i intervjusituationen fick en första uppfattning om hur informanterna förmedlade sig och vad det var de förmedlade, uppstod en första tolkningsprocess av intervjun. Denna intuitiva process har sedan funnits med när den utskrivna intervjun bearbetats som en del att jämföra med.⁴⁵ Jag har upplevt det som ett intressant fenomen att jämföra tolkningen av empirin med min första intuitiva tolkning i intervjusituationen.

Kontextualisering

Traditionellt sett är den fenomenografiska analysen avslutad i och med att beskrivningskategorierna är kartlagda men jag ville göra en kontextualisering av de kategorier som framkommit i min analys, utöver jämförelsen av kategorierna med varandra. Uljens⁴⁶ säger att ”kategorierna kommer annars sväva fritt för sig själva och existera endast i relation till sig själva”. Jag håller med Uljens om att det är en nödvändighet att göra en tolkning av resultaten och en placering av dem i ett större sammanhang för att utformandet av en mer renodlad fenomenografisk ansats ska vara möjlig. De kategorier som analysarbetet utmynnat i kan och bör naturligtvis diskuteras i relation till tidigare forskning på området oberoende av om den tidigare forskningen är gjord med samma förtecken eller inte. Saknas motsvarande forskning på det aktuella området blir diskussionen om möjligt mer central.⁴⁷

⁴⁵ Ibid.

⁴⁶ Uljens, Michael (1989) *Fenomenografi – forskning om uppfattningar* Lund.

⁴⁷ Ibid.

Har man ett omfattande material riskerar analysen, av tidsbrist inte minst, att bli ytlig vilket underminerar iden med hela arbetet. Poängen med det mödosamma arbetet med intervjuerna är ju att man ska upptäcka okända mönster och sätt att resonera och det kräver en djupare granskning. Och en djupare granskning innebär att intervjumaterialet begränsas. Mot detta står den andra ambitionen, nämligen att ge olika uppfattningar chansen att komma fram, vilket kräver ett visst omfång.⁴⁸

För att upptäcka fler mönster i informanternas utsagor skulle krävas mer tid vilket inte varit möjligt i denna studie. Min studie har syftat till att försöka fånga upp olika uppfattningar om dramapedagogik hos lärare i grundskolan och i min analys av empirin har jag kommit fram till tre olika kategorier. Det har varit en arbetsam process att analysera de olika utsagorna och har krävt otaliga genomläsningar, klippande och klistrande för att så småningom kunna skönja de tre kategorier som under arbetets gång framträtt. Dessa kategorier kan ses som fragment för en mer djupgående analys som enligt Larsson⁴⁹ vore ett mer regelrätt fenomenografiskt analysförfarande.

Resultat

Utifrån de tre kategorierna som under analysarbetets gång framträtt kommer jag under detta avsnitt att redogöra för de utsagor informanterna uttalat samt försöka förstå de undermeningar som kan vara relaterade till dessa uppfattningar. När man utformar sitt kategorisystem är det slutligen två saker som är särskilt viktiga. Det första är att systemet är väl förankrat i intervjumaterialet – att det är troget den variation som finns i olika svar, vilket praktiskt kan visa sig genom att en oberoende läsare upplever att kategorierna stämmer. Det andra kravet är att kategorierna är kvalitativt skilda åt vilket innebär att man inte får ha kategorier som överlappar varandra eller som uttrycker glidande övergångar från det ena till det andra.⁵⁰ Detta krav är svårt att uppfylla och en viss glidning möts vi av redan i den första kategorin.

Kategori A: Dramapedagogik som teater

Jag tolkar utsagorna från informanterna i denna kategori som att vissa av dem relaterar dramaarbete till teater och är mer förankrade i det än vad de är i det dramapedagogiska arbetssättet, medan andra har mer erfarenhet av att arbeta med dramapedagogiska övningar. Jag tolkar det som att teaterarbete ligger närmast tillhands för vissa och informanterna verkar mer säkra på vad som krävs av dem i ett sådant dramaarbete och vad arbetet innebär. En av informanterna säger att hon känner sig stressad av att eleverna vill ha synliga resultat såtillvida att dramaarbetet ska leda fram till en föreställning. I deras resonemang tolkar jag in en längtan efter att kunna göra drama oftare då man förstår och ser möjligheter med ett arbete där processen är viktigare än själva produkten. Här tolkar jag in en

⁴⁸ Larsson (1986/2010).

⁴⁹ Ibid.

⁵⁰ Ibid.

osäkerhet hos informanterna om att man inte har tillräcklig kunskap om hur man kan göra och att man också efterlyser mer kunskap. De säger:

Karin: Jag tänker på teater, en pjäs

Alla: Ja

Margareta: Det är nog så tror jag. Man ser den här färdiga produktionen på något vis. Det är det jag menar med det jag sa tidigare att det kan verka skrämmande, man måste plocka ner arbetet så det inte blir för stort.

Örjan: Ja men alltså drama är ju mer teater medan när man talar om dramapedagogik då är man mer på verktyget. Man vill uppnå någonting mer än en estetisk upplevelse, vilket teater är i sig.

Susanne: Vad säger ni andra?

Linnea: Jag tänker på hur man lär sig bygga upp drama genom övningar som vidare leder till någonting och åter igen kommer jag fram till det här med föreställning. På något sätt är det vägen dit tänker jag

Anna: Ja och så viktigt att man tar små steg så man inte tar för stora steg för då kanske det läser sig. Bygger man smått kanske man inte ens tänker på att man gör det här med drama

Linnea: Man vet hur oerhört krävande det är när man bygger upp föreställningar. Efteråt tänker man ”Åh vad kul det va men nu tar det nog ett tag innan jag gör det igen”. Man gör det nog ofta för stort och så för det en massa saker runt omkring. Man vet också att det är tufft för vissa barn även om det är roligt. Man borde göra det mindre.

