



HÖGSKOLAN FÖR LÄRANDE  
OCH KOMMUNIKATION  
HÖGSKOLAN I JÖNKÖPING

# LUSTFYLLT LÄRANDE

Ungdomars upplevelser av att delta i dramapedagogiska övningar

Sofia Balic

C-opsats i pedagogik, 10p  
Vårterminen 2007

Handledare: Christina Chaib  
Examinator: Ann Ludvigsson

## SAMMANFATTNING

---

Sofia Balic

### LUSTFYLLT LÄRANDE

Ungdomars upplevelser av att delta i dramapedagogiska övningar

Antal sidor: 41

---

Syftet med studien är att undersöka vad som kännetecknar pedagogiskt drama och upplevelsen av dramapedagogiska övningar ur ungdomars perspektiv. Studien fokuserar processen när pedagoger från ett kulturhus möter ungdomar i skolår 8 och har frågeställningarna: 1) Hur ser den pedagogiska processen ut i ungdomarnas möte med Drömmarnas hus pedagoger ut? 2) Hur upplever ungdomarna dramaövningarna? Utifrån en fenomenologiskt inspirerad ansats och kvalitativ metod har ungdomarna observerats i mötet med pedagogerna samt intervjuats om upplevelsen av dramaövningarna. Studiens resultat har tolkats utifrån social kunskapsteori. Den pedagogiska processen och ungdomarnas upplevelse av dramaövningarna kännetecknas av att självkänslan stärks, inläringen ökar, koncentrationsförmågan stärks, arbetsformen är lustfylld och demokratisk, samarbetsförmågan utvecklas och relationer fördjupas. Essensen av fenomenet identifieras som *lustfyllt lärande*. Den pedagogiska processen har delvis lett till ett lärande enligt social kunskapsteori.

---

Sökord: drama, dramapedagogik, kultur, lärande, pedagogiskt drama, skola, ungdomar

---

**Postadress**

Högskolan för lärande  
och kommunikation (HLK)

Box 1026

551 11 JÖNKÖPING

**Gatuadress**

Gjuterigatan 5

**Telefon**

036-101000

**Fax**

036-162585

## **Tack!**

Jag vill rikta mitt varmaste tack till min handledare Christina Chaib för hennes tålamod och noggrannhet. Jag vill också tacka min familj och de nära vänner som på olika sätt stöttat mig under arbetets gång.

# Innehållsförteckning

<b>1. INLEDNING</b> .....	<b>5</b>
<b>2. BAKGRUND</b> .....	<b>6</b>
2.1 PEDAGOGISKT DRAMA .....	6
2.2. SOCIOKULTURELL KUNSKAPSTEORI .....	8
2.3 DRAMAPEDAGOGISK FORSKNING .....	9
2.4 DRÖMMARNAS HUS OCH PROJEKTET FRAMÅT .....	11
<b>3. SYFTE</b> .....	<b>15</b>
<b>4. METOD</b> .....	<b>15</b>
4.1 FENOMENOLOGISKT INSPIRERAD ANSATS .....	15
4.2 URVAL .....	17
4.3 OBSERVATIONER OCH INTERVJUER .....	18
4.4 GENOMFÖRANDE OCH DATAINSAMLING .....	20
4.5 DATABEARBETNING OCH ANALYS .....	21
4.6 ETIK .....	23
4.7 TROVÄRDIGHET .....	23
<b>5. RESULTAT</b> .....	<b>25</b>
5.1 DEN PEDAGOGISKA PROCESSEN .....	25
5.2 UNGDOMARNAS UPPLEVELSER AV DRAMAÖVNINGAR .....	28
5.2.1 <i>Kategorierna</i> .....	28
5.2.2 <i>Individuella aspekter</i> .....	29
5.2.3 <i>Kollektiva aspekter</i> .....	30
<b>6. ANALYS</b> .....	<b>31</b>
6.1 FENOMENETS ESSENS .....	31
6.2 REFLEKTERANDE TOLKNING .....	31
6.3 ANALYS UTIFRÅN SOCIOKULTURELL KUNSKAPSTEORI .....	33
<b>7. DISKUSSION</b> .....	<b>35</b>
7.1 METODDISKUSSION .....	35
7.2 LUST OCH LÄRANDE .....	36
7.3 MED ELLER UTAN PUBLIK? .....	36
7.4 VEM HAR MAKTEN? .....	37
7.5 FORTSATT FORSKNING .....	37
<b>8. SLUTORD</b> .....	<b>38</b>
<b>9. REFERENSER</b> .....	<b>39</b>
<b>10. BILAGOR</b> .....	<b>41</b>

# 1. Inledning

Drama not only helps young adolescents negotiate their way through a tough passage with greater power and awareness, but also helps them develop academic and social competencies for engaging with the world. (Wilhelm, 2006)

Jag har alltid varit mån om att hitta hållfasta argument för den lärandemiljö jag skapar, för tillfället i min roll som adjunkt i pedagogiskt drama på lärarutbildningen vid Malmö högskola. Det är viktigt för mig att erbjuda mina deltagare en vetenskaplig grund och syfte för det vi gör i dramarummet. De frågor som intresserat mig mest har varit vad olika människor lär av pedagogiskt drama samt vilka effekter det har på deras personliga utveckling, sociala värld och verksamhet.

Att leken och rolltagandet är central för barns utveckling är de flesta pedagoger överens om, både i teori och praktik. Enligt Vygotskij är leken källan till utveckling och i leken ”sträcker sig barnet utöver sin aktuella nivå” (Dale, 1998, s. 43). Men vad händer i puberteten? Leken försvinner nästan helt ur skolans värld och det ställs andra kognitiva krav på de där nyss så rosiga barnen som knappt vill möta vår blick längre. Vygotskij menar att ungdomar i puberteten måste erbjudas utmaningar och krav som stimulans för intellektet för att utveckla sitt abstrakta tänkande (Dale, 1998). Här kan leken i den form som pedagogiskt drama erbjuder vara ett givande medium i och med engagemanget av alla sinnen. För vi vill väl att även ungdomar ska fortsätta sträcka sig ”utöver sin aktuella nivå”?

Björkander (2006) söker i sitt examensarbete *Dramapedagogik - om barns upplevelser av att delta i dramapedagogiska övningar* efter forskning på området och finner att det finns relativt lite skrivet. Hans saknad och efterfrågan inspirerade mig att bredda kunskaperna kring ungdomars perspektiv på fenomenet. Hur upplever ungdomar dramaövningar? Detta fick jag möjlighet att undersöka i ett projekt där kulturhuset Drömmarnas hus i Malmö möter ungdomar i dramaövningar, forumteater och teaterskapande.

## 2. Bakgrund

### 2.1 Pedagogiskt drama

Pedagogiskt drama innebär ett arbete i grupp med låtsad (fiktiv) handling och med pedagogiska mål, där tyngdpunkten ligger antingen på elevens egna resurser, på budskapet eller på mottagaren (ett multimedialt språk med individerna som basmedier).

(Pedagogisk uppslagsbok, 1996, s. 470)

Pedagogiskt drama är en konstnärlig och pedagogisk arbetsform som kännetecknas av lekar, gruppövningar, rollspel och olika teaterformer. Syftet är att utveckla kreativitet, skapande och empati, förstärka inläring i olika ämnen samt ge deltagarna kunskap kring konflikthantering, demokrati och jämlikhet. Pedagogiskt drama är en upplevelsens pedagogik som tar med hela människan i en lärande process. (Riksorganisationen auktoriserade dramapedagoger, RAD, 2007) I en dramaverksamhet finns ett pedagogiskt ledarskap, en grupp i samspel, en fiktiv skapande handling och pedagogiska mål (Lepp, 1998). Pedagogiskt drama hämtar sin teori och praktik ur olika rötter, tidsperioder och perspektiv. Själva ordet drama kommer från det grekiska ordet *dra`o* som betyder handling. Dramapedagogiken sätter den aktiva, kreativa handlingen i centrum genom dramaövningar, improvisationer, gestaltningar och rollspel (Erberth & Rasmusson, 1996). Den dramatiska formen i pedagogiskt drama är ett pedagogiskt medel och inget mål i sig, till skillnad från teaterskapande. Men dramapedagogiken hämtar mycket av sin uttrycksform från teaterns värld.

Pedagogiskt drama syftar till att ge individen möjlighet att upptäcka och använda sina resurser samt bli medveten om de attityder och värderingar som styr ens livsval. Genom att leva sig in i olika människors situation får deltagarna möjlighet att träna sin empati. Dessa syften kan leda till ökad självkänsla och bättre självförtroende – en grund för människans förmåga att ta ställning och påverka sin situation i samverkan med andra (Erberth & Rasmusson, 1996).

Dramapedagogikens vetenskapliga bas finns främst inom humanistisk och samhällsvetenskaplig tradition (Sternudd, 2000). Wiechel (1987) har beskrivit dramapedagogikens vetenskapliga bas som teater/estetik, pedagogik, barnpsykologi och

sociologi. Sternudd (2000) refererar Courtney (1995) som pekar på pedagogik, sociologi, psykologi, teater, religion och estetik som grunden för ”drama in education” som ämnet heter på engelska. Courtney menar att drama har en pedagogisk och estetisk dubbelhet och Sternudd översätter hans estetiska teori till att pedagogiskt drama har en funktion av både *agering* och *pedagogik*. Drama och agering står för att framföra en text sceniskt och pedagogik står för fostran, undervisning, att påverka och leda någon till kunskap (Sternudd, 2000). Sternudd har också tagit fram en modell för hur vi ska förstå de olika inriktningarna inom pedagogiskt drama. De fyra dramapedagogiska perspektiven hon identifierat är: konstpedagogiskt-, personlighetsutvecklande-, kritiskt frigörande- och holistiskt lärande perspektiv (Sternudd, 2000).

I ”Undervisa i pedagogiskt drama” visar Erberth och Rasmusson (1996) på dramaarbetets olika faser. Fas 1 behandlar grundövningar som syftar till att i grupprocessens inledande skede skapa en trygg arbetsform och ett tillåtande klimat i rummet. Deltagarna ska kunna lita på sig själva, våga föra fram idéer, upptäcka och använda sina kreativa resurser. Övningarna ska också etablera gruppen och stödja det sociala samspelet. Grundövningar kan innebära uppvärmningsövningar och lekar, rörelseövningar, kommunikationsövningar (exempelvis namnlekar), kontaktövningar, tillitsövningar, gruppdynamiska lekar, samarbetsövningar och enklare improvisationer. Fas 2 handlar om att bli bekant med dramatisk gestaltning genom rollspel och mer avancerade improvisationer. Även här är gruppdynamiska övningar viktiga för att lösa problem gemensamt. I fas 3 kan deltagarna gå in i ett fördjupat teaterskapande där de också arbetar mer självständigt (Erberth & Rasmusson, 1996). Samtal och reflektion kring dramaövningarna är en viktig del av pedagogiskt drama (Erberth & Rasmusson, 1996). Sternudd menar att det finns ett samband mellan dramapedagogiska metoder, reflektionsinnehållet och deltagarnas upplevda personlighets- och kunskapsutveckling (Sternudd, 2000).

