



AKADEMIN FÖR UTBILDNING OCH EKONOMI  
Avdelningen för kultur-, religions- och utbildningsvetenskap

---

# Tyst kunskap inom den dramapedagogiska praktiken

*En undersökning av en dramapedagogs pedagogiska strategier*

Stina Larsson

2012

Uppsats, kandidatnivå, 15 hp  
Dramapedagogik

Handledare: Maria Andrén  
Examinator: Eva Österlind

---

## SAMMANFATTNING

**Uppsatsens syfte** är att bidra till utvecklingen av kunskap om tyst kunskap i allmänhet och inom dramapedagogik i synnerhet. I denna uppsats undersöks tyst kunskap inom dramapedagogik genom att synliggöra en dramapedagogs pedagogiska strategier. I förlängningen är även förhoppningen att uppsatsens resultat kan bidra till att utveckla de pedagogiska strategierna samt stärka den dramapedagogiska professionen. Teoretiska utgångspunkter är i huvudsak olika teorier om tyst kunskap. De metoder som används är observation, intervju samt analys med hjälp av två strateginät i dataprogrammet Complador.

**Uppsatsens huvudsakliga slutsats** är att en stor del av informantens professionella överväganden och handlanden baseras på hennes tysta kunskap. Skillnader mellan de två strateginäten i resultatet diskuteras bland annat utifrån teorier om hur tyst kunskap och förförståelse kan ha påverkat intervjusituationen. En slutsats som kan dras utifrån undersökningen är att man genom övningar kan skapa gemenskap men att det behövs en kompetent ledare som använder sig av olika typer av intentionellt handlande, i denna uppsats uttryckt som pedagogiska redskap, för att skapa trygghet och tillit. En annan slutsats som lyfts fram i undersökningen är att en stor del av den dramapedagogiska kompetensen utgörs av att med hjälp av övningar och pedagogiska redskap bidra till att skapa uppmärksamhet och motivation hos deltagarna.

**Nyckelord:** dramapedagogik, drama, tyst kunskap, praktisk kunskap, pedagogiska strategier, lärarkompetens.

# INNEHÅLLSFÖRTECKNING

<b>INLEDNING</b> .....	<b>1</b>
SYFTE.....	1
<b>TEORI OCH TIDIGARE FORSKNING</b> .....	<b>1</b>
TYST KUNSKAP.....	1
DRAMAPEDAGOGIK I SVERIGE.....	3
TYST KUNSKAP INOM DRAMAPEDAGOGIK.....	4
TRENÄTSTEORIN OCH DATAPROGRAMMET COMPLADOR.....	4
<b>METOD OCH ANALYSPROCESSEN</b> .....	<b>5</b>
URVAL.....	6
TILLVÄGAGÅNGSSÄTT.....	6
INTERVJUSITUATIONEN OCH FÖRFÖRSTÅELSE.....	8
ETISKA ÖVERVÄGANDEN.....	8
<b>RESULTAT</b> .....	<b>8</b>
RESULTAT FRÅN OBSERVATIONERNA.....	9
RESULTAT FRÅN INTERVJUERNA.....	17
ANALYS.....	24
TOLKNING AV STRATEGINÄTEN.....	30
<b>AVSLUTANDE DISKUSSION</b> .....	<b>32</b>
<b>REFERENSER</b> .....	<b>35</b>

## INLEDNING

När jag under C-kursen i dramapedagogik stötte på begreppet tyst kunskap blev jag intresserad av detta och ville veta mer. Jag började läsa in mig på forskning i ämnet och fann att olika forskare använder begreppet på olika sätt med olika betydelser. Anna-Lena Østern (1994) skriver att den professionella kunskap som dramapedagoger besitter endast har utforskats i begränsad omfattning och behöver artikuleras och systematiseras. Hon betonar även att det är angeläget att denna kunskap sedan används i utbildning av dramapedagoger. Kunskap som inte är artikulerad definieras ibland som en aspekt av tyst kunskap. Jag återkommer till begrepp tyst kunskap i teoriavsnittet.

Med denna uppsats hoppas jag kunna bidra till att sätta ord på en dramapedagogs tysta kunskap och på så sätt göra den tillgänglig för andra. Jag tänker att det finns många vinster med att verbalisera denna tysta kunskap. Det möjliggör för dramapedagoger att reflektera över sitt handlande och därmed utveckla sitt yrkeskunnande. I diskussionen med andra yrkesgrupper om sin egen undervisning kan dramapedagogen bli tydligare. I dialogen med deltagare och elever kan dramapedagogen bli tydligare med sina mål och syften. Jag anser att det är viktigt att ta reda på vad dramapedagogers och andra pedagogers tysta kunskap består i för att kunna förmedla denna till blivande dramapedagoger, lärare och andra pedagoger inom ramen för olika utbildningar. Detta skulle bidra till utveckling av yrkeskunnande inom dramapedagogik och undervisningskonst i stort.

## SYFTE

Uppsatsens syfte är att bidra till utvecklingen av kunskap om tyst kunskap i allmänhet och inom dramapedagogik i synnerhet. Tyst kunskap inom dramapedagogik undersöks i denna uppsats genom att synliggöra en dramapedagogs pedagogiska strategier, dvs relationen mellan hur dramapedagogen handlar i den pedagogiska situationen och vad hennes syften med dessa handlanden är. I förlängningen är även förhoppningen att uppsatsens resultat kan bidra till att utveckla de pedagogiska strategierna samt stärka den dramapedagogiska professionen.

Följande forskningsfrågor har ställts till det empiriska materialet:

- 1) Hur ser informantens pedagogiska strategier ut?
- 2) Hur kan informantens pedagogiska strategier tolkas som uttryck för tyst kunskap?

## TEORI OCH TIDIGARE FORSKNING

### TYST KUNSKAP

Det finns lite olika sätt att definiera tyst kunskap. Enligt Molander (1996) betecknar tyst kunskap ett fält som även kan kallas praktisk kunskap, färdighetskunskap och förtroenhetskunskap. Begreppet praktisk kunskap kan ses i kontrast till teoretisk kunskap. Den praktiska kunskapen har i den västerländska vetenskapen underordnats den teoretiska kunskapen. Man har enligt Molander (1996) betraktat det praktiska arbetet som något som utförs utan att tänka eller som ett uttryck för en underliggande teoretisk kunskap. Han vill

komma bort från denna uppdelning mellan teoretisk och praktisk kunskap och hänvisar till en praktisk kunskapstradition som skiljer sig ifrån den (västerländska) teoretiska. Den praktiska kunskapstraditionen utmärks av att dualismen teori och praktik upphävs och att kunskap och tillämpning går hand i hand. Inom den praktiska kunskapstraditionen utgår man också från att kunskap i grunden är tyst och bygger på deltagande och samspel människor och material i det samhälle och den kultur vi lever i (Molander 1996).

Molander (1996) hänvisar ofta till Schön, vars tankar har sin grund i den amerikanska pragmatismen framförallt genom Dewey. Pragmatismens grundtanke är att all kunskap har sin grund i mänskliga handlingar. En helt teoretisk kunskap finns alltså inte utan människors uppfattningar och teorier får sin mening först genom handling. Molander menar att det inte är fruktbart att se uttalad (teoretisk)kunskap och tyst kunskap som olika sorters kunskap. I stället bör vi se dem som olika aspekter av kunskap eftersom det finns argument för att all kunskap är både tyst och uttalad. Han väljer liksom Schön att tala om *kunskap-i-handling* och säger att han vill sätta den *levande kunskapen* i centrum. Båda dessa beteckningar sätter den aktiva sidan av kunskap i centrum. "Kunskap-i-handling finns i handlandet och inte i någon bakomliggande teori. Kunskap-i-handling inom olika specialområden kan läras och tränas in -men inte >>läras ut>> i form av teori. Tillämpning och kunnande utgör här inte två olika moment." (Molander, 1996, s 136).

Att undersöka tyst kunskap är ett sätt att komma åt aspekter av kunskap som inte går att observera och mäta. Andrén (2008) menar att ett sätt att se på begreppet tyst kunskap är att det betecknar en kunskap som inte går att sätta ord på. Ett annat sätt att se på tyst kunskap är att det är en kunskap som av olika anledningar ännu inte är verbaliserad. Det kan dels bero på att det är svårt att sätta ord på denna typ av kunskap men det kan också bero på att det inte har ansetts intressant tex för att man inte betraktat denna typ av kunskap som riktig kunskap, just för att den inte är teoretisk. Reflektionsteoretikerna (t ex Schön, se nedan) tycker att man kan och bör sträva mot att sätta ord på tyst kunskap medan t ex Dreyfus anser att dessa försök riskerar att bidra till en reducering av den tysta kunskapen till ett instrumentellt regelföljande där andra aspekter av denna kunskap försvinner (Andrén, 2008). En annan orsak till att viss kunskap inte är formulerad kan vara att den är så självklar för oss, så integrerad i vår person, yrkesroll eller kultur att vi inte ens tänker på att detta utgör en typ av kunskap (Molander, 1996 och Andrén, 2008).

### REFLEKTERANDE PRAKTIKER

Schön menar att den reflekterande praktikerns handlande utmärks av *kunskap-i-handling* och *reflektion-i-handling*. *Reflektion-i-handling* innebär enligt Schön att den kunniga praktikern reflekterar samtidigt som hon utför en handling. Begreppet avser både att reflektera *över* vad man gjort och att *tänka på* vad man gör. Att tänka på vad man gör när man handlar innebär inte att man gör två olika aktiviteter utan tänkandet innebär en form av uppmärksamhet. Reflektion-i-handling skulle då enligt Molander kunna benämnas "*...uppmärksamt handlande med beredskap för förändring.*" (Molander, 1996, s 140). Molander anser att denna uppmärksamhet är essentiell både när det gäller kunskap-i-handling och reflektion-i-handling. Han menar att man kan se kunskap som en form av uppmärksamhet. Hos den kunniga praktikern kan reflektion-i-handling även innefatta artistiskt kunnande. "Den kunniga praktikern kan reflektera, experimentera och improvisera. Det är en sorts artistiskt kunnande och nyskapande på en och samma gång." (Molander, 1996, s 136). Detta artistiska kunnande är viktigt för en praktiker

eftersom hennes vardag till stor del består av att hantera problematiska situationer som hon inte stött på tidigare. Enligt Schön är reflektion-i-handling oftast inte verbaliserad men han tänker sig att det är både möjligt och eftersträvansvärt att sätta ord på denna tysta kunskap (Andrén, 2008).

### *TEORI-I-ANVÄNDNING (SCHÖNS BEGREPP)*

Enligt Molander (1996) utgörs Schöns begrepp *teori-i-användning* av "värden, strategier och underliggande antaganden" som "formar en persons egen handlings- eller beteendevärld." (s. 150). Schön säger att en sådan handlingsvärld kan finnas både som uttalad teori och som oformulerad kunskap. De teorier-i-användning som en praktiker har styr hennes handlande, tänkande och värderingar. De sätter också gränser för vilka frågor och funderingar hon kommer att uppmärksamma samt vilken typ av reflektion som möjliggörs. Allt detta påverkar i sin tur personens fortsatta lärande. Eftersom praktikern inte alltid är medveten om vad hennes teori-i-användning består av är det inte ovanligt att en praktiker tror och säger att hon jobbar utifrån en viss teori medan hon i själva verket använder sig av/eller styrs av en helt annan teori (Molander, 1996).

### *FOKALT VETANDE*

Ett annat sätt att se på tyst kunskap är att utgå ifrån hur mycket vi människor kan hålla i medvetandet vid en viss tidpunkt. Rolf (1995) skriver att Polanyi definierar fokalt vetande som det man vid en viss tidpunkt är medveten om. Den största delen av vår kunskap utgörs alltså i varje stund av den bakgrundskunskap som Polanyi kallar för tyst kunskap (Rolf, 1995). Cardell som bland annat tar sin utgångspunkt i Polanyis tankar skriver att: "Alla ens handlingar kommer därför att vila på en "tyst" grund av kunskaper och erfarenheter." (2008, s 2). Cardell (2008) menar att den tysta kunskapen påverkar våra beslut och handlingar. Vi kan t ex känna oss övertygade om att det skulle vara fel att göra på ett visst sätt utan att kunna förklara eller ens själva förstå varför. En förklaring till detta kan enligt Cardell vara att de erfarenheter och kunskaper som ligger till grund för denna känsla är så komplexa att de inte går att överblicka i sin helhet. På detta sätt är den tysta kunskapen personlig, kroppslig och intuitiv. I denna uppsats har jag valt att använda en vid definition av tyst kunskap vari alla ovanstående definitioner av tyst kunskap ingår.

### *DRAMAPEDAGOGIK I SVERIGE*

Dramapedagogik i Sverige är ett relativt nytt forskningsområde som hämtar sitt stöd från andra mer etablerade ämnen som pedagogik, psykologi och teatervetenskap (Sternudd 2000). I en forskningsöversikt som är skriven av Eva Österlind, universitetslektor vid Utep, (Institutionen för utbildningsvetenskap med inriktning mot tekniska, estetiska och praktiska kunskapstraditioner) vid Stockholms universitet (2008) nämns att det har skrivits sammanlagt 10 avhandlingar i Sverige inom området dramapedagogik. Den senaste publicerades under 2001. Sex av dessa avhandlingar har skrivits inom pedagogik, två i litteratur, en i psykologi och en i teater (Österlind 2008). Dramaforskningen i Sverige har en svagare ställning i jämförelse med andra nordiska länder bland annat på grund av att det i Sverige saknas en professor i dramapedagogik. Det är för tidigt att tala om en tradition inom svensk dramaforskning eftersom det finns så få avhandlingar och eftersom de refererar så lite till varandra. Österlind anser dock att man kan tala om en svensk profil inom dramaforskning. Hon beskriver denna profil som dominerad av en syn på lärande som sociokulturellt och med fokus på pedagogiskt drama i olika

miljöer och kontexter och med stort intresse för reformpedagogik. Till detta ska tilläggas att det under 2011 har kommit en ny avhandling samt en licentiatavhandling inom området dramapedagogik. Båda har skrivits inom ämnet pedagogik. Avhandlingen (Silfver, 2011) är en studie av högstadieelevers arbete med clown som analyseras med narrativ metod och poetisk etnografi. Licentiatavhandlingen (Jacquet, 2011) behandlar pedagogiskt drama som resurs för skrivande på mellanstadiet.

I en något äldre forskningsöversikt över dramapedagogisk forskning skriver Anna-Lena Østern (2000), professor vid institutionen för lärarutbildningen vid Åbo Akademi i Finland, att många forskare i drama intresserar sig för vad man lär sig i drama och hur dramaövningar uppfattas av deltagarna, särskilt av barn och unga. Jag har dock funnit att det sedan 2005 har publicerats ett antal C- och B-uppsatser inom dramapedagogik som liksom min uppsats fokuserar på pedagogens perspektiv snarare än vilka effekter dramaundervisningen har på deltagare och elever eller hur eleverna uppfattar undervisningen.

