

DRAMA & VÄGLEDNING

Metoder som speglar livet

Eva Bengtsson

Institutionen för etnologi, religionshistoria och genusvetenskap
Centrum för de humanistiska ämnens didaktik
Självständigt arbete 15hp
Utbildningsvetenskap
Höstterminen 2014
Handledare: Kent Hägglund
Examinator: Eva Österlind
English title: Drama & Career counselling, methods that reflect life



Stockholms
universitet

Sammanfattning

Detta är en studie som belyser metoderna drama och vägledning samt hur de eventuellt skulle kunna samverka. Syftet är att undersöka om drama skulle kunna bidra till en metodutveckling av vägledning. Drama definieras här som ett paraplybegrepp innefattande alla metoder där handling och gestaltning används, både från psykologins och pedagogikens områden.

En litteraturstudie genomfördes parallellt med en intervjustudie. Tre professionella inom drama intervjuades enskilt. Sedan genomfördes en gruppintervju med fem gymnasieelever. De hade alla gått en kurs i drama med inriktning mot personlig utveckling.

I resultatet framkom att det finns överensstämmande mål och värdegrund mellan drama och vägledning. Båda metoderna strävar mot att höja individens medvetenhet om sig själv och omvärlden. De befinner sig bägge i ett fält mellan psykologi och pedagogik och måste förhålla sig till detta.

Vidare framkom att drama skulle kunna bidra positivt till en metodutveckling av vägledning. Deltagande i en dramagrupp kan ge ökad självkännet och en bredare syn på framtida möjligheter. Tolkningen av resultatet indikerar att vissa dramatekniker är särskilt lämpade att använda i vägledningssyfte. I första hand värderingsövningar, speglingar och rollbyten med delar av sig själv, tekniker som alla involverar personligt material. Men även rollspel som inte är personliga är troligtvis lämpliga, så länge deltagarna är engagerade i temat och får utrymme att reflektera efteråt. Dessa tekniker ingår (mer eller mindre) i dramametoder som psykodrama, playbackteater, rollspel, sociodrama, värderingsövningar och rainbow of desire.

Några möjliga modeller för samverkan mellan drama och vägledning diskuterades i intervjuerna:

- Vägledare skulle kunna ta en aktiv del i en pågående dramakurs (med inriktning mot personlig utveckling) genom att gå in och vara delaktiga i vissa moment i samverkan med dramaledaren.
- Vägledare skulle kunna fortbilda sig i dramametodik (psykodramautbildning eller liknande) och hålla egna kurser.
- Vägledare skulle kunna fortbilda sig i dramametodik (kortare kurser) och ha inslag av drama i vägledningsgrupper och klassrumsundervisning, kanske också göra enklare rollbyten i enskilda samtal.
- Dramautbildade skulle kunna lära sig mer om vägledning och ta in vägledningsfrågor i dramagrupperna.

Resultatet av studien kan vara till nytta för vägledare som är intresserade av metodutveckling. Även om denna studie har ett visst fokus på gymnasieskolan utesluter detta inte andra skolformer och organisationer där vägledning bedrivs. Eftersom även andra yrkesgrupper än vägledare kan ha intresse av metodutveckling av vägledningsfrågor kan resultatet vara till nytta även för dessa, särskilt yrkesverksamma inom dramaområdet.

Abstract

This study illustrates how drama methods and career counselling might interact. The aim is to investigate whether drama methods can enhance career counselling methods. Drama is here defined as an umbrella term that includes all forms of action methods used in psychology and education.

A literature survey was carried out in parallel with qualitative research interviews. Three professional drama leaders were interviewed separately. This was followed by a group interview with five upper secondary school students, who had all taken a course in drama with a focus on personal development.

The findings show that there are common and consistent goals and values between drama and career counselling. Both methods aim to raise the students' awareness of themselves and their surrounding world. Also, both are in a field between psychology and education, which must be acknowledged and addressed.

It further emerged that drama could contribute positively to the development of career counselling methods. Participating in a drama group could provide greater self-knowledge and give a broader vision of possibilities in the future. Interpretation of the results indicates that some drama techniques are particularly suited for use in career counselling. These include: values clarification practices, mirroring and role reversal, all techniques which involve the participants' personal experiences. But even role playing which does not involve personal experience is probably appropriate, as long as the participants feel engaged in the topic and then given ample space for reflection. The techniques mentioned above are used (more or less) in drama methods like psychodrama, playback theater, role play, sociodrama, rainbow of desire and values clarification exercises.

Some possible models for the interaction between drama and career counselling were discussed in the interviews:

Career counselors could take an active part in an ongoing drama course (with a focus on personal development) by going into and be involved in certain stages of the interaction with the drama leader.

Career counselors could receive training in drama methodology (psychodrama training or similar) and then run their own courses.

Career counselors could receive training in drama methodology (short courses) and bring elements of drama into counseling groups and classroom instruction, or into individual counselling sessions.

-People educated in drama could learn more about career counselling and bring questions around career into the drama groups.

The results of the study may be useful for career counsellors who are interested in method development. Although this study has a particular focus on upper secondary school it does not exclude other school forms and organizations where career counselling is conducted. Since professionals, other than career counselors, may also have an interest in developing methods of career issues, the result could be useful for them as well, especially for professionals in the field of drama.

1	INLEDNING	3
1.1	Val av problemområde	3
1.2	Begrepp	4
2	SYFTE	5
2.1	Forskningsfrågor	5
3	FORSKNINGSÖVERSIKT	6
3.1	Uppsatser, grundläggande nivå	6
3.2	Dramapedagogikens fyra perspektiv	7
3.3	Pedagogiskt drama med fokus på personlig utveckling	10
3.4	Psykodrama med särskoleelever	11
3.5	Terapeutiska aspekter av psykodrama	12
3.6	Vägledningssamtalet	13
4	METOD	15
4.1	Undersökningsstrategi	15
4.2	Metoder och tekniker	15
4.3	Genomförandesteg	15
4.4	Urvalsgrupp för intervjuerna	16
4.5	Datainsamling	16
4.6	Transkribering	16
4.7	Tillförlitlighet	17
4.8	Anonymitet	17
4.9	Etiska ställningstaganden	17
4.10	Bearbetning och analys av resultatdata	17
5	RESULTAT	19
5.1	Teoretikerna Moreno, Buber och Mead	19
5.2	Dramametoder	22
5.3	Intervjuer	30
5.4	Analys	36
6	SVAR PÅ FORSKNINGSFRÅGORNA	39
6.1	Finns det en överensstämmelse mellan vägledning och drama i den bakomliggande teorin?	39

6.2	Kan drama berika vägledning?	39
6.3	Hur skulle en konkret modell kunna se ut?	40
7	DISKUSSION	41
8	REFERENSER	43
9	BILAGOR	46
9.1	Bilaga 1. Nyckelkompetenser och icke-kognitiva förmågor	46
9.2	Bilaga 2. Citat ur Skolverkets skrift om kvalitet i vägledning	47
9.3	Bilaga 3. Gruppvägledning.....	48
9.4	Bilaga 4. Intervjufrågor till de professionella.....	49
9.5	Bilaga 5. Intervjufrågor till elever	50
9.6	Bilaga 6. Utbildningsinformation.....	51
9.7	Bilaga 7. ”Hinderbanan” och ”Egenskaper”	52

1 Inledning

Jag som skrivit denna uppsats är utbildad inom både studie- och yrkesvägledning och drama (psykodrama, dynamisk pedagogik och dramapedagogik). I mitt yrkesliv har jag på olika sätt kombinerat dessa metoder och alltid upplevt det positivt. Men att uppleva något som positivt är inte samma sak som att verkligen veta vad man håller på med... Det var min längtan efter att bättre förstå varför det har fungerat så bra som fick mig att vilja skriva denna uppsats.

1.1 Val av problemområde

Media idag ger ofta en problemfylld bild av den svenska skolan. Sveriges Kommuner och Landsting (SKL) har gett ut en skrift för att försöka reda ut vad problemen handlar om. Ett faktum är att svenska elevers skolprestationer har sjunkit. Ett annat problem är en upplevelse i skolan av brist på resurser. Men SKLs tolkning av statistiken är att skolans tilldelade resurser har ökat. Så då undrar de om det är något annat som inte fungerar optimalt i skolundervisningen, till exempel om elever får rätt stöd och om skolan lär ut rätt saker? Här relaterar de till de åtta nyckelkompetenser EU har tagit fram. Hur skulle man kunna stimulera till exempel barns kreativitet eller förmåga att gå från ord till handling? (Sveriges Kommuner och Landsting, 2013)

Skolverket har också tittat på EUs nyckelkompetenser och samlat forskning kring icke-kognitiva förmågor (se mer bilaga 1). Deras slutsats är att området är komplext men viktigt. Icke-kognitiva förmågor har troligtvis större inverkan på individens liv än kognitiva förmågor. Det ingår också i skolans uppdrag, utifrån läroplan och skollag, att utveckla elevers personlighet och egenskaper. ”Skolan har breda mål. Den ska bidra till kompetenta, kunniga och kreativa personer som fungerar väl i samhälle och i arbetsliv och som vill fortsätta lära livet ut” (Skolverket, 2013, sid 5).

