



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

Hur introducerar man drama för vuxna som inte vill?

Fokussamtal med dramapedagoger

Patrik Gullbing

2013

Uppsats, Grundnivå (kandidatexamen), 15 hp
Dramapedagogik

Handledare: Maria Andrén
Examinator: Ingela Edkvist

Abstract

Som dramapedagog är det vanligt att man får uppdrag att leda vuxengrupper som inte själva har valt att ha drama. I dessa grupper finns ofta en stor rädsla och ett stort motstånd vilket man som dramapedagog måste hantera och förhålla sig till.

Frågeställning:

Hur förbereder och planerar dramapedagoger introduktionen av dramapass med vuxengrupper som inte valt att ha drama och hur är deras syn på detta arbete?

Undersökningen är inspirerad av en fenomenologisk-hermeneutisk ansats och metoden har varit fokussamtal där resultatet har redovisats som en gemensam berättelse ur informanternas perspektiv. Resultatet visar bland annat på att den springande punkten för att få ett fruktsamt arbete med vuxna som inte har valt drama är att som dramapedagog tillsammans med gruppen hitta en överenskommelse om hur man min vill arbeta.

Nyckelord: Dramapedagogik, grupprocess, vuxnas lärande, motivation, fokussamtal, fenomenologi, hermeneutik, team building, drama.

Förord

Jag vill rikta ett stort tack till er dramapedagoger som ställde upp på fokussamtal, till min familj som har peppat och pushat, samt till Maria Andrén som har handlett på ett enastående sätt. Tack!

Innehållsförteckning

1. Inledning	5
2. Syfte och frågeställning	8
2.1 Syfte.....	8
2.2 Frågeställning	8
3. Bakgrund	9
3.1 Dramapedagogik	9
3.2 Introduktionsfas och drama	10
3.3 Introduktionsfas utifrån andra perspektiv	12
3.4 Motivation och vuxnas lärande	14
4. Ansats och metod	16
4.1 Ansats och metod.....	16
4.2 Förförståelse	16
5. Genomförande	18
5.1 Förhandsinformation och etiska överväganden	18
5.2 Urval och informanter	18
5.3 Fokussamtal.....	19
5.3.1 Fokussamtal 1.....	19
5.3.2 Fokussamtal 2.....	20
6. Resultat	21
6.1 Fokusberättelsen.....	21
6.1.1 Syn på introduktionsfasen.....	21
6.1.2 Planering av introduktionsfasen	26
6.3 Analys/tolkning	27
7. Diskussion	31
7.1 Diskussion av resultat.....	31
7.2 Diskussion av metod och urval.....	34
7.3 Diskussion om framtida forskning.....	35
8. Referenslista	36
9. Bilaga	39

INLEDNING

Mitt i idyllen tornar det upp sig! Det första man ser när man lämnar fastlandet för att besöka staden byggd på öar, en vit gigantisk byggnad med järnbeslag runt fönstren, omgärdad av höga murar och taggtråd. Jag identifieras av någon på andra sidan och släpps in genom den stora porten. Vakterna söker igenom mig och mina väskor med dramamaterialet jag bär med mig. Det godkänns! Jag utrustas med överfallslarm och ledsagas genom korridorer och låsta dörrar fram till rummet. De frågar om jag tror att jag klarar mig och påminner om att ifall någon incident skulle inträffa så är det bara att trycka på larmet och inom 15 sekunder är rummet fullt av vakter. "Vad bra", säger jag, men är mest orolig för att jag ska råka trycka på larmet av misstag. Dramarummet ser mer ut som en betongbunker, vitmålat och tomt sånär som på några stolar. Ett smalt fönster och lysrörsbelysning får stå för ljusinramningen. Äntligen på plats! Det var det här jag hade längtat efter, att få arbeta med interner på fängelset med drama.

De är inte otrevliga eller fientliga, snarare osäkra och på sin vakt, de fem internerna som anländer i samlad trupp. I min introduktion börjar jag med en kort presentation varefter jag sätter igång med den första övningen. Jag väljer en fantasiövning som jag vet brukar fungera i alla grupper och som alla kan klara av. Jag berättar om vad fantasi är och skickar runt en penna i gruppen och förklarar att pennan kan i vår fantasi förvandlas till vad som helst.

"Så fort ni får en fantasi om vad pennan kan vara, använder ni pennan som det", säger jag, och skickar pennan till den killen som verkar mest öppen och positiv. Han tar pennan i sin hand och tittar oförstående på den.

"Vad ser du?", frågar jag nyfiket, efter att han har fått en stunds betänketid.

"En penna!", svarar han.

"Ja, men vad ser du i din fantasi?", fortsätter jag lika entusiastiskt.

"Ja, det är ju en penna!", säger han.

"Ja, jo, det är en penna, men i fantasin kan den förvandlas och då kan den bli vad som helst", säger jag, försöker behålla min entusiasm, och ger några förslag på vad pennan kan förvandlas till. Jag hinner dock inte förklara klart förrän killen avbryter mig och nu mycket mer irriterat och bestämt.

"Ja, fast det är ju en penna" jag tittar runt på deltagarna och märker att det är ingen som riktigt förstår övningen, eller vill förstå den. Jag ser på deras kroppsspråk att de har stängt sig, och jag förstår att det inte är någon idé att gå vidare med övningen. Jag tittar efter i min planering och inser att det här var den "enkla" övningen. Den övningen som skulle fungera som "öppnaren", den enkla övningen där jag skulle få alla med mig och sedan gå vidare med svårare och mer utmanande övningar. Den här starten blev inte som jag hade tänkt mig.

I den här undersökningen kommer jag inte att inrikta mig på drama i fängelsemiljö, utan det är mötet med grupper och deltagare som *inte har valt* drama, eller *som inte vill* ha drama, som intresserar mig. Internerna hade blivit frihetsberövade och fanns i miljön mot sin vilja. I detta fall hade de möjlighet att "slippa" vara i verkstaden och arbeta ifall de valde kulturpasset istället, där drama var en av fem olika kulturkurser. Hade man valt kulturpasset var man tvungen att delta i samtliga kurser, accepterade man inte det åkte man tillbaka till verkstaden igen. I det här sammanhanget var ofrivilligheten extrem och tvånget draget till sin spets. Även om fängelseberättelsen är ett drastiskt exempel kan liknande mekanismer finnas i mer vardagliga miljöer och

omständigheter. Utgångspunkten i min undersökning är därför drama i olika ofrivilliga sammanhang.

Det var vid nämnda tillfälle jag blev intresserad av hur viktig introduktionen av ett dramapass är och hur viktigt det är att få gruppen och deltagarna med sig i början av ett dramaarbete. Har man dock lyckats "skriva kontrakt" med gruppen och fått dem med sig på den dramapedagogiska resan, så ger det utmärkta förutsättningar för att kunna ha ett skapande och utvecklande arbete tillsammans. Lipschütz (1976) betonar vikten av en god introduktion i etablerandet av en grupp.

Om arbetet i gruppen ska kunna fungera beror i hög grad på det tillitsklimat som växer fram under den inledande fasen. För att våga vara öppna och spontana och för att även kunna dra nytta av andras negativa upplevelser av den egna personen måste deltagarna veta att de kan lita på varandra och på ledaren. Därför bör ledaren ägna stor omsorg och tid åt att stödja framväxten av ett gott tillitsklimat. (Ibid sid 47.)

Grünbaum (2009) tillskriver också stor vikt vid introduktionen. "Den tid man avsätter för att öppna vägar till kommunikation mellan deltagarna och för att skapa en acceptabel nivå av trygghet och tillit i gruppen lönar sig alltid". (Ibid sid 64.) Däremot är hon också noga med att poängtera att man inte heller ska överskatta introduktionens betydelse eller slappna av efter en lyckad introduktion.

Men man ska inte ha en övertro på vad etableringsaktiviteter kan åstadkomma. Man skapar en grund men måste fortsätta arbeta med gruppens utveckling och relationer om man vill åstadkomma långsiktig inverkan på inlärningsprocessen. (Ibid.)

Komponenter som försvårade arbetet med internerna var naturligtvis flera, men en tydlig sak var tvånget, att de inte hade valt att ha drama. Vad de *hade* valt var kulturpass. Varje eftermiddag "slapp" de vara i verkstan och fick istället måla, knyta makraméband, arbeta med lera, måla porslin och ha drama. Då man i de andra kurserna kunde arbeta för sig själv och i sin egen takt så stack drama ut på flera sätt. I dramagruppen ställdes det andra sorters krav på dem. De blev tvungna att samarbeta, interagera, använda sin fantasi och sina känslor mm. Dessutom visste de oftast inte vad drama var för någonting eller vad som förväntades av dem. Dock kunde de inte välja bort drama utan det som gällde var allt eller inget.

Det här "tvånget" har jag i mitt arbete som dramapedagog mött i flera olika vuxengrupper där deltagarna ofta haft en förförståelse som inte bygger på erfarenhet utan snarare på fördomar, förutfattade meningar och inneboende rädslor. Grünbaum (2009) beskriver hur grupper reagerar på tvånget på olika sätt.

Motstånd och rädslor kan ta olika gestalt och är mycket beroende av om deltagarna känner sig intvingade eller om de valt drama frivilligt. Det är alltså inte alltid så lätt att inse att till exempel aggressiva eller avvisande attityder handlar om rädsla för det okända. (Grünbaum 2009 sid 64.)

Det finns olika anledningar till att deltagarna inte har kunnat påverka sitt val och här följer några exempel. 1. De har själva valt ett större paket av kurser där drama ingår som en del och inte går att välja bort. 2. Som motprestation för att få bidrag eller ersättning krävs att man går en kurs där drama är en del. 3. Chefen har valt att använda drama vid kompetensutvecklingsdagar för sin personal.

I denna uppsats har jag blivit intresserad av hur man introducerar drama för en grupp som inte själva valt att ha drama och jag har valt att begränsa mig till vuxengrupper. Jag vill veta hur erfarna dramapedagoger planerar och introducerar drama och vilken problematik de ser runt detta. Jag har inte valt att fokusera så mycket på innehållet utan mer på den gruppdynamiska processen för ett dramaarbete.

Hur gick det då med gruppen på fängelset? Trots den misslyckade starten så fick gruppen och dramakursen en positiv vändning. Det blev en teaterföreställning! Vi arbetade med och repeterade in absurditeten Picknick på slagfältet av Fernando Arrabal. Arbetet blev på ett mycket djupare och mer avancerat plan än jag någonsin tänkt mig. Killen som hade haft svårt att fantisera runt pennan gestaltade soldatens mor i pjäsen med en fantastisk inlevelse, utstrålning och mimik.

2 SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNING

2.1 Syften

Ett syfte med undersökningen är att få kunskap om hur dramapedagoger förbereder, planerar och genomför uppstarten av dramapass med vuxna personer som själva inte valt att ha drama.

Ett annat syfte är att se vilka gruppdynamiska svårigheter dramapedagoger ser i introduktionsarbetet med vuxna och hur de angriper dessa.

Ett tredje syfte är att identifiera problem i uppstarten med en grupp som inte själva valt att ha drama för att kunna medvetandegöra dessa för såväl dramapedagog som uppdragsgivare och på så sätt kunna skapa de bästa förutsättningarna för ett givande dramaarbete.

2.2 Frågeställning

Hur förbereder och planerar dramapedagoger introduktionen av dramapass med vuxengrupper som inte valt att ha drama och hur är deras syn på detta arbete?

3. BAKGRUND

3.1 Dramapedagogik

Ordet dramapedagog är en sammansättning av två ord, drama och pedagog. Drama kommer av det grekiska ordet dra´ma som är tvetydigt och kan betyda både handling och skådespel. (Anders Järleby 2005.) Man kan också härleda ordet till det grekiska ordet dramein vilket har betydelsen att åskådliggöra genom handling. Pedagog kommer av de grekiska orden Peda som betyder barn och Gog som betyder att leda. Den ursprungliga betydelsen var alltså en person som leder barn. Pedagogen var i det antika Grekland slaven som följde barnen till och från skolan och som också ibland undervisade barnen. Pedagogik har sedan kommit att ha betydelsen kunskap och metoder i undervisning, uppfostran och utbildning. (Birgit Öhrn-Baruch 1986.)

Att använda lek och dramatisering i syftet att undervisa har förekommit i pedagogiska sammanhang sedan den grekiska antiken, men dramapedagogik som ämne och metod har framförallt vuxit fram från 1900-talets början och framåt. Liksom teater har drama handlandet och agerandet som huvudmoment, men inte i syftet att möta en publik utan för gruppen och individens utveckling. Brian Way (1973) uttrycker skillnaden mellan teater och drama så här: "Teater handlar i stort sett om kommunikation mellan skådespelare och en publik; *drama* handlar i stort om deltagarnas upplevelse." (Ibid sid 13.)

Anita Grünbaum (2009) räknar upp några delar som kännetecknar en dramalektion.

- Ett engagerande och tankeväckande innehåll i växlande estetiska former.
- En dynamisk uppläggning, d.v.s. organisk växling i rytm där upplevelser i gestaltande moment kontrasteras mot reflektion.
- Kommunikation präglad av spontanitet mellan deltagarna och mellan ledare och grupp.
- Koncentrerad stämning med känsla av att tid och rum upphör.
- Fritt spelrum för fantasi och kreativitet i ett någorlunda konkurrensfritt klimat.
- Ett jämlikt samspel med träning i demokratiska beslutsprocesser.
- Växlande ledarskap, d.v.s. att deltagare i gruppuppgifter sinsemellan fördelar ansvar för ledarfunktioner och att deltagare ges utrymme att träna ledarskap. (Ibid sid 47.)