(...)

Margareta: När du (*nickar mot Örjan*) säger det där om ingen färdig produkt, att ungarna reagerar jättestarkt om dom inte får spela upp vad dom gjort. Eleverna säger ”vad ska det bli när det blir färdigt?” Ja men vi jobbar med det här nu så får vi se om det blir nåt sen. Det har de jättesvårt att se, att det finns en arbetsprocess som kanske bara mynnar ut i att vi hade roligt under tiden. De ska ha en fyrkantig produkt i slutänden, många i alla fall inte alla. När de hör ordet drama tänker de på en färdig teater eller pjäs.

Under intervjun hamnade informanterna i samtal kring hur mycket som krävdes i arbetsinsats från att man påbörjade ett teaterarbete tills man var framme vid en föreställning. Jag tolkar här att de upplevde teaterarbetet som lustfyllt men att det också är förenligt med många krav för informanterna. Mycket annat som informanterna inte tänkt från början dyker upp under arbetets gång, vilket belastar dem både psykiskt och fysiskt. Även om informanterna såg att elever stärktes när de arbetade med teaterinriktad drama och att man som lärare efter arbetets slut tyckte att det varit roligt, krävde detta arbete avsevärd tid och ett engagemang som skilde sig mot den vanliga undervisningssituationen. Efter att teaterarbetet var slutfört upplevde informanterna att de behövde avvakta en längre tid innan man gjorde något liknande igen, beroende på den extra arbetsbörda hela teaterprojektet krävde av dem. Vissa av dem försökte finna en form att arbeta med som inte var så krävande. Informanterna menade dock att eleverna alltid ville ”visa upp” på något sätt och fick de inte göra det blev de besvikna.

Kategori B: Dramapedagogik som individ och gruppstärkande redskap

Under denna kategori samlades en hel del utsagor som handlade om vilka fördelar det är att arbeta med dramaövningar som förbättrar klassrumsklimat, stärker självförtroende hos elever, låter tysta barn komma fram för att kunna lära känna dem bättre, utvecklar barn med särskilda behov och hur informanterna upplever undervisningssituationen som mycket mer lustfylld när de använder sig av dramapedagogik. Under denna kategori säger informanterna:

Margareta: För det jag har jobbat mest med är ju att jag haft grupper som inte fungerat, där man genom rollspel och olika tolkningar kommit fram till bättre lösningar än om jag bara stått och mässat om samma sak.

Anna: Jo men när man har en stor grupp så är det ju inte bara att gå in och köra utan man måste närma sig lite försiktigt.

Karin: Jag tror det är ett värdefullt instrument när man ska få ihop en klass. Att de vill och vågar spela ut lite mer och att de märker att det hamnar i god jord, blir till ett bra klassrumsklimat. Att man kan acceptera varandra precis som man är just nu.

Örjan: Jag tror ju att många använder det i sin vardag liksom utan att tänka att åh nu använder jag mig av drama, när man gör så enkla övningar.

Margareta: Precis!

Örjan: Ja man kan testa och göra saker som man liksom inte skulle vågat göra i det vanliga livet därför att det inte ingår i den roll jag har i den här gruppen.

Anna: Men det är ju nästan alltid så att när man prövar det här ... vissa tror man ju eller man vet hur de är men ... alltid tycker jag det kommer fram någon man blir lika förvånad över varje gång. Och det skulle man ju inte ha fått sett om man inte hade vågat gjort det här, för det är annat som visas här som man inte ser på raster och annars.

Margareta: De får en möjlighet att leva ut.

Örjan: Jag tror också att det skapar en annan förståelse och en annan inlevelse för både sig själv och andra.

Anna: Och det här med rösten... en del så tysta att man knappt hör vad de säger och plötsligt hör man en helt annan röst.

Margareta: Ja!

Det verkar som alla informanter är eniga om att olika dramapedagogiska övningar som t.ex. rollspel är till stor fördel att arbeta med i skolan. Enligt informanterna stärker man eleverna genom att de får prova olika roller samt att klassklimatet blir bättre när man får mötas genom att prova på olika roller. Jag tolkar att en av informanterna gärna vill framhålla, att för att få riktig kunskap om en annan människa måste man uppleva empati. Hon får medhåll från de andra och en annan av informanterna tydliggör den tolkningen genom att lite skämtsamt fråga hur mycket kunskap som eleverna lär sig, om man som lärare använder ett traditionellt inläringssätt kring hur man är med varandra. De andra informanterna svarar skämtsamt men som jag tolkar, med en allvarlig underton av att de inte har så bra erfarenheter av det. Så här säger de:

Anna: Man måste nog känna för att förstå. Hur mycket man än läser och pratar (*Karin och Anna pratar samtidigt så några ord faller bort som jag inte hör*) ... men när man sitter där och det verkligen känns... då förstår man.

Margareta: Ja det väcker känslor...

Anna: Mm.

Margareta: ... och skapar känslor.

Karin: Undra hur mycket som går in i eleverna om man bara kör förmaningstal?

Linnea: Det vet vi! (*skratt från alla*)

En av informanterna har provat att arbeta med drama i sin klass där det fanns elever med särskilda behov vilket resulterade i reaktioner från ett håll hon inte riktigt väntat sig:

Margareta: Tänker på en av mina klasser här där jag hade en elev med särskilda behov. Vi gjorde några små övningar som de tyckte var roligt. Då fick jag ju lite påbackning av föräldrarna att så får du inte göra när den här eleven är med för det klarar den inte. Men det hade den gjort då! Inte perfekt men det hade inte heller gått överstyr. Men... då blir det ju lite så här... jaha nu har jag gjort fel... sjutton också varför håller jag mig inte till den trista grå vardagen? Man känner sig ju... ja... som fel ute fast man vill ju väl.