I studie- och yrkesvägledningens uppdrag ingår att ge stöd i icke-kognitiv kompetens, framför allt självkänedom och förmågan att välja. Men gör den det? Forskningsrapporter har visat att studie- och yrkesvägledningen som helhet har stora brister (Skolverket, 2007). Skolverket gav 2008 ut en skrift utifrån behovet att höja kvaliteten. De menar att utvecklingen går mot ett samhälle där medborgarna måste göra fler och fler val. Valen blir också alltmer komplicerade och kräver en särskild kompetens. Vägledningen som helhet behöver belysas och utvecklas. För att stimulera en diskussion kring detta har de intervjuat elva personer, alla med helt olika bakgrund men väl insatta i ämnet. Intervjupersonerna har fått svara på frågan: ”Vad är kvalitet i skolans studie- och yrkesvägledning?” Bredden på svaren är stor. Återkommande teman är styrning, samverkan, att tänka nytt, förändring samt kunskapen om att vägledning är en pågående process (Skolverket, 2008). Särskilt intressant i relation till mitt intresseområde är när intervjupersonerna pratar om behovet av förändring av den traditionella studie- och yrkesvägledningen. Flera av dem anser att studie- och yrkesvägledaren är för isolerad, för mycket på sitt rum upptagen med enskilda samtal. I stället önskar de en studie- och yrkesvägledare som samverkar (både inom och utanför skolans väggar) och engagerar sig i gruppverksamhet och undervisning. All personal på skolan har ett gemensamt ansvar att hjälpa eleverna utveckla de personliga egenskaper de behöver för att kliva in i vuxenlivet och in på arbetsmarknaden. Studie- och yrkesvägledaren har en unik kunskap och funktion som behöver synliggöras och användas bättre (se mer bilaga 2).

Drama är en metod som innehåller många icke-kognitiva inslag. Idag finns det inom specialskolan (för elever med funktionsnedsättning) en kursplan i ”Rörelse och Drama”. I kursplanen står det bland annat att ämnet har betydelse som ”en viktig del i människors sociala gemenskap och kan påverka individens identitetsutveckling” (Skolverkets hemsida den 21 juli 2013). Skulle drama på något sätt kunna bidra till den metodutveckling som efterlyses inom studie- och yrkesvägledningen? Både drama och vägledning kan kopplas till icke-kognitiva förmågor. Skulle de kunna samverka?

Studie- och yrkesvägledning (benämns hädanefter ”vägledning”) handlar huvudsakligen om att hjälpa individen orientera sig i omvärlden. Vägledare har ofta begränsat med tid och resurser, för många är det ett bekymmer att veta hur man ska fördela tiden (Skolverket, 2007, Lindh, 1998). Ska man fokusera på information om omvärlden eller på att hjälpa eleverna till ökad självkänedom? Både omvärldskunskap och ökad självkänedom är stora frågor. Min erfarenhet är att många vägledare samarbetar med samhällskunskapsläraren kring omvärldsfrågorna. Skulle vägledare också kunna samverka mer med annan skolpersonal kring uppdraget att ge individen ökad självkänedom? Skulle drama kunna vara en lämplig metod för detta?

1.2 Begrepp

För mitt arbete med den här studien har jag definierat några, för studien, viktiga begrepp. Litteraturen uppvisar en stor variation av hur dessa begrepp används. Här kommer följande definitioner att användas:

Personlig utveckling: används här mycket övergripande och innefattar alla olika aspekter av en persons utveckling av personliga egenskaper och förmågor såsom självkänedom, självkänsla, självförtroende, social och emotionell kompetens.

Drama: kommer från grekiskan och betyder ursprungligen skådespel, med släktskap till ordet **Dran** som betyder handling (Nordstedts 1995, etymologisk ordbok). Nutida betydelser av **Drama** är: litterärt verk avsett att framföras på en teaterscen, film med dramatiskt innehåll, skapande ämne i skolan och upprörande händelse (Svenska Akademin, 2009, svensk ordbok). Här kommer ordet att användas i sin grekiska betydelse. Eftersom en av de nutida betydelserna är ”skapande ämne i skolan” vill jag betona att min definition är bredare än så, jag behöver ett paraply-begrepp som innefattar drama både när det används inom pedagogik och psykologi. I min text använder jag konsekvent dramapedagogik/pedagogiskt drama när jag menar specifikt ”skapande ämne i skolan” (undantag i några bokcitat där författarna använder begreppet drama i betydelsen ”skapande ämne i skolan”). **Dramametoder** betyder således, i denna uppsats, alla metoder som innehåller någon form av handling och skådespel /gestaltning.

Vägledning: Som vägledning utövas i det svenska skolsystemet delas den upp i olika delar. Den första indelningen är individens kunskap om sig själv och om omvärlden (Lindh, 1998, se avsnitt 3.6). Den andra indelningen är i snäv och vid. Vägledning i snäv bemärkelse handlar om en studie- och yrkesvägledares uppdrag på en skola, framför allt att informera om studier och yrken samt hålla enskilda vägledningssamtal med elever. Vägledningssamtalets syfte är att hjälpa eleven resonera kring vad hen vill och vilka möjligheter som finns gällande framtida studie- och yrkesval. Vägledning i vid bemärkelse handlar om hela skolans ansvar att förbereda eleverna för framtiden (Lindh, 1998, se avsnitt 3.6). I denna uppsats definieras vägledning som det som handlar om individens kunskap om sig själv, i relation till val av studier och yrken, både utifrån det snäva (vägledarens uppgift) perspektivet och det vida (organisationens uppdrag). Likaså ingår resonerandet kring valalternativen och funktionen att ge eleverna stöd att välja. Däremot inte den andra delen av vägledningsuppdraget: att undervisa och informera om utbildningar och olika yrken.

2 Syfte

Att undersöka om drama skulle kunna bidra till en metodutveckling av vägledning och, utifrån forskningsresultatet, försöka formulera konkreta exempel på metodutveckling samt samverkansmodeller.

2.1 Forskningsfrågor

1. Finns det en överensstämmelse mellan vägledning och drama i den bakomliggande teorin?
2. Kan drama berika vägledningsmetodiken?
3. Hur skulle en konkret samverkansmodell kunna se ut?

3 Forskningsöversikt

Syftet med denna litteraturgenomgång är att först undersöka om det finns något skrivet om kombinationen av vägledning - drama och sedan att söka litteratur som undersöker metoderna var för sig.

Flera litteratursökningar på kombinationer av ”drama”/ ”psykodrama”/ ”dramapedagogik” och ”vägledning”/ ”studie- och yrkesvägledning” gav inga helt relevanta träffar i svenska databaser. Det som finns är några uppsatser på grundläggande nivå som tangerar ämnet. Jag gjorde också en sökning i internationella databaser (IBSS Proquest, EBSCO Multiple Database Search och Google Scholar) inte heller där fick jag några relevanta träffar på kombinationen av ”drama”/ ”psychodrama”/ ”art therapy”/ ”creativity” och ”career”/ ”coaching”/ ”counseling”/ ”guidance”. Jag hittade ett internationellt begrepp som används mycket: ”Personal and Social Education”, det handlar om att stötta skolelever i deras personliga utveckling, vilket ligger nära mitt ämnesområde, men inte så exakt att jag ville fördjupa mig i det.

För att undersöka metoderna var för sig har jag bara sökt bland avhandlingar från svenska universitet, den litteratursökningen gav tillräckligt med material. Eftersom den här uppsatsen behandlar ett ämne som det i princip aldrig forskats om tidigare kommer jag börja från början och göra en grundlig redovisning av några viktiga forskningsarbeten från respektive fält. På så vis håller jag de olika metoderna separerade i början för att kunna få ihop dem mer senare i uppsatsen. Genom min definition av drama har jag redan i inledningen slagit ihop begrepp som annars traditionellt brukar vara separata: drama inom pedagogiken och drama inom psykologin. Tillsammans med vägledning gör det att jag rör mig på tre olika arenor och jag vill göra det tydligt genom att redovisa två avhandlingar om pedagogiskt drama, två avhandlingar om psykologiskt drama och en avhandling om vägledning. Alla avhandlingar redovisas i separata sammanfattningar och jag gör inga jämförelser med annan litteratur. De referenser som redovisas är de som författarna själva gör i sina avhandlingar.