### TYST KUNSKAP INOM DRAMAPEDAGOGIK

De uppsatser jag ovan nämnt försöker liksom min uppsats ringa in dramapedagogens professionalitet. Några av dessa hänvisar på olika sätt till begreppet tyst kunskap, men inte alla. Samtliga handlar dock om att sätta ord på delar av dramapedagogens professionella kunskap som inte tidigare artikulerats inom dramaforskningen vilket kan ses som ett sätt att synliggöra tyst kunskap. Momqvist (2008), Solca (2008) och Pettersson (2007) undersöker vad ett dramapedagogiskt förhållningssätt är, Berglund och Kask (2009) skriver om pedagogisk grundsyn. Bragby (2010) beskriver olika förmågor och kompetenser som dramapedagogen använder sig av för att hantera komplexiteten i den dramapedagogiska undervisningssituationen. Carlsén och Hallgren (2005) vill synliggöra en dramapedagogs intuitiva och omedvetna val genom att undersöka en dramapedagogs strategier.

### TRENÄTSTEORIN OCH DATAPROGRAMMET COMPLADOR

Cardell (1996, 2008) har skrivit om lärares tysta kunskap. Han menar att lärare har ett mångsidigt uppdrag samtidigt som de arbetar i en väldigt komplex och föränderlig miljö. Lärarkåren saknar enligt Cardell ett fungerande yrkesspråk vilket gör att de inte på ett meningsfullt sätt kan samtala om vad de gör i sin verksamhet. I denna bemärkelse är lärares kunskap tyst. För att kunna undersöka och begreppsliggöra lärares tysta kunskap har Cardell utvecklat trenätsteorin och dataprogrammet Complador<sup>1</sup>. På detta sätt vill han medverka till utvecklingen av ett fungerande yrkesspråk inom lärarkåren. I arbetet med strateginätet har Cardell utgått från Schöns begrepp *reflekterande praktiker* och *teori-i-användning* (Cardell, 2008).

Cardell (2008) skriver vidare att Trenätsteorin består av 3 olika nätverk: ett strateginät, ett behovsnät och ett orsaksnät. De första två handlar om människors tänkande medan det tredje nätet används för att bearbeta data från observationer. Nedan beskrivs strateginätet eftersom detta tillämpas i denna uppsats. Cardell menar att begreppet teori-i-användning består av en komplex tankestruktur som kan redovisas grafiskt som ett strateginät. Ett strateginät motsvarar

---

<sup>1</sup> För vidare information se [www.complador.se](http://www.complador.se), under fliken trenätsteorin.

den tysta kunskap (bakgrundskunskap) som en lärare har men som hon inte i stunden är medveten om. Strateginätet är ett sätt att sortera och synliggöra bakgrundskunskapen så att den blir mer lättillgänglig för det fokala vetandet, vilket i sin tur gör det lättare att reflektera över sin kunskap och sitt handlande. Ett strateginät beskriver en praktikers strategier. Dessa strategier består både av de syften praktikern har och de utgångsaktiviteter praktikern använder sig av för att uppnå dessa syften. Syftena beskrivs av Cardell som de värden man vill uppnå medan utgångsaktiviteterna beskrivs som "åtgärder, handlingar och aktiviteter man tror kan bidra till processer som förverkligar värdena". Tillsammans bildar dessa utgångsaktiviteter och syften så kallade strategikedjor (Cardell, 2008).

## METOD OCH ANALYSPROCESSEN

Denna undersökning är en kvalitativ fallstudie. Sharan B. Merriam (1988, s 29) definierar kvalitativa fallstudier som "...en intensiv, helhetsinriktad beskrivning och analys av en enda enhet eller företeelse." Kvalitativa fallstudier utmärks också av att de är induktiva, att nya begrepp och ny förståelse upptäcks efter hand snarare än att på förhand uttalade hypoteser verifieras (Merriam, 1988). Med denna metod har jag haft möjlighet att gå på djupet med en undersökningsperson genom att använda mig av upprepade observationer och intervjuer. Om jag hade vänt mig till flera personer hade jag inte inom ramen för en C-uppsats haft möjlighet att använda så mycket tid för var och en av dessa och intervjuerna skulle på så sätt blivit ytligare. Eftersom mitt syfte var att undersöka en dramapedagogs tysta kunskap utgick jag ifrån att informanten behövde gott om tid på sig för att formulera sig kring mina intervjufrågor.

Fallstudier har kritiserats för att de inte går att generalisera och att det är svårt att kontrollera informationen vilket kan leda till att resultaten blir skeva eller snedvridna. Bassey (1981 i Bell, 2006) som förespråkar fallstudier håller med om att fallstudien inte är generaliserbar men menar att det inom t ex pedagogisk forskning kanske är mer relevant att tala om relaterbarhet i stället för generaliserbarhet. Han skriver att:

... ett viktigt kriterium för att bedöma värdet med en fallstudie är den utsträckning i vilken detaljerna är tillräckligt omfattande och tillräckligt relevanta för att en lärare som arbetar under liknande omständigheter ska kunna relatera sitt handlande och sina beslut till vad som tas upp i fallstudien." (Bell, 2006, s 21).

Min förhoppning är att andra pedagoger på liknande sätt ska kunna relatera till denna undersökning.

En fallstudie kan innefatta många olika metoder, men observation och intervju är de vanligast förekommande (Bell, 2006) och det är också dessa metoder som används i denna undersökning. Utöver dessa metoder används även dataprogrammet Complador som har utvecklats av Cardell (2008) för att undersöka lärares tysta kunskap.

Uppsatsens syfte är att undersöka informantens pedagogiska strategier, dvs relationen mellan hur informanten handlar i den pedagogiska situationen och vad hennes syften med dessa handlanden är. I Cardells (2008) trenätsteori benämns dessa handlanden som utgångsaktiviteter. För att ta reda på vilka utgångsaktiviteter informanten använder sig av i sin undervisning har jag använt mig av observation. Ett alternativ till detta hade kunnat vara att informanten under intervjun fick berätta vad hon gör på lektionerna och vilka aktiviteter hon



använder sig av och sedan berätta om sina syften med dessa. Jag valde att observera eftersom jag tänkte mig att det skulle ge mig en rikare bild av hennes handlande och att det dessutom skulle ge mig möjlighet att se saker som hon kanske inte själv var medveten om att hon gjorde. Vad man säger eller tror att man gör stämmer inte alltid överens med vad man faktiskt gör. En nackdel med intervju är också att folk tenderar att anpassa sitt svar till vad de tror att forskaren vill höra (Alvesson & Deetz, 2000). Merriam (1998) menar att observation är den metod där man i högsta grad kan dra nytta av forskaren som instrument vid insamling av empiriskt material. Fördelen är att man som observatör kan använda sig av alla sina sinnen och att man kan uppfatta komplexa skeenden även om de sker väldigt snabbt (Merriam, 1998).

Man kan definiera min metod som ostrukturerad observation eftersom jag inte använde mig av något färdigställt observationsschema. Bell (2006) skriver att en nackdel med ostrukturerad observation är att man kan komma att överväldigas av så mycket olika intryck att observationen och fältanteckningarna blir ofokuserade och röriga. Detta undvek jag dock genom att jag redan från början hade ett tydligt syfte med min undersökning (Bell, 2006). Jag hade också bestämt mig för att observera vilka specifika övningar informanten använde sig av. Samtidigt ville jag hålla mig öppen för om hon använde sig av andra former av handlande för att påverka studenterna i en viss riktning. Fördelen med denna öppenhet är att man då kan komma att se saker som man inte hade förväntat sig och på så vis inte begränsas lika mycket av sin förförståelse (Bell, 2006). Denna öppenhet ledde till att jag kom att hitta vad jag kallar för pedagogiska redskap (Se vidare under rubriken *Bearbetning av observation 1* nedan).

För att få reda på hennes syften med de utgångsaktiviteter hon använde sig av använde jag mig av kvalitativ intervju. Intervjufrågorna är anpassade för att i efterhand bearbetas i Complador. Samtidigt lämnade jag under intervjun mycket plats för informanten att resonera kring de olika frågorna.

## URVAL

Eftersom min uppsats skulle bygga på en enskild informant var det viktigt för mig att det var en person med mycket erfarenhet och god förmåga att uttrycka sina tankar i ord. Jag valde en dramapedagog jag tidigare sett arbeta och anser vara en skicklig pedagog. Jag tänkte att hon skulle kunna bidra med ett rikt underlag för min undersökning. Informanten har gått en tvåårig dramapedagogutbildning på folkhögskola och arbetar som dramapedagog på en svensk högskola.

## TILLVÄGAGÅNGSSÄTT

### *OBSERVATION 1*

De studenter som deltar på informantens lektioner under observationstillfällena är internationella studenter. Därför genomförs undervisningen på engelska. Studenterna har tidigare haft föreläsningar om konflikthantering och Lenas roll är att fördjupa lärandet om konflikthantering genom att göra forumteater och rollspel med studenterna. Båda lektionerna var på 3 timmar med 20 minuters paus mitt i. Under större delen av lektionen satt jag vid sidan om och antecknade. I start- och slutrundan deltog jag dock eftersom informanten ville det. Under observationen fokuserade jag på dramapedagogens handlande. Jag noterade vilka övningar hon gjorde och hur hon rörde sig i rummet, hur hon pratade, hur hon organiserade rummet, hur hon responderade på vad studenterna sa och gjorde osv. Jag antecknade mycket.

### *BEARBETNING AV OBSERVATION 1*

Direkt efter första observationen satte jag mig ned och skrev ned mina sammanfattande intryck. Detta resulterade i en lista med beskrivningar av de övningar hon gjort under lektionen samt en beskrivning av hur hon på andra sätt handlat under lektionen. I beskrivningen av hennes handlande tyckte jag mig kunna se olika typer av handlande. Eftersom jag tyckte mig se att hon systematiskt använde sig av dessa olika handlanden för att påverka gruppen i den riktning hon önskade valde jag att kalla dessa handlanden för pedagogiska redskap. Jag bestämde mig nu för att under intervjun fråga henne om dessa pedagogiska redskap och eventuella syften med dessa.

### *INTERVJU 1*

Den första intervjun ägde rum drygt en vecka efter det första observationstillfället och varade i två timmar. Jag valde att tillmötesgå informanten att vara i hennes hem. Intervjun spelades in med en digital ljudinspelare. Inför intervjun hade jag sammanställt alla övningar informanten använt sig av under lektionen. I anslutning till intervjun fick informanten en utskrift med dessa övningar. Intervjun gick i stort sett till så att jag frågade informanten om vad hennes syfte var med de olika övningar och pedagogiska redskap jag observerat. Jag frågade henne också om de syften hon nämnde i sin tur syftade till ytterligare syften. Allt enligt Cardells trenätsteori.

### *BEARBETNING AV INTERVJU 1*

För att spara tid valde jag att inte transkribera hela intervjun. I stället la jag in ljudfilerna i ett program som heter Audacity där jag kunde göra markeringar i form av rubriker direkt i ljudfilen. Under varje rubrik sammanfattade jag innehållet i denna del av intervjun. De delar jag fann mest intressanta transkriberades sedan. På detta sätt fick jag en bra överblick över materialet. Ur intervjumaterialet hämtade jag sen alla syften som informanten angivit och sorterade in dem efter respektive övning eller pedagogiskt redskap. Utifrån detta skapade jag i dataprogrammet Complador två strateginät (ett för övningarna och ett för de pedagogiska redskapen) enligt Gunnar Cardells modell.

### *OBSERVATION 2*

Inför den andra observationen hade jag gett varje pedagogiskt redskap en förkortning för att jag skulle kunna använda mig av dessa under observationen. På detta sätt kunde jag snabbt notera om hon använde sig av de handlanden som jag kallar pedagogiska redskap och samtidigt ha tillräckligt med uppmärksamhet över för att kunna vara öppen för nya intryck. Detta stärkte min bild av att dessa handlanden var någonting som hon använde sig av i syfte att påverka deltagarna i en viss riktning. Jag upptäckte också en ny kategori som även hade förekommit på den första lektionen men som jag inte lagt märke till då. Jag sätter mig återigen och skriver ned mina iakttagelser i direkt anslutning till lektionen.

### *INTERVJU 2*

Ett par veckor efter det andra observationstillfället träffades vi i informantens hem för en kompletterande intervju. Denna intervju varade i en timme och spelades även den in på en digital ljudinspelare. Under denna intervju fokuserade jag på det nya pedagogiska redskap jag funnit under det andra observationstillfället samt på syftet med själva forumspelet och lektionen i sin helhet. Dessutom tog jag upp sådant som behövde kompletteras från den första intervjun. De två strateginäten kompletterades nu med de nya pedagogiska redskapen och de syften som kommit fram under denna intervju.

## FORTSATT BEARBETNING OCH ANALYS

Jag hade nu två strateginät med en mängd olika syften som var sorterade utifrån antingen övningar eller pedagogiska redskap enligt Cardells trenätsteori. I strateginäten kunde jag se att vissa syften förekom i anslutning till flera olika övningar eller utifrån flera olika pedagogiska redskap. För att få en mer övergripande bild av vilka typer av syften informanten har med sin undervisning började jag nu organisera materialet utifrån syftena istället för utifrån övningarna och de pedagogiska redskapen. Detta analysarbete som jag gjorde i dataprogrammet Complador ledde till att jag hittade 3 kategorier av syften som jag sedan organiserade hela materialet utifrån. De två slutgiltiga strateginäten som jag redovisar i uppsatsen utgår från dessa tre kategorier.

## INTERVJUSITUATIONEN OCH FÖRFÖRSTÅELSE

Jag gick dramapedagogutbildningen på Västerbergs folkhögskola 2006-2008. Flera av de syften Lena nämner stämmer överens med vad jag själv skulle ha för syften med övningarna. Jag tror att detta samförstånd gjorde att de partier i intervjun som handlade om övningarnas syften fick en uppräknande karaktär. I min roll som intervjuare påverkades jag av att syftena med övningarna kändes så självklara att jag ibland kände mig dum att fråga vidare och nöjde mig med de första svar jag fått. Jag tror att mina förkunskaper och förförståelse om ämnet drama innebar att jag inte ställde så naiva frågor som en student i något annat ämne skulle gjort, och därmed fått mer uttömmande och detaljerade svar. Detta gällde framför allt de delar av intervjuerna som handlar om övningarna, vilka jag var välbekant med. Resonemanget gäller inte på samma sätt för den del av intervjun som gällde de pedagogiska redskapen eftersom jag inte var införstådd med dessa sen tidigare (Se ytterligare resonemang om detta under rubriken *Olika karaktär på intervjun när vi samtalar om övningar respektive pedagogiska redskap i resultatdelen*).

## ETISKA ÖVERVÄGANDEN

Eftersom mitt syfte i första hand var att studera pedagogens handlande och inte studenternas bedömde jag att det inte var nödvändigt att studenterna i förväg skulle få skriva på en samtyckesblankett. Jag valde helt enkelt att vid observationstillfället berätta mitt syfte med observationen och frågade om det var ok för dem att jag deltog, vilket det var. För att värna om min informants anonymitet har jag valt att inte berätta så mycket om henne, som t ex ålder, arbetsplats, eller vilken skola hon är utbildad på. I uppsatsen kallar jag informanten för Lena men i verkligheten heter hon något annat.