Örjan: Det är en jättesvår avvägning.

Margareta: Och egentligen tror jag att just de här eleverna mår väldigt bra av såna här övningar.

(...)

Margareta: Att skratta tillsammans skapar gemenskap. Att jobba på det här sättet ger någon slags befrielse för alla som är med.

Informanten upplevde det som mycket obehagligt när hon använde en dramapedagogisk övning i en av sina klasser där hon hade en elev med särskilda behov, då elevens förälder reagerade med tillsägelse om att det var olämpligt att använda sådana övningar när deras barn var med. Föräldern trodde inte att eleven skulle må bra av det. Informanten själv var av en annan mening där hon tyckte att eleven klarade det bra. Hon tror att dramapedagogiskt arbete kan gynna framförallt dessa elever och tycker också att dramapedagogiskt arbete skapar en befriande känsla hos eleverna, som jag tolkar öppnar möjligheter att närma sig varandra på ett glädjefullt sätt, vilket inkluderar även elever med särskilda behov.

Kategori C: Dramapedagogik som didaktiskt redskap

I kategori C fördes samtal om dramapedagogik som didaktiskt redskap riktat till olika kärnämnen i skolan för att nämna några: engelska, historia och samhällskunskap. Enligt informanterna såg de en möjlighet till större måluppfyllelse för eleverna genom dramapedagogiska arbetssätt samtidigt som jag tolkar att de upplever detta arbetssätt mer tidskrävande än det mer traditionella arbetssättet. Man menade dessutom att det genom drama är svårt att påvisa vad det är man gör, vilket kan skapa en oseriös bild av hur man undervisar i skolan. Så här säger de:

Karin: Just detta med engelska tror jag ju är väldigt bra att man arbetar så att de ser att de har användning för språket inte bara på engelska lektionen. För det är ju inte alla som kan åka till England men att man ändå kan lära sig att prata engelska.

Linnea: Det är ju också lite roligt med dialoger alltså. Det är på något vis lättare för dem att läsa med inlevelse när det just är engelska för det har väl med det här att göra att det är nånting annat än just det här vanliga.

Örjan: Just det här att bara få resonera fritt.

Linnea: Jaa!

Karin: Jag kör faktiskt lite drama nu att de får skriva små dialoger utav de ord som vi lärt oss. Så har vi lärt oss nya fraser varje vecka. Och så får de gå "on stage" (*citationstecken, eget tillägg*) och då har vi gått igenom hur man agerar. Och det tycker allihop är jätteroligt.

Örjan: Jag vet ju att här på skolan t.ex. så använder man ju drama när man läser lag och rätt och gör en domstol där man testat olika roller. Jag är åklagare, nån annan är domare etc.

Susanne: Hur upplever de det då?

Örjan: Jag inbillar mig att det ökar deras förståelse och många går ju in för det med liv och lust och då tror jag de bättre förstår än att bara läsa i en bok så här. På en skola arbetade man kring medeltiden, där man fick tillverka byar med hus och redskap m.m. och prova vara olika personer som levde där.

Jag tolkar en uppspelt och positiv stämning när de samtalar kring hur de arbetat dramapedagogiskt och hur de upplever att det både varit roligt att undervisa samt att eleverna bättre kunnat ta till sig kunskapen de arbetat med. Samtidigt uttrycker de ett visst motstånd inför att arbeta dramapedagogiskt vilket de uttrycker så här:

Anna: Men sen kan jag känna att det blir större och större grupper och då blir det lite av det här... Uh, hur ska jag orka med det med 24 ettor som springer runt en liksom. Då kommer man till den där praktiska biten, att ni kan gå dit men sen finns ingenstans att gå. Såna saker stupar det på och är kanske inte det första man drar igång med att dramatisera.

Margareta: Ja sen blir man oerhört peppad att arbeta med drama när man är på kurs och så börjar man arbeta med det med eleverna och sen hör du kraven... jaha nu måste de nå målen och vad gör jag då? Jo jag puttar det här med drama åt sidan för då inriktar jag mig på att se till att Kalle når målen. Fyrkantigt, fyrkantigt. Istället för att ta hjälp av det här som jag gått och lärt mig, men då tappar jag... jag... jag vet inte varför jag betar mig så? Jag går i fällan (*gest ut med armarna*) och det blir till den trista grå vardagen igen.

Karin: Man blir ju stressad av de där målen

Margareta: Och varför gör man så?

Linnea: Man tillåter sig själv att se massa hinder hela tiden.

Anna: Och sen är det nog det här att du inte kan påvisa att det här har vi gjort. Det är inte lika påvisbart vad man gör med drama.

Karin: Det skulle vara ett betyg i det här också och att det stod i läroplanen att det var ett mål, att man kan samarbeta eller nåt sånt, så att det inte blir undanskuffat hela tiden.

Margareta: Men det finns väl många länder där man lär sig retorik, man lär sig att agera inför människor... men vi har ju inte det i Sverige. Om man tittar på ungdomar från USA, de ställer sig ju upp och håller tal för stora massor utan att det är konstigt och det har de fått lära sig från början.