Mia-Maria Sternudds *Dramapedagogik som demokratisk fostran?* (Sternudd, 2000) och Margret Lepps *Pedagogiskt drama med fokus på personlig utveckling och yrkesmässig växt* (Lepp, 1998) skrevs ungefär samtidigt, Sternudd har ett teoretiskt fokus medan Lepp har ett mer empiriskt. Elisabeth Gralviks *Psykodrama – träning i social interaktion med särskoleelever* (Gralvik, 1975) undersöker hur man kan använda psykodrama i skolmiljö. De teoretiska och terapeutiska aspekterna av psykodrama belyses i Peter Kellermans avhandling *Therapeutic aspects of Psychodrama* (Kellerman, 1986). De två sistnämnda är dessutom de enda avhandlingar om drama som getts ut i Sverige inom psykologi. Gunnel Lindhs avhandling *Samtalet i studie- och yrkesvägledningsprocessen* (Lindh 1998) ger både en historisk och metodisk genomgång av vägledning.

3.1 Uppsatser, grundläggande nivå

Jag är medveten om att det inte är helt enligt norm att referera till uppsatser som är på lägre nivå än den egna. Dock har jag ändå valt att ta med dessa eftersom det var de enda träffar jag fick fram i litteratursökningen på **kombinationen** av vägledning och drama.

Carina Paulsson Hagman undersöker i en Y-uppsats (Y står för yrkesexamen) om vägledare använder sig av kreativa verktyg. Det gör de, om än inte i så stor utsträckning. De metoder hennes respondenter använder är framför allt papper och penna för att vidga perspektiv och i viss mån gruppvägledning (Paulsson Hagman, 2006). (Se mer om gruppvägledning i bilaga 3.)

Jessica Hallberg undersöker i en C-uppsats varför elever väljer till det estetiska programmets teaterinriktning. Hon drar slutsatsen att skådespelarträningen bara är en del av det. Två andra stora anledningar till valet är att det är roligt samt ger personlig utveckling. Hon gör också en litteraturstudie över drama som ämne och får fram att det är ett bra verktyg för att nå personlig utveckling, social kompetens, kommunikativ förmåga, kognitiv kompetens samt trygghet hos individen och i gruppen (Hallberg, 2007).

Ewa Grunning undersöker i en Y-uppsats (se ovan) huruvida pedagogiskt drama kan vara en nyckel i utvecklingen för elever som går på det individuella programmet. De slutsatser hon kommer fram till är att det behövs mer satsning på kreativa undervisningsmetoder. En av dem bör vara pedagogiskt drama eftersom det bidrar till elevernas personliga utveckling och stärker deras självkänsla (Grunning, 2001).

Lina Ehn och Hampus Åqvist har skrivit en C-uppsats om hur och varför konsulter använder sig av drama i arbetslivet. De kom fram till att det bland annat är praktiskt och ger en större behållning än andra metoder. Det ger även en dynamik i utvecklingsprocessen. Med hjälp av dramapedagogik kan man stärka kommunikationen i arbetsgrupper samt underlätta för att nya roller ska kunna skapas, vilket kan leda till bättre samspel och välmående. De anser att dramapedagogik bör användas mer som utvecklande metod i arbetslivet (Ehn & Åqvist, 2001).

Karin Sundstedt undersöker i en C-uppsats psykodramatiska och pedagogiska rollspel som metod i socialt arbete. Hennes resultat påvisar att rollspelet i sin form pendlar mellan det inre och yttre, handling och reflektion. Detta möjliggör för individen att undersöka det egna ansvaret och de egna handlingarna. Rollspel sammanför både tanke, känsla och handling och ger plats åt fantasi och lek. Rollspel ger deltagarna en ökad frihet att testa verkligheten så att säga på prov, och härmed synliggörs handlingsalternativ. Empati och självkänedom kan utvecklas då rollbytet möjliggör för individen att i högre grad identifiera sig med den andre (Sundstedt, 2005).

3.2 **Dramapedagogikens fyra perspektiv**

Pedagogen Mia-Marie Sternudd presenterar i sin avhandling *Dramapedagogik som demokratisk fostran?* (Sternudd, 2000) fyra olika perspektiv för att se på dramapedagogik: det personligt utvecklande, det konstpedagogiska, det kritiskt frigörande samt det holistiskt lärande. Indelningen sker utifrån vilket huvudsakligt mål verksamheten har.

3.2.1 **Det personlighetsutvecklande perspektivet**

Enligt Sternudd har det personlighetsutvecklande perspektivet ett uttalat mål att utveckla individens medvetenhet om sina resurser och vad som sker mellan människor. Utifrån detta mål används i huvudsak olika rollspelsformer. Innehållet grundar sig i regel på deltagarnas egna erfarenheter och beskrivningar av vardagssituationer. I bearbetningen av dessa rollspel ligger fokus på vad deltagarna upplever (Sternudd, 2000, sid 80).

De historiska rötterna till det personlighetsutvecklande perspektivet kommer från Peter Slade, Jacob Lewi Moreno och Richard Courtney. Moreno är äldst, han skapade psykodrama under tidigt 1900-tal (se mer nedan, avsnitt 5.1.2). Courtney är yngst. Han började arbeta som skådespelare och dramalärare på 50-talet. 1968 skrev han sin första bok: *Play, Drama and Thought. The intellectual background to Drama in education*. Slade var aktiv i England på 50-talet och framåt, 1954 skrev han boken *Child Drama* som blev en inspirationskälla för många.

Slades arbetssätt utgår från observationer av barns spontana lek och hur leken hjälper dem utvecklas. ”Att utforska omvärlden med hjälp av leken, såg han därmed som den naturliga formen för mänsklig utveckling” (Sternudd, 2000, sid 65). Slades mest kände lärjunge är Brian Way. Han skrev 1967 den bok som 1972 översattes till svenska *Utveckling genom drama* där han fördjupar Slades tankegångar. Way menar att det är processen i dramaarbetet som är det viktiga, inte teaterföreställningar. Denna åsikt skapade en livlig debatt bland Sveriges dramapedagoger som pågick under 70-talet. Sternudd fortsätter referera till Way:

I hans modell kan man uppfatta en utvecklingsgång från jaget till samhällelig medvetenhet, från att utforska sina egna resurser till att frigöra sig personligt och att utnyttja sina egna resurser. Det ger en möjlighet att bli lyhörd för andra och sin närmiljö så att man därefter kan berikas av impulser från när och fjärran. Men eftersom utgångspunkten är att människan har tillgång till sina egna resurser, handlar huvudparten i hans budskap om den första fasen i utvecklingen, dvs. att frigöra individens resurser (Sternudd, 2000, sid 68).

Kunskapssynen inom det personlighetsutvecklande perspektivet har rötter i folkbildning, humanistisk psykologi, socialpsykologi och psykodrama. Vad gäller dramapedagogikens framväxt i Sverige nämner Sternudd Dan Lipschütz som en tongivande förgrundsgestalt inom detta perspektiv. Han utvecklade under 60-talet kordametodiken, senare benämnd dynamisk pedagogik (Sternudd, 2000, sid 73-74).

För att fördjupa förståelsen av synen på demokratisk fostran inom det personlighetsutvecklande perspektivet väljer Sternudd att fördjupa sig i Martha Nussbaums nyaristoteliska filosofi. Nussbaum är sedan 1995 professor i lag och etik på University of Chicagos juridiska fakultet och har publicerat många filosofiska verk, det första 1978. Enligt Sternudd talar Nussbaum i termer av förmågor, vikten av att bry sig om vad människor kan göra, vad de har förmåga till. Hon menar att staten borde se till att alla människor uppfyller en lista på grundläggande förmågor (till exempel att kunna skaffa sig tak över huvudet eller att kunna skaffa sig mat) och sedan försöka se till att alla skaffar sig de förmågor som är nödvändiga för ett gott mänskligt liv (utbildning, arbete, förmågan att uttrycka sig själv med mera). Hon ser förmågan att kunna välja som den viktigaste av alla förmågor. Den grundar sig på förmågan att göra rationella val i komplexa mänskliga situationer. Enligt Sternudd menar Nussbaum att det finns ingen mening i att sträva efter generella utsagor eller fasta regler eftersom livets situationer är komplicerade och människor är i ständig förändring. Nussbaum skulle säga att det är nödvändigt att lyssna på känslorna och kroppens signaler för att kunna fatta rationella beslut eftersom kroppen och känslorna ger andra upplysningar om vad som är moraliskt riktigt, under förutsättning att man kan tolka dessa signaler. Med hjälp av fantasin kan människan jämföra tidigare situationer med den aktuella men även analysera de olika aspekterna i den uppkomna situationen i relation till helheten, samt tänka sig möjliga konsekvenser. Om informationsflödet begränsas till den kognitiva informationen får hon inte tillräckligt omfattande och kvalitativ information för att möjliggöra rationella beslut. De humanistiska ämnesområdena blir därmed särskilt betydelsefulla för att utveckla en moralisk rationalitet. I detta sammanhang har dramapedagogik en särställning menar Sternudd. Inom det personlighetsutvecklande perspektivet sker dessa återkommande analyser och reflektioner kring mänskliga situationer som konkretiseras i dramatiseringar och rollspel (Sternudd, 2000, sid 174 - 175).