## RESULTAT

I resultatdelen redovisas först resultatet av observationerna. Övningarna presenteras i den ordning de kom under första lektionen och sen följer en beskrivning av de pedagogiska redskapen som använts. Efter detta redovisas resultatet från intervjuerna som består av Lenas syften med övningarna och de pedagogiska redskapen. Sedan följer en analys av Lenas syften där dessa sorteras in i de tre kategorierna *Samspel och ledarskap*, *Uppmärksamhet och motivation* och *Lärande*. Efter detta följer en strateginätsanalys där Lenas pedagogiska strategier presenteras genom att relationen mellan övningarna, de pedagogiska redskapen och syftena i de tre kategorierna redovisas i två strateginät. Övningarna i resultatdelen kommer från den första

lektionen medan de pedagogiska redskapen även har kompletterats med observationer från det andra observatonstillfället.

Jag har valt att göra så eftersom jag när det gäller övningarna ville se helheten på en lektion medan jag vad gäller de pedagogiska redskapen ville fördjupa mina observationer och komplettera dessa med ytterligare observationer.

## RESULTAT FRÅN OBSERVATIONERNA

### *ÖVNINGARNA*

Här redovisas den första lektionen i sin helhet. För att visa hur lektionen är uppbyggd beskrivs övningarna i den ordningsföljd de kommer. Hela lektionen är 3 timmar lång med 20 minuters paus mitt i.

#### *1. Startrunda*

Innan lektionen börjar har Lena ställt ut stolar i en ring. När studenterna kommer in i lektionssalen sätter de sig på stolarna. I tur och ordning får var och en en möjlighet att säga någonting. Det kan vara något de tänkt på sen förra gången. Lena skämtar med studenterna genom att fråga om det är någon som haft en konflikt sen de sågs sist. Efter detta presenterar Lena mig och ger mig möjlighet att presentera mig själv. Jag presenterar mig själv genom att säga vem jag är och vad jag studerar. Jag berättar att jag är där för att observera Lena och inte för att observera eller analysera studenterna. Studenterna får nu utrymme att ställa frågor och att säga till om de ger sitt medgivande till att jag är där och observerar eller inte. Ingen har några frågor och alla tycker att det ok att jag deltar som observatör.

#### *2. Elden är lös*

Lena ber oss att flytta stolarna lite närmare varandra i cirkeln. Lena introducerar denna lek genom att berätta att det är en av de äldsta svenska lekarna som vi känner till. Hon berättar att leken utspelar sig på den tiden då det inte fanns elektricitet och då man var beroende av eld för uppvärmning, matlagning och belysning. Hon talar också om hur farligt det var om det började brinna i de tätbebodda städerna. Hon berättar att leken går till så att alla utom en sitter på stolar i en ring. En person (A) står i mitten av ringen. A's eld har slocknat och hon/han vänder sig till någon i ringen som alla föreställer A's grannar och frågar: "Do you have some fire?" Personen (B) svarar då "No". A går då vidare till en annan granne och ställer samma fråga varvid denna person också svarar "No" osv. Samtidigt som detta pågår ska de som sitter på stolarna ta ögonkontakt med varandra, resa sig upp och byta plats bakom ryggen på A. A ska då försöka ta en av grannarnas stolar innan de hunnit byta med varandra. När A har tagit en stol blir det en ny person som står utan stol och som får ta över A's uppgift att gå runt och fråga om eld. När Lena instruerar leken går hon runt i rollen av A och visar hur det går till. Men innan eleverna ska börja göra övningen talar hon om att vi nu ska göra om leken så att den handlar om konflikter. Så i stället för att fråga grannarna om de har eld så frågar A grannen (B) om vi inte skulle kunna lösa den där konflikten som vi hade igår. "Can we please solve the conflict?!". Om A inte lyckats sno till sig en plats på en stund så får A ropa: "Who want's to solve?!" Då svarar alla på en gång "Me!" samtidigt som de reser sig upp och byter plats med någon annan. A får på så sätt större chans att få tag på en stol.

### *3. Vad gör du?*

Nu ber Lena deltagarna att flytta sina stolar en bit bort och ställa sig i en ring vilket alla gör. Sen börjar Lena förklara nästa övning. Övningen går till så att en person (A) börjar mima att den gör en aktivitet på stället. Aktiviteten kan vara vad som helst t ex cykla, borsta tänderna eller hoppa hopprep. Samtidigt som Lena berättar detta visar hon med kroppen hur det kan se ut när man visar att någon cyklar, borstar tänderna och hoppar hopprep. Hon förklarar vidare att personen (B) som står till höger om A nu ska fråga A: "What are you doing?" A's uppgift är då att svara någonting annat än det hon/han gör. Om A cyklar svarar hon/han kanske att hon/han dansar. Då är det B's uppgift att börja dansa. Då upphör A med sin aktivitet och det är istället personen som står till höger om B som ska fråga B "What are you doing?" B svarar då något annat än att dansa och så fortsätter övningen runt i ringen.

### *4. Vad är det?*

Nu delas gruppen in i par där en person är A och en är B. Lena instruerar nu att den som är A i paret ska peka på någonting i rummet och fråga "What is that?" B ska då svara något annat än det det är. Alla par går runt i rummet och pekar på olika saker. Lena uppmanar dem att jobba snabbt så att man inte fastnar i att tänka för mycket. Medan de gör övningen förbereder Lena för nästa övning genom att flytta bort några av stolarna i ringen så att det blir mer fri yta men ändå en och annan stol mitt på golvet.

### *5. Robotövningen*

Studenterna delas in i grupper om tre personer (En grupp består av fyra personer). En i varje grupp är robotförare och de andra är robotar. Lena talar om att robotförarens uppgift är att se till att robotarna hela tiden är i rörelse och inte blir stående vid något hinder. Robotarna rör sig alltid rakt fram. När de kommer fram till ett hinder står de bara där och stampar. Hon säger att robotarna är väldigt gamla och om de får stå för länge och stampa kan de explodera eller gå sönder. Därför måste robotförarna vara väldigt varsamma med robotarna. De får inte ta i dem för hårt och de måste vara uppmärksamma och snabba så att robotarna inte får stå och stampa för länge vid ett hinder. Lena säger till när det är dags att byta robotförare så att alla får vara ledare någon gång.

### *6. Publiken*

Gruppen delas in i två grupper. De två grupperna står på varsitt led mitt emot varandra så att det bildas en spelyta mellan dem. Lena förklarar nu att den ena gruppen (A) ska stå i sitt led och gestalta åskådare till en specifik aktivitet, t ex en fotbollsmatch, en operation eller en begravning. Grupp B ska sen gissa vad det är grupp A tittar på, men i stället för att säga det med ord ska den person som har en gissning gå direkt upp på spelytan och under tystnad gestalta det den tror att grupp A tittar på. Om hon/han tror att de tittar på en fotbollsmatch går hon/han upp och låtsas spela fotboll. Om det är en aktivitet man måste vara flera för att visa får den ta med sig en eller flera upp på golvet och gestalta aktiviteten.

### *7. Statyberättelse (2&2)<sup>2</sup>*

Lena delar in gruppen i par igen. Hon går fram till en student för att visa de andra hur de ska göra. Hon tar i hand med studenten för att visa att paren ska ställa sig i en position där två personer skakar hand med varandra. Hon fortsätter sen att instruera med kropp och ord att den ena personen (A) går ur statyn, betraktar den andra personen (B) (som fortfarande står helt still med handen framsträckt som om hon/han hälsar på någon) och ställer sig i en ny position. Sen går B ur statyn, betraktar A och ställer sig sen i en ny position i förhållande till A. Sen är det A's tur att gå ur bilden osv. På så sätt utvecklas bilden till en handlingskedja där den ena personen reagerar på vad den andra gör. Hon uppmanar dem att berätta en historia för oss "Tell us the story". Instruktionen är att de ska arbeta utifrån temat konflikter vilket innebär att de positioner de tar ska vara relaterade till att A och B är i en konflikt. De får instruktioner att arbeta under tystnad. Lena säger att det ska vara "...totally quiet, you can laugh and cry but no talking".

### *8. Statyberättelse (4&4)*

Parerna går ihop med ett annat par och bildar grupper om 4 personer. De ska nu fortsätta att arbeta likadant som i övningen innan men nu är deras uppgift att ömsom trappa upp och trappa ned konflikten. Lena säger till studenterna att en person inte har samma roll hela tiden utan att man ibland är offer och ibland förövare. Även nu ska de arbeta under tystnad. "Now I want to have concentration. I want us to come into the second breathing" säger hon och joggar framåt på stället. Hon uppmanar dem att ta sig tid att ta in bilden de ser och få en känsla för vad som händer innan de går in och tar en ny position i statyn. Hon säger till studenterna att det är bra att arbeta med statyer eftersom det i vanliga livet ofta går så fort när det handlar om konflikter. Därför är det bra att verkligen låta varje reaktion och handling få ta sin tid i övningen så att man hinner reflektera under tiden. Övningen avslutas med att alla grupperna ska komma till en lösning i sin konflikt. "In what way can your character be a part of the solution?"

När övningen är klar instruerar Lena studenterna att sitta tillsammans i de grupper som jobbade ihop och berätta för varandra om vad var och en såg i statyövningen. Man kan ha skapat helt olika berättelser/meningar utifrån övningen så det är intressant att lyssna på varandras berättelser.

### *9. Konfliktstaty*

Lena säger att de ska fortsätta att arbeta i samma grupper. Gruppen ska nu komma överens om en konflikt som de vill visa i form av en staty. Lena instruerar grupperna att de ska bestämma vilka personerna i statyn är och var de befinner sig. Sen säger hon ett antal frågor som de kan ha med sig in i arbetet: "Who are the characters? Are they antagonist, protagonist or passive observer? Is the conflict asymmetric or symmetric? In which phase is the conflict? Is it serious, constructive...? What type of conflict do you want to show us?" När grupperna är klara med sina statyer visar den första gruppen upp sin staty för de andra. Lena ställer sig i statyn bakom en karaktär och frågar åskådarna vad de tror att den här karaktären tänker eller känner. Så fort

---

<sup>2</sup> Att göra vad man kallar en staty inom dramapedagogik innebär att deltagarna med sina kroppar skapar en bild genom att de ställer sig i en position i förhållande till varandra. De står sen alldeles stilla i den positionen och en staty eller en stillbild har skapats. Man kan tänka sig att det är som ett foto eller ett "stopp" när man pausar en film.

någon av åskådarna kommer med ett förslag på detta gör hon om det till repliker, som om karaktären har sagt eller tänkt detta. Ett exempel är när en av åskådarna säger att hon tror att en viss karaktär känner sig ensam. Då tecknar Lena en pratbubbla i luften ovanför karaktärens huvud och säger "I'm so lonely."

Innan hon går vidare ger hon en kort förklaring till vad forumteater<sup>3</sup> är och varför man inte får byta ut "the bad guy" det vill säga den person som utgör förtryckaren i statyn. Lena och studenterna kommer överens om vem som är den förtryckta i statyn. Enligt forumteater är det den personen man kan byta ut eller ändra på. Nu får åskådarna gå upp och ändra den förtrycktas position genom att flytta på personen i fråga och ställa henne i en annan position i statyn. När detta är gjort frågar Lena den förtryckande karaktären ("the bad guy") om denne nu känner att den också vill byta position som följd av att den förtrycktes position har ändrats. Det ville studenten. Han fick själv ställa sig i en ny position i förhållande till de andra i statyn. När vi tittat på statyn en stund så som den nu såg ut fick aktörerna återigen ställa sig i den ursprungliga statyn så att en ny åskådare kunde gå upp och ändra den förtrycktes position. Vi fick sen se hur förtryckaren denna gång fick lust att ändra sin position. Ibland när den student som spelat förtryckaren hade förändrat sin position lät Lena även de andra karaktärerna i statyn ändra sina egna positioner om de ville. Därmed skapas en handlingskedja som börjar med att en åskådare

---

<sup>3</sup> Forumteatern skapades under 1960- och 70-talet av Augusto Boal som var en brasiliansk regissör, författare och pedagog. Det går ut på att synliggöra och motverka förtryck. Under åren har forumteatern utvecklats och det finns olika idéer om hur en forumteater ska gå till. I Sverige har vi även en benämning som kallas forumspel. Jag kommer inte här gå in på skillnaderna på forumteater och forumspel eftersom det finns olika åsikter om detta utan redogör endast för den grundläggande spelupbyggnaden i forumteater/forumspel.

När man arbetar med forumteater börjar man med att skapa en scen där en eller flera personer blir utsatta för någon typ av förtryck. Handlingen eskalerar och scenen ska sluta när förtrycket är som starkast. Denna scen spelas upp för en grupp åskådare. Nästa fas är att åskådarna ska hitta alternativa sätt att hantera situationen för att bryta förtrycket och på så sätt undvika att scenen slutar så illa som i den första versionen. Syftet är att åskådarna ska få möjlighet att träna sig på att bemöta och hantera den karaktär som är förtryckande så att de i framtiden har större förutsättningar att hantera liknande situationer i verkligheten. Det går till så att skådespelarna börjar spela igenom sin scen igen men nu är det fritt fram för åskådarna att ropa "stopp" när de tycker att någonting i handlingen inte är ett ok agerande. Då stoppar spelet och skådespelarna fryser (står still i exakt den position som de stod i när spelet avbröts). Nu får den som ropat "stopp" byta plats med den skådespelare som spelat den förtryckta karaktären. Sen spelas scenen upp igen och den som ropat "stopp" får nu spela upp ett alternativt förslag på hur den förtryckta karaktären skulle kunna agera gentemot förtryckaren. När personen provat sin idé stoppar man spelet igen. Här kan man diskutera lite hur detta inbrott påverkade handlingen och de andra karaktärerna i scenen. När det är klart får den ursprungliga skådespelaren ta plats på scenen igen och den ursprungliga scenen spelas åter upp. Åter igen får vem som helst ropa "stopp" och prova sin idé på alternativt agerande. Allt för att förändra handlingen så att det inte slutar lika illa igen. I och med att forumteatern som form utvecklats är det nu många forumteaterledare som låter åskådarna välja att även byta ut andra personer i spelet än den som är mest förtryckt. Den mest förtryckande personen byter man dock inte ut eftersom grundtanken i forumteater är att man ska träna sig på att bemöta förtryck. Om man skulle byta ut förtryckaren skulle problemet i scenen försvinna och det skulle inte finnas något motstånd kvar som man kan träna sig på att hantera.

ändrar den förtrycktas position vilket i sin tur påverkar de andra karaktärerna. Därmed fortsatte studenterna och Lena en stund med att utforska dynamiken gruppens staty.

## 20 MINUTERS PAUS

Efter pausen fortsätter arbetet med konfliktstatyerna med att grupp två och tre visar upp sina statyer och arbetar med dem på samma sätt som vi gjort med "grupp ett" ovan. Förutom att använda sig av pratbubblor/tankebubblor så lägger Lena nu också till att när hon klappar i händerna så kommer statyn till liv. Det vill säga: statyn blir nu rörlig eftersom studenterna får börja improvisera utifrån den karaktär de har i konfliktstatyn och utifrån de fysiska ändringar som åskådarna har gjort på statyn. Studenterna börjar nu komma med förslag på hur karaktärerna skulle kunna handla. Detta provas sen av statykaraktärerna. Lite senare när en person kommer med ett förslag föreslår Lena att studenten själv ska spela den karaktären i improvisationen. På så sätt sker en flytande övergång till forumspel. (Se vidare om detta under övningen forumspel.)