I denna undersöknings empiri ingår också ungdomars möte med Forumteater. Kort sagt innebär Forumteater ett spel om en för publiken engagerande situation där någon eller några kämpar med ett problem men misslyckas gång på gång. Spelet slutar i katastrof

men publiken har nu möjlighet att ge förslag på alternativa lösningar, ingjuta mod i den som är utsatt eller till och med själva gå upp på scenen och pröva en idé. Forumteatern har sin historiska bakgrund i Sydamerika, där Augusto Boal utvecklade ”de förtrycktas teater”. I Sverige har Katrin Byréus utvecklat metoden till Forumspel, där gruppdeltagare själva skapar spel som berör deras egen situation. Forumteaterns övergripande mål är att förvandla åskådaren från passiv till aktiv, ge möjlighet till träning inför verkliga situationer samt att bryta inre och yttre och förtryck (Byréus, 2001).

## **2.2. Sociokulturell kunskapsteori**

Vygotskij menar att lärande och kognitiv utveckling sker i samverkan med andra personer som är betydelsefulla för individen. Dessa viktiga personer i ”den närmaste utvecklingszonen” (också kallad proximala utvecklingszonen) som kan vara en förälder, lärare eller annan närstående, vägleder barnet in i den vuxna, kulturella gemenskapen. Utveckling sker alltså genom väglett samspel. Barnets eget initiativ är visserligen viktigt, men hur långt utvecklingen når är beroende av det stöd som en för barnet viktig person kan ge. I en meningsskapande dialog kan man tillsammans med barnet beskriva vad det ser, hur det upplever världen och göra den begriplig (Hundeide, 2006). Hela barnets sociala miljö är, enligt Vygotskij, viktig för lärandet. Det vill säga att förutom viktiga vuxna personer har också kamrater en stor betydelse för det vägleda samspelet (Vygotskij, 1997). Teorin om den närmaste utvecklingszonen är central i Vygotskijs tankar om hur social aktivitet förmedlar barnets högre psykologiska processer (Bråten, 1998). Individen internaliserar den sociala aktiviteten och gör den till en del av det egna medvetandet. Utvecklingen går från social konstruktion till psykologisk rekonstruktion genom att individen använder och bearbetar den sociala aktiviteten på ett kreativt sätt. För att få tillgång till sociala aktiviteter är det viktigt att individen behärskar det medel som sociala aktiviteter förutsätter – språket. Vygotskij uppfattade individen som ”internaliserad kultur” där mänsklighetens samlade kunskaper återfinns i den enskilde, omvandlas och rekonstrueras där som inre psykologiska processer (Bråten, 1998). Lärande sker alltså, enligt Vygotskij, som en social process och individens uppfattning av verkligheten uppstår genom delaktighet och kultur (Kroksmark, 2003).

Bilaga 2 visar en modell över nivåerna i Vygotskijs teori om den närmaste utvecklingszonen. Den visar på ”skillnaden mellan det som individen kan göra själv och



tillsammans med andra och utgår ifrån att människan alltid befinner sig i förändring. När den vuxne och barnet löser en uppgift tillsammans i socialt samspel överförs lärandestrategier till barnet som denne kan använda i ett nytt sammanhang. Denna process brukar också kallas ”medierat lärande” (Kroksmark, 2003).

För att en lärare ska kunna stödja elevens utveckling och tänkande är det enligt Vygotskij viktigt att läraren känner till elevens individuella psykologi, elevens sociala miljö och dess dynamik samt kan behärska pedagogiska modeller och metoder som gör att eleven kan ledas in i nya lärandeprocesser och tankebanor (Vygotskij, 1997). Undervisning skapar alltså, enligt Bråten, tolkning av Vygotskij, inläring som styr utvecklingen i en dynamisk process (Bråten, 1998). För att vidga barnets erfarenheter kan läraren bland annat använda sig av berättande, dramatik och rollspel. Dessa narrativ-dramatiska metoder är viktiga i och med att det förbereder barnet för olika aspekter av den mänskliga kulturen: det poetiska, konstnärliga och moraliska (Hundeide, 2006). Leken, menar Vygotskij är en källa till utveckling i och med att den bidrar till kreativitet där något nytt uppstår och i leken ”sträcker sig barnet utöver sin aktuella nivå” (Dale, 1999, s. 43).

Vygotskij för också ett resonemang om olika dimensioner av tänkande, det konkreta och det abstrakta. Barnets tänkande kan betecknas som konkret och den vuxnes tänkande som abstrakt, en förmåga till att kunna generalisera. I puberteten utvecklar inte individen sitt abstrakta tänkande i förhållande till dess potential, enligt Dale, om inte den sociala miljön erbjuder utmaningar, uppgifter och krav som stimulerar intellektet (Dale, 1998).

### **2.3 Dramapedagogisk forskning**

Vad är det som händer i en dramapedagogisk process och hur upplever deltagarna den? Det finns en del forskning på området, även om vissa av de aktuella undersökningarna belyser det närbesläktade området teaterskapande. Återkommande resultat när man studerar dramaforskning visar att dramaövningar och improvisationer stärker individens självförtroende, ökar empatin samt främjar en demokratisk människosyn (Chaib, 1996; Magnér, 1976). Samarbetsförmågan utvecklas, deltagarna lär känna varandra snabbt och får tillit till varandra (Chaib, 1996; Olsson, 2006). Dramaövningarna gynnar ett gott arbetsklimat i det att deltagarna lär känna sin egen och kamraternas kapacitet vilket leder

till att de ställer realistiska krav på varandra utifrån detta. Deltagarna utvecklar också trygghet och självkänedom i att inse sina egna möjligheter och begränsningar (Chaib, 1996). Att ta på sig en annan roll och leka med olika karaktärer upplevs som lustfyllt (Björkander, 2006) vilket blir en del av det som Chaib beskriver som ”frihetskänslan växer” (Chaib, 1996). Frihetskänslan upplevs i att befinna sig i ett tillåtande rum där deltagarna upplever att allt är möjligt och där man med fantasins hjälp tar sig ut på äventyr och träder in i rollkaraktärernas liv. Blyghet och hämningar släpper och formen i det dramatiska berättandet lockar fram kreativitet och spontanitet (Chaib, 1996).

Att drama är roligt, verkar vara centralt för barns och ungdomars beskrivning av deltagandet i dramaövningar. Björkander tolkar det som att det är positivt med att arbeta på ett nytt och lite annorlunda sätt, att få leka av sig och att se varandra agera på scenen (Björkander, 2006). När Csikszentmihalyi (1990) undersöker människors upplevelse av glädje och njutning kommer han fram till åtta olika komponenter: Att man står inför en uppgift som man har möjlighet att klara av, att uppgiften kräver koncentration, att uppgiften har ett klart mål, att uppgiften ger omedelbar feedback, att man engagerar sig i uppgiften så att vardagens bekymmer försvinner, att man känner att man har kontroll över sina handlingar, att självupptagenheten försvinner (även om självet efteråt upplevs som stärkt) samt att tidsuppfattningen förändrats.

Dramametoden stärker ungdomars förmåga att ställa kritiska frågor, tänka konstruktivt (Chaib, 1996) och över huvud taget uttrycka sin åsikt (Magnér, 1976). Sternudd menar att samtliga fyra dramapedagogiska perspektiv vilar på demokratiska värden (Sternudd, 2000). Drama och rollspel i undervisningen kan ge barn och ungdomar en förståelse för andra människors perspektiv samt fylla deras behov av att undervisningen känns meningsfull, avsiktlig och engagerande i en social kontext. ”The answer lies in how drama strategies dovetail with the cognitive and emotional needs of tweens” (Wilhelm, 2006).

Sternudd refererar Timms (1995) som finner att arbetet med processdrama uppmuntrar och stöder barn att använda olika språk. Språk ses här som verbala och icke-verbala kommunikationsmedel, som grund för barnets förståelse av verkligheten och verktyg för tänkandet. Barnen får möjlighet att erövra språkliga begrepp ”utifrån ett utåtriktat, handlingsinriktat och fantasifullt arbetssätt, istället för att undervisningen vilar

på språkliga begrepp som barnet kanske inte förstår” (Sternudd, 2000, s.179). Processdrama kan få även lågmotiverade elever att delta i undervisningen enligt Timms (i Sternudd, 2000).

När pedagogiskt drama övergår i teaterarbete utvecklas också andra förmågor. Teaterskapande ungdomar lär sig ansvarstagande och självständighet samt utvecklar förmågan att inordna sig i ett hierarkiskt sammanhang (Olsson, 2006; Chaib, 1996). De lär sig också hänsyn, respekt, disciplin och koncentration. I interaktionen med kamraterna utvecklas gemensamma värderingar och normer (Chaib, 1996). Den kommunikativa förmågan utvecklas, både i språk och i socialt uppträdande. I teaterarbetet tränas talet och framträdandet, kompetenser som är till nytta även i andra sammanhang än teaterns (Chaib, 1996). Ungdomarna utvecklar också i hög grad sin förmåga att spela teater (Olsson, 2006).

## **2.4 Drömmarnas hus och projektet FRAMÅT**

Jag har tittat närmare på dramapedagogisk verksamhet hos Drömmarnas hus i Malmö och ett av deras projekt, FRAMÅT. Drömmarnas hus är ett multi-kulturhus med syfte att hjälpa människor att utveckla sig själva. Verksamheten är belägen i en vit 1800-tals herrgård mitt i stadsdelen Rosengård, Malmös mest kända miljonprojekt. I de med tiden utökade och mer ändamålsanpassade lokalerna kan barn och unga från hela Malmö mötas för att spela teater, laga mat, dansa, sjunga och musicera.

Drömmarnas hus har oftast många olika projekt i gång samtidigt inom barn- och ungdomskultur, utbildning och miljö. Den fasta basverksamheten bekostas av Malmö stad. Drömmarnas hus har gjort sig kända genom teater- och konstprojekt där barn, unga och vuxna från olika språkgrupper, kulturer och nätverk samlats för att gemensamt skapa och framträda. I projekten samverkar Drömmarnas hus gärna med det lokala samhället, med institutioner, företag och nätverk. Ofta har Drömmarnas hus också vänt sig direkt till skolor och arbetat i nära samverkan med elever och lärare.