3.2.2 Det konstpedagogiska perspektivet

Inom det konstpedagogiska perspektivet menar Sternudd att det primärt finns två mål. Det första är att individerna, i interaktion med andra och med hjälp av agering, skall utveckla sin personlighet, sociala samarbetsförmåga och kreativa uttrycksförmåga. Det andra målet är att skapa en föreställning som kan spelas upp inför publik (Sternudd, 2000, sid 63).

Just det faktum att gruppen skapar en föreställning är det viktigaste med detta perspektiv. En teoretiker Sternudd refererar till gällande detta är John Dewey. Elevernas arbete med föreställningen ger dem redskap att erövra kunskap. Det konstnärliga skapandet väcker personliga frågor och nyfikenhet. Arbetet med föreställningen ger läraren det perfekta tillfället att handleda eleverna i en läroprocess, utan att behöva kontrollera att de tillägnar sig specifika faktakunskaper (Sternudd, 2000, sid 52 och 179).

Andra namn Sternudd nämner under detta perspektiv är bland andra Keith Johnstone och hans arbete med improvisationsteater, tidigare nämnda Moreno och hans spontanitetsteori, samt pedagogen och forskaren David A. Kolb. Kolb baserar mycket av sina teorier på Dewey. Sternudd menar att hans erfarenhetsbaserade inlärningsteori har mycket gemensamt med den dramapedagogiska processen (som helhet, inte bara utifrån det konstpedagogiska perspektivet). Lärandet uppstår i ett spänningsfält mellan individens erfarenheter och den sociala omgivningen. Eleven behöver utveckla fyra olika förmågor: en förmåga att lära sig utifrån konkreta erfarenheter, en förmåga till reflekterande observationer, en förmåga att genomföra abstrakt begreppsbyggnad samt en förmåga att genomföra aktiva experiment. ”Dessa aspekter finns närvarande inom de olika dramapedagogiska perspektiven med ageringen som en central aspekt i de olika läroprocesserna” (Sternudd, 2000, sid 180).

3.2.3 Det kritiskt frigörande perspektivet

Det kritiskt frigörande perspektivet handlar om att undersöka samhälleliga maktstrukturer. Genom att agera i olika former av verklighetstroga spel, väl förankrade i deltagarnas egna erfarenheter, uppnår man en ökad medvetenhet om samhället. Individen kan då lättare påverka sin egen och andras situation. Bland andra nämns Augusto Boal, grundare av forumteater, Björn och Helena Magnér, skapare av socioanalytiska rollspel, Katrin Byréus och hennes metod forumspel, samt pedagogen Paulo Freire (Sternudd, 2000, sid 82ff).

Enligt Sternudd såg Freire sin problemformulerande pedagogik (eller ”de förtrycktas pedagogik”) som ett sätt där människor genom reflexion och handling själva skulle förstå och lösa sin problem. Tillgången till språket är viktig för den fria människan. Språket måste vara meningsfullt och förankrat i individens erfarenheter, orden kan inte skiljas från handlingen. Freires pedagogik grundar sig på sambandet mellan ord, reflexion, handling, kärlek och respekt för andra. Den som passar att arbeta som pedagog är inte nödvändigtvis den person som har en lång utbildning i psykologi och pedagogik, men den som respekterar andra och har en tillit till individens förmåga att resonera (Sternudd, 2000, sid 83 - 84).

Det kritiskt frigörande perspektivet är inte självreflekterande på samma sätt som det personlighetsutvecklande, utan syftar till att inspirera till handling som förändrar samhället (Sternudd, 2000, sid 82). Men samhället består av individer och förtryck kan se ut på många sätt. Sternudd skriver bland annat om Boal och hans insikt när han flyttade från Sydamerika till Europa: européerna bar på ett inre förtryck som begränsade deras handlande. Boal utvecklade därför nya personlighetsutvecklande tekniker för att synliggöra och frigöra individen från detta inre förtryck (Sternudd, 2000, sid 84 och 89).

3.2.4 Det holistiskt lärande perspektivet

Det holistiskt lärande perspektivet har som mål att ge skolelever insiktskunskap, en både kognitiv och känslomässig förståelse. En tidig teoretiker som Sternudd refererar till är Caldwell Cook som 1916 skrev boken *The Play Way*. Han menade, enligt Sternudd, att elevens inlärningsförmåga är viktigare än ämnets struktur. Man behöver hitta balans i undervisningen så att alla barnets behov tillgodoses. Detta genom att växla mellan tankar-agerande, teori-metod, rörelse-stillhet. Även pedagogen och forskaren Jean Piagets teori om barnets kognitiva utveckling från det konkreta till det abstrakta tänkandet passar in under detta perspektiv (Sternudd, 2000, sid 97).

Sternudd skriver att de kanske mest framträdande personerna inom detta perspektiv är pedagogerna Dorothy Heathcote och Gavin Bolton. De skapade och arbetade med en metod där läraren mycket aktivt går in i olika spel. Tillsammans med eleverna skapar de lärande spel. Spelet har ett tema som hänger ihop med övrig undervisning. Heathcote och Bolton i sin tur refererade till psykologen och pedagogen Lev Vygotskji och den betydelse han lade vid läraren som berättande inspiratör. Läraren måste skapa situationer som stimulerar elevernas fantasi (Sternudd, 2000, sid 99). Inom detta perspektiv finns uppfattningen att meningsfull kunskap skapas då individen upplever problematiken på en subjektiv känslomässig nivå samt ges redskap att bearbeta upplevelserna på kognitiv nivå (Sternudd, 2000, sid 108).

3.2.5 Dramapedagogik som demokratisk fostran?

Det är den fråga Sternudd inleder sitt arbete med. Enligt henne bör alla de fyra perspektiven innehålla ett element av demokratisk fostran. Hon problematiserar en del kring det faktum att dramapedagogik ibland används utan sådan medvetenhet. Till exempel rollspel som inte är skapade av deltagarna, inte berör och där ingen reflektion erbjuds. Dramapedagogik (generellt) bör innehålla någon form av uppvärmning, någon form av handling och slutligen en reflektion över vad som hände, i reflektionen sker lärandet. Sternudd sammanfattar det dramapedagogiska arbetssättet när det fungerar utifrån hela sin potential:

I dagens föränderliga samhälle ställs det höga krav på att varje individ kan, vill och vågar påverka både sitt eget liv och samhället. Detta kräver en förmåga att kunna navigera i föränderlighet och kaos, men även en förmåga att bedöma olika informationskällor. Det förutsätter en förmåga att se

sig själv i ett större sammanhang och en tilltro till den enskilde individens möjlighet att påverka sin egen situation, de gruppers situation som individen ingår i samt samhället i stort. Vad ett dramapedagogiskt lärande erbjuder är en möjlighet att lära sig att reflektera över erfarenheter och information som omformuleras i fiktiv form och med olika bearbetningsstrategier. Det är ett sätt att tänka där den egna livserfarenheten är basen för reflexion och ifrågasättande (Sternudd, 2000, sid 179-180).

Ytterligare en teoretiker Sternudd refererar till är sociologen Pierre Bourdieu och hans begrepp "habitus". Enligt Sternudd är habitus resultatet av en primär socialisationsprocess: via upplevelser, handling och konkreta erfarenheter formas individens värderingar och sätt att leva. Dessa erfarenheter är starkt influerade av individens familj och ursprungskultur. Individens habitus utgör en omedveten referensram till hur denne lever sitt liv, vad som känns normalt och vad som känns främmande. Allt detta sitter oftast väldigt djupt och är inte lätt att bli medveten om eller förändra. Sternudds reflektion är att drama och agering får in de konkreta upplevelser och erfarenheter som kan vara så kraftfulla i en socialiseringsprocess, därmed rubbas det normala motståndet mot att förändra sitt habitus. Inom alla de olika dramapedagogiska perspektiven påtalas betydelsen av att beröra individens känslor, kreativitet och subjektiva nivåer för att förändra sina attityder, värderingar och kunskap om sig själv, andra och omvärlden. Detta är undervisning som berör den primära socialisationen eftersom den är upplevelsebaserad. Individens känslor, fantasi, sinnliga, kroppsliga och kognitiva färdigheter är aktiva kvaliteter i situationen (Sternudd, 2000, sid 185).

3.3 Pedagogiskt drama med fokus på personlig utveckling

Margret Lepp, sjuksköterska och professor i vårdvetenskap, undersöker i sin avhandling *Pedagogiskt drama med fokus på personlig utveckling och yrkesmässig växt* (Lepp, 1998) hur vårdstudenter upplevde drama i undervisningen. Huvudtemat är hur drama kan användas för att befärma personlig utveckling inom utbildning. Lepp definierar sin pedagogiska grundsyn i termer av inläring som en förändring av relationen mellan människan och omvärlden. Inläringen ska utveckla såväl personlighet som intellekt (Lepp, 1998, sid 16 - 17).