Innan Lena går över till att arbeta med forumspel berättar hon kort om forumteater. Hon avslutar med att jämföra publiken/åskådarnas roll under en traditionell teaterföreställning och under en forumteaterföreställning för att visa på hur åskådarens roll skiljer sig från den traditionella publikrollen. Under en forumteaterföreställning vill man att åskådarna ska blanda sig i föreställningen. Hon talar också om vad forumspel är och säger att det är det vi ska arbeta med nu.

### *11. Forumspel*

Lena har valt ut en av konfliktstatyerna som vi ska arbeta med i form av ett forumspel. Arbetet börjar med att en grupp får ställa sig i sin konfliktstaty igen. Hon frågar dem vad konfliktstatyn handlar om. När de har berättat lite mer om konflikten och rollkaraktärerna hittar Lena på ett hemskt slut på konflikten. Lena är med uppe på "scenen" och arbetar fram handlingen på forumspelet tillsammans med gruppen medan de andra sitter och tittar på. Det tar bara runt 5 minuter tills de tillsammans fått fram ett färdigt forumspel. De spelar igenom det en gång till så att alla känner till handlingen och vet vad de ska göra.

Innan studenterna spelar upp scenen frågar Lena åskådarna vem i scenen de tycker blir mest utsatt för förtryck (den som far illa) och vem som handlar mest förtryckande. De kommer överens om detta. Nu börjar själva forumspelet. Scenen spelas upp och studenterna ropar "stopp" och kommer upp och byter ut olika karaktärer. I Lenas arbets sätt är det tillåtet att byta ut fler karaktärer än den mest förtryckta. Efter att någon gjort ett inhopps brukar Lena fråga dem "Did you explore what you wanted?" Då får personen möjlighet att förklara sin idé om den inte lyckades få fram den i spelet. Lena och studenterna diskuterar också hur inhoppet påverkade de andra rollkaraktärerna. Skådespelarna själva får berätta hur deras karaktärer påverkades av inhoppet. Vid de tillfällen när ingen bland åskådarna ropar "stopp" avbryter Lena själv spelet och frågar åskådarna: "What can she do?" Hon låter åskådarna komma med förslag på vad karaktären skulle kunna göra. Vid ett tillfälle ropar en student "stopp" och kommer med ett förslag till hur en av karaktärerna skulle kunna handla. När studenten inte själv vill gå upp och prova att byta ut den förtryckta ber Lena henne gå upp och ställa sig bakom skådespelaren för att vara ett sorts stöd för henne när hon ska prova studentens förslag. Efter en stund kan



studenten inte hålla sig utan går själv in i roll och börjar improvisera och så är spelet i full gång igen.

### *12. Samtal i par*

Lena ber studenterna gå ihop två och två och prata om vad vi gjort sen i morse och hur de upplevt dagen.

### *13. Sluttrunda*

Alla tar varsin stol och sätter sig i en ring. Lena frågar dem vad de pratade om i paret och paren får berätta det de vill från sitt samtal. Under och efter parens redogörelser kommenterar Lena dessa genom att upprepa eller sammanfatta saker studenterna i paret sagt. Utifrån redogörelserna drar hon även paralleller till konfliktteori. Hon kan också säga emot studenterna om hon inte håller med. En student uttrycker till exempel att hon tycker att forumspel är en bra metod men att hon inte tror att det skulle fungera att göra forumspel med skolelever på grundskolenivå. Då säger Lena att det visst gör det.

### *DE PEDAGOGISKA REDSKAPEN*

Jag ska nu ge en bild av Lenas ledarskap under de två lektioner jag observerade. När jag observerade Lena under den första lektionen märkte jag att det var vissa saker i hennes handlande som var återkommande och som föreföll användas på ett medvetet sätt och med ett pedagogiskt syfte. Jag har valt att benämna dessa sätt att handla som *pedagogiska redskap* eftersom jag menar att pedagogens sätt att handla kan användas som hjälpmedel för att påverka olika pedagogiska situationer i en önskad riktning. Vid det andra observationstillfället kunde jag ytterligare observera dessa pedagogiska redskap och dessutom komplettera observationerna från den första lektionen.

## **Den första lektionen**

### *Fysiskt aktiv*

Mitt övergripande intryck var att Lena var väldigt aktiv. Hon var uppe på golvet under hela lektionen. Enda gången hon satt ned var när de gjorde övningar där alla skulle sitta ned i ring. Hon rörde sig hela tiden runt i rummet och använde sig av stora gester. Hon rörde sig mellan olika grupper och personer och var oftast fysiskt nära den eller de hon pratade med. När hon ledde *Konfliktstatyerna* som sedan övergick till *Forumspel* så stod hon hela tiden på scenen. Antingen bakom eller bland skådespelarna eller mellan skådespelarna och åskådarna. Jag blev verkligen fascinerad av hur hon hela tiden var fysiskt nära den hon pratade med eller coachade. Även under själva forumspelen rörde hon sig mellan åskådarna och skådespelarna.

### *Kroppskontakt*

Hon hade även kroppskontakt med studenterna. Ibland la hon en hand på axeln eller ryggen på den hon pratade med. Hon kunde göra det i samband med att hon visade någon vad de skulle göra i en viss övning eller när hon förde/följde upp en person ur publiken för att delta på scenen i *forumspelet*. I *Statyövningen (2&2)* använder hon händerna för att flytta någon när det är hennes/hans tur eller för att se till att en person inte flyttar sig innan den ska.

### *Verbalt aktiv*

Även med rösten var hon väldigt aktiv. Hon pratade mycket, både under och mellan övningar. Det var sällan hon var tyst en längre tid. Hon använder sig av olika kvalitéer och olika styrka i rösten. Under *Robotövningen* rusade hon runt i rummet bland studenterna och gestikulerade och ropade saker som "Emergency emergency!" eller "Oh-oh. We have a severe problem in the corner here!" I övningen *Elden är lös* använder hon sig av utrop och gester för att uppmana dem att utmana personen (A), som står i mitten av ringen, genom att byta plats med varandra bakom ryggen på A. När hon introducerade övningen och berättade att det är en av de äldsta lekarna i Sverige som vi känner till använde hon sig av en sorts berättarröst där hon målade upp bilder av hur det såg ut i staden på den tiden.

### *Omfamnande röst*

Ett annat tillfälle där hon använder sig av rösten på ytterligare ett sätt är när studenterna i *Statyövningen (4&4)* har fått instruktioner att arbeta under tystnad. Samtidigt som studenterna arbetar koncentrerat under tystnad pratar hon hela tiden med lugn röst. Hon säger saker som "Explore all the feelings...rage, love, sorrow,...hopelessness, hope, envy, jealousy, fear...There's a story going on in your statue...Some interesting storys going on here" Först de sista 15-20 sekunderna av övningen är hon helt tyst innan hon ber dem att avsluta övningen genom att komma till en lösning på konflikten.

### *Beröm*

Hon gav beröm, ofta med hög röst. Det kunde både vara utrop rakt ut i rummet till hela gruppen som "Good!" eller "Wonderful" eller mer specifikt till en viss person som när hon berömmar den student som spelat the bad guy i forumspelet genom att säga "You are doing such a good job!"

### *Upprepa vad studenterna säger*

Lena lyfte ofta fram vad studenterna sa, antingen genom att upprepa enskilda ord eller meningar som studenterna sagt eller genom att säga det på ett annat sätt. Detta gör hon både i rundan där studenterna pratar utifrån sig själva men också när de säger repliker i roll t ex i konfliktstatyerna. Då kan hon upprepa vad de säger eller så går hon själv in i roll och tar det vidare, ofta genom att spetsa till det. Hon sätter också ord på vad eleverna gör och på det som händer i rummet.

### *Vända sig bort från gruppen*

I kontrast till Lenas aktiva samspel med studenterna där hon är fysiskt och verbalt aktiv och har nära kontakt med studenterna och svarar an på allt som händer i rummet gör hon vid ett par tillfällen precis tvärt om. Efter att ha instruerat en övning, t ex en övning där gruppen ska planera en konfliktstaty tillsammans vänder hon sig demonstrativt bort från gruppen. Hon står och läser på något anslag på väggen eller tittar ned i golvet.

### *Ge förslag*

En annan sak som slog mig var att hon kommer med väldigt mycket förslag till studenterna. Hon gör detta både fysiskt genom att visa med kroppen hur de kan göra och verbalt genom att komma med en mängd förslag på möjliga handlingar. Detta gör hon t ex när de två lagen i övningen publiken ska komma på vilken typ av aktivitet de ska handla åskådare till. Hon ger också mycket förslag på vad man kan gestalta i övningen *Vad gör du?* Även i *forumspelet* och i

arbetet med *konfliktstatyerna* fyller hon hela tiden i och kommer med förslag på vidareutvecklingar av handlingen.

### *Fysiska instruktioner*

Hon visar också före med kroppen som ett sätt att instruera en övning. När hon introducerar statyövningarna gör hon den tillsammans med en av studenterna för att visa hur det går till. Genom att hon går ned på knä och ber eller ställer sig med armarna i kors och ser sur ut ger hon dem också exempel på vad de kan göra. När de ska börja med *Statyövningen (4&4)* väljer Lena att själv visa hur man kan gestalta en rörelse i form av en staty. Detta gör hon eftersom flera av studenterna inte stått stilla i statyerna just när de skulle gestalta rörelser som t ex att springa eller slå.

### *Humor*

Lena använder mycket humor under lektionen. Ett sätt som hon använder humor på är att ge överdrivna och tokiga förslag på vad deltagarna kan göra i olika övningar. Dessa förslag ger hon både genom att visa före med kroppen och genom att säga det med ord. Hon ger också förslag genom att själv gå i roll (Se det pedagogiska redskapet *Gestalta teorin* nedan).

För att få igång studenterna att göra inlägg eller att komma med förslag på inlägg i forumspelen säger hon saker som " ...we haven't seen anyone dancing on the chairs yet" Hon poängterar att allt är tillåtet och att det finns många fler förslag att utforska. "More suggestions. There's no limit. You can...(Hon dansar runt och sjunger. Studenterna skrattar.)... You can take up a gun and shoot... whatever!" Hon skämtar också i *Startrundan* när hon startar lektionen genom att fråga gruppen om det är någon som haft en konflikt sen sist de träffades och att strax efter det säga att de i så fall blivit godkända på kursen nu.

## **Den andra lektionen**

Den andra lektionen hade ett helt annat upplägg än den första. På denna lektion var temat medling. Lektionen bestod av en föreläsning om medling, ett antal samtalsövningar och rollspel som gjordes sittande på stolar. Jag kommer inte att redogöra för övningarna på denna lektion. Det jag kommer att ta med i resultatdelen är ytterligare ett pedagogiskt redskap som jag lade märke till på denna lektion. Lena använde sig av detta även på den första lektionen men jag blev medveten om det först på den andra. Eftersom hon använde sig av detta pedagogiska redskap även på den första lektionen så kommer det att redovisas tillsammans med de andra pedagogiska redskapen i ett textdokument och i strateginätet. Men eftersom jag lade märke till det först på den andra lektionen och först då förde anteckningar om det så tar jag mina exempel från den andra lektionen.

### *Gestalta teorin*

Vad jag la märke till var att när hon föreläser så pendlar hon hela tiden mellan att föreläsa på traditionellt sätt och att varva detta med korta sekvenser där hon går i roll och gestaltar teorin. Ett exempel på detta är när hon talar om att när man arbetar som medlare är det viktigt att se till att parterna lyssnar på varandras berättelser utan att avbryta varandra. Hon säger att det kan vara svårt i början att få parterna att lyssna på varandra, speciellt om de är fyllda av starka känslor. Hon säger att " ...då blir det ibland mer..." Och så går hon i roll som en av parterna i en medling och säger med arg och kraftfull röst " ...This is not the case!" och "This is not what happened!" Hon pratar lite till om vikten av att få parterna att lyssna och går nu i roll som en

medlare som försöker få någon part att sluta avbryta den andra parten och i stället lyssna på denna. Hon agerar att hon först försöker få tyst på personen lite försiktigt genom att säga "wait" med lugn röst. Det verkar inte funka så nu ryter hon till "WAIT!" Sen fortsätter hon föreläsningen på vanligt sätt igen. Dessa kast gör hon helt utan att presentera att hon är en medlare eller en av parterna i en konflikt. Det förstår man av själva sammanhanget och av hur hon gestaltar rollen med rösten och kroppsspråket. Hon avbryter sig helt enkelt mitt i föreläsandet och säger något som en replik. Vid de flesta tillfällen när hon går i roll på detta sätt gör hon det på ett lite överdrivet och skämtsamt sätt.

## RESULTAT FRÅN INTERVJUERNA

Lena hade väldigt mycket att säga om det mesta jag frågade henne om. Hon kunde oftast svara utförligt på vad hon hade för syften med en övning. Men hon nöjde sig oftast inte med det utan resonerade omkring vilka andra syften hon skulle kunna ha haft med övningen, t ex om det hade varit en annan grupp eller om lektionen hade haft ett annat syfte. Hon resonerade också om vad hon mer hade kunnat göra i övningen (men som hon alltså inte gjorde vid observationstillfället) för att uppnå det mål hon nu hade eller vilka andra övningar hon kunnat göra för att uppnå samma mål. På liknande sätt resonerade hon sen kring de pedagogiska redskapen. Hon motiverade ofta sina val av övningar och pedagogiska redskap utifrån hur hon uppfattade att just den här gruppen var. Hon förklarade på vilka andra sätt hon skulle ha gjort i andra typer av grupper. På detta sätt kom det fram att hon både innan och under lektionen anpassade övningarna och de pedagogiska redskapen till gruppen. Det visade sig att de pedagogiska redskapen till skillnad mot övningarna inte hade planerats i förväg utan var handlanden som hon tog till i stunden utifrån gruppen och energin men även utifrån sina egna förväntningar om hur gruppen skulle vara. Hon menar att hon under lektionen hela tiden gjorde medvetna val för att få med gruppen dit hon ville. Vart hon ville utgår både från hennes mål med lektionen och gruppens behov i stunden, samt ibland lärarens behov i stunden. Där inget annat anges kommer alla citat under denna rubrik (*Resultat från intervjuerna*) från informanten.

### *LENAS ÖVERGRIPANDE SYFTE MED DEN FÖRSTA LEKTIONEN*

Lena menar att det övergripande syftet med lektionen är att de ska lära sig mer om konflikter och konflikthantering genom att göra så bra och meningsfulla forumspel som möjligt. För att uppnå detta menar Lena att man först måste förbereda gruppen genom olika övningar. Hon säger att "Syftet är att värma upp och lägga ut brädor så att det bär forumspelen". Samtidigt har hon ett underliggande syfte att skapa ett tryggt och positivt gruppklimat där deltagarna lär känna varandra bättre, respekterar varandra och känner sig respekterade. Hon menar också att ett gott gruppklimat i sin tur leder till bra och meningsfulla rollspel. Hon har också som övergripande syfte med forumspelen att studenterna ska få en känsla av hopp och optimism. Hon vill visa på att det finns många möjliga handlingsalternativ i en konfliktsituation och att det alltid går att göra någonting för att påverka en konfliktsituation.