FRAMÅT är ett treårigt kulturpedagogiskt projekt med tre fristående delar som alla utmynnar i en större produktion och föreställning. Projektet startade med ”Malmö brinner” (2005) följt av ”Hittad – lämnad” (2006) och är nu inne på tredje och sista året med ”Någon har bestämt att du ska vara människa”. I denna fas i projektet tar

Drömmarnas hus steget ut i regionen och samverkar med skolor runt om i hela Skåne. Skolsamarbetet riktar sig till ungdomar främst i skolår 8, deras lärare samt olika lokala intressenter. Inspirerade av mötet med ungdomarna och deras syn på temat ”Makt och människa” producerar Drömmarnas hus en interaktiv teaterföreställning med premiär i november 2007. I skolsamarbetet ingår:

- En skolturné, där Drömmarnas hus pedagoger möter ungdomarna i en forumteaterföreställning och dramapedagogisk efterbearbetning kring temat ”makt och människa”.
- Produktion av ett tryckt magasin utifrån tematiken ”makt och människa” där ungdomarna fungerar som journalister, fotografer, illustratörer etc. och deras lärare som redaktörer. Magasinet arbetas fram utifrån ett koncept som Drömmarnas hus tagit fram i samverkan med lärarna i skolsamarbetet.
- Ett kulturläger där ungdomarna får pröva på olika gestaltande uttrycksformer.
- Möjlighet för ungdomarna att delta i Drömmarnas hus teaterföreställning ”Någon har bestämt att du ska vara människa”, med premiär i november 2007.
- Ett pedagogiskt material som lärarna själva ska använda för att bearbeta tematiken makt och människa. Det pedagogiska materialet är samlat i häftet ”Kreativa kickar” och är framtaget av Drömmarnas hus pedagoger i samarbete med lärarna i skolsamarbetet. Häftet innehåller lekar, dramaövningar, skrivuppgifter och collageförslag.

Läroutbildningen vid Malmö högskola har efter förfrågan från Drömmarnas Hus åtagit sig forskningsdelen av projektet FRAMÅT under 2007 och 2008. Fokus i forskningsprojektet handlar om att undersöka om det är möjligt att ta fram en modell för att mäta pedagogiska effekter av kulturpedagogiskt arbete. Forskningsprojektet leds av professor Feiwei Kupferberg och ska ligga till grund för Drömmarnas hus framtida uppbyggnad av ett regionalt innovations- och resurscenter. Jag fungerar i projektet som forskningsassistent från läroutbildningen och dokumenterar med hjälp av studenter projektet FRAMÅT och skolsamarbetet.

Denna studie följer den första delen av skolsamarbetet, dvs. skolturnén, som syftar till att introducera och bearbeta tematiken ”makt och människa” samt ta fram material till teaterföreställningen. Under skolturnén träffar Drömmarnas hus pedagoger varje skola, oftast två klasser, under två dagar. Dag ett inleds med forumteater och pedagogisk bearbetning av detta samt grundläggande drama- och teaterövningar, bland annat gestaltningar eller skulpturer på temat negativ- och positiv makt. Under eftermiddagen får den ena klassen jobba vidare med Drömmarnas hus i manusarbete och gestaltande scener. Den andra klassen arbetar med sin ordinarie lärare med övningar från det pedagogiska materialet ”Kreativa kickar”, exempelvis collage och diskussioner kring temat ”makt och människa”. På förmiddagen nästföljande dag sker ett byte utifrån samma princip, så att alla har jobbat både med Drömmarnas hus och sin egen lärare. Under eftermiddagspasset dag två blir det repetitioner av de scener som ungdomarna tagit fram och uppspel för klassen, lärarna och (oftast) parallellklassen. Detta uppspel videofilmas av Drömmarnas hus pedagoger för att bilda underlag till manusförfattaren för den kommande teaterföreställningen.

Den första dagen under Drömmarnas hus besök på skolorna vet ungdomarna ingenting om vad de ska få vara med om. De vet bara att de ska lyssna på information inför gymnasievalet. På plats i en annan lokal än skolan möter ungdomarna tre företrädare för ISPEL (*International school of political and economical leadership*) som berättar om sitt fantastiska koncept för utbildning. De kostymklädda föredragshållarna hävdar att Sverige halkat efter i tillväxt och utbildningsnivå. Situationen är ohållbar och därför har ISPEL fått i uppdrag av regeringen att starta nya gymnasieskolor för framtidens ledare. Till en början låter allting mycket bra, men efter ett tag börjar retoriken kännas obekvämt. Några av ungdomarna har blivit utvalda att redan nu på sin skola genomgå ISPELS program för blivande ledare i Sverige. Är du en av de utvalda? Har du vad som krävs? De utvalda kommer att erbjudas studieresor, bärbar dator och får en svart skoluniform. De icke utvalda kommer att ha en ljusare uniform och utföra tjänster åt svart uniform. De utvalda och de icke utvalda kommer också att uppdelas i en A- och B-sektion på skolan. Samtidigt som detta budskap sänds ut till ungdomarna pågår också ett annat maktspel på scenen, en mobbingssituation där en av ISPELS egna företrädare får lämna sitt uppdrag.

Precis när denne har lämnat rummet och de utvaldas namn ska läsas upp bryts föredraget och nu om inte förr blir det tydligt att detta inte var på riktigt – det var bara teater!

Forumteatern utspelar sig år 2017 och teaterföreställningen i november kommer att utspela sig år 2027. Då har ISPEL fått möjlighet att ta över en bit av Skåne för att bygga upp det perfekta samhället. Här är trygghet viktigare än frihet och den som blir bestraffad förtjänar det alltid. En motståndsrörelse byggs upp, men den är ännu mycket svag. Vad händer i en sådan här värld? Vilka situationer kan uppstå? Hur vill vi egentligen ha det? Vem bestämmer över ditt liv? Vilka verktyg har jag att ta till mot övermakten? Det är dessa ingångar ungdomarna ska ha med sig in i arbetet med dramaövningar, manus och scenisk gestaltning.

De pedagoger från Drömmarnas hus som möter eleverna under de två dagarna är Petter, dramapedagog och pedagogiskt ansvarig i projektet, Micke, manusförfattare och ansvarig för pjäsens manus samt Annie, regissör och konstnärlig ledare på Drömmarnas hus (namnen är fingerade). Jag träffade dem i Drömmarnas hus egna lokaler i mars 2007 för att prata om projektets syften samt mål med forumteatern och det dramapedagogiska efterarbetet på skolorna. Frågorna till Drömmarnas hus pedagoger bifogas som bilaga 3. ”Makt och människa”, temat som genomsyrar skolsamarbetet och teaterföreställningen, är enligt pedagogerna en del av en större tematik kring ”dina val”. Detta tema har Drömmarnas hus också behandlat i de två tidigare produktioner. De vill att de barn och ungdomar de möter ska förstå att de alltid har ett val och att de själva vet bäst vad som är bra för dem (enligt Drömmarnas hus pedagoger i samtal, mars 2007). Det grundläggande pedagogiska syftet med de två dagarna Drömmarnas hus besöker skolorna är att ungdomarna ska känna en befrielse från de vanliga rollerna, att de ska våga, ha roligt och tänka till kring temat makt. Syftet med forumteatern är att provocera ungdomarna, introducera tematiken, väcka tankar och funderingar. Spelet ska också vara intresseväckande nog för att kunna starta upp arbete som räcker i två dagar. Dramaövningarna syftar till att ungdomarna ska kunna samarbeta, fantisera, våga mer, bearbeta temat och närma sig ett gestaltande (se bilaga 1). Drömmarnas hus pedagoger tycker att de är bra på att snabbt skapa trygga grupper och ser sina metoder som kreativa, direkta, bejakande men inte ofta reflekterande.

### **3. Syfte**

Syftet med denna studie är att undersöka vad som kännetecknar pedagogiskt drama och upplevelsen av dramaövningar ur ungdomars perspektiv. Jag är intresserad av den pedagogiska processen när Drömmarnas hus möter ungdomarna i projekt FRAMÅT; vilka övningar som görs, hur instruktionerna ges och tas emot samt hur ungdomarna agerar och interagerar i dramaövningarna. Jag är också intresserad av ungdomarnas egna upplevelser av att delta i dramaövningar.

Följande frågeställningar ligger till grund för studien:

1. Hur ser den pedagogiska processen ut i ungdomarnas möte med Drömmarnas hus pedagoger ut?
2. Hur upplever ungdomarna dramaövningarna?

### **4. Metod**

#### **4.1 Fenomenologiskt inspirerad ansats**

För att kunna förstå barns handlingar, reaktioner och färdigheter måste man alltid känna till barns kulturella bakgrund (Hundeide, 2006). Det är många komplexa förhållanden som påverkar människors handlingar och val men enligt Hundeide kan vi lita på att ”människor är meningssökande och tolkande varelser” (Hundeide, 2006, s. 9). För att förstå ett barn vid exempelvis en studie, måste man inse att det barnet säger och gör är ett svar på hur de uppfattar den specifika situationen. Detta innebär ett inifrånperspektiv på individen och hur hans eller hennes upplevelse av sin situation och sina alternativ (exempelvis regler och konventioner). Handlingarna är alltså alltid rimliga och konsekventa, om än inte alltid reflekterade, utifrån individens perspektiv (Hundeide, 2006).

Undersökningen är inspirerad av ett fenomenologiskt perspektiv eftersom ett av mina syften är att undersöka vilka upplevelser ungdomar har av pedagogiskt drama och se vad som kännetecknar detta. Fenomenologin handlar om att fånga upplevelsen av ett fenomen, så som det visar sig för informanterna. Att ”gå till sakerna själva”, att förstå en situation så som den upplevs av individen själv är kännetecknande för fenomenologin (Bjurwill, 1995). Forskaren försöker att beskriva individens upplevelse utan att ta hänsyn till upplevelsens ursprung eller orsak och förutsätter att ”den relevanta verkligheten är vad människor uppfattar att den är.” (Kvale, 1997, s.54). Utan att tolka beskriver man variationerna i upplevelser och de centrala essenser som förenar respondenterna (Gunnarsson, 2002). Patel och Davidsson (2003) beskriver fenomenologisk ansats som ”genom systematisk reflektion nå fram till de universella och oförfalskade strukturerna som finns i människors uppfattningar av världen.” (Patel & Davidsson, 2003, s. 32). För denna studie innebär en fenomenologiskt inspirerad ansats att komma nära studieobjektet, befinna sig i det rum där ungdomarna upplever pedagogiskt drama och observera vad de gör i den situationen. I en kvalitativ intervju får ungdomarna sedan sätta sina egna ord på upplevelsen. Uppgiften är att ”beskriva det givna så exakt och fullständigt som möjligt snarare än att förklara eller analysera” (Kvale, 1997, s.55).

Enligt Husserl, som betraktas som den moderna fenomenologins fader och som lanserade livsvärldsteorin, kan vi aldrig fånga det verkligt objektiva. Det är bara människans upplevelse av ett fenomen som kan undersökas och beskrivas – livsvärlden så som vi uppfattar den. Livsvärlden består av minnen, vår oreflekterade vardag och förväntningar på framtiden. Husserl menar att människor inte handlar utifrån en objektiv verklighet utan utifrån en förståelse av situationens innebörd. Detta betyder att också forskaren blir en del av informantens livsvärld och kan påverka utfallet i berättelsen om upplevelsen (Gunnarsson, 2002). Husserl ville få fram det generella i ett fenomen och bortse från det speciella. Det oföränderliga i fenomenet, dess väsen, det som inte varierar mellan olika individer är också dess essens (Bjurwill, 1995).