Louann Reid (2005) beskriver att drama kan vara både ett ämne och en metod. Hennes mening är dock att det är ganska meningslöst att försöka hitta olikheterna mellan dessa två och vad som är drama som ämne och drama som metod. Hon citerar bland andra Michael Fleming.

What is perhaps more helpful is to understand the different ways in which the term `drama` is used and to be thus armed against conceptual confusion which can easily arise when there is a slide from one use of the term to another (Ibid sid 10-11.)

Reid menar att dramapedagogiken stöder målen som finns i flera ämnen i skolan och citerar Betty Jane Wagner:

The goal is to learn *through* drama – for example, to explore the world in which a novel is set, to understand a historical event, to experience conflicts between different cultural groups, to see what other walks of life feels like. Drama in education enables participants, either during the drama itself or after the drama in a discussion, to look at reality through fantasy, to see below the surface of actions to their meaning. (Ibid sid 10-11.)

Reid vill peka på kraften att använda drama som ett verktyg för att bättre förstå vår värld, såväl som vi kan förstå världen genom drama.

3.2 Introduktionsfas och dramapedagogik

En dramakurs kan bestå av ett antal olika pass och träffar, men det kan också vara vid ett enda tillfälle. Jag har valt att undersöka det första passets första del. Det första mötet, introduktionen till drama, den första stunden för gruppen i mötet med dramapedagogen där själva etableringen av kursen sker.

Introduktionsfasen kan ha olika utgångspunkt för olika grupper vad gäller vilka relationer som behöver etableras:

- Relationen mellan gruppen och dramapedagogen. Dramapedagogen kan vara en ny bekantskap för gruppen, men kan också vara bekant med några deltagare eller med hela gruppen sedan tidigare.
- Relationen mellan deltagarna. Gruppen kan vara väl etablerad där deltagarna känner varandra väl. Det kan också vara så att deltagarna inte har mötts tidigare och därmed är nya för varandra. Ett tredje exempel är att några av deltagarna känner varandra sedan tidigare.
- Relationen mellan deltagarna och drama. Deltagarna kan ha varierad kunskap och erfarenhet av drama, men de kan också vara första mötet.

Jag har inte valt av rikta in mig på en särskild kombination av dessa möjliga relationsingångar, men det är bra att vara medveten om hur variationen i grupperna kan se ut.

Anita Grünbaum (2009) beskriver vikten av att skaffa förkunskap om "antal, ålder, könsfördelning, förkunskaper, förväntningar, gruppklimat – och om ramarna för undervisningen – tidsomfattning, lokal, önskat innehåll, mål". (Ibid sid 49.) Hon talar om vikten vid första mötet att samla ihop gruppen och se till att ingen blir lämnad utanför, att alla behöver känna sig välkomnade och sedda. "Hela mitt intresse är i starten fokuserat på gruppmedlemmarna och deras olika signaler." (Ibid sid 53.) Andra aspekter hon poängterar i det första mötet är att man själv funderar över sin klädsel och att ordna en ring för gruppen. På grund av att det ofta finns mycket rädslor och spänningar vid första dramapasset föredrar Grünbaum (Ibid) ingen längre information i början av passet:

men någon form av kortare introduktion behövs med presentation av dramapasset, innan jag organiserar en fysisk aktivitet där alla får chansen att skaka av sig en del av de spänningar som sitter i kroppen. (Ibid sid 54.)

Grünbaum (2009) ger också olika exempel på sådana övningar (isbrytare). Hon talar också om att deltagarna behöver tillgång till dramaspråket,

de behöver aktivera barndomens förmåga till rollek och få förnyad erfarenhet av hur man går in och ur roll, hur man använder sig själv för att i symbolisk form ge uttryck åt tankar och känslor och hur man i samspel med andra går in i en fiktiv situation – en improvisation eller ett rollspel. (Ibid sid 63.)

Sternudd (2000) delar in ett dramapass i tre olika delar, inledningsfasen, ageringsfasen, och bearbetningsfasen. Inledningsfasen för Sternudd avser inte endast introduktionen, vilken jag intresserar mig för, utan inledningen till *varje* dramapass. Hur inledningen ser ut menar hon beror på vilket perspektiv man jobbar utifrån. Hon har valt att dela in dramapedagogiskt perspektiv i fyra olika delar:

Konstpedagogiskt perspektiv – Här menar Sternudd att arbetet skall utgå från deltagarnas ålder, mognad och förutsättningar och att pedagogens ansvar är att "skapa en atmosfär av trygghet och gemenskap tillsammans med deltagarna och leda de i arbetet". (Ibid sid 56.)

Personlighetsutvecklande perspektiv – Här är det innehållet i ageringen som står i fokus, inte ageringens uttryck. "därför handlar inledningsfasen om att skapa en trygghet och öppenhet i gruppen och att innehållet känns trovärdigt och intressant för deltagarna." (Ibid sid 74.)

Kritiskt frigörande perspektiv – Här är målet att synliggöra uppfattningar om ett tema grundat på vad deltagarna bär med sig, och varje gång arbetar man med ett särskilt tema. I introduktionen läggs därför vikten vid diskussion för att skapa tema att arbeta med. (Ibid sid 90.)

Holistiskt lärande perspektiv – Här hänvisar Sternudd till Heathcote och Bolton och menar att det inte är nödvändigt med lekar och övningar, utan det inledande arbetet går ut på att formulera ett kontrakt på fantasinivå och att få deltagarna att tro på den symboliska situation de arbetar med. "Aktiviteten handlar om att använda ageringen för att undersöka verkligheten och att påbörja rolltagandet genom att komma överens om en attityd". (Ibid sid 103.)

De fyra inriktningarna Sternudd beskriver skulle kunna vara möjliga perspektiv för de grupper jag undersöker, endast med den skillnaden att min avgränsning är gjord till vuxna deltagare.

Kent Hägglund (2011) beskriver introduktionen av en dramakurs då han jobbade på en yrkesutbildning där pedagogisk drama var ett obligatoriskt ämne. Han berättar att ca en fjärdedel av eleverna i klasserna var livrädda och hade negativa erfarenheter eller hade hört skrämmande berättelser om vad drama handlar om.

Varje övning var noga utvald med fokus på att inget fick hända som kunde få den oroliga fjärdedelen att må dåligt. Genom att övningarna var så matnyttiga och diskussionerna seriösa blev också de övriga tre fjärdedelarna nöjda. Alla märkte dessutom att även de som i början var rädda och motvilliga snart engagerade sig med liv och lust. Det gav en övertygande bild av möjligheterna med drama. (Ibid sid 22-23)

Cecilia Lagerström (2003) beskriver hur hon som elev på en sin första lektion i tai chi väntade på introduktionen av läraren, då plötsligt, utan ett ord läraren satte igång och började utföra långsamma tai chi-rörelser varefter deltagarna följde efter. Hon förklarar hur tveksam och förvånad hon kände sig och att hon en lång stund efter att undervisningen börjat fortfarande väntade på att introduktionen skulle ske. Efter en stund stannade läraren upp och reflekterade runt övningarna. Lagerström (Ibid) pekar på hur ovana vi är av den här typen av introduktion.

Vi hade utfört någonting i handling utan att först fått ta del av informationen om det vi skulle göra, och jag insåg hur ovana många av oss verkade vara vid ett sådant tillvägagångsätt. (Ibid sid 202.)

3.3 Introduktionsfas utifrån andra perspektiv

Inom andra inriktningar än dramapedagogik har jag funnit en del litteratur runt introduktionsfasen av ett gruppdynamiskt arbete.

Inom teambuilding är man medveten om det pedagogiska introduktionsarbetet och Rolf-Petter Larsen (2003) tycker det är bra om man till detta kan komma ifrån arbetsplatsen till ett rum där man kan jobba ostört. Han talar om vikten av att skapa ett arbetsklimat där deltagarna känner sig trygga, där man kan slappna av och bygga förtroende för varandra för att efterhand våga prata öppet med varandra om svårigheter och problem. Larsen (Ibid) talar också om att man som pedagog får räkna med att alla inte är lika entusiastiska och bär på frågor som; Är det här verkligen för mig? Vilken roll ska jag ta? Varför lägga tid på det här? Kan jag lita på de andra? Har ledaren dolda motiv? Har ledaren kompetens för att hantera känslor som dyker upp? (Ibid sid 71-72.) Larsen (Ibid) tycker det är bra att i inledningsfasen diskutera normer och klargöra roller och planera arbetet. Han talar också om vikten av att gruppen känner tillit till ledaren och att tilliten byggs upp genom att ledaren visar på att han/hon kan ge och ta förtroende genom att visa att han/hon litar på andra. "Detta innebär att vilja komma nära andra människor, lyssna på dem, ta dem på allvar och samtidigt vara öppen mot andra". (Ibid sid 76.)

Rupert Eales-White (1995) skriver att en grupp i början alltid befinner sig i något som han kallar "förvirringsnivån". Bara det faktum att det är en grupp som står inför nya uppgifter, som kanske träffas för första gången, som kommer att göra något radikalt annorlunda, skapar denna förvirring. Han menar att förändring skapar osäkerhet och psykiskt obehag även om andra positiva känslor också kan följa med. Eales-White (Ibid) menar att det är viktigt att man som ledare att man vet vad man vill åstadkomma och att man som ledare " ... måste känna dig säker, eftersom det bara är du som förmår fungera på en hög utvecklingsnivå så här i början." (Ibid sid 142.) Han talar också om det första mötet som nyckeln till framgång och om man tillsammans med gruppen har lyckats enas om utformningen under det första passet kommer fortsättningen att handla om att fullfölja en process till önskat resultat.

Bo Harty och Mia Harty (2004) skriver att en grupp inte bara kan vara förvirrad utan att den även kan ha en kollektiv ångest. De anser att ångest kan ha sitt ursprung i normala men ofta plågsamt svåra livssituationer som död, sjukdom, relationskriser, sociala nederlag mm, men också i kollektiva rädslor, som att inte kunna leva upp till gällande normer och få gruppens ogillande mot sig. Om ångesten blir för stor så använder såväl individ som grupp sig av olika former av försvarsmekanismer.

Nick Packard och Phil Race (2000) har listat goda råd till pedagoger inför första mötet med en grupp:

- Presentera dig
- Berätta om dina förväntningar på gruppen
- Lär dig elevernas namn så fort du kan
- Hjälp eleverna att lära sig varandras namn
- Hjälp eleverna att lära känna varandra (samtidigt som du själv lär känna dem)
- Ge eleverna en bild av vad de kommer att arbeta med en tid framåt
- Försäkra dig om att eleverna vet hur de ska bli bedömda
- Ta reda på vad eleverna har för förkunskaper inom ämnet
- Förklara vilka resurser som finns till hands
- Visa tydligt ifall någon överträder de regler som du tycker är viktiga (Ibid sid 2.)

Rogers (2003) talar om hur viktigt det är att i förväg ta reda på så mycket som möjligt om de som ska delta. Hon menar att det fyller flera funktioner. Det hjälper pedagogen med den egna nervositeten och det visar att man är tillräckligt intresserad av deltagarnas behov för att ta steget att kontakta dem. Det viktigaste menar hon dock vara att det ger information om deltagarnas förväntningar. Rogers talar om de första minuterna av introduktionen, att man som pedagog ska tänka att man är en bra värd, "som ger gästerna ett varmt välkomnande och försöker se till att alla trivs." (Ibid sid 109.)

Den första sammankomsten är viktig – och det stämmer vare sig det gäller de första minuterna på en endagskurs, den första samlingen på en kurs för vuxna eller den första timmen på en veckolång kurs. Det är vid detta tillfälle som de viktiga första intrycken formas och som motivationen byggs upp eller bryts ned. (Ibid sid 103.)

Rogers (Ibid) talar om hur viktigt det är med *hur* man som pedagog presenterar sig. Hon föreslår att man i den presentationen får med sitt namn, hur starkt man känner för ämnet, målsättningen med kursen, ens yrkesbakgrund och meriter. Hon talar också om vikten av att göra någon övning, eller en så kallad "isbrytare" i början av passet.

Varje lärare vill att deras deltagare ska känna sig och vara närvarande till hundra procent, eftersom ingen som inte är helt närvarande kan inhämta kunskap. Isbrytare hjälper människor att komma förbi det första, blyga stadiet så snabbt som möjligt och det hjälper till att forma gruppen – folk börjar lära känna varandra. Beroende på vilken isbrytare du väljer kan du få ytterligare information om vad gruppen vill och förväntar sig. (Ibid sid 111.)

Rogers (Ibid) betonar vikten av isbrytare men påminner samtidigt om att deltagarna ofta fortfarande efter isbrytaren känner oro och ångslan.

Oftast är det en bra taktik att få dem att erkänna sin oro, och det kan du göra genom att helt öppet ställa frågan "Vem känner sig nervös här?" eller "Hur känner ni er inför den här kursen?". Om man sätter ord på sin nervositet minskar den ofta i styrka. (Ibid sid 113.)