Under denna del av samtalet förändras den positiva stämningen och en stämning av uppgivenhet infinner sig. Jag tolkar att informanterna här upplever sig stå ganska ensamma i sin yrkesroll med stort ansvar över sin klass. De verkar sakna respons och stöd att arbeta dramapedagogiskt när det gäller både den praktiska sidan och att de saknar ett sätt att redovisa vad det är de gör när de arbetar med dramapedagogik, vilket gör att de känner sig pressade att återgå till det traditionella arbetssättet. De fortsätter samtalet såhär:

Örjan: Jag tänker på det här med målstressen... att ibland är kanske drama ett sätt att lyckas nå målen. Ibland kan man ju stänga sitt huvud blodigt och köra på och mata på och det händer ju ingenting. Man kanske måste bryta med något annat.

Margareta: Jag tror ju att drama kan vara en bättre väg många gånger att nå målen men så känner jag mig inte sådär jättesäker... utan... då lyssnar jag på hur de andra har gjort och jaha nu har de gått igenom det där. Då måste jag också göra det. Så jag blir så lättpåverkad av hur de andra klasserna har gjort och de har fått så fina resultat och vi... vad har vi gjort? Jo, vi har spelat Hamlet nä, men alltså... förstår ni? Jag är jätte lättpåverkad av omgivningen och känner press att göra som de andra, istället för att tänka att det här är ett jättebra sätt att nå målen. Men som sagt känner jag mig inte 100 % säker då tar jag den vanliga tråkiga vägen.

Örjan: Men egentligen har man ingenting att förlora

Margareta (*distinkt*): Nej!

Örjan: För det vet vi ju idag att vi lyckas ju inte med målen med alla elever. Ganska många lämnar ju skolan med icke uppnådda mål i massa ämnen.

Margareta: Men vill du inte kunna säga att du gjort allt, kört alla de där konventionella grejorna istället för att du säger att du gjort drama för att du trodde att eleven skulle nå målen bättre med det. Hur skulle... folk reagera? Det är ju intressant för jag är väl... lite feg sådär.

Örjan: Men tittar man på målen nu. Vi jobbar ju ganska mycket med det i kommunen nu och bedömningskriterier. Det kommer ju mer och mer och tydligare om förmågan att samarbeta. Man kommer inte undan det.

Det verkar som alla informanterna föredrar att arbeta mer dramapedagogiskt för att det enligt dem leder till större förståelse och empati i det eleverna företar sig. Däremot råder en kluvenhet mellan det arbetssättet och måluppfyllelsen i skolan, som ställer helt andra krav på dem av att hinna med olika saker som teoretiskt går att skriva ner, läsa och mäta. De verkar här slitas mellan två olika sätt där de känner sig tvingade att välja: det traditionella arbetssättet eller det dramapedagogiska. Det första arbetssättet får de att känna sig mer säkra eftersom det är ett arbetssätt de känner sig hemma i och också vedertaget inom skolan. Det

dramapedagogiska arbetssättet är enligt dem förenat med lust och spänning, men fordrar mer tid att sätta sig in i, att försöka etablera arbetssättet med eleverna men också till andra bl.a. kollegor och skollledning som inte är införstådda med vad dramapedagogik är. Detta verkar göra att de kommer i konflikt med sig själva genom att de dels tror på dramapedagogik som ett lustfyllt didaktiskt redskap samt att man skapar större förståelse för det man studerar i skolan. Dels att arbetssättet kräver tid, utbildning och utrymme som informanterna tycker att de saknar samt att det inte finns en vedertagen acceptans bland kollegor och skollledning.

Sammanfattning

De tre kategorier som framträtt under analysarbetet är inte helt åtskilda och överlappar stundvis varandra. Idealbilden med helt renodlade kategorier som är vitt skilda varandra, vilket det fenomenografiska analysförfarandet strävar mot, är svår att uppnå.

Samtliga informanter uppfattade dramapedagogik som ett spännande, nyttigt och roligt sätt att arbeta om än tids- och orkeskrävande speciellt under kategori A. Under kategori B uppfattade man dramapedagogik som mycket värdefullt till att stärka individer och skapa gruppgemenskap. Man upplevde svårigheter att använda sig av drama mycket på grund av trångboddhet och när barn med särskilda behov fanns med i klassen. Att arbeta med dramapedagogik som uttalats i kategori C var alla överens om som ett befruktande redskap till inläring. Svårigheten med det upplevde samtliga var att här fanns inget sätt att mäta kunskapen vilket gjorde att man blev osäker i sitt förhållningssätt till sina kollegor, skollledning och även föräldrar. Detta gjorde att man inte valde att arbeta med dramapedagogik trots att man tyckte sig veta att det tillför eleverna mer kunskap att arbeta på detta sätt samt berikar på ett lustfyllt sätt. Några skillnader i uppfattningar som skulle kunna härledas till informanternas ålder eller de åldersgrupper informanterna arbetar med har inte framkommit.

Under samtliga kategorier kan jag tolka en osäkerhet kring tillvägagångssätt samt en önskan att lära sig mer. Jag kan också tolka en underliggande besvikelse som genomsyrar förhållningssättet från informanterna. Det verkar som att de upplever ett motsatsförhållande då deras egna erfarenheter av arbetssättet tillför ett lärande som är lustfyllt. Samtidigt efterfrågas mer tydlighet kring vad dramapedagogik egentligen är. Med det menar jag att informanterna inte alltid är säkra på vad de egentligen gör: är det drama jag gör eller inte? Detta gör att informanterna blir osäkra i sin ledarroll både mot elever men också till kollegor och föräldrar. I samtliga kategorier uppfattar informanterna som svårt att få sin klass till ro efter att de arbetat med dramapedagogik. En av informanterna säger:

Anna: Det är en tränings sak det här med drama för jag har upplevt att det blir svårt även om man gör en liten grej och så ska man gå tillbaka och sätta sig. Det blir svårare och svårare. Det är som om de går i spinn.