Frågeställningarna i denna undersökning ställer krav på att forskaren har en förståelse för undersökningsgruppen och ett inifrånperspektiv på individerna i ansats och metod (Holme & Solvang, 1997). Det innebär att en kvalitativ ansats lämpar sig väl i och med



dess karaktär av att försöka beskriva och förstå sociala sammanhang och strukturer. Den kvalitativa metoden ger en helhetsbild av och en närkontakt med undersökningsobjektet som kan leda till en god uppfattning av den enskildes situation och aktörsperspektiv (Holme & Solvang, 1997). En kvalitativ metod ger också en flexibilitet att ändra på genomförandet av undersökningen om man upptäcker att en intervjufråga saknas eller behöver korrigeras (Holme & Solvang, 1997). För att nå framgång i en kvalitativ undersökning bör fyra principer prägla arbetet: Närhet till undersökningsenheterna, en objektiv och riktig beskrivning av vad som skett, en detaljerad rapport som visar på människors handlingar och aktiviteter samt att rapporten visar på individernas egna, direkta citat (Holme & Solvang 1997).

## 4.2 Urval

I projekt FRAMÅT och ”Någon har bestämt att du ska vara människa” samverkar Drömmarnas hus med elva skolor i Malmö, Helsingborg, Landskrona och Kristianstad med närområden. De flesta deltagarna på de deltagande skolorna går i skolår 8 men en del av dem går i skolår 7. Jag har valt att undersöka två av de elva skolorna. På Hiljeredsskolan, går ungdomarna i skolår 8 och Drömmarnas hus arbetade där med två klasser. På Vikeskolan, går ungdomarna i skolår 8 och Drömmarnas hus arbetade där med fyra klasser. Vikeskolan är den första skolan som Drömmarnas hus möter under sin turné. Skolorna är valda utifrån att de är olika varandra i miljö, struktur, storlek och elevsammansättning.

*Hiljeredsskolan* (fingerat) är en liten ”byskola” belägen i en tätort med cirka 1500 personer. Skolan har verksamhet från förskola till skolår 9 och den är belägen mitt i byn, uppbyggd i låga hus kring den gamla pittoreska skolan från 1800-talet. Elevsammansättningen kan beskrivas som ”etniskt svensk”. Undersökningsgruppen går i skolår 8.

*Vikeskolan* (fingerat) är en grundskola i en av Skånes största städer och det går nästan 600 elever där i förskola till skolår 9. Lärarna jobbar i täta arbetslag och enligt skolans egen hemsida i flexibla grupperingar efter elevernas behov. Elevsammansättningen kan beskrivas som ”etniskt blandad” och skolan har också anställt en integrationssamordnare. Skolbyggnaden är ett ”typiskt” 60-talsbygge, lågt med platt

tak och stort till ytan. Inomhusmiljön kännetecknas av två våningar korridorer, olika sektioner och klassrum omkring ett öppet ”torg”. Undersökningsgruppen går i skolår 8.

På varje skola har jag observerat två klasser vid olika skeden under de två dagarna. Det ger ett underlag på fyra undersökningsgrupper med cirka 25 ungdomar i varje klass. Sammanlagt har jag observerat cirka 100 ungdomar. Jag upplever att antalet deltagande ungdomar vid observationerna var hög. På bägge skolorna, vid varje observation, var någon enstaka ungdom frånvarande pga. sjukdom eller annat skäl.

Urvalet av ungdomar till gruppintervjuerna har utgått från dem som ”finner temat relevant” (Bryman, 2002, s.332) och efter frivillighet, d.v.s. jag kom till klassen och informerade om intervjun och de fick visa sitt intresse genom handuppräkning. Deras lärare delade sedan upp dem i grupperingar om 4-5 stycken med både pojkar och flickor. Grupperna kan ses som naturliga (Bryman, 2002) i och med att de känner varandra väl som klasskamrater. Sammanlagt ingår fem gruppintervjuer av ungdomar i studien, tre på Hiljeredskolan och två på Vikeskolan, vilket sammanlagt blir ett undersökningsunderlag på 25 ungdomar.

Genom att ställa två skolor som är olika i varandra i struktur, geografisk placering och elevsammansättning mot varandra kunde jag se om upplevelserna av pedagogiskt drama skiljer sig åt eller förenar.

### **4.3 Observationer och Intervjuer**

Utifrån ansats och metod är empirin en kombination av observationer och intervjuer. För att besvara vad som kännetecknar den pedagogiska processen i ungdomarnas möte med Drömmarnas hus pedagoger genomfördes observationer under våren 2007 vid de två dagar då Drömmarnas hus besökte skolorna. I observationen ska forskaren ”genom att se, höra och fråga få tag i det som egentligen sker” (Holme & Solvang, 1997). Därför såg jag till att befinna mig i samma rum som ungdomarna och pedagogerna från Drömmarnas hus och ta del av det som hände. Den första dagens förmiddag visste inte ungdomarna från början att de skulle se forumteater och senare också själva delta i dramaövningar. Därför kunde jag inte heller berätta om mitt forskningsuppdrag på en gång. Jag placerade mig i en skyddad del av rummet och spelade för mig själv en roll av att höra till ISPEL:s personal. Att inte röja den verkliga situationen var en förutsättning jag inte kunde påverka. När det blev uppenbart för ungdomarna att de hade bevittnat teater berättade

Drömmarnas hus pedagoger om syftet med projektet, om min roll och om undersökningen. Efter det genomfördes observationerna genom att jag satt med i rummet och förde fältanteckningar. Jag deltog inte själv i dramaövningarna utan var enbart åskådare. En möjlig nackdel med att vara åskådare i observationen är att det kan verka hämmande på gruppens aktivitet (Holme & Solvang, 1997). Men jag ville ha en så autentisk bild av händelserna i rummet som möjligt och bedömde att jag inte kunde få det om jag själv deltog.

Fältanteckningarna kan ses som ostrukturerade och är förda kontinuerligt under händelsernas gång i ett löpande protokoll. Tanken med observationerna var att anteckna allt jag uppfattade som hände i rummet som involverade pedagogerna, eleverna och deras lärare; interaktioner, kommentarer och händelser. Jag har strävat efter att vara så konkret som möjligt i fältanteckningarna (Holme & Solvang, 1997)

För att besvara hur ungdomarna upplevde dramaövningarna genomfördes gruppintervjuer. Intervjuerna utgår från öppna frågeställningar som bjuder in ungdomarna till att berätta fritt kring sina förväntningar och upplevelser (Trost, 1993). Uppmaningen ”berätta om vad som hände” löper som en röd tråd genom hela intervjun. Intervjuguiden har utformats i samråd med professor Feiwel Kupferberg, de studenter som är knutna till projekt FRAMÅT samt med inspiration från Björkander (2006). Intervjuguiden bifogas som bilaga 4. Kupferberg har inte alltid varit överens med Trost (1993) angående öppna frågeställningarna, eftersom han anser att det kan finnas risk att ungdomarna tror att det finns en ”dold agenda”. Därför har jag inlett intervjuerna med att förklara för ungdomarna att de vet något som inte jag vet, de är experter på ett område som är dolt för mig. Nämligen vad de tyckte, tänkte och upplevde under Drömmarnas hus besök och de övningar de deltog i. I fråga 1 får ungdomarna berätta vad de tänkte innan de gick in i rummet för information från ISPEL. Frågan är tänkt att få ungdomarna att minnas och rekonstruera den där dagen då de mötte Drömmarnas hus första gången. Fråga 2 behandlar upplevelsen av de två dagarna och det egna deltagandet men också hur man ser på sina kompisars och lärarnas medverkan. Den kan möjligtvis fungera som allt för deskriptiv men är också tänkt att fungera som en väg till känslominnet. Fråga 3 syftar till att ungdomarna beskriver hur det var och hur det kändes att göra dramaövningar. Fråga 4 behandlar om de tycker att de har lärt sig något av de två dagarna. Fråga 5 handlar om

deras förförståelse av dramaövningar och om de är vana eller inte att arbeta på detta sätt. Resultatet av deras upplevelser är ju också beroende av om de är vana vid arbetssättet eller inte. Fråga 6 är en fråga kring upplevelsen av intervjusituationen som ger mig en uppfattning om hur pass konstruerad situationen känns för ungdomarna, också utifrån att samtalet spelas in.

På en annan skola än de som ingår i undersökningen genomfördes fyra provintervjuer, två individuella intervjuer och två gruppintervjuer. Dessa intervjuer ingår inte i resultatet av denna undersökning. Vid provintervjuerna kom jag fram till att ungdomarna lättare kunde föra resonemang om de satt tillsammans med kamrater i grupp. Därför genomförde jag därefter genomgående gruppintervjuer. Fördelen med gruppintervjuer är att man kan få ingående information om hur människor tänker kring ett fenomen (Bell, 2005). Samspelet mellan intervjupersonerna leder till ”spontana och känsloladdade uttalanden om det ämne som diskuteras” (Kvale, 1997, s.97). Man kan få fram många olika åsikter i en fråga i och med att deltagarna får uppslag av varandra som de kanske inte hade tänkt på annars (Bryman, 2002). En annan fördel är att deltagarna kan lyfta fram den del av fenomenet som de anser vara viktigast (Bryman, 2002). En möjlig problematik med gruppintervjuer kan vara att man istället för kommunikation mellan forskaren och respondenten får ett fokus på det sociala samspelet mellan respondenterna. Ömsesidig påverkan och grupstryck, som uppkommer i sådant samspel, kan inverka på resultatet av gruppintervjun (Holme & Solvang, 1997). Tystlåtna deltagare i gruppintervjun kan också ha svårare att komma till tals än vid en individuell intervju (Bryman, 2002). För att komma förbi detta problem har jag försökt fördela ordet vid behov och uppmuntra de tystlåtna att uttala sig (Bryman, 2002).

#### **4.4 Genomförande och datainsamling**

Inför besöket på skolorna tog jag del av projektplanen för FRAMÅT, broschyrer och annat material från Drömmarnas hus samt information från deras hemsida. Jag pratade också med koordinatören i FRAMÅT samt Drömmarnas hus pedagoger kring syften och intentioner i projektet.

Observationerna av Vikeskolans ungdomar skedde första dagens förmiddag i stadens kulturhus och övrig tid i klassrum på Vikeskolan. Observationerna av Hiljeredsskolans ungdomar skedde första dagen i det närbelägna församlingshemmet och

andra dagen i en klubbstuga tillhörande den lokala fotbollsföreningen. Jag satt i ett hörn av lokalen och förde fältanteckningar kring det jag såg och hörde. Under forumteatern och bearbetningen av den observerades samtliga ungdomar i de fyra klasserna. Jag såg till att jag hade sett samtliga av mina utvalda klasser agera i dramaövningar vid något tillfälle.

Gruppintervjuerna skedde efter telefonkontakt med ungdomarnas lärare på skolorna cirka 2-3 veckor efter Drömmarnas hus besök. Jag bad om att få ett avskilt rum utan störande intrång och ljud där ungdomarna ändå kunde känna sig bekväma (Lantz, 1993). Det som erbjöds var ofta små kala grupprum eller ett vanligt klassrum. Jag började intervjuerna med småprat kring när de hade träffat mig senast som observatör, information om syftet med intervjun och hela forskningsprojektet samt något om ljudutrustningen. Intervjufrågorna togs oftast i tur och ordning utom när jag ansåg att vi redan behandlat en fråga. Ibland förekom störande ljud utifrån vilket också kommenterades ibland under intervjun. De flesta intervjuer är mellan 45 och 60 minuter långa. Intervjuerna är inspelade med en digital ljudutrustning. Till utskriften har använts ett program som gör det enkelt att spela upp, stoppa och spola ljudfilerna framåt och bakåt.