Lepps utvecklingspsykologiska utgångspunkter hämtar hon från psykiater Erik Homburger Erikson och psykolog Abraham Maslow. Enligt Lepp täcker Eriksons teori hela människans livscykel, från födelsen till döden. Livet är indelat i åtta faser, som var och en består av en kris omfattande en positiv och en negativ komponent. Enligt Lepp är Eriksons syn på människan optimistisk, han betonar människans kreativitet och möjlighet att övervinna svårigheter och ta sig lyckligt ur kriserna. Lidandet förvandlas till mänsklig mognad. Varje kris är löst när den positiva komponenten överväger den negativa. Jagets uppgift är att lösa kriserna och därigenom utveckla sin identitet som individ. När alla faser har gått igenom och alla kriser är lösta har människan tillägnat sig åtta styrkor: hopp, vilja, målmedvetenhet, kompetens, trohet, kärlek, omsorg och visdom. Omgivningen är också viktig: individen löser inte sina kriser själv utan i samspel med andra. Människan speglar sitt jag i relation till andra och varje kris utgör ett led i en anpassning till omgivningen (Lepp, 1998, sid 38-40). Lepp beskriver Maslows motivationsteori som människans behov av att tillfredsställa sina basbehov samt hennes ambition att ständigt växa och mogna. Först när basbehoven är tillfredsställda kan människan inrikta sig mot utveckling och självförverkligande. "Vad en människa kan bli, det måste hon också bli" (Lepp, 1998, sid 42). Människor strävar under hela sitt liv efter att utvecklas, växa och mogna utifrån sina individuella förutsättningar. Lepp menar att Erikssons och Maslows teorier om personlighetsutveckling beskriver en önskvärd utveckling med fokus på mål som visdom, mognad och självförverkligande. Båda teorierna betonar att personlighetsutveckling sker i form av samspel och i gemenskap med andra människor (Lepp, 1998, sid 42).

Dramapedagogik, menar Lepp, är ett tvärvetenskapligt ämne som utgår från pedagogik, teater och psykologi, där man rör sig på ett kontinuum mellan teater och terapi. I mitten finns det pedagogiska dramat när det används inom skola och utbildning, med inslag både av teater och terapi men inte renodlat det ena eller det andra (Lepp, 1998, sid 63). Vidare betonar Lepp dramaverksamhetens möjlighet till personlig utveckling. I drama utforskas gruppen och jaget i

gruppen. Som social varelse utvecklas och växer människan i samspel med andra (Lepp, 1998, sid 75).

Lepps främsta kritik mot drama rör ledarrollen. Känsliga och kraftfulla processer sätts igång och det är viktigt att ledaren har adekvat utbildning och kan känna in deltagarnas behov. Ledaren måste ha en positiv inställning till alla i gruppen och kunna uppmuntra utan att värdera (Lepp, 1998, sid 74).

Lepps egen studie undersöker hur drama i utbildning uppfattas av sjuksköterske- och vårdlärarstudier. Tre dramagrupper startades, Lepp medverkade själv som dramaledare i alla grupper. Samtliga möten bestod av tre faser: inlednings-, arbets-, och avslutningsfas. Både vid start och avslutning samlades gruppen i en cirkel för att befrämja ett jämlikt samtalsklimat. Inledningsvis användes dramaövningar, också benämnda stödövningar, såsom rörelse, kontaktövningar, lekar och avslappning, även inslag av arbete med bild, färg och musik. Vidare handlade dramaverksamheten om improvisationer och rollspel. Innehållet i spelen kunde grunda sig på deltagarnas tidigare egna vårderfarenhet eller möjliga tänkta framtida vårdsituationer (Lepp, 1998, sid 105 – 107). Utifrån deltagarnas dagböcker samt enkäter får hon fram hur de upplevt dramapassen och hur de själva ser på sin utvecklingsprocess och sitt lärande. Studiens utgångspunkt var att de studerande behöver stöd avseende personlig utveckling för att kunna växa yrkesmässigt. Resultatet påvisar också att de fått det stödet. En majoritet av de studerande upplevde att gruppdynamiken i klassen blev bättre och att de kände sig bättre förberedda inför sin framtida karriär. De upplevde också att de fick ökad självkännet, självkänsla och empati. En minoritet av de studerande var tveksamma till metoden, några utifrån att de hade velat ha mer tid med drama (Lepp, 1998, sid 220).

Lepp avslutar med en lista över vad drama i undervisning skulle kunna ge: positiv gruppdynamik, ökade inlärningsmöjligheter genom ökad trygghet för att tala inför grupp eller rollspela svåra yrkessituationer, tid att reflektera och diskutera, självreflektion, utrymme att träna upp delar av personligheten och på så vis bli modigare och få ökad empati, samt kraftfull personlig och yrkesmässig utveckling (Lepp, 1998, sid 222-223).

3.4 Psykodrama med särskoleelever

Psykolog Elisabeth Gralvik skrev 1975 avhandlingen *Psykodrama – träning i social interaktion med särskoleelever*. Den var ett resultat av flera forskares arbete. Gralvik integrerade och sammanställde olika artiklar och rapporter från delprojekt som hade pågått sedan 1969 på temat särskoleelever och social interaktion. Hon bidrog också med nytt material. Målet för arbetet var ”att belysa om man med hjälp av psykodrama kan förbättra särskoleelevers sociala interaktionsförmåga med avseende på att självständigt och målmedvetet kunna nå målet i en social situation” (Gralvik, 1975, sid 139).

I en av delstudierna (”En studie av utvecklingsstördas psykodramaspel efter påverkan av modellinläring”) utgick Gralvik från socialpsykolog Albert Banduras teori om social modellering: ”att man formar sitt beteende efter något man observerat eller på annat sätt erfart” (Gralvik, 1975, sid 105). Enligt Gralvik är två faktorer särskilt viktiga för att en social modellering ska ske: uppmärksamhet och minne. För att observatören ska uppmärksamma och minnas det modellen gör bör modellen vara attraktiv för observatören och uppfattas ha hög status, samt även ha vissa likheter med observatören (Gralvik, 1975, sid 106 – 107).

Gralvik valde psykodrama som metod för att det, enligt henne, liknar en autentisk miljö, samtidigt som ett eventuellt misslyckande inte skulle få lika allvarliga konsekvenser som om man genomförde social träning i verkliga situationer. ”Dessutom kan man med hjälp av psykodramaspel arrangera alla tänkbara slag av situationer, såväl en enkel sekvens som ett komplicerat händelseförlopp, träningen kan därmed göras mycket effektiv” (Gralvik, 1975, sid 47). I forskningsprojektet var det ledarna som planerade spelen, de gjorde det utifrån elevernas vardag och tänkte ut situationer som eleverna hade erfarenhet av eller kunde tänkas hamna i, till exempel att handla en skiva i en affär eller göra ett besök hos yrkesvägledaren för att byta praktikplats. Uppvärmningsfasen bestod av ett samtal i gruppen runt ett bord. Ledaren styrde

diskussionen till deltagarnas egna erfarenheter av det ämne spelet skulle handla om och fick dem engagerade. Framställningsfasen började med att ledaren instruerade deltagarna om förutsättningarna för spelet och hjälpte dem komma igång. I nödfall kunde ledaren ingripa i spelet, till exempel om deltagarna fastnade och inte kom vidare. Instruktionen var att deltagarna skulle spela sig själva i de olika spelsituationerna. I instruktionerna ingick också ett mål att uppnå i varje spel: att lyckas köpa skivan eller få en ny praktikplats. Den sista fasen var en efterdiskussion då ledaren och deltagarna samlades kring bordet igen och reflekterade kring vad som hände i spelet.

Som tidigare påpekats genomfördes forskningsprojektet i flera delar och psykodramaspel genomfördes med flera olika elevgrupper. Det mest signifikanta resultatet var när spelen kombinerades med social modellering. En grupp särskoleelever fick agera i spelen själva först en gång. Sedan fick de titta på en videoinspelning på TV där jämnåriga, normalbegåvade, elever genomförde samma spel, med mer adekvata repliker och bättre argumentering. Slutligen fick de spela en andra gång och genomförde då spelen på ett helt nytt sätt; de talade mycket mer, agerade mer självständigt och var mycket mer målinriktade. ”Modellinläringen leder till att de utvecklingsstörda lär sig en insiktsfull strategi för agerandet, det vill säga en plan för hur man arbetar sig fram till målet i situationen” (Gralvik, 1975, sid 139).

3.5 **Terapeutiska aspekter av psykodrama**

Psykolog, psykoanalytiker och psykodramatiker Peter Felix Kellerman lade fram sin doktorsavhandling ”Therapeutic aspects of Psychodrama” 1986 vid psykologiska institutionen på Stockholms universitet. Sedan fortsatte han forska i ämnet och gav 1992 ut boken ”Focus on Psychodrama – The Therapeutic Aspects of Psychodrama” där han kompletterar resultaten från avhandlingen med forskningsartiklar han skrev efteråt.