Detta tolkar jag som att kreativiteten hos eleverna ges utrymme att få komma fram, där kraven till skillnad mot andra vanliga lektionspass, inte finns på att de ska prestera något förutom att vara sig själva. Det blir en ovan situation för både elev och lärare, vilket kan skapa frustration hos läraren då hon i detta fall inte upplever som att hon har kontroll över klassen.

Förutom att informanterna uttryckte dessa dilemman framkom också andra uppfattningar som i min analys fick läggas åt sidan eftersom de inte passade in i ovan nämnda beskrivningskategorier. Jag kommer i nästa avsnitt att redogöra för dem eftersom jag anser att de också är relevanta för mitt syfte.

Ytterligare teman

Jag vill nämna några av de första teman jag kom fram till i inledningen av min analys vilka jag benämnde ”orsaksfaktorer att inte använda drama” och ”information och utbildning om drama”. Gemensamt för dessa teman var att man hade en positiv uppfattning av dramapedagogik, men att man inom dessa olika teman eftersökte mer kunskap om hur man kan utveckla det dramapedagogiska arbetssättet. I diskussionen om ”orsaksfaktorer att inte göra drama” kom informanterna fram med egna förslag på lösningar till att komma över dessa hinder.

Margareta: Det är ju inte så lätt när du har en klass där du tänkt att nu ska jag göra den här övningen för då kommer de att lära sig mer engelska och så har du nån elev som inte klarar av att vara med. Du kan ju inte ta ut den här eleven.

Karin: Ja som här om dagen när vi skulle göra massage så kom en elev fram till mig efteråt och sa att hon verkligen inte tyckte om det. Då sa jag att du kan sitta och göra något annat nästa gång när vi gör det här. Och det accepterade hon. Man kan ju inte tvinga nån att röra eller ta i varandra.

Margareta: nej nej

Örjan: Eller de kan ju få vara observatörer, så får man kolla och så kanske man går in så småningom när man sett att det är okey. Eller så fortsätter man att vara observatör

Linnea: jag tror det är viktigt att man inte avstår, jag menar om man har tjugo som vill och två som inte vill eller kan. Då är det jätteviktigt med alternativen.

På frågan om vilken information informanterna fått om dramapedagogik och hur informationen sett ut uppstod en lång tystnad där man tittade frågande mot varandra. Här blir diskussionen trevande. På min fråga om de fått information om kurser och kompetensutbildning i dramapedagogik, svarade de såhär:

Margareta (*långsamt, drar på orden*): ... Njaa... jag har sett nån kurs nån gång... antagligen i lärtidningen... men annars (*skakar på huvudet*) nej

Anna: Nej

Margareta: Jag menar det kan vara nån sommarkurs i dramapedagogik eller nån sån här weekendkurs tror jag att jag har sett, men det är nog i stort sett det enda. Sen kan det vara så att jag är dålig på att kolla upp det.

Linnea och Karin skakar på huvudena.

Susanne: I de här kurserna... står det beskrivet vad dramapedagogik är?

Margareta: Nja... det kanske står dans, rollspel... punktat så men mest tror jag det är att det ligger på en vackert belägen plats vid herrgården där och där... nej.

Linnea: Jag bara fyller i det du säger (*nickar mot Margareta*). Man skriver nog inte dramapedagogik för att det är för svårt ord, för laddat på något sätt. Man bjuder in på nåt annat sätt, kallar det för nåt annat.

Örjan (*distinkt*): Men att tydliggöra vad det är... där finns nog en hel del att göra (*nickar mot Susanne*)

(...)

Linnea: För att komma tillbaka till det här med pedagogik. Vad vet vi om hur det ska byggas upp? Hur ska vi jobba med drama för att vara trygg i det själv? Hur bygger man från det lilla och uppåt? Hur förkovrar vi oss? För att dramapedagogiken i sig skulle vara ett jätteviktigt instrument och ta del av och få fortbildning i. För att det ska ske en utveckling och förändring måste det ju in mer i lärarutbildningen. Vi som finns på fältet har

ju ingen utbildning i det. Vi kan göra små små saker, men om vi nu värderar det högt så borde det finnas med... och som ni säger att läroplanen säger si och så men man ger inte redskapen för det. Det känns orättvist tycker jag.

Min slutsats av de olika frågeställningar som diskuterats under intervjun är att det finns en underliggande undran över vad dramapedagogik egentligen är. Informanterna har olika uppfattningar som är positiva till arbetssättet men man resonerar från att se möjligheter med arbetssättet, till frågeställningar kring hur man kan arbeta mer långsiktigt och inte anser sig ha tillräcklig kunskap i ämnet samt eftersöker mer utbildning inom området. Informationen ut till skolorna verkar enligt informanternas uttalanden vara undermålig och där kan man fråga sig om det stämmer? Hur kan vi bli bättre på att presentera dramapedagogik ut till skolorna? Hur ska den informationen se ut? Är detta en uppgift för RAD – Riksorganisationen för auktoriserade dramapedagoger att behandla och förtydliga? Det borde vara intressant för samtliga dramapedagoger att man på skolorna känner till och förstår möjligheter med detta arbetssätt.

Slutdiskussion

Syftet med min studie har varit att försöka få en inblick i vilka uppfattningar lärare i grundskolan har av vad dramapedagogik är och vad dessa uppfattningar grundar sig på. Jag tycker att jag genom min studie fått en tydligare bild av vilka uppfattningar som kan finnas hos lärare, samt vad dessa uppfattningar verkar grunda sig på. Jag har fokuserat min undersökning på fem frågor som har legat till grund för studien, vilka har handlat om vilken erfarenhet informanterna haft av dramapedagogik och vad dramapedagogik är för dem. Jag har också velat undersöka vilken information man fått av dramapedagogik eller om man har fått någon information och hur har den i så fall sett ut.