#### **4.5 Databearbetning och analys**

Samtliga observationsanteckningar från vad som hände i rummet har skrivits ut i sin helhet för att inte missa alla de ”små händelser” och kommentarer som utgör en stor del av händelseförloppet. Kategorier av vad som kännetecknar den pedagogiska processen har skapats utifrån en sortering av observationerna på varje skola i a) formen, aktiviteternas karaktär, b) pedagogernas instruktioner samt c) utförandet, hur ungdomarna agerar och interagerar. Formen, aktiviteternas karaktär, är en beskrivning av typen av dramaövningar och dess syften. Pedagogernas instruktioner har jag sammanfattat genom att ställa upp de bägge skolorna i varsin kolumn. Under varje skola har jag sedan fört in respektive pedagogs handlingar och uttalanden. Utförandet är sammanfattat genom att jag ställt handlingar och kommentarer från ungdomarna på de bägge skolorna mot varandra i två kolumner. Detta för att jag ska kunna se eventuella skillnader utifrån geografisk placering i stad och landsbygd samt ålder på ungdomarna.

Intervjuerna har transkriberats av en medarbetare i projektet. Jag läste igenom intervjuutskriften i sin helhet en gång för att få en överblick. Sedan läste jag igenom utskriften en gång till och ringade in de passager och citat i intervjumaterialet där ungdomarna diskuterar ämnesområdet, dvs. hur de upplevde dramaövningar. Dessa passager och citat är de meningsbärande enheterna, eller innebörder som jag sedan placerade in i ett första utkast av kategorier. Kategorierna kunde handla om exempelvis "samarbete", "lärande" och "tankar om arbetsformen". En stor del av innehållet i intervjumaterialet är "kringprat" och ungdomarnas kommentarer till kamraterna, varför stora delar av intervjumaterialet inte blir intressant för just denna undersökning. När alla meningsbärande enheter var införda under respektive kategori gick jag igenom dessa en gång till och förfinade kategorierna. Om en upplevelse återfanns i intervjudata från bägge skolorna, i de flesta av intervjugrupperna så fick den också en del i den slutliga kategoriseringen. Det som återfunns i samtliga kategorier har jag sedan överfört till identifikationen av fenomenets essens.

I analysen reduceras intervjudata till meningsbärande enheter och i dessa enheter kan fenomenets essens återfinnas, det som förenar respondenternas upplevelse (Gunnarsson, 2002). Den fenomenologiska reduktionen innebär att förutsättningslöst komma fram till en beskrivning av fenomenets väsen. Man brukar säga att forskaren sätter sin förförståelse av fenomenet i parentes men ändå kritiskt analyserar sina förutfattade meningar (Kvale, 1997)

Empirin från observations- och intervjudata har jämförts för att se vad som förenar och vad som skiljer skolorna åt vad gäller den pedagogiska processen och upplevelsen av dramaövningar. Essensen av fenomenet har identifierats utifrån att en kategori med intervjudata också kan verifieras med observationsdata som styrker utsagorna. I analys av studiens resultat mot social kunskapsteori hoppas jag få syn på om Drömmarnas hus pedagoger iscensatt ett lärande i Vygotskijs mening.

I resultatkapitlet beskriver jag först den pedagogiska processen med dramaövningarnas karaktär, pedagogernas aktiviteter och ungdomarnas engagemang. Sedan sammanfattas ungdomarnas upplevelser av dramaövningarna utifrån intervjuerna i ett antal kategorier. Kategorierna presenteras var och en för sig med direkta citat i en uppdelning av individuella aspekter och kollektiva aspekter.

## 4.6 Etik

De viktigaste principerna för svensk humanistisk-samhällsvetenskaplig forskningsetik är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 2007). Ungdomarna i undersökningen går i skolor 8 och är 14 -15 år. De befinner sig i gränslandet mellan barn och vuxen, men är naturligtvis rent juridiskt barn. Enligt Pramling (1997) ska man vid barnintervjuer ha tillstånd av föräldrarna men i vissa fall kan även lärarna ge tillstånd för elever att delta i intervjuer. Jag har valt att endast be om tillstånd av läraren och eleven själv eftersom jag bedömer ungdomarna kapabla att ta detta ansvar. Alla namn i resultatet av intervjuerna är borttagna och de kallas enbart för ”pojke” eller ”flicka”. Vid urvalet informerades ungdomarna om att det var frivilligt att delta i intervjun. Däremot har jag inte informerat deltagarna om att de när som helst kunde avbryta intervjun (Bryman, 2002). Med varje intervjugrupp upprättades ett muntligt kontrakt (Lantz, 1993) där jag berättade om intervjuens syfte, hur intervjun skulle gå till, vad som skulle hända med materialet och att deras namn och skola inte skulle synas i några offentliga dokument. Jag berättade också i stora drag om vilka frågeställningar vi skulle beröra under intervjun. ”En klar avgränsad och tydlig ram minskar anspänningen i intervjusituationen” (Lantz, 1993, s. 118).

## 4.7 Trovärdighet

Begreppen reliabilitet och validitet kommer från den kvantitativa forskningstraditionen och vissa kvalitativt inriktade forskare har föreslagit att ersätta dessa med begreppet *trovärdighet* (Bryman, 2002). Trovärdigheten består av fyra delkriterier: tillförlitlighet, överförbarhet, pålitlighet och möjligheten att styrka och konfirmera. Tillförlitligheten innebär en intern validitet, att det ska finnas en god överensstämmelse mellan forskarens observationer och den relevanta teorin. Det innebär också att forskningen utförts i enlighet med uppställda regler samt att de som ingått i studien kan bekräfta forskarens uppfattning som riktig (Bryman, 2002). Den sociokulturella kunskapsteorin passar väl till empirin i och med att jag observerar sociala samspel som jag sedan undersöker upplevelsen av. Har det skett ett medierat lärande i Vygotskijs mening? Jag har ännu inte haft möjlighet att låta ungdomarna bekräfta min uppfattning av deras upplevelser som riktig. Jag vill gärna låta några av dem som fortfarande är knutna till Drömmarnas hus projekt ta del av resultatet och kommentera det. Överförbarheten handlar om i vilken

utsträckning resultatet kan generaliseras till andra sociala miljöer och situationer (Bryman, 2002). Som tidigare nämnts är detta en problematik i kvalitativ metod över huvud taget (Holme & Solvang, 1987). Att ungdomarna träffat just dessa pedagoger som använt vissa metoder och som jag sedan tillfrågat om upplevelsen av i en viss typ av intervjusituation kan ses som fullständigt unikt och ett resultat omöjligt att generalisera. Men det unika är också värt att beforska, ett fenomenets innersta väsen kan bli underlag för diskussion kring liknande situationer. Pålitligheten kan jämföras med reliabilitet, dvs. en bedömning av i vilken utsträckning undersökningen kan upprepas (Bryman, 2002). I och med att jag undersökt två skolor som är olika varandra, träffat sammanlagt 25 ungdomar och i essensen beskriver det gemensamma i ungdomarnas upplevelser så tror jag att en liknande undersökning skulle ge ett liknande resultat. Slutligen, möjligheten att styrka och konfirmera står för en bedömning av undersökningens objektivitet. I detta utgår forskaren från att det aldrig går att uppnå fullständig objektivitet i kvalitativ forskning, men att denne inte medvetet försökt påverka i ena eller andra riktningen (Bryman, 2002). Eftersom jag har erfarenhet av dramapedagogiskt arbete och är någorlunda väl bevandrad i dramapedagogisk teori har det ibland varit svårt att bortse från min förförståelse och sätta den ”i parentes” (Kvale, 1997). Det har också varit svårt att inte tolka på förhand i observationer och jag har hela tiden varit på min vakt för att försöka förhålla mig objektivt till fenomenet. Jag ser mig själv som en medskapare i intervjuerna (Patel & Davidsson, 2003). Det faktum att ungdomarna träffat mig vid tidigare tillfälle och att jag ställer situationsanpassade följdfrågor bidrar till resultatet av intervjun. Jag har strävat efter att försöka vara så neutral som möjligt i tal, rörelser och klädsel men ändå genuint intresserad av deras verklighet och berättelser. Naturligtvis finns det många påverkansfaktorer i min person som kan tänkas störa i positiv eller negativ riktning. Jag har t.ex. en annan dialekt än respondenterna, jag är vuxen kvinna, jag är vit, svensk medelklass och jag har ofta en annan verbal kultur än dem.



## 5. Resultat

### 5.1 Den pedagogiska processen

De dramaövningar som genomförs under ledning av Drömmarnas hus pedagoger är ofta fartfyllda och rörelsebaserade lekar med fysisk kontakt mellan ungdomarna. Detta märks exempelvis i övningen ”Svansen” där ungdomarna tyst ska bestämma en kompis att följa efter men samtidigt se till att ingen följer efter en själv. Det märks också i det enorma tempot och förflyttandet i övningen ”Elden är lös”, som handlar om att genom ögonkontakt byta stolar med varandra medan en person i mitten av ringen försöker hitta en egen stol. Tillit läggs till det fysiska i övningen ”Blunda – spring” där uppmaningen är att en deltagare blundandes springer mot pedagogerna som fångar upp dem. I upplägget av övningar ingår också koncentrationsmoment i och med ”Dirigenten”, där hela gruppen ska följa en ledares rörelser utan att det märks vem som är ledare. Det fysiska fortsätter i skulpturövningarna på temat makt, där grupperna med sina kroppar bildar en orörlig skulptur som för dem symboliserar en känsla eller en situation. Uppvärmningsövningar har till syfte att ungdomarna och pedagogerna ska lära känna varandra och sätta igång fantasin. Tillitsövningar syftar till att forma gruppen, lita på ledarna och att ungdomarna ska bli trygga med varandra. Statusövningar och rollspel syftar till att ungdomarna ska närma sig temat makt.

Det är främst pedagogerna Petter och Annie som håller i de dramaövningar som jag observerat. De instruerar oftast övningarna på liknande sätt, i korta instruktioner som ”ta stolar och gör en ring”. Petter är något mer kortfattad och uppmanande och Annie använder fler ord. Annie har också ett annat sätt att motivera, hon kan liknas vid en fotbollscoach som motiverar sitt lag med ”kom igen, kom igen” och ”superbra jobbat!”. Petter använder sig av många frågor när han jobbar, t.ex. ”vad har ni upplevt just nu”, ”vilken scen vill ni jobba med?” och ”vem är ledaren här”. Mickes uppgift är att med hjälp av ungdomarnas förslag rita upp en kartbild över den värld som ISPEL ska bygga upp. I samtalet kopplar han ISPEL:s sätt att tänka till andra historiska och aktuella skeenden i vårt eget samhälle. Han intar då en roll av föreläsare och ställer oftast öppna

frågor som ”Vad finns i det här samhället”. Ibland ställer han också ledande frågor som ”Vilka får gå i den skolan? Är det alla?” Jag uppfattar också Micke som ett komplement till Annie och Petter i det att han tar sig an och pratar med de ungdomar som hamnar lite utanför eller som inte vill delta.