En annan sak hon betonar är vikten av att få igång folk att skratta och åstadkomma lite fart och fläkt. (Ibid)

3.4 Motivation och vuxnas lärande

För att komma in på temat med vuxna som inte har valt sitt lärande har jag sökt en del på vuxnas motivation och lärande, och har hittat en del tankar och teorier om detta. Edward Deci och Richard Ryan (1985) har studerat begreppet *inre motivation*. Enligt dessa baseras inre motivation på människors inneboende behov av kompetens och självbestämmande. Människan vill uppleva att man "kan själv" och att "man klarar sig själv" och den inre motivationen är en stark drivkraft. "Intrinsic motivation is the energy source that is central to the active nature of the organism." (Ibid sid 11.) Enligt dem har inre motivation inget med yttre belöningar och straff att göra. Man måste känna att man helt och hållet själv väljer vad man gör och har kontroll över det. (Ibid)

Malcolm Knowles som erövrade andragogiken, (teorin om hur vuxenstudier bör läggas upp och genomföras), och gjorde den till sin, tyckte att man inte bara kunde överföra barnpedagogiken till vuxna, varför det fanns behov av att forska fram en särskild vuxenpedagogik. Några iakttagelser han gjorde:

- För att vuxna ska lära måste de veta varför samt veta hur de kan ha nytta av det i sina liv.
- Den vuxne ser sig som ansvarig för sitt eget liv och fattar sina egna beslut.
- Vuxna har en rik och varierad erfarenhet, vilket leder till individuella skillnader, behov av skillnader, behov av individanpassning och möjlighet att dra nytta av erfarenheterna i undervisningen.
- Den vuxne är redo att lära sig det den behöver för att hantera sitt liv.
- Den vuxne orienterar sitt lärande kring upplevda problem eller utmaningar.
- Den vuxne motiveras huvudsakligen av inre belöningar som ökat självförtroende, livskvalité och arbetstillfredsställelse. (Ahl 2004 sid 61.)

Knowles (1980) menar att vuxna endast är beredda att lära sig saker som de kan ha nytta av och att den vuxne ser sig som en oberoende och egen individ. Detta innebär i sin tur att de ställer särskilda krav på undervisningen och på pedagogen, vilken måste möta den vuxne på dennes villkor. "The primary and immediate mission of every adult educator is to help individuals satisfy their needs and achieve their goals." (Ibid sid 27.) Han menar också att vuxna kan falla tillbaka in i gamla mönster sedan de gick tidigare utbildningar och då är det pedagogens uppgift att bryta detta beteende.

Bozorgmanesh (2011) har studerat lärande och bland annat konstaterat att många vuxna har dåliga erfarenheter med sig sedan tidigare utbildningar, varför det är viktigt att möta vuxna elever med en positiv attityd och undvika negativt bemötande och straff:

Positive reinforcement (reward) learning to reinforce the negative (punishment) is more effective. Many adults because of negative experiences at the beginning of schooling, are weak and afraid. Feeling of success in adult learning for continuous learning and adult participation is essential. (Ibid sid 20)

Helene Ahl (2004) menar att den stora skillnaden mellan vuxna och barns lärande är skolplikten som gör att barn är tvungna att gå igenom grundskolan. Det finns dock andra aspekter att ta med i resonemanget när man forskar runt vuxnas motivation som inte har med lärsituationen att göra. Det kan istället röra sig runt vuxnas livssituation som oftast är mer varierad än barns. Vuxna har också helt andra begränsningar, möjligheter och krav på sig, än vad barn har. Ahl (Ibid) hänvisar bland andra till Gellerman (1995) som menar att motivation i första hand handlar om fokusering och uthållighet. "Motivation är skillnaden mellan att göra minsta möjliga

man kan komma undan med och att göra allt man förmår". (Ibid sid 11.) Han tycker att motivation är konsten att skapa förutsättningar som tillåter var och en med alla sina fel och brister, att utföra sitt arbete på toppen av sin förmåga.

Jenny Rogers (2003) talar också om motivation som en motor för lärandet och menar att man måste vara motiverad för att kunna lära.

Om man inte är motiverad kommer man inte att lära sig något. Det går inte. Som lärare måste du därför ständigt arbeta för att hålla gruppens motivation uppe, annars kommer hela inlärningsprocessen att kollapsa. (Ibid sid 21.)

Hon menar att för att kunna undervisa måste man hitta och upprätthålla motivationen och att, "brist på motivation är en av huvudanledningarna till att inläringen misslyckas." (Ibid sid 22.) Samtidigt menar hon att motivation är en positiv, fantastisk uppehållande kraft. "En vuxen människa som är motiverad att lära sig har en oerhörd styrka inom sig." (Ibid sid 23.) Rogers talar också om att även om man förstår att man behöver lära sig så är det inte så lätt acceptera den sidan av sig själv.

Många människor inser att de behöver ta till sig nya färdigheter eller ny kunskap, men samtidigt känner de sig så hotade av den utmaningen mot deras redan fasta övertygelser att de blir blockerade. (Ibid sid 17.)

På området med ofrivillig undervisning har jag haft svårt att hitta relevant forskning men Paldanius (2002) har undersökt svårigheter som finns med att rekrytera arbetslösa till vuxenutbildningar och kommer fram till följande.

När staten skapar utbildning istället för jobb så upplevs det som oförståeligt och i det närmaste ett svek. Det uppvisade ointresset i samtal kan förstås som ointresse som protest. (Ibid sid 303.)

Här beskriver Paldanius (Ibid) rekryteringsamtal som rekryterare hade med arbetslösa och inte i en undervisningssituation. Dock är det lätt att översätta till den situation som dramapedagoger hamnar i då de möter arbetslösa som måste gå på dramakurs för att få ut sin A-kassa. I det senare fallet blir det då inte samtalet som den arbetslöse protesterar mot, utan då blir det undervisningen som blir föremål för ointresse som en protest.

För att sammanfatta delen om motivation och vuxenlärande så konstaterar jag att det finns en del olika åsikter om hur varifrån man får sin motivation och vilka vägar man kan gå för att erövra motivation. Det som samtliga är överens om är dock att alla vuxna behöver motivation som drivkraft för att kunna lära sig något. Som dramapedagog i vuxengrupper som inte valt drama står man ofta, eller alltid inför grupper som saknar motivation för att lära sig något och för att ta del av undervisningen. Detta betyder att ska man hitta något sätt att kunna leda en sådan grupp så måste man först nå ett läge där deltagarna börjar hitta sin egen motivation. Mycket av det som forskats och skrivits om motivation och vuxenlärande ligger också nära dramapedagogiska tankar om lärande. Man tror på individens drivkraft att vilja lära sig och att det är möjligt för pedagogen att påverka motivationen. Återkommande i forskningen är att vuxna behöver hitta sitt eget intresse och förstå behovet av lärande, men även att vuxna är olika och befinner sig i olika situationer och att det ställer särskilda krav på pedagogen. Forskningen pekar också på att många vuxna har dåliga erfarenheter med sig från tidigare lärandesituationer och att de är i stort behov av positivt bemötande.

4. ANSATS OCH METOD

4.1 Ansats och metod

Fokussamtalet är en metod där mötet mellan deltagarna skapar förutsättningar för att nå kunskap som annars hade varit svår att känna till eller fråga sig fram till. (Halkier 2010, sid 11.) I samtalet vänder man och vrider på frågor och lyfter upp den kunskap man har i mötet med andra. I denna undersökning har jag samtalat med rutinerade dramapedagoger med goda erfarenheter av att arbeta med vuxengrupper som inte själva valt att ha drama. Undersökningen är inspirerad av en fenomenologisk-hermeneutisk ansats. Fenomenologisk på det sättet att jag vill undersöka och synliggöra fenomenet, det vill säga introducerandet av drama för vuxna som inte själva valt drama, och vilken syn dramapedagoger har på det. "Det *fenomenologiska perspektivet* fokuserar på exakta beskrivningar av intervjupersonens upplevelse- eller livsvärld och undersökarens personliga inblandning och förkunskaper försöker man tona ned." (Patton, 1990 sid 407.) Hermeneutisk eftersom jag är intresserad av att söka en djup förståelse, mening och innebörd genom att tolka fenomenet. "Det *hermeneutiska synsättet* syftar till en förståelse av en texts mening. I den förståelsen har undersökandens förförståelse stor betydelse." (Kvale 1997 sid 50.) På så sätt kompletterar det fenomenologiska perspektivet det hermeneutiska synsättet. "Skillnaden mellan hermeneutik och fenomenologi är, enkelt uttryckt, att hermeneutiken söker bakom för att ta reda på hur någon verkligen tänker via tolkningar av utsagor. Fenomenologin beskriver det som visar sig." (Rosenqvist & Andrén 2006 sid 42.)

4.2 Förförståelse

Vilken erfarenhet och förförståelse jag som författare har kan vara bra för läsaren att känna till. Halkier (2010) föreslår att man som forskare eller student visar sina förförståelser tydligt för sig själv och för andra. "Då är det lättare att själv vara systematisk i sina tolkningar, och andra kan genomsåda ens tolkningar". (Ibid sid 75.) Förförståelse är forskarens subjektiva forskningsperspektiv och enligt det hermeneutiska synsättet har forskarens förförståelse stor betydelse för hur materialet kommer att tolkas och därför är det viktigt att förklara hur författarens förförståelse ser ut. (Larsson, Lilja & Mannheimer 2005.) Förförståelsen enligt hermeneutiken är både en förutsättning för att utveckla ny kunskap och förståelse, men kan också vara ett hinder för att se ny kunskap, och därmed också en belastning. Eftersom jag har stor erfarenhet inom området jag undersöker innebär det att jag har god förståelse för fenomenet jag undersöker, men det innebär också en risk att jag befinner mig "i" området jag undersöker. Därför är det bra att medvetandegöra detta både för mig själv och reflektera över min egen subjektivitet och påminna mig om att ställa mig "utanför" det jag undersöker även om jag är en del av det. Det är också viktigt att läsaren ska känna till detta för att väga in den i sammanhanget. (Ibid) Min position är sådan att även om jag ser svårigheter med att gå in och arbeta med vuxna som inte har valt att ha drama så antar jag gärna den utmaningen om och om igen. Jag har en känsla av att de som har mest rädslor och motviljor kanske också är de som kan få ut allra mest av drama. Min upplevelse är också att det är just de grupper som har ett motstånd till drama som man får flest positiva reaktioner av efteråt, och att flera av dessa deltagare ofta ger en omedelbar feedback efter dramapasset. Denna förförståelse kommer således påverka mig i mitt arbete och är därför bra för mig och läsaren att vara medveten om.

Min karriär som dramapedagog ser ut så här. Jag är utbildad till dramapedagog på Västerbergs Folkhögskola 91-93 och auktoriserad igenom RAD. Under många år har jag jobbat med barn, ungdomar och vuxna som dramapedagog. Mina fasta anställningar har varit på: Socialförvaltningen i Karlskrona som dramapedagog/specialpedagog för en högstadieelev. (1 år) På Kulturpedagogiskt centrum i Ronneby som dramapedagog för barn och ungdomar. (1 år) Estetiska programmet i Karlskrona som dramapedagog/teaterlärare. (13 år) Blekinge folkhögskola i Bräkne Hoby som dramapedagog/teaterlärare med vuxna elever. (5 år)

Dessutom har jag arbetat på Blekinge Tekniska Högskola med workshops i kroppsspråk, kommunikation och gruppdynamik Jag har också haft tillfälliga grupper som konfirmander, synskadade ungdomar, ledare, personalutveckling, mm. Inom området jag skriver om, det vill säga med vuxna som inte har valt drama har jag en del erfarenhet av bland annat på fängelse, med militärer, arbetslösa, personalgrupper, långtidssjukskrivna m fl.

5. GENOMFÖRANDE

5.1 Förhandsinformation och etiska överväganden

Jag har låtit mina informanter vara anonyma i undersökningen, vilket jag också informerade dem om innan fokussamtalet så de skulle kunna känna sig fria att tala utan att censurera sig själva. Fyra dagar innan fokussamtalet mailade jag ut information och en uppgift till informanterna, se bilaga. I mailet informerade jag anledningen till fokussamtalet, det vill säga att de ingår i undersökningen till min C-uppsats i dramapedagogik vid Högskolan i Gävle. Jag informerade även om tid och plats, hur programmet för kvällen skulle se ut och vilka som skulle delta. Jag förklarade att fokussamtalet skulle spelas in och användas som stöd för mig vid efterföljande analys, men att materialet efter det att uppsatsen blivit godkänd skulle förstöras. Jag informerade också om att jag efter fokussamtalet eventuellt skulle återkomma med uppföljningsfrågor. I uppgiften jag mailade ut till informanterna bad jag dem göra en planering av uppstarten av ett dramapass med vuxna som själva inte valt att gå en dramakurs. (se bilaga)

5.2 Urval och informanter

Som kriterium för att räknas som dramapedagog i min studie har varit att ha anställning som dramapedagog, eller tidigare haft anställning som dramapedagog. Jag har i första hand sökt efter dramapedagoger med erfarenhet av arbete med vuxengrupper som inte frivilligt valt att ha drama. Jag har därför valt ut informanter med den kunskapen för att kunna få ut så mycket som möjligt av samtalet inom området jag undersöker, det vill säga att introduktion av drama för vuxna som själva inte valt att ha drama. Området jag har sökt i är Blekinge län där jag själv bor och arbetar. Jag ringde runt till de dramapedagoger jag kände till och genom dessa fick jag flera namn som jag kontaktade. Jag fann 9 dramapedagoger (samtliga kvinnor) varav en var tämligen nyutbildad dramapedagog och inte ansåg sig ha så stor erfarenhet av arbete med vuxna deltagare i sina grupper. En dramapedagog var inte längre verksam som dramapedagog och ville avstå från fokussamtal, men erbjöd sig att ställa upp ifall bortfallet skulle vara stort. Av 7 dramapedagoger som återstod föreslog jag två tider för fokussamtal. Den tiden då flest dramapedagoger (5 st) hade möjlighet att närvara valdes som datum. Samma dag som fokussamtalet genomfördes fick jag ett sms av en informant som var tvungen att ställa in sin medverkan på grund av sjukdom. Informanterna som deltog var fyra kvinnor i åldrarna 34 till 51 år. De flesta hade tidigare träffats och ett par hade arbetat ihop under ett par år. Flera hade fungerat som praktikhandledare åt varandra vid olika utbildningar. Några hade aldrig träffats tidigare. Informanterna har utbildat sig till dramapedagoger på Stockholm Universitet, Högskolan i Gävle och Västerbergs Folkhögskola. Två av informanterna arbetade på Kulturpedagogiskt centrum, varav en på halvtid och resterande tid med Skapande skola-projekt. En arbetade som Folkhögskollärare och en var lärare på en Waldorfskola. Samtliga hade lång yrkesmässig erfarenhet som dramapedagoger.