### *FÖRKLARING AV METAFOREN "TÅGET"*

Innan jag går igenom informantens syften med övningarna och de pedagogiska redskapen ska jag förklara vad några av de syften hon många gånger återkommer till innebär. Dessa syften är vad Lena kallar att "väcka studenterna", att "få med studenterna på tåget" och att "få dem att stanna kvar på tåget". Metaforen om tåget har Lena fått från en musikerapeut. Hon berättar att den består av tre stadier. Det första stadiet är vad Lena kallar att "väcka studenterna". Det

innebär att skapa ett gemensamt fokus i rummet, att få studenternas uppmärksamhet. Det andra stadiet kallar Lena att "få med studenterna på tåget". Det innebär att skapa intresse för det pedagogen vill att de ska arbeta med för att detta sätt få deltagarna att vilja följa med på tåget. Tåget är lektionen, det de ska göra tillsammans. Lena säger att hon oftast väcker deltagarna och får med dem på tåget utan att de tänker på det, men det händer också att hon kan få med studenterna på tåget genom att ställa en medveten fråga till gruppen av typen: Ska ni med? På så sätt får deltagarna möjlighet att medvetet välja att hoppa på tåget. Lena säger att när man väl har fått med sig deltagarna på tåget är nästa steg att "få dem att stanna kvar på tåget". Det gör hon genom att skapa någon form av rytm eller flöde. Målet är i detta stadie att deltagarna ska stanna kvar på tåget ända till ändhållplatsen, dvs när lektionen eller en del av en lektion är klar. Lenas mål i detta stadie är alltså i första hand att få deltagarna att stanna kvar på tåget, men om de ändå tappar intresset och faller av så behöver man gå tillbaka till första stadiet för att väcka dem och skapa intresse så att de väljer att hoppa på tåget igen. Lena menar att energi hänger ihop med tåget eftersom ett sätt att väcka deltagarna och att sedan få dem att stanna kvar på tåget är att använda sig av energi. Man kan låta energin gå upp och ned på en lektion för att behålla deltagarna på tåget. Sammanfattningsvis tycker jag att *metaforen om tåget* handlar om att skapa uppmärksamhet och ett gemensamt fokus för det som händer i rummet och att skapa motivation hos studenterna för att de ska välja att delta aktivt på lektionen samt

att se till att denna uppmärksamhet, fokus och motivation bibehålls under hela lektionen.

#### *LENAS SYFTEN MED ÖVNINGARNA*

I detta stycke kommer jag att redovisa Lenas syften med övningarna från den första lektionen. De syften som är markerade med fet stil återfinns i parenteser under de tre kategorierna *Samspel och ledarskap*, *Uppmärksamhet och motivation* och *Lärande* som anges under rubriken *Analys av Lenas syften* i slutet av resultatdelen. Detta för att det ska vara lättare att följa med i resonemangen i uppsatsens olika delar.

#### *1 Startrunda*

Lena berättar att syftet med att fråga om det är någon som haft en konflikt sen de sågs sist är att **avdramatisera det här med konflikter** och att **få deltagarna att börja prata**. Eftersom hon förutsätter att de andra lärarna inte har något processperspektiv utan i första hand bedriver undervisning genom föreläsningar och till viss del seminarier ser hon det som sitt ansvar att ge studenterna tid att stanna upp och **reflektera**.

#### *2 Elden är lös*

Hon berättar att hon inte hade planerat att göra övningen *Elden är lös*. Egentligen hade hon planerat att gå direkt från *Startrundan* till övningen *Vad gör du?* men i stunden kände hon att hon behövde **få upp energin** innan hon skulle ta studenterna från att sitta på stolarna i *Startrundan* till att stå upp i *Vad gör du?* Hon valde då att göra övningen *Elden är lös* eftersom hon tänkte att den skulle bidra till att få upp energin i gruppen. Leken är uppbyggd så att när många personer har sagt att de inte vill lösa konflikten så kan den som står i mitten ropa: "Who wants to solve the conflict?!" Då ska alla andra ropa "Me!" och hoppa upp och byta plats med varandra. "Då blir det liksom lite hallelujastämning" säger Lena. Hon tänkte på detta innan lektionen och tyckte att det "...skulle vara härligt om dessa tysta artiga människor flög upp och ropade så."

### *3 Vad gör du?*

Lena berättar att hon valde denna övning för att det är en övning **som gör deltagarna aktiva** vilket är bra inför forumspelen där hon vill att de ska vara väldigt aktiva.

### *4 Vad är det?*

Lena säger att man kan göra denna övning både i ring och utspridda i rummet. Hon valde i detta fall att släppa ringen vilket innebär att de får ta mer ansvar själva. Eftersom en i paret ska peka på någonting och den andra ska bestämma vad det är så bidrar denna övning till att båda deltagarna blir **aktiva**. I denna övning **tränar de sin fantasi**.

### *5 Robotövningen*

Lena har tidigare erfarenheter av att det är svårt att göra forumspel med folk som kommer från vad hon benämner som artiga kulturer (T ex Japan) eftersom de inte vill gå i konfrontation med andra. För att **få dem att handla** försökte hon i denna övning elda på dem och stressa dem så att de skulle komma utanför ramarna och släppa sin artighet. Hon menar att förvirringen och kaoset som skapas i robotövningen gör att de måste handla. De kan inte vänta på sin tur utan måste gripa in och flytta på sina robotar. Hon menar att när deltagarna är artiga och gör allt hon säger är hennes roll att **få igång energin**. En annan anledning till att hon gör den här övningen är att hon vill **att deltagarna ska ha kul** och hon vet att den här övningen är rolig.

### *6 Publiken*

Ett av syftena med denna övning är att **läsa av gruppen**. Hon ville **"känna dem på pulsen"** och **se ifall de skulle gå upp och agera**. Hon säger att vissa grupper pratar mycket i denna övning i stället för att gå upp och agera. I denna grupp var de dock väldigt snabba med att gå upp på golvet och gestalta vad de trodde att den andra gruppen tittade på. Genom denna övning **fick hon information om att det här var en aktiv grupp**. Ett annat syfte hon hade med denna övning är att komma åt att: **"Målet är inte att hitta det rätta"** men eftersom de var så bra på att gissa rätt direkt i den här gruppen så försvann det här målet. Men hon menar att det inte gör någonting eftersom det alltid finns så många olika mål med en övning. I stället fick de med sig andra saker som att de **skrattade, samarbetade och gestaltade**.

### *7, 8 & 9 Statyövningar (Statyberättelse (2&2), Statyberättelse (4&4) och Konfliktstaty)*

Lena menar att den här övningen bidrar till att **bygga gruppen**. Genom att göra den här övningen får de en gemensam upplevelse som gör att de kommer till en djupare "grupp känslnivå". Ett annat syfte är att **lära sig att tolka kroppsspråk**. Genom att ta bort orden blir det tydligt hur mycket information vi kan få bara av hur människor är placerade i förhållande till varandra och rummet. Hon menar också att de får träna på att **uttrycka sig med kroppen**.

### *10 Forumspel*

Huvudsyftet med forumspelen är att studenterna ska **lära sig mer om konflikter och konflikthantering**. Detta syfte är också Lenas uppdrag med lektionen. Lena tycker också att det är viktigt att **visa för studenterna att det alltid finns flera möjliga handlingsalternativ i en konflikt**.

Det som är specifikt för forumspel det är ju att gå därifrån och känna att det finns fler möjligheter, för det vill man gärna uppnå, att det finns en sorts optimism. Att jag känner att, aha, det finns inte bara ett sätt. För det är det som händer i konflikter. I

konflikter kör vi ofta fast, nu har jag gjort det jag kan, hon är dum, man har en sådan enkelriktad syn. Man ska gå härifrån verkstadsjobbade och känna att man kan göra vad som helst (verkstadsjobbade i meningen att man arbetat på ett utforskande sätt i en dramaworkshop, författarens kommentar). Att det finns många möjligheter. Ingenting är fast, ingenting är för sent, ingenting är omöjligt. Det är den känslan jag vill att de ska gå härifrån med.

Ett syfte är alltså att **ge studenterna en känsla av optimism**. I forumspelen **lär också studenterna känna sig själva och sina egna reaktioner i förhållande till konflikter**. Samtidigt finns det även i denna övning ett underliggande syfte att studenterna ska **lära känna varandra bättre, ha kul tillsammans** och att övningen ska medverka till **att det skapas ett gott klimat i gruppen**.

### *11 Samtal i par*

Syftet med att prata 2&2 om dagen är enligt Lena att **förankra passet hos studenterna**.

### *12 Slutruna*

Liksom i övningen ovan är ett av Lenas syften med slutrundan att **förankra passet i studenterna**. Egentligen tycker Lena att man för studenternas skull mycket väl kan sluta lektionen med övningen *Samtal i par*. Men genom att göra en runda får hon som lärare möjlighet att **läsa av gruppen** och ta reda på hur passet har landat i dem. "Många hade mycket att säga. Jag fick ett kvitto på det jag upplevde: att jag gjort ett bra pass. Många hade referenser till passet. Då kände jag att det stämde."

### *LENAS SYFTEN MED DE PEDAGOGISKA REDSKAPEN*

Jag väljer att redovisa syftena för de pedagogiska redskapen *Fysiskt aktiv* och *Verbalt aktiv* under en gemensam rubrik eftersom jag under intervjun ställde frågan till Lena på ett sådant sätt att hon svarade på syftena med båda dessa pedagogiska redskap samtidigt. Övriga syften redovisar jag under respektive pedagogiskt redskap i den ordning de kom i observationsresultatet ovan.

### *Fysiskt och verbalt aktiv*

Jag säger till Lena att jag sett att hon är väldigt aktiv när hon leder, att hon använder mycket prat, rörelser och klappar, att hon ropar: "Come on!" och så vidare. Jag frågar henne vad hennes syfte med detta är. Hon berättar då att hon upplever att den här gruppen har väldigt lite egen inneboende energi. När hon tidigare deltog som åhörare på en föreläsning tillsammans med denna grupp och föreläsaren frågade om det var någon som hade några frågor var det:

...som att energin bara dog ut. Det är som att när man är kall, då kan man ju inte själv få upp sin värme, då behöver man en filt eller någon annan människa som lägger värme till, då kan värmegraden höjas. Och då känner jag att då är jag väl den här elfilten då---som hjälper till så att de kan gå själva på tåget sen.

Hon menar att syftet med att vara så aktiv, fysiskt och verbalt är att tillföra energi till gruppen för att **höja energinivån**. Jag frågar henne då vad syftet är med detta och hon svarar att **man tänker bättre** när det finns energi. Hon menar att när man är trött och energilös så tänker man sämre och man har svårare att vara fantasifull. Hon säger att energi är någonting bra, ett material som dramapedagoger använder sig av. Energin måste vara på en viss nivå för att det ska fungera. Den energinivån där arbetet fungerar kan variera ganska mycket men om energin ligger under eller över en viss nivå fungerar det inte. Hon anser att det är hennes uppgift som

ledare att skapa denna balans mellan låg och hög energi genom att ta ned eller upp energin när det behövs. Eftersom den här gruppen har förhållandevis låg energi blir hennes uppgift under denna lektion i första hand att **få upp energin**.

Under uppföljningsintervjun tillägger hon att ett annat viktigt syfte med att vara fysiskt och verbalt aktiv är att **skapa trygghet** och välbefinnande. När gruppen är ovan att arbeta med drama kan det kännas nervöst, ansträngt och obekvämt. Då är det viktigt att tydligt **ta initiativet över lektionen**. Genom att skapa mycket ljud och rörelse i rummet gör man så att studenterna inte får så mycket fokus på sig själva vilket bidrar till att de kan slappna av. Ett syfte med att de ska bli trygga är bl a att de då blir mer mottagliga för information. Detta är viktigt eftersom huvudsyftet med denna lektion är att de ska lära sig mer om konflikter. Ju otryggare de är desto svårare har de att tillgodogöra sig information. "Det är ju viktigt att de känner sig så pass trygga att de kan **tillgodogöra sig information**. Så att inte de går och tänker: Hjälp, nu ska jag ställa mig här, och alla ser mig...Då kan de ju inte vara mottagliga heller."

### *Kroppskontakt*

Lenas främsta syfte med att ha kroppskontakt med studenterna är att **skapa kontakt och förstärka kommunikationen**.

Så det händer någonting vid kontakt. Och det är inte bara...mellanrummet och rösten. Utan det finns något annat som connectar.... Så det kan nog vara det också att jag vill förstärka kommunikationen, närheten och kontakten utan att det blir intimt eller...Ett sätt att starta band mellan mig och dem, men också mellan andra...att om man träder in innanför den 60 centimetersssfären ...så händer det nånting..och jag märker ifall de tillåter det eller inte...

Hon anser också att det kan **förstärka tryggheten**. Men hon menar att det gäller att man är inlyssnande för annars kan det skapa otrygghet i stället. Det gäller t ex att ha en medvetenhet om könsroller för att det inte ska bli fel. Hon menar dock att hon snabbt känner av om det är ok eller inte för deltagaren med fysisk kontakt. Att ha kroppskontakt med studenterna kan också vara ett sätt att **få med dem på mitt tåg**. "...det är ett sätt också som hänger ihop med skämt och beröm och energi liksom... Jag vill att de ska vara med på mitt tåg."

### *Omfamnande röst*

Syftet med att prata på detta sätt under *Statyövningen 4&4* är att **skapa trygghet** genom att **tydligt hålla i ramarna**. "Jag vill föra in dem i ett meditativt tillstånd. Jag kan släppa dem helt men då dem börja se sig själva utifrån... Men om de hör en Ljudmatta (dvs Lenas röst, förf. kommentar)---så blir det en hjälp. --- När de hör mig vet de att de inte är i ett vakuum. Att jag har koll på tiden. De behöver inte undra hur länge de ska hålla på. Jag kan styra dem och göra det tryggt." "Det är samma sak när jag leder massage. Då kan jag prata för att tystnaden kan bli jobbig--- Som en guidad meditation". Hon menar att om hon inte pratar på det här sättet kan tystanden bli jobbig för deltagarna. Ofta klarar de då inte av att vara tysta och koncentrerade utan de börjar i stället fnissa och prata. Om gruppen är trygg och har lätt för att koncentrera sig behöver Lena inte prata så här utan kan i stället vara helt tyst. Men tills gruppen är där stöttar hon dem på detta sätt.



## *Beröm*

Jag berättar att jag sett att hon ger beröm både till enskilda personer och mer generellt ut i rummet. När en övning är klar kan hon t ex säga "Wonderful!!!" Lena säger att beröm är en del av att vara en aktiv ledare med en ny grupp, innan deltagarna har blivit trygga och självständiga . Hon menar att beröm precis som skämt, förslag och upprepningar är en del av detta aktiva ledarskap. Hon säger att:

Jag är en sån person som ...hellre gör mer...Jag är inte minimalistisk som ledare. Men jag blir mer minimalistisk ju mer trygg gruppen är och sköter sig själva... då jag känner att: jag behöver inte gå in här och hjälpa till... då blir jag minimalistisk.