Samtliga pedagoger rör ofta fysiskt vid ungdomarna genom att exempelvis hålla någon runt axlarna och klappa dem på ryggen. Ibland föser de milt ungdomarna till en viss position i övningen eller spelscenen. Pedagogerna talar sällan om för ungdomarna varför en övning ska göras. Vid ett tillfälle uttrycker en flicka på Vikeskolan att hon inte förstår vad det går ut på och då svarar pedagogen att hon ska bli ”inspirerad till senare arbete”. När ungdomarna inte gärna vill visa upp sina scener försöker pedagogerna att övertala dem till exempel med att ”alla ska upp, det är bäst att vara först”. En del av det pedagogerna säger till ungdomarna på Vikeskolan handlar om ordningsfrågor och en önskan om lyssnande och ökad koncentration.

Ungdomarnas egna lärare ger sig själva olika uppgifter, t.ex. hämtar tillbringare med vatten, samtalar med ungdomarna kring scenerna. Oftast fungerar de som ordningsvakter sätter sig brevid och/eller säger till vissa ungdomar enskilt när de blir för stökiga. Lärarna kan också bidra till att ungdomarna deltar. Vid ett tillfälle föser en lärare på Vikeskolan upp en kille från sittande till stående och säger ”Du ska gå”. Lärarna deltar i vissa dramaövningar, mer frekvent på Hiljeredsskolan än på Vikeskolan. Det märks att lärarna inte alltid vet vilken process ungdomarna deltar i. Vid ett tillfälle går läraren rakt för ”spelscenen” där en grupp ungdomar övar på sin scen. En elev utbrister då: ”Åhhhh, vi håller ju på att repetera!”

Både ungdomarna från Vikeskolan och Hiljeredsskolan visar intresse för forumteatern. Hiljeredsskolans ungdomar vill gärna komma med förslag till att bryta orättvisorna i Forumteatern när det initieras av Drömmarnas hus pedagoger. Hos Vikeskolans ungdomar kommer intresset för forumteatern till uttryck genom att de ropar rätt ut eller viskar mer eller mindre högt till varandra när de reagerar på något i föreställningen. Ungdomarna från Vikeskolan skruvar på sig mycket under forumteatern och under de två dagarna sker det hela tiden olika typer av sociala interaktioner. Man hör fniss, skratt och prat som ofta handlar om annat än övningarna. Ljudnivån är stundvis hög och det är svårt

för pedagogerna att få Vikeskolans ungdomar att koncentrera sig och vara närvarande i rummet. Vid ett par tillfällen avviker också ett par ungdomar från lokalen. Pedagogerna får ibland tävla om uppmärksamhet med mobiltelefoner och MP3-spelare.

På bägge skolorna är ungdomarna engagerade i dramaövningarna. De inledande lekarna, kontakt- och rörelseövningarna leder till glada skrik och skratt. Övningen ”Blunda – spring” får i princip liknande kommentarer på de bägge skolorna i stil med ”läskigt men kul”. På Vikeskolan försöker ett par pojkar hitta alternativa sätt till att springa; åt fel håll eller baklänges. Övningen ”Elden är lös” genomfördes inte på Vikeskolan men Hiljeredsskolans ungdomar deltog i den koncentrerat och med högt tempo. Ungdomarna verkar uppskatta att både pedagoger och lärare deltar. I denna övning uttrycker ett par ungdomar att de vill fortsätta leka, även då det är paus. När övningen ”Dirigenten” genomfördes på Vikeskolan var det många som anmälde sig som frivilliga att gissa vem som leder gruppen. Övningarna och kompisarnas insatser kommenteras frekvent både fysiskt och verbalt på bägge skolorna.

I skulpturövningarna skiljer sig ungdomarnas koncentration åt. På Hiljeredsskolan verkar det lättare att följa det tänkta arbetet medan Vikeskolans ungdomar tappar den koncentration de hade i de tidigare lekarna. Tidvis hittar de koncentrationen igen och många genomför övningen som det är tänkt. Vikeskolans ungdomar associerar skämtsamt till sex och våld när innehållet i skulpturövningarna ska diskuteras. Vid de slumpvisa gruppindelningarna som sker kontinuerligt i övningarna och i arbetet med scenerna opponerar sig Vikeskolans ungdomar högljutt. Ungdomarna på Hiljeredsskolan visar inga sådana tecken.

Vid arbetet med att skriva manus och ta fram egna scener är engagemanget skiftande i de olika grupperingarna på skolorna. Tidvis är det trögt att få igång manusskrivandet på Vikeskolan. Kartan som ritas upp över ISPEL:s drömsamhälle verkar intressera pojkarna på Hiljeredsskolans och de associerar temat makt till det aktuella temat i historieundervisningen. På bägge skolorna verkar arbetet med gestaltning och repetition av scenerna i stort sett koncentrerat i och med att de diskuterar olika scenarier och lösningar. Ungdomarna är särskilt engagerade och koncentrerade när Drömmarnas hus pedagoger deltar i deras scener. Några flickor, både på Vikeskolan och Hiljeredsskolan diskuterar noggrant detaljer i rekvisitan och prövar använda saker i

scenerna som de finner i klassrummet. På Vikeskolan uttrycker några ungdomar tydligt att de inte vill spela upp scenerna för deras egen parallellklass. När det är dags för uppspel är det på bägge skolorna svårt att få någon grupp att vara först.

Sammanfattningsvis är ungdomarna oftast fysiskt och mentalt engagerade i dramaövningarna. De ger uttryck för glädje och lust i lekarna och gestaltningarna, vilket jag märker i kommentarer och de många skratten. Ungdomarna reagerar på orättvisor i forumteatern i det att de högt kommenterar spelet och gärna kommer med egna förslag på hur förtrycket kan brytas. I kontakt- och rörelselekar engagerar sig ungdomarna starkt i och med att jag ser en gemensam fokusering på uppgiften, att tempot upprätthålls och att de ger uttryck för att vilja fortsätta leken längre än den tid som erbjuds. När de vuxna ledarna deltar i gestaltning blir ungdomarna än mer fokuserade och ägnar sig helt och hållet åt uppgiften, vilket inte alltid är fallet när de repeterar på egen hand. När det är dags för uppspel av scener och möte med en publik så avtar det lustfyllda för några av ungdomarna.

## **5.2 Ungdomarnas upplevelser av dramaövningar**

### **5.2.1 Kategorierna**

Sammanfattningsvis innehåller intervjumaterialet sex meningsbärande kategorier som återfinns på bägge skolorna hos de flesta intervjugrupper vad gäller ungdomarnas upplevelser av dramaövningar. Ungdomarna upplever att 1) självkänslan stärks, 2) inläringen ökar, 3) koncentrationsförmågan stärks, 4) arbetsformen är lustfylld och demokratisk, 5) samarbetsförmågan utvecklas och 6) relationer fördjupas. Kategorierna 1-3 kan uttryckas som individuella aspekter på upplevelsen av dramaövningar och kategori 4-6 kan uttryckas som kollektiva aspekter.

Ungdomarnas upplevelser av att uppspel är mindre lustfyllt tar jag inte in som en egen kategori i och med att den snarare känntecknar upplevelse av teater och inte dramaövningar, mitt huvudintresse i studien.

## 5.2.2 Individuella aspekter

### **Självkänslan stärks,**

Många av ungdomarna kan återberätta övningarna och tycker att det ibland var otäckt att leka men att det kändes bra när man genomfört dramaövningarna: *"Det var läskigt, men man kände sig ändå lite så starkare när man hade gjort det"*, (Flicka, Hiljeredsskolan). Att arbetet med teater har positiva effekter på den egna utvecklingen nämns i en av grupperna från Vikeskolan. Att få vara någon annan för en stund eller att få vara sig själv helt ut benämns av Hiljeredsskolans ungdomar som positivt. *"Ja, man kunde ha kul och riktigt vara sig själv och bara skratta och ha kul"*, (Flicka, Hiljeredsskolan). Ungdomarna på Vikeskolan pratar om att det är positivt att få visa olika typer av känslor i dramaövningarna och på Hiljeredsskolan pratar ungdomarna om en miljö där de får vara hur de vill. *"Det var som man stängde ut, det var typ som en sal som man stängde ut från resten av världen"*, (Pojke, Hiljeredsskolan).

### **Inläringen ökar**

Ungdomarna tycker att det blir lättare och mer intressant att lära när det är roligt samtidigt och de minns vad som hände bättre än de brukar efter vanliga lektioner: *"Alltså en penna och papper kan du skriva med, men när du gör såna här - övningar - så upplever du vad du lär dig. Det är inte som att skriva. Skriver du, du kanske kommer ihåg det sen eller inte, men såna, stannar kvar att du har gjort det, alltså övningar"* (Flicka, Vikeskolan). Hiljeredsskolans ungdomar pratar mycket om att de lärt sig mer om själva ämnet "makt och människa", vilket nämns mindre på Vikeskolan. På Hiljeredsskolan nämns också att de har lärt sig mer om själva hantverket i teaterskapande. De anser också att dramaövningarna var en hjälp för att kunna arbeta med scenerna.

### **Koncentrationsförmågan stärks**

På bägge skolorna nämner ungdomarna att de i dramaövningarna fått anstränga sig mer än i vanligt skolarbete och att de har varit mer koncentrerade. *"Man fick tänka och sånt [...]Tänka mer än vanligt"*, (Flicka, Vikeskolan). Ungdomarna tycker det är roligt att

koncentrera sig starkt och att helt vara inne i arbetet. *”Man glömmmer allt annat och koncentrerar sig på leken”*(Pojke, Hiljeredsskolan).

### **5.2.3 Kollektiva aspekter**

#### **Lustfylld och demokratisk arbetsform**

Samtliga intervjugrupper uttrycker att besöket från Drömmarnas hus och dramaövningarna har varit kul, lärorikt och en variation i det vanliga skolarbetet. De uttrycker att de gärna leker mer och längre. *”Men när vi gör någonting roligt, jag vill faktiskt göra mer, man vill inte sluta där”*(Pojke, Vikeskolan). Ungdomarna upplever att de har fått vara mer aktiva än vanligt. På Vikeskolan upplevs en frivillighet i arbetet, i motsats till det tvång de kan känna med ”vanligt” skolarbete. På Hiljeredsskolan diskuteras det positiva i att få vara med och bestämma och vara delaktig i beslut, vilket inte nämns alls på Vikeskolan. En intervjugrupp från Hiljeredsskolan pratar om hur skönt det var att få säga ifrån i Forumteatern. *”Ja när det är så fel, annars så bara sitter man bara, amen så kan du ju inte göra, så håller man det för sig själv. Det är rätt skönt att få skrika ut det till dem i stället”*, (Flicka, Hiljeredsskolan). Ledarnas ”peppning” hjälpte upp motivationen och deras ledarstil har, enligt ungdomarna, bidragit till att lusten och orken hållit i sig under de två dagarna.