Till samtal 2 medverkade 2 informanter. Båda dessa hade också medverkat vid det första samtalet. Min ambition till detta samtal var egentligen att blanda dessa "gamla" informanter med "nya". Min tanke var att det skulle kunna bli ett intressant samtal med några som redan vänt och vridit på frågeställningarna tidigare, och några informanter som möter frågorna för allra första gången. Jag kontaktade 11 dramapedagoger där alla är bosatta i Blekinge utom en som bor i Kronobergs län. Det

visade sig att fyra, eventuellt fem dramapedagoger kunde vid samma tillfälle och utifrån det valdes tiden för samtal. Dock föll ett par bort och återstod gjorde endast 3 samma dag som samtalet skulle genomföras. På eftermiddagen samma dag ställde ytterligare en deltagare in på grund av sjukdom. Återstod gjorde nu 2 dramapedagoger, vilka båda hade deltagit vid det första samtalet. Dock valde jag att genomföra samtalet på grund av att jag dels trodde att det skulle kunna gå att få ut mycket av samtalet och dels för att informanterna redan var på väg. Efter samtalet visade det sig att just att det var få informanter gjorde att de fick stort utrymme och samtalet gav många nya infallsvinklar till min frågeställning. Efter två genomförda samtal tyckte jag mig ha tillräckligt med material för att börja min analys. Platsen jag hade valt för fokussamtalen var på Blekinge Folkhögskolas dramahus där jag själv arbetar med undervisning av elever på skolans två Teaterlinjer. Valet av plats gjorde jag utifrån att det ligger centralt beläget i Blekinge och informanterna behövde inte åka mer än sex mil för att komma på plats. Att jag själv har tillgång till lokalerna gjorde att det var lätt att preparerar och förbereda innan själva samtalet och jag visste att vi skulle kunna vara ostörda.

5.3 Fokussamtal

5.3.1 Fokussamtal 1

Söndag 20/1 17.00–19.00 2013. De första 30 min samlades vi i teorisalen runt ett bord för att fika och för en kort presentation av oss själva. Jag började med att fråga om alla hade fått informationen jag hade mailat några dagar tidigare och ifall de hade gjort uppgiften jag hade bett dem göra. Tre av dem hade gjort detta medan en inte hade läst av sin mail. Därför läste jag upp uppgiften för att hon skulle få en stund att fundera över uppgiften. Jag bad dem fylla i var sin enkät (se bilaga) med information om deras ålder, kön, utbildningsvägar, anställningar, erfarenheter av dramapedagogiskt arbete med vuxna. Där fanns också möjlighet tipsa om avhandlingar och litteratur som jag skulle kunna ha nytta av inom undersökningsområdet. Efter presentationen informerade jag om att jag tänkte spela in fokussamtalet såväl med ljud som med bild och frågade om det gick bra, vilket det också gjorde.

Vi förflyttade oss till dramasalén där jag hade satt upp ett 10 meter långt papper på väggen i syftet att användas som föreställningskarta. Jag hade också förberett en bandspelare och en videokamera, vilka sattes på inspelning i början av samtalet. De första 5 minuterna av samtalet ägnades åt att berätta vad ett fokussamtal är och hur planen för vårt samtal skulle se ut i grova drag. Ingen av informanterna hade tidigare varit med om ett fokussamtal och var mycket entusiastiska. Informanterna hade inför fokussamtalet fått en uppgift vilken bestod i att göra en planering av introduktionen av ett dramapass. Uppgiften var att planeringen skulle begränsas till att innehålla max 5 moment. Informanterna delgav sina planeringar vilka jag skrev upp på föreställningskartan. Vi tittade kort på likheter och olikheter i deras planeringar. Jag delade sedan in informanterna 2 och 2 för att göra samma uppgift igen, men denna gång var de tvungna att samplanera. De fick gärna använda planeringar som tidigare kommit fram, men de fick också skapa helt nya planeringar. De fick ca 5 min till sitt förfogande. Paret redovisade sedan sina planeringar och vi resonerade runt hur de kom fram till sina resultat och vad som hände när de var två dramapedagoger som skulle komma överens. Redovisningen tog ca 10 min. Den sista delen av fokussamtalet ägnade vi åt att tala om frågor som jag hade med mig: Finns det en uppstartfas? Hur tänker vi i så fall runt den? Hur lång är den? Hur tänker vi runt rummet och övriga

omständigheter? Finns det förslag på namn till uppstartsfasen? Håller alla med om att den inledande fasen är viktig? Om man inte har "nått fram" under den inledande fasen, vad gör man då? Vad är kännetecknande för att arbeta med vuxna? Finns det en särskild vuxenproblematik? Hur kan tänka preventivt inför en dramakurs, som arbetsgivare eller dramapedagog för att skapa de bästa förutsättningarna? Är det alltid bra med drama? Borde man ibland lägga ner?

På de ca 40 min vi hade till förfogande att diskutera hann vi inte med alla frågor, utan ungefär hälften. Jag förklarade för gruppen att det fanns frågor som vi inte hann med. Jag berättade också att jag planerade ytterligare ett fokussamtal och frågade om det fanns intresse av att delta igen och det fanns det. Jag lovade att bjuda in alla till nästa tillfälle. Jag berättade också att jag skulle skicka ut ett referat till alla informanterna om vad vi hade talat om och att det gärna fick ge respons på detta. Jag påminde också om att jag eventuellt också kommer att intervjua de senare. Dagen efter fokussamtalet mailade jag ut referat vilket samtliga informanter svarade på under veckan som följde.

5.3.2 Fokussamtal 2

Söndag 27/1 17.00–19.00 2013. Samtalet började med information om vad samtalet skulle innehålla. Informanterna inbjöds att vara med och anteckna på whiteboardtavlan framför oss. Jag delade ut var sin penna i olika färger till informanterna för att jag skulle kunna identifiera vem som skrivit vad efteråt. Jag informerade också om att inspelning skulle ske även denna gång. På bordet stod en fruktbricka och därtill lite juice som förfriskning. Jag berättade i korta drag vilka frågor jag var intresserad av att samtala om och bad informanterna hjälpas åt med tiden så att vi skulle hinna med allt som var tänkt.

Samtalet började med en övning. Jag frågade om informanterna var bekanta med Sternudds (2000) fyra dramapedagogiska perspektiv, vilket de var. Jag skrev upp perspektiven i fyra "rum" på whiteboardtavlan och bad dem fundera över var de själva placerar sig för att sedan måla in sig på kartan. En av informanterna frågade om de skulle rita in hur de jobbar eller var de har sitt hjärta. Vi bestämde då att rita in två figurer var, en för vilka perspektiv vi jobbar med och en för vilka perspektiv vi har vårt hjärta i, det vill säga helst skulle vilja jobba med. För att föra in fokus på uppstarten av ett dramapass läste jag upp rubrikerna ut Grünbaums (2009) bok *Lika och unika* i kapitlet, Hur börjar man? Därefter reflekterade vi runt dessa rubriker och satte dem i relation till det vi hade diskuterat veckan tidigare angående introduktionsfasen.

Vi fortsatte sedan samtalet utefter de fokusfrågor som jag valt ut:

Vad är kännetecknande för arbete med vuxna? I förarbete inför arbete med vuxengrupper, vad är viktigt? När ska man lägga ner dramapass? Vad gör man om uppstartsfasen misslyckas? Sammanfattning och reflektion av fokussamtalet.

Samtalet avslutades med att jag tackade för informanternas medverkan och jag upplyste dem om att de snart skulle få ett referat mailat till sig, från dagens fokussamtal. Jag bad dem läsa igenom detta och ge feedback på om något saknades, var felaktigt eller om det var något de ville tillföra i efterhand som inte kom fram vid samtalet. Referat skickades dagen efter och informanterna gav respons under veckan som följde. Responsen jag fick var av den arten att informanterna tyckte att referatet var godkänt och att de kände igen sig i det. En av informanterna kom med förslag på namn till introduktionen, vilket vi hade diskuterat under samtalet.

6. RESULTAT

Resultatet kommer att redovisas som en sammanhängande berättelse utifrån informanternas perspektiv som en sammanfattning av referaten från fokussamtalen. "I fokusgruppen ger deltagarna sin kollektiva bild – den allmänna meningen – av det diskuterade ämnet." (Larsson & Lilja & Mannheimer 2009 sid 169.) Tillvägagångssättet är inspirerat av Maria Andréns (2008) avhandling Det pedagogiska övervägandet. "Vi" i berättelsen blir informanternas samlade röst som berättar. Ibland går deras tankar och åsikter isär och då har jag valt att föra ett resonemang som om "vi" resonerar med oss själva. Jag har inte varit intresserad av individernas individuella tankar utan efter den gemensamma tanken och vad som kännetecknar dramapedagogernas bild av frågeställningen.

6.1 Fokusberättelsen

6.1.1 Syn på introduktionsfas

Vi har alla olika erfarenheter av introduktioner som har "misslyckats". "Vem fan är du som ser så käck och trevlig ut?" fick en av oss höra vid introduktionen av drama med en grupp vuxna som inte själva valt att ha drama. Som dramapedagoger vet vi att vi befinner oss i en utsatt situation då vi möter grupper som känner inte själva valt drama. Det som dock upptar våra tankar desto mer är hur utsatta deltagarna måste känna sig. Plötsligt står de inför ett arbete de inte alls känner sig bekväma i, ofta just när de privat befinner sig i en mycket svår livssituation eller i en riktig livskris. I denna situation blir de mer eller mindre tvingade att ha drama och får möta en dramapedagog som ställer krav på dem och försöker få de delaktiga och få dem att bjuda på sig själva. Vi är medvetna om dessa omständigheter och känner stor respekt för den situation våra deltagare befinner sig i. Därför behöver vi inte heller ta det alltför personligt när vi möter kommentarer, eller testas av deltagarna. Kan vi däremot bemöta dem med trygghet, humor och självdistans så kan vi ändå närma oss varandra. Dramapedagogen som fick höra kommentaren ovan, blev smärtsamt medveten om att hon inte hade klätt sig "lämpligt" för gruppen och skrattande påpekar hon att det kanske inte är det bästa sättet att bemöta långtidsarbetslösa med att sminka upp sig och klä sig i det snyggaste man har. Vi har ett ansvar att ha koll på vilka grupper vi möter och bemöta dem med respekt genom bland annat klä oss "rätt", men också genom att veta hur deras situation ser ut.

En av oss har varit med om uppstarten av en dramakurs i en sjua då det var fullkomligt kaos. Hon kommer inte ihåg alla detaljer, men någon sprang och hämtade rektorn, som i sin tur började styra upp och skälla på eleverna och lovade konsekvenser ifall de inte gjorde som dramapedagogen sade. Lärarna betedde sig illa och en massa konfliktsituationer utspelades på en och samma gång i klassrummet. Dramapedagogen visste inte riktigt vad hon skulle göra, men samlade i alla fall ihop alla och satte upp ett nytt mål för introduktionen, vilket var att alla skulle få säga sitt namn utan att bli avbrutna och utan att behöva bli slagna. Att klara denna uppgift tog den resterande tiden av lektionen, ca 40 min, men lyckades i alla fall till slut. Därefter fick hon en grym magvärk inför de nästkommande gånger hon skulle komma att möta den gruppen igen. Efter ett tag vände det dock och i efterhand upplevde hon att hon började få en relation med deltagarna. Denna relation tyckte hon blev rätt häftig och till slut kom

hon faktiskt att gilla eleverna fast de var "skitstöriga". Hon tyckte att de var ärliga i sin störighet på något sätt.

En av oss var med om en introduktion som blev så misslyckad att hela passet blev fel. Även efterkommande pass var mycket svårarbetade och dramapedagogen tyckte sig hamna fel hela tiden. När hon sedan i slutet av kursen gjorde en utvärdering fick hon dock ett överraskande svar som hon inte alls hade väntat sig. Gruppen var mycket nöjd och uttryckte att den hade fått ut exakt de delarna som dramapedagogen själv hade satt som mål inför kursen.

En annan av oss hade gett i uppgift att göra spökberättelser som deltagarna skulle läsa upp. Misslyckandet bestod i att deltagarna, som i det här fallet bestod av ungdomar, hade gjort berättelserna pornografiska. När hon funderade på hur hon skulle bemöta dessa berättelser valde hon att diskutera utifrån form istället för innehåll. Hon ställde frågor som: "Höll berättelsen ihop? Fanns det en början, en mitt, och ett slut? Vilka personer fanns med?" När de hade diskuterat runt detta frågade hon gruppen ifall de tyckte att berättelser om spöken och sex hör ihop. "Ja, men du vet, vi är i den åldern", sade de då, och så lugnade de ner sig.