Kellerman beskriver hur man kan förstå den terapeutiska processen i psykodrama. Detta gör han genom att förklara flera av Morenos teoretiska begrepp och hur de kommer till uttryck i psykodrama. Han jämför också begreppen med psykoanalytisk terminologi och relaterad forskning. I avhandlingen presenterar han även två empiriska studier kring personers upplevda värde av att delta i en psykodramagrupp. Utifrån sitt material delar Kellerman in de terapeutiska faktorerna i sju kategorier:

- (1) *therapist skills (competence, personality)*
- (2) *emotional abreaction (catharsis, release of stored-up affect)*
- (3) *cognitive insight (self-understanding, awareness, integration, perceptual restructuring)*
- (4) *interpersonal relationships (learning through encounter, tele, and transference – countertransference explorations)*
- (5) *behavioural / actional learning (learning new behaviour through reward and punishment, acting out)*
- (6) *imaginary simulation (“as if” behaviour, play, symbolic presentations, make-believe)*
- (7) *non-specific healing aids (global secondary factors) (Kellerman, 1992, sid 70)*

Kellerman presenterar också en lista över vad psykodramatiker behöver kunna. Han benämner fyra viktiga funktioner som tillsammans är basen för psykodramatikerns profession:

1. ”Analyst”, en empatisk lyssnare vars främsta funktion är att förstå individens tillstånd och förstå hur personen fungerar för att kunna hjälpa denne att förstå sina upplevelser och komma närmare sitt själv.
2. ”Producer” eller teaterregissör, den estetiska kompetens som behövs för att regissera ett drama så det blir både emotionellt stimulerande och estetiskt tilltalande.
3. ”Therapist”, vars funktion är att få till stånd förändring och helande.
4. ”Group leader”, den kompetens som krävs för att också se gruppens behov (Kellerman, 1992, sid 46).

3.6 Vägledningssamtalet

Gunnel Lindh är studie- och yrkesvägledare och har skrivit avhandlingen *Samtalet i studie- och yrkesvägledningsprocessen* under ämnet pedagogik. Hon inleder med en historisk genomgång av hur modern vägledning har växt fram och några särskilt viktiga historiska tidpunkter. Den första som nämns är tidigt 1900-tal då industrialismen hade skapat ett behov att hjälpa människor välja yrkesbana. 1908 öppnade Frank Parsson en yrkesvägledningsbyrå i Boston. Parsson formulerade syftet med sin yrkesvalsmodell i boken *Choosing a vocation* 1909:

Det som enligt Parsson krävs för ett riktigt yrkesval är sålunda: för det första att individen har klart för sig vem hon är, för det andra att hon har kunskaper om omvärlden, för det tredje krävs ett "sunt resonerande" om relationen mellan dessa två grupper av fakta" (Lindh, 1998, sid 7).

Detta syfte är, enligt Lindh, fortfarande levande i dagens vägledning, men metoderna har förändrats. Parssons lät sina sökande göra egna skriftliga självanalyser (Lindh, 1998, sid 7). Han hade gärna velat använda tester för att mer konkret matcha individen mot arbetsmarknaden, men i början av hans verksamhet fanns det ännu inte några vetenskapligt utarbetade anlagstester. I takt med att vägledare började använda mer och mer tester försköts fokus från Parssons "resonerande" till att vägledare diagnosticerade människor och matchade deras förmågor till arbetslivets krav (Lindh, 1998, sid 8).

Lindh lyfter fram 1950-talet som nästa viktiga tidpunkt, synen på vägledning ändrades då från att handla om ett yrkesval till en livslång process. Den psykologiska forskningen utvecklades och många karriärutvecklingsteorier presenterades. 1951 presenterade psykologen Carl Rogers sin klientcentrerade terapi. Grundtanken var att terapeuten skulle visa inlevelse, värme och äkthet. Rogers betonade **samtalet** som terapeutens viktigaste hjälpmedel. Det var genom samtalet som klienten skulle lära känna sig själv. Rogers terapeutiska metoder kom att starkt påverka vägledningen. Från att fokus tidigare hade varit på vägledaren som en auktoritet, som via test diagnostiserar, sattes nu den sökandes självreflektion i centrum. Användandet av test och yrkesråd sågs som varande i konflikt med denna nya syn på yrkesvalet. Något som, enligt Lindh, starkt förknippas med Rogers är betoningen på empatins betydelse i vägledningen. Det är alltså en lyssnande och icke-styrande vägledare som börjar tona fram under 50-talet (Lindh, 1998, sid 9-10). När Lindh undersöker hur vägledningen formulerats i svenska styrdokument är den dock under 50-talet fortfarande mer i enlighet med det äldre synsättet: "Elevens anlag skulle, om än inte mekaniskt och stelbent, med hjälp av olika test matchas mot specifika yrkes- och arbetslivskrav" (Lindh, 1998, sid 12). Under 60-talet skedde en gradvis förändring av detta synsätt. Ett riksdagsbeslut 1971 betonade vägledningens roll som "individcentrerad, aktiverande och medvetandegörande" (Lindh, 1998, sid 13). Nu förespråkades också andra metoder än testning "Centralt blir *det enskilda samtalet* som metod för att nå ökad självkännedom, men också olika grupporienterade metoder som grupp vägledning" (Lindh, 1998, sid 13, Lindhs kursivering). Trots vissa revideringar av läroplanerna så ligger, enligt Lindh, målen från 1971 fast än idag och de modeller vägledare arbetar utifrån är i samklang med dessa mål.

Lindh beskriver sedan en modell som många svenska vägledare använder sig av idag. Den består av fem steg och inkluderar ett antal samtalsmetodiska färdigheter. Mycket kortfattat ser modellen ut så här:

Steg 1. Utreda och klargöra problemsituationen

Steg 2. Vidga perspektiv

Steg 3. Formulera mål och delmål

Steg 4. Upprätta handlingsplan och genomföra den

Steg 5. Utvärdera och följa upp (Lindh, 1998, sid 27)

Lindh betonar att de olika stegen bygger på varandra, man kan inte hoppa över något steg, däremot kan man sluta innan man har gått igenom alla. De samtalsfärdigheter som vägledaren bör behärska är bland annat kunskap att strukturera samtalet, informera om rätt saker och lyssnandefärdigheter (innefattande uppmuntran, omformulering, spegling av innehåll, spegling

av känsla, kunna sammanfatta, ha kompetens att ställa bra frågor, med mera) ”Vägledning förutsätter kommunikation och det åligger vägledaren att skapa en fruktbar sådan” (Lindh, 1998, sid 28). Lindh skriver att det finns olika definitioner på vad som är ett vägledningssamtal. Det förekommer inom någon sorts ram och är därför institutionaliserat, till synes jämlikt och personligt, med en flytande gräns mellan undervisning och information respektive terapi (Lindh, 1998, sid 37).

Lindh's syfte med sin forskning är att belysa vägledningssamtalet i vissa bestämda avseenden. Hon gör det genom att spela in och analysera sju samtal. Hon söker särskilt efter hur den sökande kan göra sin röst hörd och vilka förmågor vägledare bör utveckla för att svara mot den sökandes behov. Ett inte oväntat problem Lindh upptäcker när hon intervjuar vägledarna är att de har problem med att få tiden att räcka till. De vill hinna träffa alla elever, samtidigt ge extra stöd till dem som behöver mer hjälp. Deras arbete skulle underlättas om eleverna var bättre förberedda när de kom till vägledningssamtalet, men tyvärr fungerade inte den vägledning i vid bemärkelse som borde ha skett i skolan i stort. Vägledarna menade att deras elever saknade både omvärldskunskap och tillräcklig självkänedom. Detta påstående styrks, enligt Lindh, utifrån andra forskningsresultat (Lindh, 1998).

4 Metod

4.1 Undersökningsstrategi

Som genomgående strategi har jag använt kvalitativ metod. Den präglas av en subjekt-subjekt relation mellan forskaren och undersökningseenheten. Syftet med kvalitativ metod är att få en djupare förståelse av det som studeras och beskriva sammanhang (Magne & Solvang, 1997, sid 92). Begreppet kvalitativ metod är ett användbart begrepp eftersom det är övergripande men ifrågasätts också eftersom det är heterogent. Den kvalitativa ansatsen är inte sammanhållen (Allwood, 2004). Thurén (1991) använder i stället begreppet hermeneutik som övergripande beskrivning av forskning där forskaren använder sig själv och sin förförståelse som redskap för att nå en djup förståelse för forskningsämnet. ”Den hermeneutiska kunskapen blir visserligen osäkrare än den positivistiska, men den blir också rikare och mer nyanserad” (Thurén, 1991, sid 51). Att forska utifrån en hermeneutisk ansats innebär att använda kvalitativa förståelse- och tolkningssystem och anta en forskarroll som är öppen, subjektiv och engagerad. Hermeneutiken menar att förståelse för människans livssituation kommer via tolkning av hur mänskligt liv kommer till uttryck i det talade och skrivna språket samt i människors handlande (Patel & Davidson, 1994). Min metod är kvalitativ, ansatsen hermeneutiskt fenomenologisk. Hermeneutiken är en tolkningsfilosofi, fenomenologin en kunskapsteoretisk filosofi om upplevelser (Allwood, 2004). En fenomenologisk ansats betyder att varje upplevelse är en reflektion av verkligheten hur motsägelsefull den än kan te sig och att det som är synligt är det centrala. Syftet är att komma åt fenomenets essens, dess innersta väsen. Forskarens intuition är viktig för att förstå essensen. Det intressanta med att göra en studie på detta sätt är att man kommer nära verkligheten. I den hermeneutiska fenomenologin tar man även in ett element av tolkning i fenomenet (Langridge, 2007). Fenomenologin använder människors direkta erfarenhet och använder dessa för att generera nya teorier. ”Talk about experiences and problems cannot substitute for the complex situated experiences of people who are living through those problems” (Edminton & Wilhelm, 2004, sid 91).