Hon menar att precis som när man skämtar kan beröm göra så att man **får upp energin**. Hon säger att:

...hjärnan är lättlurad. När den hör ordet bra så blir den glad. (...)Det blir bra för energin och hjärnan. Och det handlar inte om att nu var du mycket duktig. Du var duktigare än henne.(...) Dit vill jag aldrig hamna. Min tanke är bara att **man ska känna sig på rätt väg**.

Hon tror inte att det är någon större risk att någon ska tycka att hon favoriserar någon men om det skulle komma fram att någon tyckte det skulle hon ta det på mycket stort allvar. En anledning till att Lena inte tycker att man ska vara rädd för att ge beröm är att hon tycker att det är viktigt **att starta en feedbackkultur**. Hon menar att om hon ger positiv feedback så öppnar det upp för andra att göra det. Detta ger i sin tur utrymme för att säga ifrån när man tycker att någonting inte är ok.

## *Upprepa vad studenterna säger*

Hon säger att detta är en teknik som syftar till att **studenterna ska uppleva att de är inkluderade**. När hon upprepar något en student säger förstår personen att hon eller han har **blivit mottagen och hörd** och känner sig på så sätt inkluderad. Även denna teknik ingår i hennes sätt att vara mycket aktiv i en grupp som är ovan eller otrygg.

## *Vända sig bort från gruppen*

Genom att vända sig bort från gruppen menar Lena att hon **visar att hon inte lyssnar på studenterna just nu**. Hon gör detta för att **undvika onödiga frågor från studenterna** och för att **visa för studenterna att nu får de själva ta ansvar för att ta tag i uppgiften och jobba på**.

## *Ge förslag*

Lena menar att förslag och exempel kan vara såväl öppnande som stängande. Ibland fungerar förslagen som en dörröppnare där deltagarna får tillgång till en rad olika handlingsalternativ. Det gör att de känner att det finns många olika möjligheter vilket gör att de lättare kan gå in i leken. I dessa fall menar hon att det bidrar till att **skapa spelberedskap**. Andra gånger kan förslagen enligt Lena i stället verka hämmande för gruppen, de kan uppleva de förslag ledaren visar eller säger som en mall och blir handlingsförlamade för att de blir rädda att göra fel. Det beror på gruppen och situationen om Lena väljer att ge förslag eller inte. Hon menar att det kan finnas anledning att använda sig av förslag i grupper som inte tidigare har haft drama. I dessa grupper kan det finnas en osäkerhet på vad som förväntas av dem, på vad som är ok att göra eller inte. Det kan upplevas av deltagarna som att komma in i en främmande kultur och det kan

vara svårt att agera innan man förstår vad som gäller i dramakontexten. Detta kan göra att deltagarna blir låsta och får svårt att gå in i övningen. Att i en sådan grupp ge förslag på vad man kan göra i en övning kan vara ett sätt att hjälpa deltagarna att **förstå vad som förväntas av dem** och på så sätt minska tröskeln in i leken. På så sätt **skapar spelberedskap**. Hon säger att:

Mitt mål är att de ska gå in i övningen och uppleva energin...jag vill sopa marken för dem. Om gruppen inte har någon förförståelse så måste jag hjälpa dem att bygga upp en värld. Och det kan jag göra med exempel också.

Lena tycker att det i början med en ny grupp ska finnas tydliga ramar som gruppen kan luta sig emot. Hon säger att:

Ju tryggare gruppen blir kan jag plocka bort stöttorna och staketet. Det är min skyldighet att skapa så mycket trygghet som möjligt. Det är inte något experiment att de ska befinna sig i något vakuum eller ångest.

Att komma med förslag eller exempel menar Lena också är ett sätt att **styra gruppen**. Om man t ex har en runda med en grupp vuxna kan man genom att själv börja säga någonting sätta ribban för hur länge var och en ska prata och hur personlig eller ingående man förväntas vara. Ett annat syfte som Lena har med att använda sig av exempel är **att levandegöra teori**. När hon berättar olika exempel för studenterna så kan de hänga upp teorin på dessa. Att själv spela upp olika exempel är också ett sätt att som ledare **bjuda på sig själv**. Man visar att: "Jag kan också...det är inte bara någonting jag kräver av er." Genom att göra "fel" eller "dåligt" kan man visa att det också är ok och på så sätt **sänka prestationskraven**. På dessa sätt **bygger man relation och tillit**.

### *Fysiska instruktioner*

Lena tycker att vi överlag förlitar oss för mycket på orden. Lärare och andra gruppleddare förväntar sig att deltagare snabbt ska förstå och komma ihåg instruktioner, vilket de ofta inte gör. För att **förtydliga instruktionerna** kombinerar Lena det hon säger i sina instruktioner med att "visa före" med kroppen. På så sätt får deltagarna även en fysisk beskrivning av övningen vilket underlättar förståelsen för hur övningen går till. Den fysiska beskrivningen ger också deltagarna tid att ta in instruktionen och ökad möjlighet **att komma ihåg** denna. Hon menar att man generellt minns bättre om man får möjlighet att **använda sig av flera olika sinnen**. Därför är det bra att kombinera det man säger med att visa det med kroppen.

### *Humor*

Jag tar upp med Lena att hon använder sig mycket av humor. Ett sätt som detta uttrycker sig på är att hon ger förslag på vad studenterna kan göra i olika övningar på ett överdrivet sätt. Dessa förslag ger hon både med ord och genom att visa före med kroppen. Lena menar att ett viktigt syfte med att skämta på detta sätt är att **höja taket för vad som är ok att göra eller säga under ett dramapass**. Hon vill att de ska förstå att taket är högre än vad man tror. Hon vill få dem att räta på sig. Hon menar att det får mer effekt att förmedla detta på ett skämtsamt sätt än att bara tala om att det går att göra mycket mer än vad man från början tror. Hon tycker också att skratt är bra i sig. Bland annat för att det är förlösande. Det gör också att **man blir häpen och väckt**. Hon säger att hon kanske gör det för att de inte ska kliva av hennes tåg utan stanna kvar (**att stanna kvar på tåget**). Hon säger också att hon använder skämt extra mycket när hon arbetar med konflikthantering för att deltagarna ska få en avspänd relation till det som är svårt.

## *Gestalta teorin*

Att gå i roll för att gestalta teorin är någonting som Lena gör för att **levandegöra teorin**. Att gå i roll ingår också i att säga saker på flera sätt för **att aktivera olika sinnen** som hon talat om tidigare (Se stycket med rubriken: *Fysiska instruktioner*.) Syftet med detta är i sin tur att man ska **lära sig** och **minnas** bättre. Ett annat viktigt syfte med att gå i roll för att gestalta teorin är att **få deltagarna att vakna till**. Hon använder ofta detta när hon föreläser **för att deltagarna inte ska tappa intresset**. Hon säger att:

Jag skulle aldrig klara av att prata för ett auditorium som halvsover. För jag tycker att om man ska kunna lära sig någonting så måste kanalerna vara öppna. Då är det mitt ansvar att se till att kanalerna är öppna.

## ANALYS

### *ANALYS AV LENAS SYFTEN*

Lenas syften med de enskilda övningarna och de pedagogiska redskapen sorteras nu in under de tre kategorier jag funnit. Lenas övergripande syften med den första lektionen är dock inte med i strateginätet utan endast i den löpande texten i resultatdelen. De tre kategorierna är *Samspel och ledarskap*, *Uppmärksamhet och motivation* och *Lärande*. Varje kategori innehåller ett antal underkategorier som är markerade i fet stil. Dessa underkategorier är också en indelning som jag har skapat. I parenteser efter varje underkategori står de syften som Lena angivit i intervjun och som kategorierna bygger på. De av Lena angivna syftena motsvarar de syften som är markerade med fet stil i den löpande texten i resultatdelen. Eftersom det i resultatdelen förekommer såväl citat av Lena som beskrivningar av hennes tankar om syften i tredje person så återkommer båda dessa former även i parenteserna nedan. Detta innebär att både när det står *jag* eller *hon* så syftar det på Lena. Oavsett om det står *de*, *deltagarna*, *studenterna* eller *man* inom parenteserna så syftar det på studenterna.

### **Samspel och ledarskap**

#### *Lenas syften utifrån övningar*

- **Skapa gemenskap i gruppen:** (Bygga gruppen, att de ska ha roligt, att deltagarna ska ha kul tillsammans, skratta ihop, att deltagarna får samarbeta, att skapa gemenskap i gruppen, att de ska lära känna varandra bättre, att det skapas ett gott klimat i gruppen)
- **Höja taket:** (att målet inte är att hitta det rätta)
- **Läsa av gruppen:** (Läsa av gruppen, "känna gruppen på pulsen", se ifall de skulle gå upp och agera, hon fick information om att det här var en aktiv grupp)

#### *Lenas syften utifrån pedagogiska redskap*

- **Skapa trygghet och tillit (i relationen mellan deltagarna samt mellan deltagarna och ledaren):** (Skapa trygghet, förstärka tryggheten, att bygga relation och tillit, att skapa kontakt och förstärka kommunikationen, att bli mottagen och hörd, studenterna ska uppleva att de är inkluderade, att studenten ska känna sig på rätt väg, att starta en feedbackkultur, att läraren bjuder på sig själv)
- **Höja taket:** (Få högt i tak, höja taket för vad som är ok att göra, sänka prestationskraven)
- **Styrning:** (Ett sätt att styra, ta initiativet över lektionen, visa att jag håller i ramarna, att tydligt hålla i ramarna, att undvika onödiga frågor från studenterna, visa att hon inte

lyssnar på studenterna just då, visa för studenterna att nu får ni själva ta ansvar för att ta tag i uppgiften och jobba på, ge studenterna en bild av vad som förväntas samt vad som är ok och möjligt att göra i en viss dramaövning och i hela dramapasset/dramakulturen, tydlighet, förtydliga instruktioner)

## Uppmärksamhet och motivation

*Lenas syften utifrån övningarna*

- **Få upp energin:** (Få upp energin, få igång energin)
- **Aktivera studenterna:** (Göra dem aktiva, få deltagarna att börja prata, få dem att handla)

*Lenas syften utifrån pedagogiska redskap*

- **Väcka studenterna:** (få deltagarna att vakna till, man blir häpen och väckt)
- **Få med studenterna på tåget:** (Få med dem på mitt tåg)
- **Få studenterna att stanna kvar på tåget:** (Att de ska stanna kvar på tåget, för att deltagarna inte ska tappa intresset)
- **Få upp energin:** (Få upp energin, höja energinivån, få igång energin, stressa dem)
- **Skapa spelberedskap:** (Skapa spelberedskap)

## Lärande

*Lenas syften utifrån övningar*

- **Agera:**(Gestalta, uttrycka sig med kroppen)
- **Tolka agering:** (Lära sig att tolka kroppsspråk)
- **Träna fantasi:** (Träna fantasi)
- **Få kunskap och förståelse för konflikter och konflikthantering:** (Lära sig mer om konflikter och konflikthantering, visa på att det alltid finns flera möjliga handlingsalternativ i en konflikt, lära känna sig själva och sina egna reaktioner i förhållande till konflikter)
- **Reflektion:** (Förankra passet hos studenterna, reflektera)

*Lenas syften med pedagogiska redskap*

- **Aktivera olika sinnen:** (Att aktivera olika sinnen, använda sig av flera olika sinnen)
- **Levandegöra teorin:** (Levandegöra teorin)
- **Inläring:** (Kunna tillgodogöra sig information, att tänka bättre, att komma ihåg/minnas, förbättra inläringen)

## Slutposter

Av alla de syften som Lena angett är det tre stycken som jag inte har kunnat placera in i någon av mina kategorier eftersom jag inte har tyckt att de passar in under någon av dem.

Ett av dessa syften kommer från övningen *Forumspel*. I intervjun säger hon att ett syfte med forumspelen är **att studenterna ska gå ifrån lektionen med en känsla av optimism**. Den känslan hör enligt henne ihop med syftet att **visa på att det alltid finns flera möjliga handlingsalternativ i en konflikt** vilken jag har placerat in i underkategorin *Få kunskap och förståelse för konflikter och konflikthantering*.

Ett annat syfte som jag inte vet var jag ska placera kommer från övningen *Startrundan*. Lena berättar att syftet med att i *Startrundan* fråga om det är någon som haft en konflikt sen de sågs sist är att **neutralisera och avdramatisera det här med konflikter**.

Gemensamt med syftena **att studenterna ska gå ifrån lektionen med en känsla av optimism** och **att neutralisera och avdramatisera det här med konflikter** är att de båda är någonting som Lena vill att studenterna ska ha med sig från lektionen ut i livet utanför. Det handlar inte i första hand om att avdramatisera konflikter som sker under lektionen utan att studenterna i sitt fortsatta liv ska kunna ha ett mer positivt förhållningssätt till konflikter och konflikthantering. På så sätt skiljer sig dessa syften från många av de andra syftena som mer handlar om att skapa ett bra samspel och en hög uppmärksamhetsgrad och stark motivation under själva lektionen. Det tredje syftet är ett syfte med det pedagogiska redskapet *Humor*. Hon säger där att syftet med att använda humor också är att **det är roligt för pedagogen**. Det som låg närmast till hands hade varit att placera in detta någonstans i kategorin *Samspel och ledarskap* men jag tyckte ändå att det skiljde sig för mycket från de andra syftena där.

### STRATEGINÄTSANALYS

Här följer en analys av sambandet mellan observationerna och intervjuerna där Lenas pedagogiska strategier presenteras i form av två strateginät. Det första strateginätet utgår från övningarna medan det andra utgår från de pedagogiska redskapen. Som jag tidigare beskrivit i bakgrunden består ett strateginät både av de syften praktikern har och de utgångsaktiviteter praktikern använder sig av för att uppnå dessa syften. Tillsammans bildar dessa utgångsaktiviteter och syften så kallade strategikedjor. I dessa strateginät består utgångsaktiviteterna av de övningar respektive de pedagogiska redskap som observerats under lektionerna medan syftena motsvarar de underkategorier av syften som angetts ovan under rubriken *Analys av Lenas syften*. Dessa bygger på de syften dramapedagogen i intervjuerna anger att hon har med övningarna och de pedagogiska redskapen.