Någon av oss vittnar om det faktumet att ibland blir introduktionen inte alls bra, men att det kan komma att vända under kursens gång, men å andra sidan kan det börja alldeles underbart i starten för att sedan helt balla ur. Introduktionen är viktig men inte avgörande. Det går att vända katastrofer.

Det finns dock tillfällen då det inte är lämpligt att ha drama med en grupp. Till exempel när deltagarna inte visar respekt utan kränker varandra och behandlar varandra nedsättande eller då glåpord haglar i luften. Då kanske man skulle behöva arbeta individuellt med deltagarna först. Som pedagog kan man ibland hålla på att stånga sig blodig i sin kamp att komma någonstans med gruppen. I sådana fall kan man fundera på ifall det är värt det. Då hade det kanske varit bättre att ställa in kursen istället eller dela in gruppen i smågrupper.

Som dramapedagog kommer man att hamna i många olika "kulturer" i vilka det finns olika normer som gäller. Ibland kan normen på stället där dramapasset ska genomföras vara av en sådan art att det är svårt att kombinera med det dramapedagogiska synsättet. Någon av oss har varit med om en introduktion där en lärare inför starten gick runt och smällde av kepsarna på deltagarna, samtidigt som han sade, "av med kepsen, av med kepsen, av med kepsen". Dramapedagogen tyckte att läraren på detta sätt agerade nedsättande mot eleverna och i snudd på kränkande. Nu i efterhand tycker hon att hon direkt borde ha tagit upp det med läraren, men att hon inte gjorde det.

Ett annat exempel på en misslyckad start är ett tillfälle med vuxna deltagare där dramapedagogen överhuvudtaget inte fick med gruppen i introduktionen. Ingen vågade trotsa den informelle ledaren i gruppen varför alla vägrade göra någonting. Dramapedagogen kände sig hjälplös och frågade ifall det fanns *något* de var intresserade av eller kunna tänka sig att göra. Det fanns det. De var intresserade av att lära sig spela gitarr! Eftersom dramapedagogen behärskade gitarrspel och då uppdragsgivaren var beredd att köpa in gitarrer till hela gruppen, gjordes kursen om till en gitarrkurs! Dramapedagogen kände sig lite stukad i sin yrkesidentitet av att behöva

ge upp men tyckte samtidigt att det var bra att det gick att genomföra kursen på något sätt.

Vi vet att introduktionsfasen är mycket viktig för det fortsatta dramaarbetet. Här läggs grunden till både till första lektionens arbete, men också till fortkommande pass. Här möter vi deltagarna för första gången, visar dem att vi har respekt för dem och visar på själva arbetssättet med drama. I introduktionsfasen lägger vi också grunden för dynamiken i gruppen. Vi tycker det är viktigt att deltagarna ser och värdesätter varandra, att de blir medvetna om varandra och märker att det kan lita på varandra. Här bestämmer gruppen tillsammans färdriktning och bestämmer sig tillsammans för vilket håll gruppen vill gå. Om detta inte skulle fungera vid den första fasen utan att den skulle kännas helt misslyckat, så är det ändå inte säkert att det är det. Det kan lika gärna vara så att vid nästa möte så visar det sig att det visst har varit meningsfullt och gett en hel del. Tvärtom kan det också vara så att den inledande fasen och hela första passet fungerat alldeles utmärkt, men att gången, eller gångerna därefter fungerar det inte alls lika bra.

Vi tror att drama kan vara ett bra redskap för att kunna se verkligheten med lite andra ögon, lära sig hantera situationer man befinner sig, och träna sig för verkligheten, men drama kan också innebära att på ett lustfyllt sätt få möta människor. Det kan vara ett tillfälle där man får skratta, leka och för en stund komma bort från nuet och bort sina problem. Övningar kan vara viktiga i sig men lika viktig är reflektionen och samtalet om det man just har varit med om. I det samtalet reflekterar vi och upptäcker hur vi agerar och hanterar olika situationer. Även om dessa övningar är av fiktiv art, så kan vi lära oss mycket om hur vi som människor fungerar genom dem.

Skillnaden mellan att hålla dramakurser med vuxna som inte har valt drama och barngrupper är inte så stor. Övningarna är ungefär desamma. Däremot är det skillnad på hur man bemöter gruppen. Vuxna är ofta mer bekväma med det verbala uttrycket och därför väljer vi oftare att *samtala* i introduktionen för att sedan leda in dem i övningar med agerande, rollspel, rörelse och lekar. Vi kan vila i att vuxna är trygga i det verbala uttrycket, men vi tycker att det är viktigt att inte stanna kvar i det verbala för länge. Det verbala kan bli en norm som är svår att komma ur. Både med vuxna och med barn vill man komma åt lusten och glädjen i arbetet, men med vuxna får man vara beredd på att ta en omväg för att komma dit och särskilt med en grupp vuxna som har en hel del inneboende motstånd. I början vill vi visa den här gruppen att det är viktigt och på riktigt. Det kan finnas någon som har fått för sig att drama kan vara flummigt. Detta vill vi genast motbevisa och istället visa på det konkreta och användbara i drama.

Vad vi som dramapedagoger signalerar till gruppen är viktigt, särskilt i introduktionsfasen. Det vi *vill* signalera är att vi tror på drama som metod, att vi tror på gruppen, och att de är deltagarna tillsammans med oss som bestämmer hur vi ska jobba. Vi vill signalera att alla har samma värde och att vi inte tolererar kränkningar och nedsättande ord. Vi vill också signalera att alla kan och har möjlighet att utvecklas.

Oavsett vad vi har fått för anvisningar av vår uppdragsgivare så märker vi att vi alla brukar bestämma våra egna syften för varje grupp i dramaarbetet. Eftersom vi alla är olika så blir också syftena individuella. I en fingerad övning där vi fick i uppgift att göra en planering av en introduktion för en förutbestämd grupp, märkte vi att vi alla hade valt helt olika syften. En av oss hade valt personlighetsutveckling, en annan

demokrati/politik, en tredje självbild/gruppdynamik och en fjärde kommunikation. Trots våra olika syften så skilde sig inte sättet vi lade upp introduktionsövningarna på så mycket. Det var snarare innehållet i dem och hur vi styrde våra frågeställningar till reflektionerna som skilde sig åt. På frågan ifall man ska presentera sitt syfte för gruppen är vi lite kluvna. Jo, vi tycker nog att man ska vara ärlig och presentera syftet för gruppen, däremot är det inte alltid det bästa att göra det, det första man gör. Gruppen kanske inte alls är mogen, vill, eller tror sig kunna jobba mot ett sådant syfte som man själv har. Det man kan göra då är att välja att ha två syften, ett eget och ett syfte som kan vara lite mer allmänt, konkret eller lättare för gruppen att ta till sig så pass tidigt i kursen. Ett delmål som vi alla har gemensamt, är att vi vill få upp deltagarna på golvet och få dem att börja agera och använda andra kommunikationsmedel än det verbala.

När det handlar om vuxengrupper som inte har valt drama blir vi måna om att få med *alla*. Vi arbetar med att hitta en överenskommelse med gruppen om vilka normer vi ska ha och hur vi ska jobba. Vi vill inte att drama ska vara ett självändamål, utan drama ska vara till för deltagarnas skull, och detta vill vi att de tidigt ska förstå och vara medvetna om. Vi vill att de ska hitta ett sätt att använda drama för att växa som individer och tillsammans. Vi tror att det som händer i dramagrupper kan ha en stor positiv påverkan på deltagarnas liv även utanför dramarummets väggar. Vi tror att man kan utgå från den punkt där gruppen och deltagarna står och därifrån hitta vägar som gruppen vill följa. Vårt sätt att hantera vuxengrupper som inte valt drama är att försöka sätta oss in i deltagarnas situation och respektera det faktum att de själva inte kunnat vara med och påverka sitt val. Vi försöker tillsammans med gruppen hitta en gemensam utgångspunkt där deltagarna finner ett intresse eller en möjlighet att få ut någonting av dramakursen. Vi vet att vi måste få med gruppen och hitta en överenskommelse om hur vi ska genomföra kursen och att vi måste göra det tillsammans.

En sak som vi tycker är viktigt att göra oss måna om att ta reda på vad deltagarna befinner sig mentalt, känslomässigt och inställningsmässigt. För att nå denna kunskap har vi två strategier: Det ena är att vi iakttar gruppen och deltagarnas kroppsspråk, då de kommer in i rummet och under de första övningarna. På detta sätt "läser vi av" deltagarna och får på så sätt information om hur deras inställning, motivation och psykiska tillstånd ser ut. Det andra är att vi låter deltagarna i den inledande presentationen berätta om sina förväntningar, rädslor och andra tankar de har om dramaarbete. Bara genom att deltagarna får berätta om sina rädslor gör att de brukar slappna av. Många rädslor försvinner också när de märker att de inte är ensamma om dem. Det ger oss möjlighet att få vetskap om det finns en stor ovilja och ifall de uttrycker att de har blivit tvingade att gå på dramakursen. Har de uttryckt detta så är det till en stor hjälp för då kan vi prata om det och bemöta dem utifrån det de faktiskt känner och upplever.

Cirkeln är en detalj som är viktig för oss. Vi börjar alltid introduktionen med att alla sitter i en cirkel. Inte bara för att det är lätt att se varandra och enklare för alla att komma upp på golvet, utan också som en symbol för demokrati. Cirkeln har en konkret demokratisk funktion eftersom den gör att det alla har samma förutsättningar att synas och göra sig hörda och ingen har en mer framskjuten position än någon annan i cirkeln. Samtidigt kan cirkeln vara oerhört skrämmande för många vuxna som helst skulle vilja gömma sig i ett hörn, eller försvinna. Cirkeln skapar förutsättningar för

möten, får vi bara alla att sätta sig i cirkeln så har vi grunden för ett möte. Utifrån cirkeln ser vi också hur deltagarna sätter sig, hur bekväma eller obekväma de är, och utifrån cirkeln gör dramapedagogen en massa snabba val inför fortsättningen av passet. Skulle vi ta bort cirkeln, tog vi bort en del av oss själva.

I första mötet med gruppen blir det tydligt vilken typ av pedagog vi är. Om vi gör det vi känner oss trygga med så kommer det att kännas i rummet och vår trygghet kommer att smitta av sig. Ibland kan man lägga så mycket krut på introduktionen och första passet att man till andra träffen slappnar av och då finns risken alltid att det inte blir lika bra.

Vi har samlat på oss en stor vana och erfarenhet av att arbeta med grupper som har motstånd för att gå in i dramaarbete vilket gör att vi har hittat sätt att hantera dessa situationer. Yttre faktorer som påverkar oss i hur vi är som ledare och hur vi gör våra planeringar kan vara vilket kön, ålder och erfarenhet vi som ledare har. Några av oss tycker att en man kan gå in med större pondus i en grupp än vad kvinnor kan. Om man är yngre än gruppdeltagarna är det inte säkert att de direkt accepterar och litar på en. Om man istället är betydligt äldre än vad deltagarna är så kommer det också att spela en viss roll i mötet med gruppen. Ibland har vi gått emot vår magkänsla och sagt ja till uppdrag vi borde ha sagt nej till. Vid dessa tillfällen är det oftast omständigheterna runtomkring som har ställt till problem. Vi tycker inte det är någon annans fel, utan tar själva på oss skulden. Vi skulle ha ställt mycket tydligare krav, informerat oss bättre, och sett till att förutsättningarna för gruppen och deltagarna var de bästa. Om vi trots dessa förberedelser inte kommit fram till bättre förutsättningar borde vi ha tackat nej till uppdraget och inte utsatt oss själva och deltagarna för dramapassen.

En vuxengrupp som inte valt drama är svår att inleda ett arbete med och kräver en hel del av oss såväl i planering som i genomförande. Den här gruppen får man övertyga och erövra, men det ser vi som en pedagogisk utmaning vilket sporrar till fantasi och kreativitet. Ibland står vi inför dramapass som är mycket svåra, ja, kanske näst intill ogenomförbara på grund av att gruppen och deltagarna verkligen inte vill delta eller alls förstår meningen med att ha drama. Vi är dock vana vid att hitta lösningar på svåra situationer och vet vilken kraft och möjlighet som ligger i drama. Det gör att vi hellre försöker finna lösningar än att ge upp tanken på att genomföra dramapassen. Som dramapedagoger tror vi istället att det går att ändra på förutsättningarna vad gäller gruppstorlek, könsfördelning eller gruppkonstellation mm, så dramapassen ändå kan bli av. Om gruppklimatet däremot är *så pass dåligt* att deltagarna trakasserar, mobbar och saknar respekt och tillit för varandra ska man kanske fundera på om det verkligen är meningsfullt att arbeta med drama. Då är det nog andra typer av åtgärder som behöver komma till först. Vi vet att drama är ett mycket bra verktyg för att jobba med respekt, gruppdynamik mm, men drama är inte lösningen på allt och alla problem. Vi har dock en stor tilltro till individerna och grupperna vi möter och tror att alla har möjlighet att utvecklas och kunna arbeta tillsammans.

Lust, intresse och engagemang är viktiga egenskaper när man som deltagare ska ingå i ett dramapass. Hela idén på drama bygger på att det är en frivillig aktivitet. Därför står vi dramapedagoger inför problem när vi möter vuxna som inte själva valt att ha drama. Frivilligheten saknas, och lust, intresse och engagemang är något som inte infinner sig av sig självt utan behöver erövas. De flesta av oss har svårt att svara på hur mycket vi låter oss påverkas när vi möter grupper som inte har valt att ha drama. Någon av oss

har det mer klart för sig och uttrycker sig så här; "Här blir jag tråkig, på grund av att de inte har valt. Då blir det allvar för mig." Att vi påverkas av att vi ska leda en grupp där deltagarna själva inte valt att ha drama är dock helt klart. Planeringsarbetet tar längre tid och vi är medvetna om att vi kommer att få arbeta en hel del på att nå gruppens intresse och nyfikenhet.