#### **Samarbetsförmågan utvecklas**

Samtliga grupper har nämnt glädjen i att samarbeta och leka tillsammans med klasskamraterna och tycker att de lärt känna varandra bättre. *”Ja, vi var, alltså man fick lära känna sina klasskamrater bättre och komma närmre och så.”* (Flicka, Vikeskolan). Ungdomarna uttrycker också att det är roligt att hjälpa varandra.

#### **Relationer fördjupas**

Att lärarna varit med och visat mer av sin personlighet upplevs som mycket positivt av ungdomarna på Hiljeredsskolan. *P:”Och så tyckte jag att det var roligt att kunna få ögonkontakt med sina lärare också. I: Varför är det bra? P: Jag vet inte, det kändes bra. För typ, man tycker så, X, han har ett eget liv och sånt för det är vår lärare, så han bryr sig inte så mycket om oss egentligen.”* (Pojke, Hiljeredsskolan).

## 6. Analys

### 6.1 Fenomenets essens

I samtliga intervjukategorier samt ur observationsresultatet går det att utläsa att det är ”kul” och lustfyllt med drama. Ungdomarna pratar också om att de har lärt sig olika saker. De vet mer kring temat makt och människa som de kopplar ihop med aktuella skolämnen, de kan mer om teaterskapande och upplever att de kommer ihåg bättre det som gjordes under dagarna med Drömmarnas hus till skillnad från ”vanliga lektioner”. Jag ser *lustfyllt lärande* som fenomenets essens, det som inte varierar mellan olika individer. Chaib diskuterar det lustfyllda ingående under kategorin *Frihetskänslan växer* och visar som förklaring på den starkt upplevda frihetskänslan att det är både individuellt och socialt berikande att ha roligt tillsammans. Vi människor mår bra av att koppla av från vardagen och att vi har behov av att resa in i fantasin - få perspektiv på det egna jaget. ”All konst har förmågan att föra oss bort från oss själva” (Chaib 1996, s.153).

### 6.2 Reflekterande tolkning

Resultatet i undersökningen av den pedagogiska processen och ungdomarnas upplevelser av dramaövningarna relateras nedan till bakgrund och dramapedagogiska teorier.

En starkt självkänsla skapas i det trygga, tillåtande dramarummet, en plats där man både kan vara sig själv fullt ut och även pröva andra roller. Ungdomarna pratar om att det är kul att få visa olika känslor i dramaövningarna. De ser att de kan bete sig olika i en ny typ av situation, att dramarummet ger ett annat handlingsutrymme. Att få kasta sig ut i det okända och klara av en uppgift väcker stolthet och självförtroende. Precis som i Chaibs undersökning handlar detta om trygghet och självkänedom i att inse sina egna möjligheter och begränsningar. Man kan koppla även detta resultat till att *Frihetskänslan växer* men även *Självförtroendet blir större*, som en annan av hennes kategorier benämns (Chaib, 1996).

Ungdomarna beskriver att det blir roligt att lära när man använder sig av dramaövningar. De uttrycker en viss förvåning över att man kan lära sig och ha roligt på samma gång. De upplever också att lärsituationen känns mer frivillig när det är roligt. Relativt utförligt beskriver och visar ungdomarna att de faktiskt kommer ihåg vad de har

gjort under dessa två dagar till skillnad från andra typer av lektioner. Det ungdomarna lärt sig stannar kvar i kroppen när de gör övningar och har kul. Ungdomarna pratar också om att de lärt sig om temat makt och under dramapasset kopplar en av skolorna det som görs till ett aktuellt tema i historieundervisningen. Att drama kan stärka inläringen handlar om att det tillfredsställer barnets behov av balans mellan tankar, agering, teori, metod och det naturliga behovet av att både röra på sig och finna stillhet (Sternudd, 2000). Att i ageringen undersöka andra människors perspektiv ger ett fördjupat lärande. ”Grundtanken är att lärande uppstår när individen förstår den underliggande meningen/abstraktionen bakom individens handlingar och val” (Sternudd, 2000).

Ungdomarna beskriver det som roligt att få koncentrera sig och anstränga sig mycket i dramaövningar. Det är skönt att få ägna sig åt något helt och fullt. Koncentration är också något som Chaib finner i de teaterskapande ungdomarnas erfarenheter. Tillsammans med andra förmågor som utvecklas i teaterarbetet som samarbete, ansvar, hänsyn, respekt och disciplin blir koncentration en del av en av författarens huvudkategorier, nämligen *Identiteten förstärks* (Chaib, 1996). Det som kan bidra till att koncentrationen stärks i dramaövningar är aktiveringen av tankar, känslor och handlingar i ageringen (Sternudd, 2000).

Att pröva något nytt som inte är ”vanlig skola” upplevs som positivt. Ledarna motiverar på ett annorlunda sätt och det är intressant med nya pedagoger. Ungdomarna tycker temat är spännande och de vill gärna fortsätta leka och göra fler dramaövningar. Detta stämmer med Björkanders resultat – drama blir en kontrast till det vanliga skolarbetet (Björkander, 2006). Den lustfyllda arbetsformen är också en del av Chaibs huvudkategorier i vad som betecknar ungdomars teaterskapande: *Frihetskänslan växer* (Chaib, 1996). Upplevelsen av delaktighet visar att pedagogerna arbetar i den dramapedagogiska andan där demokratiska värden styr processen (Sternudd, 2000).

Många av ungdomarna beskriver att de lär sig samarbeta genom dramaövningarna, att det är roligt att arbeta tillsammans och hjälpa varandra. Detta resultat är entydigt med tidigare forskning kring dramaövningar (Olsson, 2006, Chaib, 1996). En del av ungdomarna känner igen övningar som de gjort tidigare med klassen i syfte att stärka en splittrad grupp. Det som bland annat gör att drama utvecklar samarbetsförmågan är själva arbetet med övningar, improvisationer och rollspel. I



dramats möjlighet till frigörelse av de egna resurserna och i förståelsen av andra människors perspektiv kan individen bearbeta egna attityder och bli mer demokratiskt delaktig (Sternudd, 2000).

Ungdomarna upplever att de lär känna klasskamraterna bättre, vilket också stämmer med resultat från tidigare forskning (Olsson, 2006, Chaib, 1996). Att den ordinarie klassläraren kan vara med och leka tillsammans med ungdomarna beskrivs som roligt och ger en breddad syn på läraren som person. Det som bland annat bidrar till att sociala relationer fördjupas i pedagogiskt drama är att de enskilda individerna blir till som grupp genom övningar som syftar till att skapa ett tryggt och öppet arbetsklimat (Sternudd, 2000).

### **6.3 Analys utifrån sociokulturell kunskapsteori**

Har det skett ett lärande i Vygotskijs mening hos ungdomarna i denna studie? Vi påminner oss det centrala i Vygotskijs teori, där barnets inläring sker som en social process tillsammans med en betydelsefull vuxen och/eller kamrater. Utvecklingen sker i ett väglett samspel där en för barnet närstående persons stöd är viktigt (Hundeide 2006). En lärare behöver inte automatiskt vara en betydelsefull vuxen för det enskilda barnet. Ungdomarna på Hiljeredsskolan uttrycker sin förtjusning över att deras egna lärare deltar i leken och de får då en fördjupad relation till läraren, vilket ökar möjligheten för att läraren blir en mer betydelsefull vuxen. Då ökar också, om man tar på sig Vygotskijs glasögon, förutsättningen för lärandet i andra situationer. På Vikeskolan deltar inte de egna lärarna i lika stor utsträckning i dramaövningarna men de stöttar arbetet med att ta fram manus. De självklara ledarna i dramaövningarna är Drömmarnas hus pedagoger. Frågan är om de på så kort tid som några timmar har lyckats bli "betydelsefulla vuxna" för ungdomarna. Dessutom är det enligt Bråtens tolkning av Vygotskij viktigt att den som vägleder barnet i lärandet känner till elevens individuella psykologi och sociala miljö (Bråten, 1998). Detta är svårt att uppnå för Drömmarnas hus pedagoger i och med det stora antal ungdomar de träffar under en kort period.

Ungdomarna talar också om att de tycker det är roligt att hjälpa varandra i dramaövningarna. De upplever att samarbetet har fört dem närmare varandra i klassen.

Med kamraters stöd ökar förutsättningen för lärande, utifrån Vygotskys teori om att hela det sociala samspelet är viktigt för individens lärande (Vygotskij, 1997).

I Dales tolkning av Vygotskij behöver barn i puberteten utmaningar och krav som stimulerar intellektet för att utveckla sitt abstrakta tänkande (Dale, 1998). Ungdomarna uttalar att de i dramaövningarna har fått koncentrera sig och anstränga sig mer än vanligt. Detta visar på att deras intellekt har fått stimulans. Upplevelsen av att ”tänka mer än vanligt” kan möjligtvis också ge en glimt av att den som uttalade detta har ”sträckt sig över sin aktuella nivå”, vilket är det som leken, enligt Vygotskij, kan bidra till. När Vygotskij diskuterar leken förordar han också dramatik och rollspel som medel för att vidga barns erfarenheter (Hundeide, 2006). Tecken på vidgade erfarenheter ser vi i ungdomarnas beskrivning av att de upplevt något nytt som hade inverkan på deras tankar kring det egna lärandet samt upplevelser av ökad självkänsla, empati och fördjupade relationer. I pedagogiskt drama ingår övningar som utvecklar individens kreativa uttryckssätt. Koncentration, avslappning, samarbete, röst, kroppsspråk och kommunikation bidrar till att individen kan och vågar uttrycka sig i gruppen (Sternudd 2000). Delar av detta har, enligt mina observationer, också funnits i Drömmarnas hus arbete och ungdomarna ger exempel på upplevelser av detta när de beskriver att de både vågar vara sig själva och pröva nya roller. Att kunna och våga kommunicera, behärska språket, är enligt Vygotskij en förutsättning för att kunna få tillgång till sociala aktiviteter, där inläringen sker (Bråten, 1998). Huruvida ungdomarna har internaliserat erfarenheterna från det sociala samspelet och kan omvandla det till egna handlingar i andra sammanhang är svårt att säga (Kroksmark, 2003). Det skulle behövas uppföljande intervjuer med ungdomarna och eventuellt också deras lärare för att ta reda på det. En uppgift som sträcker sig utöver denna undersöknings syfte.