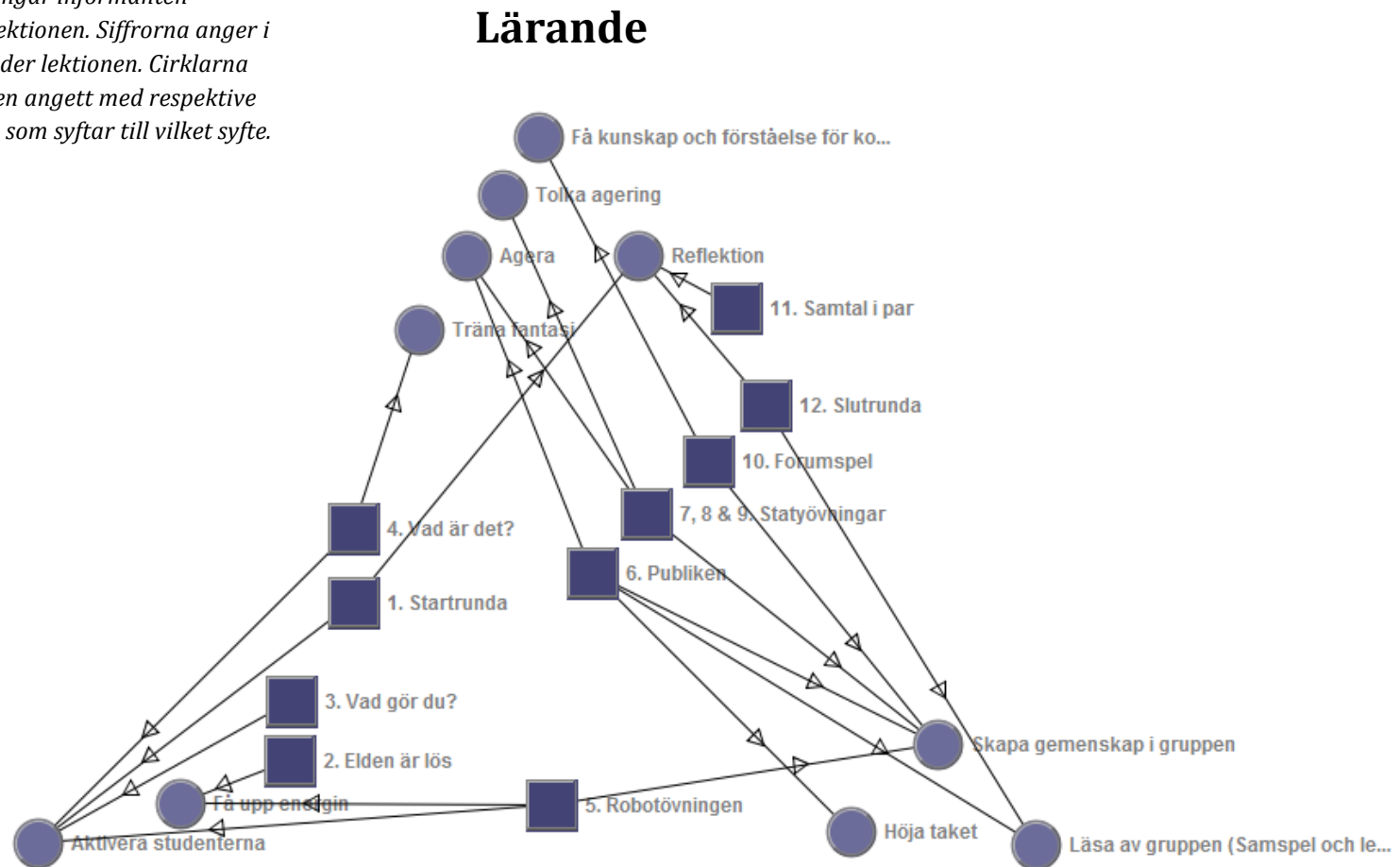
Utgångsaktiviteterna (övningarna och de pedagogiska redskapen) visas grafiskt som fyrkanter medan underkategorierna av syftena visas som cirklar. Mellan dessa utgångsaktiviteter och syften finns pilar som anger att det syfte som pilen pekar på är syftet med den utgångsaktivitet eller det syfte som pilen kommer ifrån. Strateginäten är utformade som en trekant där de tre kategorierna under rubriken *Analys av Lenas syften* utgör varsitt hörn. Kategorin *Lärande* utgör toppen på trekanten eftersom Lena har angett att det övergripande syftet med hela lektionen är att de genom att göra så bra och meningsfulla forumspel som möjligt ska lära sig mer om konflikter och konflikthantering.

Varje cirkel motsvarar en av underkategorierna av syftena. Jag kommer i tolkningen av strateginäten att kalla underkategorierna för syften. Att syftena (cirklarna) står på olika avstånd gentemot spetsen av triangeln respektive centrum av triangeln har inte någon betydelse. Det viktiga är vilket av de tre hörnen/kategorierna de är placerade i. Anledningen till att de har hamnat på olika ställen i förhållande till spetsarna av triangeln beror på hur de grafiska möjligheterna i Complador är utformade. Eftersom jag inte kan styra var texten och pilarna placerar sig i förhållande till cirklarna och fyrkanterna så måste jag helt enkelt placera cirklarna och fyrkanterna så att all text och alla pilar blir synliga. Jag har alltså i stort valt hur nätet ska se ut men har också varit tvungen att anpassa mig till möjligheterna i Complador.

Avslutningsvis vill jag lägga till att strateginäten alltså i första hand är strukturerade efter de tre huvudkategorierna av syften: *Lärande, Samspel och ledarskap* och *Uppmärksamhet och motivation*. Det första jag gjort är alltså att placera syftena (cirklarna) i det hörn/huvudkategori syftet tillhör. Utgångsaktiviteterna (fyrkanterna) har sedan placerats i anslutning till de syften (cirklar) de syftar till.

**Figur 1. Strateginät utifrån övningar**

Fyrkanterna representerar de övningar informanten använder sig av under den första lektionen. Siffrorna anger i vilken ordning övningarna kom under lektionen. Cirklarna representerar de syften informanten angett med respektive övning. Pilarna visar vilken övning som syftar till vilket syfte.

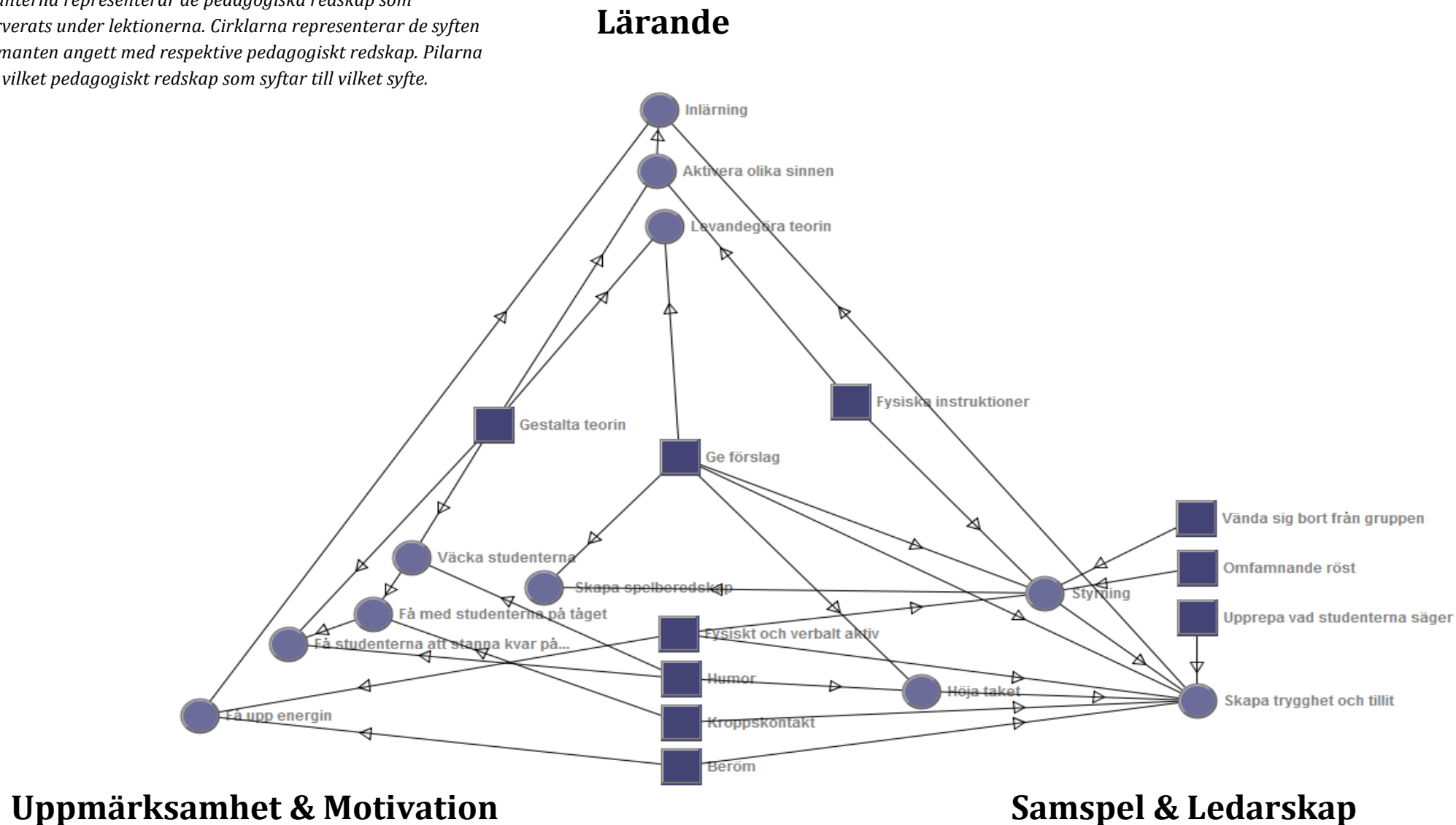


**Uppmärksamhet och Motivation**

**Samspel och Ledarskap**

**Figur 2. Strateginät utifrån pedagogiska redskap**

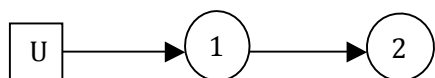
Fyrkanterna representerar de pedagogiska redskap som observerats under lektionerna. Cirklarna representerar de syften informanten angett med respektive pedagogiskt redskap. Pilarna visar vilket pedagogiskt redskap som syftar till vilket syfte.





## TOLKNING AV STRATEGINÄTEN

I texten nedan kommer jag att använda mig av begreppen *syften i första led* och *syften i andra led*. Jag pratar då om de olika delarna i en strategikedja. En strategikedja består av en utgångsaktivitet och en eller flera syften. Det första syftet kallar jag då ett syfte i första led. Detta syfte utgör alltså syftet med utgångsaktiviteten. Om strategikedjan sen fortsätter med ytterligare ett syfte kallar jag det senare syftet för ett syfte i andra led. Andraledssyftet utgör alltså syftet med syftet. Varje syfte motsvarar en underkategori till de tre huvudkategorierna *Samspel och ledarskap*, *Uppmärksamhet och motivation* och *Lärande*. Jag använder båda orden, syfte och underkategori, som utbytbara i texten nedan.



U = Utgångsaktivitet, 1=Syfte i första led, 2= Syfte i andra led.

### STRATEGINÄTET UTIFRÅN DE PEDAGOGISKA REDSKAPEN

#### Syften i första led

I strateginätet utifrån de pedagogiska redskapen ser man att de flesta utgångsaktiviteterna (de pedagogiska redskapen) i första led syftar till *Samspel och ledarskap* (9 stycken). Sex pedagogiska redskap syftar till *Uppmärksamhet och motivation*. Det är endast tre pedagogiska redskap som syftar direkt till att skapa *Lärande*.

#### Syften i andra led

Syftena i *Samspel och ledarskap* syftar i andra led både till *Lärande* och till *Uppmärksamhet och motivation*. Syftena i *Uppmärksamhet och motivation* syftar i andra led endast till *Lärande* medan syftena i *Lärande* i andra led inte syftar till någon av de andra kategorierna. Utifrån detta kan man sluta sig till att Lena använder sig av pedagogiska redskap som syftar till *Samspel och ledarskap* och *Uppmärksamhet och motivation* som ett medel för att uppnå *Lärande*. Man kan också se att hon använder sig av pedagogiska redskap som syftar till *Samspel och ledarskap* som medel för att uppnå *Uppmärksamhet och motivation* medan det omvända inte gäller.

#### Syftet (underkategorin) "Skapa trygghet och tillit"

Det är värt att notera att de syften som i andra led syftar till *Lärande* är syftena "Skapa trygghet och tillit" (*Samspel och ledarskap*) och "Få upp energin" (*Uppmärksamhet och motivation*). Syftet "Skapa trygghet och tillit" utmärker sig också i strateginätet genom att flest pedagogiska redskap syftar till detta syfte i både första (7 stycken) och andra led (2 stycken). Samtidigt är det alltså den enda underkategori till *Samspel och ledarskap* som syftar till *Lärande*. Syftet "Skapa trygghet och tillit" är alltså ett mycket centralt syfte som Lena har med att använda sig av pedagogiska redskap.

### STRATEGINÄTET UTIFRÅN ÖVNINGARNA

Strateginätet utifrån övningarna skiljer sig från strateginätet utifrån de pedagogiska redskapen genom att det inte innehåller några andraledssyften. Alla syften som anges nedan är alltså förstaledssyften. Det skiljer sig också på så sätt att det är många fler utgångsaktiviteter (övningar) som syftar till *Lärandet* i första led (9 stycken övningar). Sju övningar syftar till

*Samspel och ledarskap* och 5 övningar till *Uppmärksamhet och motivation*. I strateginätet utifrån övningarna kan man också få en bild av lektionens uppbyggnad. Här kan man se att hon använder sig av övningar som syftar till kategorin *Uppmärksamhet och motivation* under första delen av lektionen (övningarna 1-5).

Övningar som syftar till kategorin *Lärande* används utspritt över hela lektionen (övningarna 1, 4 & 6-12). Övningar som syftar till kategorin *Samspel och ledarskap* används från ungefär mitten av lektionen fram till slutet (övningarna 5-10 & 12).

#### *OLIKA KARAKTÄR PÅ INTERVJUN NÄR VI SAMTALAR OM ÖVNINGAR RESPEKTIVE PEDAGOGISKA REDSKAP*

En annan sak som skiljer de båda strateginäten åt är att strateginätet utifrån övningarna till skillnad mot strateginätet utifrån de pedagogiska redskapen inte innehåller några andraledssyften. Detta har troligen att göra med hur vana både Lena och jag själv var att formulera oss omkring de olika utgångsaktiviteter och syften jag intervjuar henne om. Lenas verkar vara van att formulera sig om övningarna och hennes syften med dessa samtidigt som de också är bekanta för mig. Detta samförstånd kan vara en anledning till att dessa delar av intervjun fick en uppräknande karaktär vilket ledde till färre andraledssyften (Se även metoddiskussionen).

När det gäller handlande av den typ jag valt att kalla pedagogiska redskap så har varken jag eller Lena samma vana av att formulera oss kring dessa handlanden. Diskussionen om de pedagogiska redskapens syften fick därför en mer undersökande karaktär vilket kan ha varit en bidragande orsak till att fler andraledssyften uppmärksammades under denna del av intervjun. Troligtvis har samtalet uppmuntrat Lena att sätta ord på sin uttalade kunskap och/eller formulera strategier som blivit så självklara för henne att hon inte längre reflekterar över dem. Man kan med Rolfs och Polanyis språkbruk säga att kunskap som tidigare ingick i Lenas *tysta kunskap* eller *bakgrundskunskap* genom samtal har blivit tillgängligt för hennes *fokala vetande* (Rolf, 1995).