4.2 Metoder och tekniker

Som forskningsmetod har jag kombinerat intervjuer och litteraturstudier. Litteraturen gav en bred bild av området och ämnesspecifik information, intervjuerna djup och personliga berättelser. En kvalitativ forskningsintervju (Kvale & Brinkmann, 2009) är ett samtal mellan två deltagare om ett gemensamt intresse där ny kunskap frambringas i mötet mellan intervjuaren och intervjupersonens synpunkter. Intervjuaren förbereder frågor men måste också ha förmåga att lyssna aktivt och ha god insikt i forskningsämnet för att kunna ställa adekvata andrafrågor. Den hantverksskicklige intervjuaren är: kunnig, strukturerande, tydlig, vänlig, känslig, öppen, styrande, kritisk, minnesgod och tolkande (Kvale & Brinkmann, 2009, sid 182). Jag har genom min yrkesbakgrund lång erfarenhet av att hålla i samtal och dessutom mycket kunskap om forskningsämnet och uppfyller därigenom Kvales och Brinkmanns kriterier för en hantverksskicklig intervjuare. Frågeformulären styrde intervjuerna men i alla intervjuer uttryckte sig intervjupersonerna fritt kring ämnet och delade frikostigt med sig av sina erfarenheter (se bilagorna 4 och 5 för frågeformulär). De fyra första intervjufrågorna baseras på en ofta använd vägledningsmodell (Lindh, 1998, sid 22). Den femte frågan har jag konstruerat utifrån min frågeställning. Alla intervjuer är inspelade på kassetband med en diktafon från Panasonic, modell nr: RQ-L335.

4.3 Genomförandesteg

Först fördjupade jag mig i litteraturen för att få en förståelse av området. Mot slutet av litteraturgenomgången sattes intervjufasen igång, dessa överlappade varandra. Transkriberingen och resultatbearbetningen genomfördes parallellt med intervjuerna. På slutet gick jag tillbaka till litteraturen för att hitta mer stoff kring teman som uppkommit i intervjuerna. I stort följde jag det som beskrivs som den *hermeneutiska spiralen*:

Det första rättesnöret gäller den ständiga process bakåt och framåt mellan delarna och helheten som följer av den hermeneutiska cirkeln. Utifrån en ofta vag och intuitiv uppfattning om texten som helhet tolkas de enskilda delarna, och utifrån dessa tolkningar relateras delarna i sin tur till helheten och så vidare. I den hermeneutiska traditionen betraktas denna cirkularitet inte som en ond cirkel utan snarare som en god cirkel, eller spiral, som pekar på möjligheten av en allt djupare förståelse av meningen. (Kvale & Brinkmann, 2009, sid 226).

4.4 Urvalsgrupp för intervjuerna

Urvalet riktade sig i det första skedet till professionella med stor erfarenhet av drama som personlig utveckling. Ett urvalskriterium var dubbel kompetens: lärarutbildning i botten och därefter påbyggnadsutbildning inom drama (se min definition av ”drama” ovan). Detta för att hitta personer med bred erfarenhet från att arbeta i skolvärlden.

Tre personer kontaktades informellt via e-post eller telefon. Dessa tre tackade alla ja till att delta. Alla tre har lång erfarenhet av dramametoder samt dessutom egna specifika expertområden, de har alla utvecklat nya metoder och/eller drivit egna projekt.

Efter att de tre intervjuerna med professionella hade genomförts ansåg jag att det behövdes en intervju till med elever för att få ytterligare ett perspektiv. Via en av ledarrespondenterna tillfrågades en grupp av hennes dramaelever om några ville delta i en intervju. Vid det avtalade intervjutillfället kom fem elever, alla mycket entusiastiska och positivt inställda till kursen. Gruppen av elever var åldershomogen, de gick alla sista året på gymnasiet, etniskt och könsmässigt däremot var den blandad.

4.5 Datainsamling

Till litteraturstudien valdes böckerna ut både ur genomgången av tidigare forskning och från böcker jag kände till sedan tidigare, eller hittade via referenser under arbetets gång. Intervjuerna genomfördes på olika platser, av praktiska och tidsmässiga skäl utvalda för att vara så enkla som möjligt för respondenterna att komma till. Den första intervjun genomfördes i hemmiljö, den andra på ett offentligt café, den tredje i ett arbetsrum på en skola och den fjärde, en gruppintervju, i ett skolcafé. De offentliga miljöer som tre av de fyra intervjuerna hölls i påverkade till viss del intervjuerna, vissa störningsmoment förekom, de bedöms dock inte vara så allvarliga att de påverkat innehållet i stort. Då temat varit metodfrågor i första hand ansågs inte behovet av ett privat utrymme lika stort som i de fall intervjuer genomförs på mer privata teman. Däremot den sista intervjun, gruppintervjun med eleverna, den innehöll en hel del stoff av privat natur och hade därför hellre hållits i ett avskilt utrymme, men den möjligheten fanns inte i situationen. Den fördel skolcaféet erbjöd var att eleverna kände sig hemma där och att situationen inte kändes särskilt konstlad, de kunde komma och gå som det passade i deras scheman, sitta och prata en stund på ett sätt som passade in i deras skoldag och vardagsmiljö. Trots att miljön var offentlig var det ingen annan som hörde samtalet då bordet stod ganska avskilt. Gruppintervjun började med fyra elever, efter cirka en kvart tillkom ytterligare en elev så under cirka en halvtimme var de fem. Sedan var de tvungna att gå till sina lektioner en efter en. Den sista kvarten var de två. Allt som allt pågick intervjun i en dryg timme. Hela intervjun är inspelad på band, men ljudkvaliteten brister ibland. Det är också mycket svårt att höra på bandet vem som säger vad, det bedöms dock som mindre viktigt eftersom det är deras åsikter och erfarenheter som grupp som är fokus för intervjun.

4.6 Transkribering

En intervju är en social interaktion där kroppsuttryck, tonfall och annat är levande och kan uppfattas av alla närvarande i rummet. Att lyssna på en ljudinspelning av en intervju för med sig den första abstraktionen eftersom visuella intryck försvinner. Att läsa en utskrift av en intervju för med sig ytterligare en nivå av abstraktion eftersom tonfall och pauseringar försvinner (Kvale & Brinkmann, 2009). För att få med så mycket som möjligt av mina intervjuer i dess originalskick antecknade jag sådant jag ansåg viktigt redan under intervjuerna och direkt efteråt. ”Intervjuarens aktiva lyssnande och erinring kan fungera som ett selektivt filter som bevarar just de innebörder som är väsentliga för undersökningens ämne och syfte”

(Kvale & Brinkmann, 2009, sid 195). Jag lyssnade också flera gånger på ljudinspelningarna i dess helhet. Eftersom min frågeställning inte krävde en analys av intervjupersonernas språk och kommunikationsstil använde jag en enkel form för transkriberingen. Långa pauser har angetts med (...). Uttryck för ljud och känslor har skrivits ut inom parentes, till exempel: (skratt). Talspråk översattes till skriftspråk, för att underlätta läsbarheten i löpande text.

4.7 Tillförlitlighet

Hela datainsamlingsprocessen präglades av min stora, och positiva, förförståelse av drama och dess möjligheter. Fördelen med detta var att jag kunde möta mina intervjupersoner på en jämlik nivå och smidigt följa med i deras tankegångar kring intervjufrågorna. Mina följdfrågor var relevanta i situationen och fördjupade samtalen. Jag tror att mina intervjupersoner kände förtroende för mig delvis tack vare mina goda insikter i ämnet men också genom den entusiasm jag kände, och försökte förmedla, när de berättade. Eftersom intervjufrågorna till stor del handlade om att generera nya idéer var min inställning att det var viktigt att bibehålla en entusiastisk och positiv stämning i intervjusituationerna. Respondenterna hade också en genomgående positiv inställning till drama. Utifrån min forskningsansats (se ovan) har jag inte förhållit mig kritisk till något intervjupersonerna förmedlade, min utgångspunkt har hela tiden varit att det de säger är sant. Däremot har jag förhållit mig kritisk till tolkningen av resultaten. Allt som framkommit under datainsamlingen, som visar på svårigheter för att drama skulle kunna bidra till en metodutveckling av vägledning, har jag lyft fram och tagit med i resultatredovisningen och jag har bemödat mig om att förhålla mig så sakligt och objektivt som möjligt i min analys av resultaten.