## 7. Diskussion

### 7.1 Metoddiskussion

Jag har försökt följa den kvalitativa metodens krav på närhet till undersökningsenheterna i och med observationer och intervjuer (Holme & Solvang 1997). Det kan vara en brist att jag inte själv deltagit i övningarna och kommit ännu närmare ungdomarna samt att jag inte haft tillgång till deras privata konversationer i pauser. Jag har försökt göra en objektiv och riktig beskrivning av vad som skett och en detaljerad rapportering av ungdomarnas handlingar och aktiviteter så som jag observerat dem. Jag har också dokumenterat resultatet med direkta citat från intervjumaterialet. Enligt Hundeide (2006) är det aldrig möjligt att beskriva mentala processer utan att ta hänsyn till den sociala, situationella och kommunikativa kontexten. Intervjun i sig och dess karaktär av frågor som kräver svar kan liknas vid ett förhör i skolan där läraren undrar om eleven lärt sig sin läxa (Hundeide 2006). Ungdomarna kan ha upplevt intervjun på olika sätt beroende på hur de har uppfattat situationen och svarat utifrån det. Intervjun kan ses som ett socialt kontrakt upprättat mellan mig och ungdomarna där många troligtvis vet vad som förväntas av dem (Hundeide 2006). Flera av dem finner kanske inte situationen särskilt märklig och har hört ordet intervju förut. Erfarenheter från olika media gör att de vet vad spelet går ut på – en frågar och den andre svarar. Andra kan ha en obehaglig upplevelse av intervjuer och associerar kanske till ”förhör”. Dessa variabler och kombinationer där emellan, ljudutrustningen och själva intervjusituationen i sig skulle kunna verka hämmande på intervjusvaren (Lantz 1993). Därför frågade jag i slutet av intervjun hur ungdomarna hade upplevt att bli intervjuade och om ljudutrustningen hade påverkat dem. De flesta beskrev att situationen inte hade varit särskilt besvärande.

Den pedagogiska processen på de bägge skolorna har sett lite olika ut i och med att Drömmarnas hus metoder förändrades och förfinades under skolturnéns gång. Vikeskolan var den första skolan som Drömmarnas hus pedagoger mötte och Hiljeredsskolan besöktes något senare i skolturnén. Detta kan innebära skillnader i den process ungdomarna uttalar sig om i intervjuerna. Jag upplever ändå, utifrån mina observationer, att konceptet i stort sett var det samma på bägge skolorna och att ungdomarna på de bägge skolorna uttalade sig likartat kring fenomenet.

En risk med att intervjua ungdomarna så pass lång tid som några veckor efter mötet med Drömmarnas hus är att jag har fångat uppfattningen om upplevelsen i stället för upplevelsen i sig. Därför ägnade jag tid i intervjuerna åt att hjälpa ungdomarna att rekonstruera det som hände, vad de och andra gjorde. Jag väljer att lita på fenomenologin där forskaren förutsätter att ”den relevanta verkligheten är vad människor uppfattar att den är” (Kvale 1997, s.54).

## 7.2 Lust och lärande

Redan Platon och Aristoteles menade att ”det som man lär sig under tvång och plåga inte fastnar lika bra som det man lär sig under lustfyllda former” (Hägglund & Fredin 2001, s. 97). Att det som kännetecknar ungdomarnas upplevelser av dramaövningar i denna undersökning är just *lustfyllt lärande* kanske har med dramaövningarnas karaktär att göra. Metodiken i pedagogiskt drama påminner om de åtta faktorerna för glädje och njutning som Csikszentmihalyi presenterar (Csikszentmihalyi, 1996). Jag ser det som att pedagogiskt drama erbjuder attraktiva uppgifter för individen att framgångsrikt lösa som ger omedelbar feedback. Dramaövningarna kräver koncentration, kontroll över de egna handlingarna och ett starkt engagemang som gör att man glömmer allt det vardagliga. Jag upplever att den starka koncentrationen är en del av orsaken till att självupptagenheten försvinner och att tidsuppfattningen förändras. Ett tydligt mål erbjuds oftast när dramaövningarna övergår i teaterarbete.

## 7.3 Med eller utan publik?

För några av ungdomarna har momentet med scenframträdande inneburit en känsla av olust och nervositet. ”*Det värsta var när de sa att vi skulle spela upp för alla åttor, man ville inte göra det då*”, (Flicka, Vikeskolan). Här kommer vi in på en klassisk diskussion inom pedagogiskt drama, huruvida barn och ungdomar i en pedagogisk dramaprocess överhuvudtaget ska spela teater inför publik eller inte (Erberth & Rasmusson, 1996). Överraskande nog ger en flicka även uttryck för en tävlingsaspekt: ”*Det var ju sån tävling också, vems grupp har gjort bäst teater*”. Det finns forskning som visar på goda vinster i ungdomars teaterskapande och att de får stå på scenen (Chaib, 1996). Men kanske bör Drömmarnas hus pedagoger överväga att gå lite mer försiktigt fram och etablera en trygg grupp under en längre tid än två dagar innan ungdomarna går in i

teaterskapande (Erberth & Rasmusson, 1996). En möjlig lösning till att undvika olusten visar en av ungdomarna själva: ”*Det hade nog gått typ dubbelt så bättre om man hade visat upp för sin egna klass, för man är ju van vid den klassen, man umgås med dem varje dag*”, (Pojke, Hiljeredsskolan).

#### **7.4 Vem har makten?**

En viktig aspekt av den traditionella värdegrunden i pedagogiskt drama är att verksamheten ska vara frivillig. Individen ska vara fri att delta och kan lämna lokalen eller sätta sig på avskild plats i rummet. När det gäller barn och ungdomar blir alternativet ofta det senare eftersom det för det mesta inte är möjligt att låta dem gå iväg. Frivilligheten för ungdomarna att delta i Drömmarnas hus projekt och dramaövningarna kan diskuteras. De visste inte från början att de skulle arbeta i två dagar med Drömmarnas hus. De förväntades delta i övningarna, skriva manus och repetera scener som de sedan skulle framföra inför klasskamrater och andra. På Vikeskolan opponerade sig några ungdomar högljutt när de fick höra att de skulle visa upp scenerna för parallellklassen. Drömmarnas hus pedagoger tog till sig protesten och ungdomarna behövde endast visa resultatet för den egna klassen. När jag intervjuade ungdomarna på Hiljeredsskolan uttryckte också de en aversion mot att spela upp scenerna för parallellklassen. Men de har, efter vad mina observationer visat, inte opponerat sig lika högljutt som Vikeskolans ungdomar. Ska bara den som skriker högst ha ett frivilligt val? Och de ungdomar på Vikeskolan som kanske *ville* visa upp för parallellklassen, de blir inte heller hörda. Temat för skolsamarbetet, ”Makt och människa”, blir aktuellt även för pedagogerna att diskutera när det gäller den egna verksamheten.

#### **7.5 Fortsatt forskning**

I och med att jag sett många likheter med Chaibs resultat och kategorier över det som kännetecknar teaterskapande ungdomar och i detta fall dramaövningar, kan det behövas en studie kring det som händer i pedagogiskt drama jämfört med teaterskapande. Bearbetningen av observationsmaterialet kring pedagogernas instruktioner och handlingar blev för mig spännande läsning och skulle kunna bli föremål för en egen undersökning. Det vore också intressant att göra en uppföljande undersökning bland de

medverkande ungdomarna för att undersöka Vygotskijs teorier kring om det skett en internalisering, ett användande och en mediering av lärandet i nya sammanhang.

## 8. Slutord

För att Drömmarnas hus ska bidra till ett lärande i Vygotskijs mening, alltså genom väglett samspel, tror jag det krävs att den som leder dramaövningarna också är mer av ”en viktig vuxen” för ungdomarna. Det finns olika sätt att lösa detta. Till exempel kan Drömmarnas hus pedagoger ha ett längre och mer fördjupat arbete på skolan så att de lär känna ungdomarna väl. Ett annat sätt är att fortbilda ungdomarnas lärare i konceptet, de som redan är viktiga vuxna eller åtminstone har en reell potential att bli det. En tredje väg är att engagera en dramapedagog som redan är verksam på skolan i att fortbilda och handleda lärarna i konceptet och/ eller arbeta direkt med ungdomarna.

Jag har fått svar på de frågor jag ställde mig kring den pedagogiska processen i Drömmarnas hus möte med ungdomarna samt upplevelserna av detta. Svaren skulle kunna sammanfattas som:

- De vill vara med.
- De lär sig saker.
- De har kul.

Således ett helt gäng med tonåringar som under skoltid är intensivt engagerade i något som har med lärande att göra och dessutom gör det med glädje.

## 9. Referenser

- Bell, Judith, 2005: *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Bjurwill, Christer, 1995: *Fenomenologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Björkander, Johan, 2006: *Dramapedagogik – Barns upplevelser av att delta i dramapedagogiska övningar*. Karlstad Universitet: Examensarbete vid Lärarutbildningen.
- Bryman, Alan, 2002: *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber.
- Bråten, Ivar (red.), 1998: *Vygotskij och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Chaib, Christina, 1996: *Ungdomsteater och personlig utveckling*. Lund: Pedagogiska institutionen Lunds Universitet.
- Csikszentmihalyi, Mihaly, 1996: *Flow – Den optimala upplevelsens psykologi*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Dale, Erling Lars, 1998: *Lärande och utveckling i lek och undervisning* i Bråten (red.), 1998: *Vygotskij och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Erberth, Bodil & Rasmusson, Viveka, 1996: *Undervisa i pedagogiskt drama*. Malmö: Studentlitteratur.
- Gunnarsson, R (2002). Kvalitativa metoder – fenomenologi. Hämtad 18 juli, 2007, från <http://www.infovoice.se/fou>
- Holme, Idar Magne & Solvang, Bernt Krohn, 1997: *Forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Hundeide, Karsten, 2006: *Sociokulturella ramar för barns utveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Krokmark, Tomas, 2003: *Den tidlösa pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, Steinar, 1997: *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lantz, Annika, 1993: *Intervjumetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Lepp, Margret, 1998: *Pedagogiskt drama med fokus på personlig utveckling och yrkesmässig växt*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Magnér, Björn & Magnér, Helena, 1976: *Medveten människa*. Stockholm: Wahlström och Widstrand.
- Olsson, Eva-Kristina, 2006: *Att vara någon annan*. Växjö: Institutionen för humaniora Växjö Universitet.

Patel, Runa & Davidson, Bo, 2003: *Forskningsmetodikens grunder*. Lund: Studentlitteratur.

Riksorganisationen auktoriserade dramapedagoger, RAD.(2007). Vad är dramapedagogik? Hämtad 20 juli, 2007 från <http://www.dramapedagogen.nu>

Sternudd, Mia Marie F, 2000: *Dramapedagogik som demokratisk fostran?* Uppsala: Pedagogiska institutionen Uppsala Universitet.

Strömquist, Siv, 2006: Uppsatshandboken. Uppsala, Hallgren & Fallgren.

Trost, Jan, 1993: *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet (2007). Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning. Hämtad 15 oktober, 2007 från [http://www.vr.se/download/18.6b2f98a910b3e260ae28000360/HS\\_15.pdf](http://www.vr.se/download/18.6b2f98a910b3e260ae28000360/HS_15.pdf)

Wiechel, Lennart, 1987: Det totala språket genom pedagogiskt drama. *Särtryck och småtryck från Institutionen för pedagogik: nr 564*. Malmö: Lärarhögskolan Malmö.

Wilhelm, J. D (2006). The age for Drama. *Educational Leadership*, nr 4, sid.74.

Vygotskij, Lev Semenovic (1997): *Educational psychology*. Boca Raton. Fla, St. Lucie.



## 10. Bilagor

Bilaga 1 Dramaövningar

Bilaga 2 Vygotskijs progression via den proximala utvecklingszonen.  
(Kroksmark 2003, s. 451)

Bilaga 3 Intervjuguide - Drömmarnas hus pedagoger

Bilaga 4 Intervjuguide - ungdomarna