#### *PLANERING KONTRA IMPROVISATION*

En annan anledning till att de pedagogiska redskapen och syftena inte är lika uttalade som övningarna och dess syften tror jag är att Lena inte planerar när och hur hon ska använda de pedagogiska redskapen i förväg utan istället använder sig av dem i stunden utifrån samspelet med gruppen. Vissa av de pedagogiska redskapen, t ex de som är relaterade till olika lärstilar, är hon i och för sig medveten om att hon har i sin verktygslåda men när hon kan använda sig av dem kan hon ofta inte förutse. För att lärande ska kunna äga rum under lektionen använder sig Lena av både övningarna och de pedagogiska redskapen. Innan lektionen planerar hon övningar som ska bidra till lärandet och under lektionerna använder hon sig av de pedagogiska redskapen för att skapa ett klimat som bidrar till lärande. För att lärande ska kunna äga rum måste hon alltså hela tiden i stunden hantera de situationer som utvecklas i klassrummet så att det skapas tillräckligt med uppmärksamhet, motivation och tryggt samspel i gruppen. För att lyckas med detta krävs att pedagogen är oerhört uppmärksam på samspelet i gruppen samtidigt som hon reflekterar och är beredd att improvisera för att förändra situationen i en önskad riktning. Med Molanders (1996) terminologi kan man säga att detta är ett uttryck för *reflektion-i-handling* och att hon använder sig av sitt *artistiska kunnande* för att hantera de situationer som uppstår. För

att kunna improvisera och handla snabbt måste pedagogen handla utifrån sin intuition som vilar på hennes *tysta kunskap* i form av *bakgrundskunskap* (Rolf, 1995).

Jag tror att Lenas kunskaper om hur mycket av lärandet som bestäms av hur samspelet utvecklar sig i stunden och det omöjliga i att helt styra detta genom att planera i förväg är en orsak till ett uttalande som Lena gör i anslutning till intervjun. Hon säger att hon inte planerar lektionen i förväg utan till största delen improviserar. Jag har även tidigare hört flera andra dramapedagoger som jag arbetat med göra liknande uttalanden. Detta har förbryllat mig eftersom jag inte har tyckt att dessa uttalanden stämmer överens med hur jag sett att de arbetar. Utifrån vad jag sett på deras lektioner har jag uppfattat det som om både Lena och dessa andra pedagoger i själva verket haft en väldigt tydlig struktur och upplägg på sina lektionspass. Efter att vi under intervjun gått igenom lektionens övningar i tur och ordning säger Lena spontant att hon nu insett att hon visst planerar lektionen i förväg.

Lenas uttalande om att hon inte planerar i förväg kan ses som ett avståndstagande till själva idén om att man kan planera i förväg. Hon är medveten om att man som pedagog inte kan planera allting i förväg eftersom hon vet att hon aldrig kan förutse vad som kommer att hända under en lektion. Hon är medveten om att hon förutom att reglera samspelet med de pedagogiska redskapen kan bli tvungen att byta ut övningar eller anpassa övningarna utifrån situationen. En central del av hennes arbete består alltså av vad Molander kallar *uppmärksamt handlande med beredskap för förändring* (Molander, s 140). Hennes yrkeskompetens kan inte reduceras till någon metod eller en räkka av övningar.

## AVSLUTANDE DISKUSSION

I inledningen beskrivs att uppsatsens syfte är att undersöka tyst kunskap inom dramapedagogik genom att syliggöra en dramapedagogs pedagogiska strategier.

Mina forskningsfrågor var:

- 1) Hur ser informantens pedagogiska strategier ut?
- 2) Hur kan informantens pedagogiska strategier tolkas som uttryck för tyst kunskap?

Den första forskningsfrågan besvaras i uppsatsen genom att de pedagogiska strategierna beskrivs som bestående av informantens handlanden i den pedagogiska situationen och hennes syften med dessa handlanden. Enligt begrepp från trenätsteorin benämns informantens handlanden som utgångsaktiviteter vilka i denna undersökning utgörs av de övningar och pedagogiska redskap som informanten använder sig av under de lektioner som observerats. De pedagogiska strategierna sammanställs i de två strateginäten och beskrivs sedan ytterligare under rubriken *Tolkning av strateginäten*. Genom strateginäten synliggörs också relationen mellan informantens olika syften.

Den andra forskningsfrågan besvaras under rubriken *Tolkning av strateginäten*

Uppsatsens huvudsakliga slutsats är att en stor del av informantens professionella överväganden och handlanden baseras på hennes tysta kunskap. Jag uppfattade många av Lenas handlanden som pedagogiska redskap. Under intervjuerna hade Lena lätt att formulera sig kring

vissa av syftena medan det tog längre tid att sätta ord på andra syften. Detta relaterade jag till teorier om tyst kunskap. Lena uppgav själv att när hon fick möjlighet att reflektera över mina frågor och svara på dessa blev det tydligare för henne att hon gjort professionella överväganden. Detta visar på vikten av reflektion för att sätta ord på sin tysta kunskap och på så sätt utvecklas i sin profession, något som även Molander (1996) poängterar. Mitt resultat visar på hur komplex en skicklig dramapedagogs pedagogiska överväganden är. Resultaten i min undersökning bekräftar vad Molander och Polanyi säger om att intuition och förmåga till improvisation bygger på en bred bas av erfarenhet och professionell kunskap som till stor del är tyst (Molander 1996).

En annan slutsats som kan dras utifrån föreliggande undersökning är att man genom övningar kan skapa gemenskap men att det behövs en kompetent ledare som använder sig av olika typer av intentionellt handlande, i denna uppsats uttryckt som pedagogiska redskap, för att skapa trygghet och tillit. Detta kan vara en förklaring till varför det kan gå fel i meningen att det inte skapas ett tryggt och tillåtande klimat när ledare utan specifik kunskap om dramapedagogik eller avsaknad av det dramapedagogiska förhållningssättet använder sig av dramapedagogiska övningar. Min erfarenhet är att övningars olika syften är någonting som dramapedagoger ibland diskuterar sins emellan och som man tänker igenom för sig själv när man planerar ett dramapass. Även under dramapedagogutbildningen diskuterade vi vilka olika syften man kan ha med en övning vilket indikerar att detta kan vara en sorts gemensam formulerad kunskapsbas inom dramapedagogkåren. Denna kunskap ingår ibland i dramapedagogens fokala vetande och ibland i hennes bakgrundkunskap. Vikten av att skapa trygghet är någonting som diskuterades ofta på dramapedagogutbildningen när jag gick där (2006-2008) och som också tas upp i tidigare forskning. Som jag nämnde ovan visar mina resultat att det inte är genom övningar som pedagogen skapar trygghet utan genom de pedagogiska redskapen. Dessa pedagogiska redskap menar jag att dramapedagoger sällan talar om. Användningen av pedagogiska redskap utgör istället en kompetens som utgår från en tyst kunskap inom dramapedagogkåren.

Om jag jämför resultatet i min uppsats med resultatet i de C- och B-uppsatser jag nämnt under rubriken *Tyst kunskap inom dramapedagogik* kan jag konstatera att de uppsatser som behandlar det dramapedagogiska förhållningssättet (Momqvist, 2008, Solca, 2008 och Pettersson, 2007) samt pedagogisk grundsyn (Berglund och Kask, 2009) på olika sätt lyfter fram flera av de aspekter som min informant angett som syften och som jag sorterat in under kategorierna *Samspel och ledarskap* samt *Uppmärksamhet och motivation*. De syften som ingår i kategorin *Uppmärksamhet och motivation* är dock inte lika framträdande i dessa uppsatser som de i kategorin *Samspel och ledarskap*. Liksom i min uppsats är syftet *trygghet och tillit* (från kategorin *Samspel och ledarskap*) centralt i flera av uppsatserna. Samtliga ovan nämnda uppsatser använder sig av intervju som metod. Eftersom mycket av kunskapen kring pedagogiska redskap är oformulerad eller för-givet-tagen så tror jag att det är lätt att missa delar av denna kunskap när man endast använder sig av intervju. Jag tror att observation är ett viktigt komplement för att få syn på handlanden som pedagogen själv inte reflekterat över att hon eller han använder sig av. Bragby (2010) som också använder sig av observation lyfter i sitt resultat fram flera dramapedagogiska kompetenser som påminner om det jag kallar pedagogiska redskap.

Carlsén och Hallgren (2005) undersöker som jag en dramapedagogs pedagogiska strategier. Precis som i mitt resultat och flera av de övriga uppsatserna är syftet trygghet väldigt centralt. Vissa av de utgångsaktiviteter de nämner påminner om vad jag benämner som pedagogiska redskap. De använder sig inte av observation men deras metod påminner om min på så sätt att

de tar sin utgångspunkt i konkreta handlanden och sedan använder sig av Cardells strateginät för att kartlägga vilka syften dessa handlanden syftar till.

Min uppsats skiljer sig rent metodologiskt från alla de andra genom att jag är den enda som använt mig av både observation och intervju. Den skiljer sig också från alla utom Carlsén och Hallgren (2005) genom att jag analyserat det empiriska materialet med hjälp av strateginät i dataprogrammet Complador. Valet av metod tror jag bidrog till att jag fick syn på de pedagogiska redskapen samt att jag fick fram hur centralt det är för en dramapedagog att under ett dramapass skapa uppmärksamhet och motivation hos deltagarna. Undersökningen visar att sättet att tala och att röra sig i rummet för att få till en viss energi är en del av dramapedagogens professionalitet som syftar till att skapa uppmärksamhet och motivation. Jag finner det intressant att de syften som finns i kategorin *Uppmärksamhet och motivation* kommer fram först när jag intervjuar Lena utifrån de konkreta övningar och pedagogiska redskap jag observerat att hon använder sig av under lektionen. När jag frågar henne om vad hennes övergripande syften med lektionen är nämner hon endast syften från de två kategorierna *Samspel och ledarskap* och *Lärande*. Detta har lärt mig att om man i sin undersökning utgår från den konkreta undervisningssituationen ger det andra resultat än om man ställer mer generella frågor om syften och förhållningssätt. Kanske kan det också vara så att den del av den dramapedagogiska kompetensen som handlar om att bidra till uppmärksamhet och motivation överförs från lärare eller praktiker till dramapedagogstudenter genom praktisk undervisning och praktik snarare än genom muntlig förmedling eller litteratur och att det är en anledning till att det inte finns en vana att formulera sig omkring detta.

Jag valde att använda mig av Complador som är ett relativt nytt och oetablerat program som analysverktyg och har funnit det mycket användbart för att åskådliggöra tyst kunskap. Jag hoppas att kunna inspirera andra att använda detta verktyg för att medvetandegöra och reflektera över tyst kunskap inom olika områden. Jag vill också kommentera att kategorierna *Samspel och ledarskap*, *Uppmärksamhet och motivation* och *Lärande* inte blev heltäckande eftersom det var tre av de syften informanten angivit som jag inte kunde passa in i någon av dem. Kanske hade det gått att hitta andra kategorier som gjorde att jag inte fick något överskott men efter att ha provat mig fram med olika kategorier var det dessa tre som jag fann mest relevanta och i störst överensstämmelse med det empiriska materialet.

En aspekt av tyst kunskap är den för-givet-tagna kunskapen. Arbetet med uppsatsen har bidragit till att handlanden som jag tidigare var omedveten om eller såg som självklara sätt att vara på åskådliggjordes för mig som pedagogiska redskap. På samma sätt är det möjligt för andra att uppmärksamma den här typen av intentionellt handlande. De pedagogiska redskapen kan och bör reflekteras över, diskuteras och utvecklas. När den tysta kunskapen formuleras ger det möjlighet till reflektion och utveckling av yrkesrollen och den pedagogiska kompetensen. Dramaämnet kan stärkas genom att kunskapen på ett effektivare sätt artikuleras och kommuniceras till företrädare för andra vetenskaper, professionella och samhället i stort. Jag hoppas att uppsatsen kan bidra till ett tydliggörande av vad dramapedagogisk kompetens kan innebära.

## REFERENSER

- Alvesson, Mats & Stanely Deets (2000). *Kritisk samhällsvetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur
- Andrén, Maria (2008). *Det pedagogiska övervägandet. En uppmärksambetsriktande studie i och genom humanvetenskaplig handlings teori*. Åbo: Åbo Akademis förlag
- Bell, Judith (2006). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur
- Berglund, Anna & Anna-Karin Kask (2009). *Det dramapedagogiska klavertrampet. Två fokussamtal om dramapedagogisk grundsyn*. C-uppsats i dramapedagogik, Högskolan i Gävle
- Bragby, Kerstin (2010). *Att iscensätta lärande – dramapedagogik som undervisningskonst*. C-uppsats i dramapedagogik, Högskolan i Gävle
- Cardell, Gunnar (1996). *Lärares strategier*. D-uppsats i pedagogik, Högskolan i Örebro.
- Cardell, Gunnar (2008). *Reflekterande praktiker, strateginät och datorprogrammet Complador – En teoretisk och metodologisk ansats för att hantera lärarkretsens komplexitet*. Opublicerad. Personlig korrespondens.
- Carlsén, Viktoria & Eva Hallgren (2005). *En dramapedagogys tysta kunskap utifrån "slemmis och ynkskull" – en analysmodell*. B-uppsats i pedagogik, Högskolan i Gävle
- Jacquet, Ewa (2011). *Att ta avstamp i gestaltande: Pedagogiskt drama som resurs för skrivande*. Institutionen för pedagogik och didaktik, Stockholms universitet
- Merriam, Sharan B. (1988). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur
- Molander, Bengt (1996). *Kunskap i handling*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB
- Momquist, Jenny (2008). *Muminmaman är dramapedagog! – att definiera ett dramapedagogiska förhållningssätt*. C-uppsats i dramapedagogik, Högskolan i Gävle
- Pettersson, Maria (2007). *Dramapedagogiskt förhållningssätt? – pedagoger i drama om ledarskap och undervisning*. C-uppsats i dramapedagogik, Högskolan i Gävle
- Rolf, Bertil (1995). *Profession, tradition och tyst kunskap*. Nora: Nya Doxa
- Silfver, Birgitta (2011). *Karneval i klassrum – Kunskap på hjul*. Åbo: Åbo Akademis förlag
- Solca, Marlene (2008). *Dramapedagogiskt förhållningssätt. En kvalitativ kartläggning utifrån dramapedagogutbildares synsätt*. B-uppsats i dramapedagogik. Västerbergs folkhögskola & Högskolan i Gävle
- Sternudd, Mia Marie F. (2000). *Dramapedagogik som demokratisk fostran? Fyra dramapedagogiska perspektiv – dramapedagogik i fyra läroplaner*. Uppsala Universitet: Uppsala Studies in Education 88.
- Österlind, Eva (2008). Drama research in Sweden - Mapping the field. *NJ Drama Australia* 31(2), 95-109.
- Østern, Anna-Lena (2000) *Dramaforskning som genre – beskrivning, tankar och reflexioner*. Uppsala Universitet: Uppsala Studies in Education 88.
- Østern, Anna-Lena, Ingegerd Backas & Isabella Sarling. (1994). *Dramatisk improvisation: Ledarens metodik och pedagogiska grundsyn*. Vasa: Åbo akademi, Pedagogiska fakulteten