Genom min studie har jag sökt finna variationer i uppfattningar för att kunna få en tydligare bild kring vilka föreställningar som finns. Jag ser det som ytterst värdefullt eftersom dramapedagogik är ett spännande didaktiskt redskap. På grund av det och hur dramapedagoger informerar om arbetssättet, är det enligt min mening av stor vikt att ha en tydligare bild av vilka uppfattningar som finns hos lärare. Detta kan stödja dramapedagoger till att ha ett öppet förhållningssätt i att möta lärare mer förutsättningslöst utifrån de pedagogiska behoven.

Petterssons⁵¹ studie visar att det råder olika förhållningssätt bland dramapedagoger om vad dramapedagogik är. Detta kan vara en anledning till att området blir tvetydigt för skolan som oftast inte har en dramapedagogisk bakgrund. När man dessutom i dramapedagogiskt arbete använder övningar och lekar som ett hjälpmedel till att förstå sammanhang och meningsfullhet didaktiskt, verkar detta tillvägagångssätt inte vara en vedertagen metod bland många lärare och deras skolledning. Jag grundar detta på informanternas svar och min egen erfarenhet. Till detta kan också kopplas att det dramapedagogiska arbetet inte alltid är kontrollerbart då arbetssättet manar till den empatiska delen av människan, vilket gör att man som lärare inte kan styra det didaktiska arbetet hela vägen.

⁵¹ Pettersson (2007).

Undervisningen blir en utmaning! Som lärare vet man syfte och mål men vägen dit kan bli på ett helt annat sätt än man tänkt sig. Jag vill här ge ett exempel genom att citera en tillfrågad lärare som undervisar i bl.a. matematik på högstadiet om han ville delta i min intervju. Han svarade:

Niklas (*distinkt*): Nej, det har jag verkligen ingen lust att ödsla min tid på, sånt där flum. Den tiden kan jag ägna åt något som är långt med värdefullt för mig!

Svaret han ger fångar mitt forskarhjärta med stor nyfikenhet: Vilken uppfattning är det han bär med sig som får honom att svara som han gör? Kanhända att jag aldrig får något svar på det, men svaret är relevant i den meningen att det stämmer med det jag i inledningen tar upp om att många lärare går omkring med uppfattningar om dramapedagogik som verkar bygga på okunskap eller otäcka erfarenheter.

I nästa avsnitt kommer jag att reflektera kring metodvalet i min studie.

Metodreflektion

Jag har fått en ganska tydlig bild över några av de olika uppfattningar som lärare i grundskolan har och vad dessa uppfattningar verkar grunda sig på. Den ostrukturerade fokusgruppintervjun var en metod som upplevdes befruktande både av informanterna och mig själv. Metoden skapade en livfull och engagerad diskussion där de frågor jag haft med behandlades utmed diskussionens gång. Den enda fråga som jag behövde inflika under intervjun handlade om informanterna fått någon information om dramapedagogik och hur den sett ut. De andra intervjufrågorna behandlades självmant av informanterna i deras samtal under intervjun.

Informanternas kommentarer efter intervjun var att det fria sättet att få diskutera kändes befriande, just genom att de fick följa det som kom upp i diskussionen utan att bli avbrutna samt att inga krav på att skriva någon form av protokoll fanns med. Till det kopplar jag att utifrån mina ställda intervjufrågor i inledningen av intervjun, att diskussionen förmodligen kunde nå en större bredd och fånga upp fler uppfattningar än om jag hade haft en strukturerad intervju. Om jag hade haft en mer strukturerad intervju hade jag antagligen fått mer direkta svar, men det som var intressant för mig var att se om jag kunde komma närmare det som är kärnan i uppfattningar. Jag menar att genom informanternas ”fria” samtal, där de inte blev avbrutna, försöka fånga upp både stämningar och kroppsspråk och att de troligtvis skulle fördjupa sina uppfattningar på ett mer naturligt sätt. För att kunna göra det tror jag krävs tid för att fördjupa diskussionen, vilket jag upplevde att den här typen av intervjun gjorde.

Själva intervjun var mycket spännande att göra men efter den följde ett långt analysarbete som har varit både spännande och lärorikt men också väldigt krävande för mig. Det har varit svårt att i analysarbetet ta fram kategorier ur den ostrukturerade intervjun. Detta för att informanterna hade fokus på någon uppfattning som sedan övergick till en annan och efter ett antal olika uppfattningar hamnade de tillbaka till det de först diskuterade. Detta har resulterat i oändligt många genomgångar av intervjumaterialet, klipp- och klisterarbete av utsagorna för att komma fram till de olika kategorierna. Det har också handlat om

att välja de utsagor som har varit mest relevanta i förhållande till min forskningsfråga vilket har varit ”lurigt” då en uppfattning i intervjun lätt samt glidit över i en annan uppfattning vilket krävt ett ”vakett” analyserande som stundvis varit svårt. Därav att kategorierna inte står helt åtskilda varandra och att det fenomenografiska analysarbetet inte är helt korrekt i sin form.⁵²

Reflektioner kring beskrivningskategorierna

De tre kategorierna tar sin utgångspunkt i de olika uppfattningar som diskuterats mest bland informanterna. Det verkar som informanterna har en ganska tydlig teoretisk bild av vad dramapedagogik är: dramapedagogik är teater (kategori A) men dramapedagogik kan också vara ett redskap till att stärka individen och även bygga grupp gemenskap i klassen (kategori B). Dramapedagogik kan också vara ett didaktiskt redskap till undervisningen i skolans kärnämnen (kategori C). Enligt informanterna kan man arbeta med dramapedagogik inom de tre kategorierna på ett sätt som befruktat lärandet bland elever, då en större förståelse skapas genom att man får prova olika tankar och tillvägagångssätt vilket i sin tur skapar lust och glädje i lärandet. Det informanterna saknar är mer praktisk kunskap i hur man arbetar med dramapedagogik och efterlyser mer utbildning inom området. När det gäller kategorierna B och C upplever informanterna att det kan skapa motstånd ifrån kollegor och ibland också föräldrar att arbeta med dramapedagogik. Medan de lärare som deltagit i min studie uppfattar kategori A som den mest vedertagna.