Vi tycker att det är oerhört viktigt att visa deltagarna respekt. Respekt för deras situation, respekt för var de befinner sig, respekt för vad de tycker, känner och vad de tänker och kanske särskilt för det faktum att de inte själva kunnat påverka valet av att gå dramakursen. Vi vill gärna inta en position nära deltagarna så att man kan få en gemensam utgångspunkt och därifrån tillsammans med gruppen välja hur man går vidare. Det är viktigt att få med gruppen och hitta en överenskommelse tillsammans. Vi kan aldrig på egen hand skapa ett dramapass utan gruppen måste vara med i detta och det behöver vi förklara så att de är med på detta från början. Vi tycker vi att en av våra uppgifter är att visa deltagarna ett språk bortom orden, och att hitta andra uttrycksmedel. Som någon uttryckte det att "som vuxen kan man ibland behöva ta "semester" från sin vuxenroll och det är något som drama också kan bidra med."

6.1.2 Planering av introduktionsfasen

Naturligtvis ser alla våra planeringar mycket olika ut, men om vi skulle gå ihop och göra ett gemensamt exempel på en introduktion, till ett dramapass med vuxna som inte själva valt drama, skulle det kunna se ut så här. Vi börjar arbetet tidigare eftersom vi tycker det är bra att ha en dialog med uppdragsgivaren innan vi möter gruppen för det första dramapasset. Tillsammans med henne/honom vill vi gärna diskutera mål och syfte och få koll på hur gruppen ser ut gällande hur många de är, könsfördelning, ålder, mm. Det är också bra att veta vad som ingår i andra kursmoment. Vi träffar gärna gruppen innan första passet och förklarar för deltagarna att passet är till för dem, och ger dem möjlighet att ställa frågor. En annan sak vi tänker på är att det är viktigt att klä sig "rätt" till första passet och med rätt menar vi på ett sätt som inte kan upplevas stötande eller provocerande för den grupp vi möter. Det är bra att kolla upp ifall det är någon särskild klädkod som existerar i gruppen så att man inte kommer för uppklädd och sminkad, eller för slarvigt klädd. Vi behöver ett stort rum med öppna ytor och med flyttbara stolar så att vi kan arrangera en cirkel för deltagarna att komma in och sätta sig i.

Introduktionsdelen av dramapassen vill vi gärna starta upp med att presentera och själva och hur passet ska se ut. Vi tycker det är viktigt att bjuda in deltagarna att vara delaktiga i utformandet av kursen. Vi vill också se till att de förstår att deras medverkan är viktig för att kursen skall bli givande. Om vi visste att gruppen av fri vilja hade valt att ha drama hade några av oss börjat lektionen på ett annat sätt. Vi hade då öppnat passet med en eller ett par övningar som innefattar, rörelse, lek och eventuellt något förvirrande moment mm. Just när det gäller introduktionen av en vuxengrupp som inte själva valt att ha drama är vi dock tveksamma till denna typ av start med övningar och börjar helst med att presentera oss, och hitta en överenskommelse med gruppen direkt. När presentationen är klar tar vi en stund till att berätta och diskutera om vad drama, och gruppdynamik är. Vi låter gruppen diskutera runt normer och sedan bestämmer vi vilka normer som ska finnas i gruppen under dramalektionerna. Härfter gör vi en presentationsrunda. Deltagarna går ihop två och två och intervjuar och presenterar varandra. Vi är dock inte helt överens om vad de ska intervjuar varandra om, så därför ger vi två alternativ. Alternativ 1. Intervjuar varandra om

anledningen att du går den här kursen. Alternativ 2. Intervjua varandra om något du drömmer om eller vilket djur du skulle välja att vara ifall du fick chansen. Nu gör vi en namnövning som en lek och kanske med något enkelt tävlingsmoment. Efter detta flyttar vi undan stolarna och gör en övning där vi får in rörelse, lek och lust. Introduktionsfasen närmar sig sitt slut, men innan vi går över till dramapassetts huvuddel gör vi en övning som förbereder gruppen för denna del. Vilken typ av övning det blir beror på hur huvuddelen kommer att se ut. Om vi kommer att jobba med forumspel så är det möjligt att vi gör en övning som leder in oss på det tema vi kommer att jobba med. Ifall huvuddelen består av improvisationer så kanske vi gör bejaka-varandra-övningar eller fantasiövningar.

6.2 Analys/tolkning av resultat

Analysen utgår från den gemensamma planeringen av ett dramapass som finns i slutet av fokusberättelsen. Planeringen och dess syften kopplar jag sedan till resten av fokusberättelsen om hur informanterna tänker och resonerar runt dramaarbetet med vuxna som inte valt drama.

Informanterna börjar med att träffa uppdragsgivaren för en dialog. Om man funderar över bakomliggande syfte till detta så nämner de själva att det viktigaste är att skapa rätt förutsättningar för dramaarbetet. Informanterna menar att även om uppdragsgivarna ofta har bra intentioner så är det inte alltid att det har kunskap om hur man på bästa sätt genomför dramalektioner, men med en dialog kan man komma överens och nå bra lösningar. Det informanterna anspelar på är lokalens beskaffenhet, gruppens storlek och sammansättning, dramapedagogens arbetsätt mm. Ett annat syfte informanterna anger är att själva samla på sig information om gruppen för att kunna vara förberedd till första lektionen. Ett syfte informanterna inte nämner i sammanhanget men som skulle kunna vara möjligt är att de själva känner en viss oro och för att lugna sig själva. Informanterna antyder att det finns en okunskap hos många uppdragsgivare och en inget en känsla av att man inte vågar lita helt på dem ger rätt förutsättningar för dramaarbetet. Informanterna uttrycker ingen oro för att arbetsgivarna skulle ha fel syften, däremot att de kanske saknar syfte eller inte förstår meningen med drama.

Att man vill ha en "förträff" med gruppen menar informanterna har två syften. Det ena är till för gruppen och det andra är till för dramapedagogen. För sistnämnda anger de möjligheten att samla på sig information till planeringsarbetet. Med information menar de att de med hjälp av att skaffa sig en förförståelse av gruppens sammansättning och vilka frågor, behov och förväntningar som finns, får de ett gott underlag för kommande planeringsarbete. För förstnämnda, det vill säga för gruppens skull, finns två undersyften. Det ena är att skapa förväntan hos deltagarna och det menar informanterna att de kan göra genom att förklara för deltagarna att dramapasset verkligen är för dem, och att de kan ingjuta en känsla hos dem av att de är viktiga. Det andra är att osäkra deltagare ska få träffa informanterna och ge möjlighet att ställa frågor för att avdramatisera och kanske göra dessa lite mindre rädda och osäkra inför dramalektionen. Att mötet med drama i sig kan skapa osäkerhet är en sak, men Eales-White (1995) talar om att alla grupper drabbas av osäkerhet och hamnar i ett läge som han kallar för förvirringsnivån. Rogers (2003) är liksom informanterna inne på att i förväg ta reda på så mycket som möjligt om de som ska delta. Hon menar att det fyller flera funktioner. Dels att man är intresserad av

deltagarnas behov, dels att man får information om deltagarnas förväntningar. Detta har hon gemensamt med informanterna men nämner också att det viktigt för pedagogens egen nervositet. (Ibid sid 105.)

Att klä sig "rätt" menar informanterna handlar att man inte vill skapa en distans mellan sig själv som pedagog och till gruppen och att man inte vill provocera, och undvika att fästa deltagarnas uppmärksamhet hos ens eget yttre.

Var det något informanterna var överens om så var det just att gruppen ska sitta i *cirkel* i början av introduktionen. I fokussamtalet kunde jag avläsa flera syften av informanterna. Ett var den pedagogisk överblick dramapedagogen får då hon/han kan läsa av gruppens deltagare när de kommer in i rummet och av att kunna ha ögonkontakt med alla. Grünbaum (2009) menar att hela hennes; "intresse är fokuserat på gruppmedlemmarna och deras olika signaler." (Ibid sid 53.) Ett annat av gruppdynamiska skäl, genom att alla deltagarna kan se varandra och få ögonkontakt. Ett tredje syfte var mer av det praktiskt på det sättet att cirkeln underlättar för deltagarna att lätt för att komma upp och jobba på golvet. Informanterna var dock medvetna om att det finns en del nackdelar med att börja i cirkeln och nämnde att det kan vara obehagligt att behöva sätta sig på främsta raden och känna att man hamnar i allas blickfång. Cirkeln kan också påminna om en terapeutisk situation eller ett AA-möte, vilket för en del kan kännas skrämmande. Eftersom de var medvetna om detta tyckte de att de kunde bemöta dessa rädslor och det gjorde inte att de avvägde att inte använda sig av cirkeln i det initiala läget.

Informanterna tycker det är viktigt att hitta en dialog och en utgångspunkt i samtalet med deltagarna där de känner sig delaktiga och kan vara med och forma kursen efter sina behov och önskemål. Eales-White (1995) talar om det första mötet som nyckel till framgång och har man bara lyckats enas om utformningen kommer fortsättningen av kursen att handla om att fullfölja en process till önskat resultat.

Liksom Rogers (2003) tycker informanterna att det är viktigt att göra en presentation av sig själv i inledning av passet. Rogers (Ibid) föreslår att man i den presentationen får med sitt namn, hur starkt man känner för ämnet, målsättningen med kursen, ens yrkesbakgrund och meriter. Genom att informanter har här väljer att börja med presentationen gör man en tydlig skillnad mot hur man hade börjat ett pass om det inte handlade om vuxna som inte valt drama. Just för den här gruppen hoppar de över de inledande övningarna de skulle ha gjort med andra grupper och börjar direkt på presentationen. Syftet med detta anger de vara att de vill visa deltagarna respekt genom att inte tvinga på dem övningar som de inte förstår. Ett annat syfte de anger är att man inte vill att gruppen ska vända sig mot dem och mot dramapasset. Genom att istället för med övningar gå direkt på presentationen och genom att diskutera med gruppen hur de ska jobba och hur passet ska se ut menar informanterna att risken för deltagare som ställer sig på tvären minskas. En tänkbar möjlighet är att det är säkrare för dramapedagogerna att börja med en verbal presentation och mer krävande att börja på osäker mark, och att man därför väljer trygghetsfaktorn. Någon av informanterna gjorde ingen skillnad på grupp, utan börjar *alltid* med en muntlig presentation i sin introduktion. Mitt intresse fastnar just för den delen man väljer bort. Vilket är syftet med den delen som gruppen inte får möta i introduktionen. Syftet med de övningarna var som informanterna uttryckte det att man får gruppen att "tappa bort" alla tankar som rörde sig i huvudet när man kom in i rummet, att börja fokusera

på att vara "här och nu" tillsammans med den här gruppen, att ge dem möjlighet att få kontakt med varandra samt att få gruppen att röra på sig, det som Grünbaum (2009) uttrycker som; "Koncentrerad stämning med känsla av att tid och rum upphör." (Ibid sid 47.) Just de delarna som plockats bort är sådana delar som informanterna tycker är viktiga i introduktionsarbetet. Frågan jag ställer mig är vad som händer med lektionens dramaturgi eller den dynamiska uppläggningsen, vilken Grünbaum (Ibid) beskriver som; "organisk växling i rytm där upplevelser i gestaltande moment kontrasteras mot reflektion", (Ibid sid 47.) när man skär av den del av introduktionen som är lektionens anslag, och som anger själva tonen för hela passet. Anslaget blir nu istället en presentation och ett samtal, vilket naturligtvis ger ett helt annat anslag till dramapasset. Det jag tolkar ut av informanternas val att gå direkt på presentationen är att de väljer det *tryggare* alternativet, vilket i sin tur går att tolka som att de prioriterar de deltagare som är osäkra och skeptiska.

Grünbaum (2009) förespråkar också någon form av presentation/information innan de öppnande övningarna, med att den ska hållas kort;

någon form av kortare introduktion behövs med presentation av dramapasset, innan jag organiserar en fysisk aktivitet där alla får chansen att skaka av sig en del av de spänningar som sitter i kroppen. (Ibid sid 54.)

Informanterna vill ta tid till att diskutera drama och gruppdynamik då deltagarna ofta har mycket olika erfarenheter och förståelse till detta. Syftet kan då vara att alla ska kunna förstå att drama kan vara för alla. Det kan också vara att skapa en medvetenhet runt gruppdynamik.

Syftet med presentationsrundan menar informanterna vara dels att man lär känna varandra genom att höra varandras namn och något som berättas om en. Ett andra syfte är att deltagarna ska våga tala inför varandra och vara i allas blickfång en liten stund. Det var också skälet till att man valde att göra en presentation två och två, för då ger man möjlighet till varje person att vara i fokus två gånger och det behöver inte bli lika känsligt och långgrandigt ifall man berättar om någon annan än sig själv. Syftet med alternativ ett var att det kan vara bra att prata utifrån de erfarenheter man har och som kanske påverkar en varje dag, t ex om man går i dramakursen på grund av att man har gått in i väggen och blivit långtidssjukskriven eller att man har varit arbetslös ett längre tag. Argumenten från informanterna som var mot detta var att det tyckte inte att man skulle fokusera på det som var problemet utan låta deltagarna slippa presentera sig med sitt problem eller handikapp. Argumentet *för* var att om man inte skjuter undan problemen och det som påverkar oss är det lättare att ta itu med det, och just i dramagruppen har vi möjlighet att göra det. Syftet med alternativ två var att ge möjlighet till att hitta nya beskrivningar av vem vi är och låta deltagarna fundera i tankebanor där de får drömma och använda sin fantasi när de beskriver sig själva.