Utifrån de tre kategorier som framkommit i min studie vill jag relatera till Sternudds⁵³ avhandling där hon beskriver dramapedagogik utifrån fyra perspektiv: *det konstpedagogiska perspektivet, det personlighetsutvecklande perspektivet, det kritiskt frigörande perspektivet och det holistiskt lärande perspektivet.*

I kategori A resonerar informanterna utifrån de två mål som enligt Sternudd går under *det konstpedagogiska perspektivet* där individerna i interaktion med andra och med hjälp av att de agerar utvecklar sin personlighet, sociala samarbetsförmåga och kreativa uttrycksförmåga men också tillsammans skapar en gemensam produkt – en föreställning.

I kategori B berör informanterna *det personlighetsutvecklande perspektivet* där undersökningen av vardagssituationer är ett återkommande innehåll där en förmåga att undersöka, analysera och få kunskap om olika mönster i mänsklig kommunikation erövrar. Här såg informanterna stora möjligheter till att stärka varje elev i klassen samt skapa en bättre grupp gemenskap och de hade flera tankar kring dramapedagogiska övningar som verkade för detta. Utifrån informanternas utsagor kan jag utläsa att *det kritiskt frigörande perspektivet* i Sternudds avhandling även går in under denna kategori. Informanterna delgav varandra olika sätt att spegla vardagssituationer som eleverna upplevt eller som lärarna upplevt försvårade olika situationer för eleverna. Detta kunde man göra genom olika rollspel för att förtydliga situationen och tillsammans med rollspelet som hjälp försöka finna lösningar ur problemet. Detta tillvägagångssätt överensstämmer med *det kritiskt frigörande perspektivet* då den grundläggande utgångspunkten i detta perspektiv är att de fiktiva situationer som bearbetas är verklighetstroga och

⁵² Larsson (1986/2010).

⁵³ Sternudd (2000).

förankrade i deltagarnas egna erfarenheter, vilket leder till att det dramapedagogiska arbetet blir meningsfullt för deltagarna.

I kategori C talar informanterna om hur man kan använda sig av dramapedagogik som didaktiskt redskap. ”Man måste känna för att förstå” uttryckte en av informanterna i intervjun och jag jämför utsagorna i denna kategori med *det holistiskt lärande perspektivet* där meningsfull kunskap skapas då individen upplever problematiken på en subjektiv känslomässig nivå samt ges redskap att bearbeta upplevelsen på kognitiv nivå.

I sin avhandling presenterade Öfverström⁵⁴ sex olika aspekter som informanterna i hennes studie framfört som viktiga när de använt sig av dramapedagogiken som metod i sin undervisning. Under kategori C i min studie verkar Öfverströms resonemang stämma överens med mina informanternas uppfattningar inom området. Skillnaden i Öfverströms studie och min egen är att hon har valt att fokusera sin studie på dramapedagogik som metod i undervisningen medan jag i min studie eftersträvat att söka förståelse genom vilka olika uppfattningar som finns bland lärare om vad dramapedagogik är. I min undersökning har framkommit att en av kategorierna (C) är den som Öfverström valt att gå in och göra en djupare analys av.

Dramapedagogik i framtidens skola?

När jag läser Perssons⁵⁵ forskningsrapport om ”Kultur i skolan” undrar jag vart detta gedigna arbete tagit vägen. Hur arbetar man med dessa frågor idag? Vi har idag en stark utbildningspolitisk diskurs som handlar om att betona läsa, skriva och räkna. Det starka trycket på måluppfyllelse verkar också göra så att de estetiska uttrycken hamnar i skuggan. När jag går in på Skolverkets hemsida⁵⁶ står den senaste informationen om ”Kultur i skolan” från den nationella konferens som hölls i Karlstad 2008. Medverkade gjorde myndigheten för skolutveckling i samverkan med Ung Kultur Region Värmland, Statens kulturråd och Sveriges kommuner och landsting. Både forskning och praktik gavs utrymme för att belysa arbetet med kultur i skolan utifrån flera perspektiv. Samtidigt ser vi mindre och mindre av de estetiska uttrycken i skolan. Ligger frågan mer på en kommunal nivå eller var stöter frågan på hinder?

Utifrån min undersökning, verkar det som att det informanterna uppfattar är dramapedagogik, är det vi dramapedagoger introducerade under de år då regeringen satsade medel i projekt som ”Kultur i skolan”. Informanterna har uppfattat ett, enligt dem, spännande arbetssätt som man gärna vill utveckla och lära sig mer av, men rådande politiska och ekonomiska beslut verkar någonstans hindra utvecklingen. Ekonomi kan ju rimligen inte vara ett argument då flera rapporter (inte minst de tre forskningsrapporter jag hänvisat till i min undersökning) visar att resultaten när man arbetar med dramapedagogik och andra estetiska uttryck, verkar underlätta för både lärare att undervisa och för elever att ta till sig kunskap. I en vidare frågeställning vore det lämpligt att undersöka rådande uppfattningar från politiskt håll. Vad finns för kunskap om vad

⁵⁴ Öfverström (2006).

⁵⁵ Persson (1992).

⁵⁶ <http://w.w.skolverket.se/sb/d/2155>.

dramapedagogik egentligen är? Och vilka möjligheter ser politiker och andra beslutsfattare till att förverkliga detta arbetssätt inom skolan?

Det skulle också vara spännande om en form av t.ex. pilotgrupp bestående av både lärare, skolledning dramapedagoger, politiker m.fl. fanns med i en och samma grupp, för att utifrån det föra en diskussion om möjligheter att införa dramapedagogik som ett obligatorium i undervisningen och i så fall hur det då skulle kunna se ut. Diskussionen skulle utgå från vad vinsten är att dramapedagogik finns med i läroplanen såväl som i undervisningen. Det är enligt min mening av stor vikt att diskussionen utgår från en positiv inställning eftersom en sådan inställning öppnar vägar till att finna möjligheter snarare än om man utgår från att se hinder.

Slutord

Utifrån hur diskursen bland mina informanter varit kring vad dramapedagogik är, tror jag att det är viktigt att studera dramapedagogikens olika föregångare. Detta för att få en förståelse för att det finns olika inriktningar av dramapedagogik och utifrån den inriktning man väljer formas det egna dramapedagogiska förhållningssättet. Jag tror att det egna förhållningssättet och dess rötter som man som dramapedagog väljer att förhålla sig till, än mer behöver förtydligas i arbetet med lärare i skolan. Genom att göra det kan en inkörsport in i skolvärlden än mer skapas, som bygger på en ömsesidig förståelse.

Jag vill också återkoppla till det jag tidigare nämnt att politiker och beslutsfattare behöver uppvaktas än mer om vad möjligheterna innebär att dramapedagogik precis som andra estetiska ämnen, blir till ett obligatoriskt ämne i skolan samt att man erbjuder lärare i skolan att ta del av dramapedagogik som didaktiskt redskap. Detta som en möjlighet bland andra, till att utforma undervisningen så att den blir till en bestående glädje både för elever och lärare i skolan. Utifrån det informanterna uttalat verkar det finnas en vilja till det, dramapedagoger har också den ambitionen, eleverna verkar utvecklas och glädjas när de arbetar på detta sätt. Jag tror att det är först då människor förstår och ser möjligheter, när sammanhang formas som är meningsfulla, som motivation växer fram till att genomföra det man tror på. Detta är ju också en av dramapedagogikens hörnstenar – att var och en finner det som är unikt inom sig själv för att sedan koppla det till omgivningen utifrån ett ickevärderande förhållningssätt, där man tillsammans utvecklas. Då kan lärandet bli lustfyllt och hållbart på lång sikt.

Referenslista

- Aulin-Gråhamn, Lena (red), Andersson, Lars-Gustaf, Thavenius, Jan (9/2002) *Kultur, estetik och skola – några forskningsperspektiv* Malmö högskola.
- Boal, Augusto (1978) *För en frigörande teater* Avesta; Gidlunds.
- Byréus, Katrin (2001) *Du har huvudrollen i ditt liv* Stockholm; Liber AB.
- Kvale, Steinar, Brinkmann, Svend (2009) *Den kvalitativa forskningsintervjun* Lund, Studentlitteratur AB.
- Larsson, Staffan (1986/2010) *Kvalitativ analys*, Malmö, Holmbergs.
- Lipschüts, Dan (1976) *Dynamisk pedagogik* Stockholm; Wahlström & Widstrand.
- Magnér, Björn (1972) *Improvisera och Diskutera* Stockholm; Esselte studium.
- Magnér, Björn (1980) *Hur vet du det?* Stockholm; Wahlström & Widstrand.
- Patel, Runa, Davidsson, Bo (2003) *Forskningsmetodikens grunder* Lund, Studentlitteratur.
- Persson, Ethel (1992) *Culture in school. A development project 1985-1992*, University of Karlstad, 9 p.
- Pettersson, Maria (2007) *Dramapedagogiskt förhållningssätt?* Högskolan i Gävle, 33 s.
- Rosenqvist, Mia Maria, Andrén (2006) *Uppsatsens mystik* Uppsala, Hallgren & Fallgren Studieförlag AB.
- Ross, Malcolm (1975) *Arts and the Adolescent* London; Evans Bros.
- Skolverket <http://w.w.w.skolverket.se/sb/d/2155>, hämtad 2010-05-24.
- Slade, Peter (1954) *Child Drama* University of London.
- Starrin, Bengt, Svensson, Per-Gunnar (1994) *Kvalitativ metod och vetenskapsteori* Lund, Studentlitteratur.
- Sternudd, Mia-Marie (2000) *Dramapedagogik som demokratisk fostran?* Stockholm, Elanders Gotab.
- Strömqvist, Siv (2006) *Uppsatshandboken* Uppsala, Hallgren & Fallgren Studieförlag AB.

Thavenius, Jan (13/2002) *Den goda kulturen och det fria skapandet* Malmö högskola ISSN 1101-7643.

Uljens, Michael (1989) *Fenomenografi – forskning om uppfattningar* Lund, Studentlitteratur.

Way, Brian (1974) *Utveckling genom drama* Stockholm; Wahlström & Widstrand.

Wibeck, Victoria (2000) *Fokusgrupper* Lund, Studentlitteratur.

Öfverström, Christel (2006) *Upplevelse, inlevelse och reflektion – drama som en aktiv metod i lärandet* Linköpings universitet.