Ett syfte med namnövningen är att lära sig varandras namn. Informanterna menar dock att det finns ett viktigare underliggande syfte med övningen och det är att få med gruppen i en lek eller övning som lockar fram skratt där de får se varandra under lättsamma och lustfyllda omständigheter, och där de får möta varandras blickar och kanske röra vid varandra. Att det är just en namnövning är just att det går att ha dubbla syften med övningen enligt informanterna. Eftersom det är enkelt att förstå syftet med övningen (att lära sig varandras namn) så är det lättare att motivera deltagarna,

men också för deltagarna att motivera sig själva. Ett tredje syfte med en övning eller lek här är att om deltagarna får en uppgift att koncentrera sig på kanske de för en stund glömmer att vara oroliga eller hålla masken inför de andra i gruppen. Min tolkning är att informanterna väljer att jobba väldigt säker och försiktigt med den här typen av grupp. De vill inte utmana och överraska, utan snarare fånga upp och locka med deltagarna. De är måna om att deltagarna ska förstå syftet med övningarna och på det sättet få de delaktiga.

En av informanterna talade om att få in rörelse i dramapasset är ett syfte i sig och ifall hon inte har fått igång gruppen i någon rörelseövning har hon misslyckats i sitt arbete. Rogers (2003) talar om vikten av att göra någon övning, eller en så kallad "isbrytare" i början av passet.

Varje lärare vill att deras deltagare ska känna sig och vara närvarande till hundra procent, eftersom ingen som inte är helt närvarande kan inhämta kunskap. Isbrytare hjälper människor att komma förbi det första, blyga stadiet så snabbt som möjligt och det hjälper till att forma gruppen – folk börjar lära känna varandra. Beroende på vilken isbrytare du väljer kan du få ytterligare information om vad gruppen vill och förväntar sig. (Ibid sid 111.)

Trots att informanterna så här långt gjort allt för att få alla med sig och utgått från en verbal kommunikation som informanterna tror på att vuxna deltagare har lättast att förstå, så finns ännu en oro för att deltagarna inte ska acceptera rörelseövningen. De talar om att det viktigast är att skapa motivation och få deltagarna att förstå syftet med övningarna och att man kan ge en bakgrundshistoria till övningarna som förklarar varför övningen är bra att göra. Knowles (1980) menar att vuxna bara är intresserade av att lära sig det som de kan ha nytta av och därför ställs det krav på oss som pedagoger att möta den vuxnes krav. Han talar också om att det inte är självklart att den vuxne ser sina egna behov utan att det är pedagogens uppgift att öppna deras ögon.

The primary and immediate mission of every adult educator is to help individuals satisfy their needs and achieve their goals. (Ibid sid 27.)

Rogers (2003) är också medveten om de rädslor som kan finnas kvar hos deltagarna och menar att de kan finnas kvar även efter isbrytare eller rörelseövningar. Om hon märker att det fortfarande ligger kvar oro och rädslor så brukar hon lyfta upp dem till ytan.

Oftast är det en bra taktik att få dem att erkänna sin oro, och det kan du göra genom att helt öppet ställa frågan "Vem känner sig nervös här?" eller "Hur känner ni er inför den här kursen?". Om man sätter ord på sin nervositet minskar den ofta i styrka. (Ibid sid 113.)

Som sista del i introduktionen menar informanterna att syftet är att göra övningar som leder vidare till huvuddelen av dramapasset och att med hjälp av dessa zooma in på det huvudsakliga momentet. De talade om olika huvuddelar, men också om att vi är olika som pedagoger, att vi har olika perspektiv och att detta styr vår planering. Detta blev mer tydligt i samtalet när vi närmade oss huvudmomentet. Tankarna runt den inledande delen av introduktionsfasen var mer samstämmiga än när det närmade sig just huvuddelen.

DISKUSSION

7.1 Diskussion av resultat

Jag har inför detta arbete ställt frågan, hur dramapedagoger planerar och resonerar runt introduktionsfasen av ett dramaarbete med vuxna som inte själva valt att ha drama. Kärnan i vad informanterna uttryckte var viktigast och som de återkom till gång på gång var respekten för individerna och gruppen man möter. I denna respekt ville man inte börja introduktionen med övningar, lekar eller gestaltningar utan tyckte att det vara viktigt att utgå från gruppens tankar och utgångsläge och därifrån "skriva kontrakt" och tillsammans bestämma hur man går vidare. Enligt Heathcote (Sternudd 2000);

...är det inte nödvändigt att inleda arbetet med lekar och övningar. Ett minimum för att inleda agering är att alla som deltar gör ett försök att svälja "den stora lögnen". (Ibid sid 103.)

Liksom Heathcote startade informanterna direkt med detta kontrakt, utan att göra några uppvärmande övningar. Skillnaden var att Heathcote hon ofta gick in i roll då hon gick in för att skriva kontrakt med gruppen medan mina informanter valde att göra det utifrån sig själva och genom att föra ett resonemang med gruppen. Heathcote använde dessutom sin egen fantasi och hade en ingång där hon bjöd in deltagarna i hennes fantasi, vilket också utgör en annan ingång till kontraktskrivandet än vad informanternas har. Informanterna var överens om att vikten av att hitta samförstånd med gruppen och hitta en utgångspunkt och inriktning som alla är med på. Det är det som Deci och Ryan (1985) ser som utgångspunkten i vad som motiverar vuxna till lärande att man måste själv välja och få kontroll över sitt lärande. (Ibid) Detta verkar ligga djupt förankrat hos dramapedagogerna som en självklarhet. Enligt informanterna nås detta samförstånd genom diskussion och samtal med deltagarna. De nämnde dock inga andra sätt att nå samförstånd på och jag undrar vilka andra pedagogiska verktyg finns att nå samförstånd med gruppen med. Ovan nämndes Heathcote som exempel som gick in i en fiktiv roll och skapade en överenskommelse med gruppen och det är ett alternativ. Det ställer dock en del krav på pedagogen att hitta rätt ingång till en sådan introduktion med en vuxengrupp. Finns det icke-verbala tekniker för att nå detta samförstånd. Behöver detta samförstånd ens vara av den art att man verbalt bestämmer sig för en utgångspunkt eller kan man nå ett samförstånd på leknivå likt barn som bestämmer sig genom att bara titta på varandra och sätter igång leken, även om det är en vuxengrupp. Lagerström (2003) beskriver en sådan situation och den ovana man som vuxen kan uppleva av situationen.

Vi hade utfört någonting i handling utan att först fått ta del av informationen om det vi skulle göra, och jag insåg hur ovana många av oss verkade vara vid ett sådant tillvägagångssätt. (Ibid sid 202.)

Enligt Lagerström fungerade den fysiska metoden med läraren som utan ett ord inleder lektionen med rörelse och förväntar sig att de vuxna deltagarna hakar på. Även hon själv följde med i arbetet trots att hon hade förväntat sig en helt annan introduktion. Att informanterna enbart talade om den muntliga överenskommelsen tror jag beror på det de beskriver som respekt. De vill under inga som helst omständigheter "förlora" någon på vägen utan se till att alla förstår och har möjlighet att resonera.

Den respekt för de vuxna deltagarnas ofrivillighet påminner om Hägglunds (2011) beskrivning av hur han arbetade med eleverna på obligatoriskt drama.

Varje övning var noga utvald med fokus på att inget fick hända som kunde få den oroliga fjärdedelen att må dåligt. Genom att övningarna var så matnyttiga och diskussionerna seriösa blev också de övriga tre fjärdedelarna nöjda. Alla märkte dessutom att även de som i början var rädda och motvilliga snart engagerade sig med liv och lust. Det gav en övertygande bild av möjligheterna med drama. (Ibid sid 22-23)

Informanterna verkar se det som fullt möjligt och som sin uppgift att gå in och undervisa grupper i drama även om de inte valt det och till och med visar sin ovilja och rädsla tydligt. Informanterna verkar istället bli taggade och intresserade av att arbeta med grupperna. Rodgers (2003) talar om vikten att tro på deltagarna och arbeta med deras motivation.

Som lärare måste du därför ständigt arbeta för att hålla gruppens motivation uppe, annars kommer hela inlärningsprocessen att kollapsa. (Ibid sid 21.)

Informanterna talade mycket om deras tro på deltagarna och deras förmåga och att det är viktigt som dramapedagog att överföra till gruppen denna tro och visa att man tillsammans med deltagarna vill utveckla dramakursen.

Dramapedagogik, som nämnts i bakgrunden är en sammansättning av två ord, drama och pedagogik och står på dessa två ben. När jag reflekterar över resultatet ser jag dock att informanterna talar mycket om, värden och respekt, om grupp och dynamik samt pedagogik, men inte så mycket om estetik och dramatik. Detta är ett konstaterande och jag har inga bra svar till varför. Tänkbara anledningar skulle kunna vara att problematiken med vuxengrupper som inte valt att ha drama mer ligger på det pedagogiska planet än på det estetiska och att det då blir naturligt att man försöker hitta lösningar på pedagogisk väg. Ett annat skäl kan ju vara att informanterna hade sitt dramapedagogiska perspektiv (Sternudd 2000.) i det personlighetsutvecklande perspektivet vilket förklarar varför informanterna lägger stor vikt vid gruppens välmående. "därför handlar inledningsfasen om att skapa en trygghet och öppenhet i gruppen och att innehållet känns trovärdigt och intressant för deltagarna." (Ibid sid 74.)

Flera av dramapedagogerna jag hade kontakt med inför fokussamtalen sa först att de aldrig hade arbetat med vuxna som inte valt att arbeta med drama. Dock ändrade flera av dem uppfattning efter att vi hade samtalat en stund, då de började dra sig till minnes olika tillfällen då de visst hade arbetat med den aktuella gruppen. Vad denna "glömska" berodde på vet jag inte, men ett intressant fenomen är att de tappade bort denna erfarenhet som de faktiskt hade.

En sak som blev tydlig under fokussamtalen och som informanterna också blev medvetna om är den tysta kunskap som man som dramapedagog sitter på och som blir så självklar att man inte ens uttalar den. Ett sådant exempel var när jag lät informanterna göra en planeringsuppgift med de första momenten in ett dramapass med vuxna som inte valt att ha drama skrev alla informanterna utom en att de ville börja passet i cirkel. När hon såg att de andra hade skrivit in det så sade hon att hon självklart ville börja så, men att det var så självklart att hon inte ens tänkte på att skriva ut det.

Informanterna tyckte att introduktionen är viktig för passet och för fortsatta pass, men även om det skulle misslyckas så kan det vända och bli positivt nästföljande gånger. De tankarna skulle jag vilja knyta till fängelsegruppen i min inledning, för kanske var det misslyckandet som lade grunden för det lyckade slutresultatet. För vad hade hänt ifall jag hade "lyckats" få med gruppen i övningarna, eller om fängelsegruppen hade varit en "duktig" grupp och velat tillfredsställa mina (dramapedagogens) önskemål? Då hade kursen kanske utvecklats till en mängd uppradade övningar som gruppen genomfört med hyggligt resultat, men kanske hade kanske den där hängivenhet och lusten gått förlorad. Kanske var det gruppens "ovilja" som gav det oväntat positiva resultatet.

Hur kommer det sig i mitt inledande exempel, om internerna, att övningen där misslyckades? Låt mig med resultaten i fokussamtalen i bagaget peka på några tänkbara anledningar där undertecknad utgör pedagogen.

1. Pedagogen kände *för stor* respekt för det faktum att de inte var där frivilligt.
2. Att deltagarna inte var där frivilligt gjorde att de inte var intresserade av att bjuda till eller eventuellt protestera genom att visa ointresse. Paldanius (2002) beskrev i sin avhandling om hur ett ointresse kan förstås som en protest. (Ibid sid 303.)
3. Övningen introducerades på ett sådant sätt att övningen kändes manipulativ. "vad är pedagogen ute efter?" "Försöker han sätta dit oss?" skulle kunna vara tankar hos deltagarna utifrån detta resonemang. (Larsen sid 71-72.) Bozorgmanesh (2011) menar att många vuxna har dåliga erfarenheter med sig sedan tidigare utbildningar. "Many adults because of negative experiences at the beginning of schooling, are weak and afraid". (Ibid sid 20.)
4. Övningen introducerades på en nivå där pedagogen dumförklarade deltagarna genom att förklara *för tydligt*, att övningen blev så enkel att den blev svår. Utifrån en sådan tanke skulle deltagarna kunna tänka "jag fattar inte, han måste mena något annat, det är bäst att inte svara för då kommer han och de andra idiotförklara mig"
5. Att deltagarna inte ville "blotta" sin fantasi för varandra.
6. Att de inte hade något att vinna på övningen, utan den enda meningen var att pedagogen bad dem göra den, och i så här tidigt fanns det ingen relation mellan pedagogen och deltagarna så att de ville offra sin egen integritet för dennes skull. Enligt Deci och Ryan (1985) har inre motivation inget med yttre belöningar och straff att göra. Man måste känna att man helt och hållet själv väljer vad man gör och har kontroll över det.
7. Det fanns ingen konkret frågeställning eller knipa de behövde ta sig ur. Nu hamnade de istället i en situation med prestationskrav. "pedagogen har sagt att alla har fantasi och kan, men tänk om jag inte har det?" "Tänk om min fantasi inte duger åt pedagogen?" "Tänk om min fantasi är för snuskig eller galen?" "Vilken sorts fantasi är han ute efter?"

Vad var det då som gjorde att det ändå blev en så lyckad kurs trots denna misslyckade introduktion med internerna. Troligen på grund av att jag inte framhärdat att de skulle arbeta vidare med övningar jag hade förberett utan att vi satte oss ner och diskuterade och att jag ställde frågan till dem, vad de ville göra av kursen. Den av deltagarna som inte ville fantisera runt pennan tyckte att han inte ville hålla på med en massa fjantiga övningar. Han undrade ifall vi inte kunde göra teater istället! Eftersom förslaget kom från någon i gruppen och att det kom från den som framstod som den informelle ledaren i gruppen accepterade de andra deltagarna och givetvis jag också. Resten av kursen blev ungefär som Eales-White (1996) uttrycker det.

Om man tillsammans med gruppen har lyckats enas om utformningen under det första passet kommer fortsättningen att handla om att fullfölja en process till önskat resultat. (Ibid sid 142.)

7.2 Diskussion av metod och urval

Jag har aldrig deltagit eller genomfört fokussamtal tidigare, men det har varit en spännande och intressant metod att sätta sig in i. Det är det en metod man behöver träna upp sig på för att få ut så mycket som möjligt av har jag märkt och tror den kan bli effektivare och intressantare efter lite träning. Jag ser redan fram emot att genomföra nya undersökningar med fokussamtal som metod och med de nya erfarenheter jag har skaffat mig. Fokussamtalets natur kan vara svår att fånga bara genom att läsa läroböcker och forskning gjord på fokussamtal. Jag ser dock att fokussamtalet kan vara utmärkt att använda sig av i dramaforskning där man söker tyst och outtalad kunskap. Genom samtalet informanterna emellan växte frågorna och utvecklades till diskussioner med medföljande kunskap jag inte tror att jag kommit åt genom intervjuer.

Såsom fokusberättelsen framträder kan man möjligtvis få intrycket av att informanterna är försiktiga i kontakten med sina grupper och ha en *alltför* stor respekt för dessa. Jag har dock haft möjlighet att se några av informanterna i arbete och kan därför intyga att så är inte fallet. Snarare är det nog så att fokusfrågornas utformande och mitt eget tillkortakommande i att fördjupa och fånga upp intressanta berättelser i sådana fall skapade denna framtoning. I efterhand kan jag tycka att jag blev allt för koncentrerad på att besvara frågeställningen istället för att följa samtalets naturliga rörelse och på ett tydligare sätt fullfölja nya problemställningar och berättelser som dök upp. Jag hade också bett informanterna hjälpa till att hålla tråden och föra tillbaka samtalet till grundfrågeställningarna. Detta tror jag ledde till att de censurerade sig och så fort samtalet började fördjupas och dra iväg åt något håll hjälptes både de och jag åt att komma tillbaka till huvudfrågan. Mitt förslag är dock att inte låta informanterna på det sättet ta ansvar eller om man gör det se till att man som samtalsledare är väl förberedd med fördjupande frågor.

Det var dock mycket fascinerande att se vilken positiv anda som skapades igenom fokussamtalet och vilket intresse och engagemang som väcktes informanterna emellan. Jag upplever att fokussamtalet verkligen kan vara en källa till att nå kunskap. En svårighet med fokussamtalet för min del var att det var svårt att få tag på informanter för samtal i det närområde där jag bor och arbetar. En anledning var dramapedagogers oregelbundna arbetstider, dagar, kvällar och helger vilket försvårar att hitta gemensamma tider för samtal. En annan är att det inte finns så stort utbud av verksamma dramapedagoger i det närområde där jag själv befinner mig. Det hade varit

intressant med ett något större urval och där könsfördelningen hade sett annorlunda ut.

7.3 Diskussion om framtida forskning

I resultat blev det tydligt att informanterna (dramapedagogerna) hade en positiv "ja-säger-inställning" och en utgångspunkt där ingenting är omöjligt, till de ibland mycket svåra grupper de ställs inför. Denna "positiva" inställning skulle kunna bli en hälsofara för dramapedagogerna om den utnyttjas för långt. När informanterna också delger att de ibland går emot "magkänslan" istället för att säga nej till uppdrag så förstärks min nyfikenhet på att undersöka vidare på hur denna positiva och flexibla inställning tillsammans med att "offra sig själv för att säga ja-inställning" påverkar den psykiska hälsan för dramapedagoger och skulle kunna vara föremål för framtida forskning.

Då samtliga informanter var kvinnor och jag själv man och ställde en fråga om en möjlig vinkel på en övning så sade en av informanterna att det är skillnad på hur man kan leda som man är man jämfört med om man är kvinna. Då hon fick medhåll av övriga informanter väckte det mitt intresse och blev också något som jag blir nyfiken på att studera vidare om. Informanterna tyckte det var enklare för en man att gå in med pondus och få med sig gruppen där det skulle vara mycket svårare för en kvinna.

Informanterna talade en hel del om att de "läser av" gruppdeltagarnas kroppsspråk och att den informationen de får av denna scanning är viktig för hur de arbetar med gruppen och bemöter deltagarna. Det här är något som jag skulle vilja undersöka vidare. Vilken sorts information kan man få fram, har den så stor vikt som informanterna påstår. Vad kan man använda informationen till? Skulle denna kunskap kunna vara till nytta för andra kategorier av pedagoger?

Som en uppvärmning inför fokussamtal 2 fick informanterna i uppgift att rita in sig i ett schema över Sternudds fyra dramapedagogiska perspektiv för hur ens eget perspektiv är i sitt arbete. Någon av informanterna frågade om vi skulle rita in hur man jobbar eller hur man skulle vilja jobba. Jag hade inte tänkt på att det inte riktigt är samma sak, vilket var intressant och vi bestämde oss för att rita in båda med olika färg på pennorna. Det visade sig att det var mer vanligt att man i sitt arbete jobbar mot ett annat perspektiv än det man har närmast hjärtat, men att målet från arbetsgivaren eller från grupperna kräver det. Det här hade också varit intressant att undersöka vidare. Var har svenska dramapedagoger sitt hjärta, och hur skiljer det sig mot hur de jobbar.

7. REFERENSLISTA

- Ahl, Helene. (2004). Motivation och vuxnas lärande, en kunskapsöversikt och problematisering, *Forskning i fokus, nr 24*, Kalmar: Myndigheten för skolutveckling.
- Andrén, M. (2008). *Det pedagogiska övervägandet: en uppmärksamhetsinriktande studie i och genom humanvetenskaplig handlingsteori*. Diss. Åbo: Åbo akademi. Åbo.
- Bengtsson, J. (red.) (1999). *Med livsvärlden som grund: bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Bozorgmanesh, Mehran. (2011). The role of Adult characteristics in their education. *Nature and Science*, 2011; 9(8):17-21].
- Börjesson, M. (2003). *Diskurser och konstruktioner: en sorts metodbok*. Lund: Studentlitteratur.
- Chaib, C. (1996). *Ungdomsteater och personlig utveckling: en pedagogisk analys av ungdomars teaterskapande*. Diss. Lund: Univ. Lund.
- Cross, K.P. (1981). *Adults as learners: [increasing participation and facilitating learning]*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dalen, M. (2008). *Intervju som metod*. Enskede: TPB.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum P..
- Eales-White, R. (1996). *Bygg ditt team*. Malmö: Liber-Hermod.
- Ekengren, A. & Hinnfors, J. (2012). *Uppsatshandbok: [hur du lyckas med din uppsats]*. Lund: Studentlitteratur.
- Erberth, B. & Rasmusson, V. (1996). *Undervisa i pedagogiskt drama*. Lund: Studentlitteratur.
- Gellerman, S.W. (1995). *Att motivera till ökad insats: allt du behöver veta om motivation och hur du kan bli duktig på att motivera dig själv och andra till att göra ett bättre arbete*. Malmö: Richter.
- Grünbaum, A. (2010). *Lika och unika dramapedagogik om minoriteter*. Johanneshov: TPB.
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Malmö: Liber.
- Harty, B. & Harty, M. (2004). *Gruppens utvecklingspsykologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Hägglund, K. (1989). *Lektorier*. Solna: Esselte studium.
- Hägglund, K. (2011). *Drama: ledarskap som spelar roll*. Lund: Studentlitteratur.

- Jarvis, P. & Griffin, C. (red.) (2003). *Adult and continuing education: major themes in education. Volume III, Vocational education*. London: Routledge.
- Johnstone, K. (1985). *Impro: improvisation och teater*. Solna: Entré/Riksteatern.
- Järleby, A. (2005). *Spela roll: kreativt lärande med teater och drama*. Skara: Pegasus.
- Knowles, M.S. (1980). *The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy*. New York: Cambridge.
- Krueger, A. Richard/Casey, Mary Anne (2009) *Focus Groups*. USA: SAGE Publications, Inc.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lagerström, C. (2003). *Former för liv och teater: Institutet för scenkonst och tyst kunnande*. Diss. Stockholm: Univ. Hedemora.
- Lantz, A. (2007). *Intervjumethodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsen, R. (2003). *Teamutveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, S., Lilja, J. & Mannheimer, K. (red.) (2005). *Forskningsmetoder i socialt arbete*. Lund: Studentlitteratur.
- Lipschütz, D. (1976). *Samspel i grupp: Kordainstitutets övningar i skapande verksamhet och dynamisk pedagogik*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Magnér, B. & Magnér, H. (1976). *Medveten människa: en metod att utforska förhållandet mellan individ och samhälle*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- May, R. (1994). *Modet att skapa*. Stockholm: Natur och kultur.
- Obert, C. & Forsell, M. (2000). *Fokusgrupp: ett enkelt sätt att mäta kvalitet*. Höganäs: Kommunlitteratur.
- Olofsson, B. (1987). *Lek för livet: en litteraturgenomgång av forskning om förskolebarns lek*. Stockholm: HLS Högsk. för lärarutbildning i Stockholm.
- Packard, N. & Race, P. (red.) (2000). *2000 tips for teachers*. London: Kogan Page.
- Paldanius, S. (2002). *Ointressets rationalitet: om svårigheter att rekrytera arbetslösa till vuxenstudier*. Diss. Linköping: Univ. Linköping
- Patton, M.Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, Calif: Sage.
- Reid, Louann. From the editor. *English Journal*. Sep2005, Vol. 95 Issue 1, p10-11. 2p.

Rogers, J. (2003). *Hur du undervisar vuxna - och gör det bra!: [en praktisk guide för lärare och handledare på företag och skolor]*. Jönköping: Brain Books.

Rosenqvist, M. M. & Andrén, M. (red.) (2006). *Uppsatsens mystik: om konsten att skriva uppsats och examensarbete*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.

Siebert, H. (1985). *Research on motivation for further education in the federal republic of Germany*. In J. H. Knoll (Ed.) *Motivation for adult education*. München: Saur.

Sternudd, M.M.F. (2000). *Dramapedagogik som demokratisk fostran?: fyra dramapedagogiska perspektiv : dramapedagogik i fyra läroplaner*. Diss. Uppsala: Univ. Uppsala.

Thomsson, H. (2010). *Reflexiva intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

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

Way, B. (1976). *Utveckling genom drama: [dramatisk improvisation som pedagogiskt hjälpmedel]*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.

Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper: om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.

Wlodkowski, R.J. (1999). *Enhancing adult motivation to learn: a comprehensive guide for teaching all adults*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Öhrn-Baruch, B. (1986). *Mera drama i förskolan*. Malmö: LiberFörlag.

9. BILAGA

Information inför fokussamtal 20/1 2013

Deltagare/dramapedagoger: NN

Plats:

Gästis på Blekinge Folkhögskola. För er som inte hittar till detta hus, möts vi på den stora parkeringen utanför skolan. Kommer ni före 17.00, slå en signal på min mobil xxx så kommer jag ut och möter er.

Tid:

17.00 Fika och presentation
17.30–19.00 Fokussamtal

Förberedelser:

Gör en planering för introduktionen av ett dramapass, d.v.s. de första 15-40 minuterna, men max 5 moment. (med moment menar jag övningar, presentation, reflektion mm.)

Dramapasset du skall göra introduktionen till får du följande information till:

Gruppen består av ca 15 personer i åldrarna 25-55 år. Samtliga har varit arbetslösa i minst 6 månader men de flesta betydligt längre. Alla ingår i ett 5-veckorsprojekt som arbetsförmedlingen genomför. Alla har inte själva valt att delta, utan blivit uppmanade att gå kursen för att få behålla A-kassa och/eller andra bidrag. Du har blivit ombedd att ha dramapass med gruppen två timmar varje tisdag 13.00–15.00 i fem veckor. Önskemålet är att du som dramapedagog jobbar med självförtroende och självinsikt, gruppdynamik och kommunikation. Förutom dramapass kommer de arbeta med att skriva en bra CV, gå på studiebesök, samt lyssna på diverse föreläsningar.

Gör planeringen av **introduktionen av det första passet** i punktform med enkla rubriker. Ta med denna planering till fokussamtalet. Om övningarna behöver förklaras närmre kan du göra det muntligt när vi träffas.

Övrigt:

Fokussamtalet är en gruppintervju som ligger till grund till den kandidatuppsats i dramapedagogik jag skriver på Högskolan i Gävle. Som deltagare kommer ni att vara anonyma i uppsatsen. Fokussamtalet kommer att spelas in med videokamera och fungera som stöd för mig i analysstadiet. Efter att uppsatsen har godkänts kommer inspelat material förstöras. Jag kommer eventuellt ställa kompletterande frågor en tid efter samtalet.