Vid valet av ledarrespondenter utgick jag från personer som jag hade träffat tidigare. Detta präglade intervjuerna på olika sätt. Jag förhöll mig till detta så medvetet som möjligt och försökte att inte låta tidigare relationer påverka kvaliteten på intervjuerna. Jag såg till att vi hela tiden höll oss till temat för intervjun. Vad gäller gruppintervjun med elever fanns det för- och nackdelar med att intervjua dem i grupp. Nu kom fem elevers åsikter fram på bara en dryg timme vilket ger högre tillförlitlighet än om bara en person hade intervjuats. Däremot påverkade de varandra och det finns en risk att inte alla uttryckte sig så öppet som de skulle ha kunnat göra i en lugnare och troligtvis tryggare situation som den enskilda intervjun erbjuder. Å andra sidan var de, just därför att de gått ovan nämnda kurs tillsammans, vana att samtala med varandra om djupa och intima frågor och trygga att uttrycka sig i gruppen.

4.8 Anonymitet

Ingen ledarrespondent hade behov av att vara anonym. Intervjufrågorna handlade om metod, inte personligt material. Men eftersom en av respondenterna också är lärare för den intervjuade elevgruppen blev det ändå nödvändigt att fingera namnen. Undantaget är Katrin Byréus utifrån att hon är en auktoritet inom sitt område.

4.9 Etiska ställningstaganden

Alla respondenter har fått veta att deltagandet är frivilligt och att de har rätt att avbryta sin medverkan. Vad gäller konfidentialitetskravet gäller lite olika för de två grupperna av respondenter. Ingenting ledarrespondenterna sagt kommer att publiceras utan deras medgivande. För eleverna gäller att deras identiteter är skyddade fullt ut. Deras erfarenheter kommer inte publiceras enskilt utan som en grupp. Kravet på delgivande uppfylls genom att ledarrespondenterna kommer att få läsa igenom sina svar innan publicering och alla inblandade kommer att få länken till webbsidan där uppsatsen kommer att läggas ut.

4.10 Bearbetning och analys av resultatdata

Det är viktigt att forskaren börjar tidigt med att analysera sina data så processen att generera teorier kan starta och även mejslar ut de stora dragen för fenomenet som studeras. Sedan bör forskaren gruppera data och hitta en samstämmig helhet genom att summera datan. Därefter igen plocka isär den och vrida och vända och hitta nya perspektiv. Slutligen formulera nya

teorier. Intentionen är att röra sig från beskrivning till förklaring och fram till en ny teori (Cohen, Manion & Morrison, 2003, sid 148). Detta förhållningssätt har jag eftersträvat i denna uppsats. Under hela datainsamlingsfasen vände och vred jag på alla data som kom in, jämförde dem med varandra, letade efter mönster och grupperingar, gemensamma nämnare och skillnader. Kvale och Brinkmann (2009) påpekar också hur viktigt det är att påbörja analysen i ett tidigt skede. De varnar för att samla in så stora mängder data (särskilt intervjuutskriften) att forskaren sedan överväldigas av mängden. De rekommenderar att analysen börjar redan i intervjusituationen, det gör den slutliga analysen både mer lätthanterlig och säkrare. ”Tillspetsat uttryckt: den ideala intervjun är redan analyserad då bandspelaren stängs av” (Kvale & Brinkmann, 2009, sid 206). Jag valde också att inte använda ett specifikt analytiskt verktyg (som till exempel diskursanalys eller språkanalys) utan jag använde mig själv och min kunskap om ämnet som verktyg under analysen. Kvale och Brinkmann säger (2009, sid 254) att det är mindre viktigt att använda ett analysverktyg då forskaren har teoretisk kunskap om forskningsämnet och ställer genomtänkta intervjufrågor.

5 Resultat

Resultaten presenteras i fyra delar. Först en genomgång av tre teoretiker som har påverkat uppkomsten av drama och vägledning. Sedan ett avsnitt om dramametoder i litteraturen, från ett praktiskt perspektiv. Sedan vad som framkom i intervjuerna med ledare och elever. Slutligen en analys av dramametoder i relation till vägledning.

5.1 Teoretikerna Moreno, Buber och Mead

Utifrån min fråga om det finns någon överensstämmelse i den bakomliggande teorin mellan drama och vägledning har jag valt att fördjupa mig i tre filosofers tankar. George Herbert Mead var mitt första val, Sternudd refererar mycket till honom, hans rollteori samt tankar kring självmedvetenhet och kommunikation är viktiga inom drama. På den vägledarutbildning jag gick ingick studier av Meads teorier. John Dewey nämns också frekvent hos Sternudd och fanns även med i bakgrunden på vägledarutbildningen. Honom tar jag inte med direkt, men indirekt eftersom han och Mead hade mycket nära kontakt och utvecklade många av sina teorier gemensamt. De fanns bägge inom den pragmatism som växte fram i Chicago runt förra sekelskiftet och framåt, enligt sociologen Mary Jo Deegan (Deegan, 2001). Meads begrepp "Jag-Mig" har många likheter med Martin Bubers begrepp "Jag-Du", sociologen Joachim Israel jämför dessa bägge teorier i sin bok om dialogfilosofi (1992). Buber nämns inte alls i någon av tidigare presenterade avhandlingar men användes som kurslitteratur på både vägledare- och dramautbildningar och är därför mitt andra val. Som tredje val kommer Jacob Lewi Moreno, han hade direkt kontakt med Buber och indirekt med Mead, hans rollteori har likheter med Meads, hans tankar kring "Mötet" relaterar starkt till Bubers "Jag-Du", dessutom ser både Sternudd och Lepp honom som en viktig person för dramametodikens ursprung.

5.1.1 George Herbert Mead (1863-1931)

Meads teori kallas oftast symbolisk interaktionism (dock utan att Mead själv använde detta begrepp). Han hävdade att individen inte bygger upp sin identitet inifrån sig själv utan i interaktion med sin omgivning. Jaget är en social produkt som börjar existera i kommunikationen (Israel, 1992). Hans kanske viktigaste begrepp är Jag-Mig. Jaget är människans eget inre, den del som kommer till uttryck hos konstnärer, forskare, politiska ledare och andra när de gör nya saker, sådant som på något vis bryter med fastställda normer och bidrar till samhället med komponenter av förändring. Jaget är kreativt, spontant, aktivt och handlingskraftigt. Miget är Jagets omgivande struktur, den del som följer samhällets normer, en integrerad del av omgivningen. Miget censurerar Jaget, ser till att Jagets uttryck inte blir alltför radikala. Social kontroll är Migets makt över Jaget. Om Jaget handlar tar Miget ett steg tillbaka och reflekterar. Jag och Mig bildar tillsammans Självvet. Självvet utvecklas hos barnet när det interagerar med sin omgivning. Genom lek och rollspel kan barnet också interagera med sig själv. Barnet testar i leken olika handlingsalternativ i olika situationer, undersöker vilka responser som fungerar och bygger på så vis en inre struktur (Mead, 1967).

Sternudd tar i sin avhandling fram det hon anser är mest framträdande av Meads teorier kring kommunikation och relaterar dem till dramapedagogik. Enligt Sternudd säger Mead att kommunikation (som är både verbal och icke-verbal) mellan människor påverkas av förmågan att kunna leva sig in i den andre personens situation och dennes förmåga att ta emot budskapet. Tolkningen av den andre personen kan ibland göra kommunikationen lättare, ibland mer komplicerad. Att vi tolkar uttryck och den andres förmåga att förstå vårt budskap ingår som en del i den mänskliga kommunikationen. Men det handlar inte bara om individens förmåga att identifiera sig med den andre. Enligt Sternudd menar Mead att Jaget är självmedvetet och kan se sig själv genom att låna andras ögon och betrakta sig själv utifrån en annan roll (Sternudd, 2000, sid 71).

Utifrån symbolisk interaktionism föds människans medvetande och identitet i interaktionen, det är en social process där individ och den kulturella omgivningen är ömsesidigt beroende av varandra. Med olika rollspelsformer som huvudsaklig metod fokuseras olika vardagliga situationer i det undersökande arbetet (Sternudd, 2000, sid 72).

Även Hans Berglind, socialpsykolog och psykodramatiker, påvisar hur Meads teorier kan kopplas till dramametoder. Han översätter "I"/"Jag" till "subjektjaget" och "Me"/"Mig" till "objektjaget". Subjektjaget är iakttagaren som aldrig kan betrakta sig själv för i och med iakttagelsen förvandlas subjektjaget till objektjaget – det iakttagna. I drama arbetar människan med sig själv både som subjekt och objekt. Subjektet är den spontana människan som agerar.

Man kan kanske tro att drama och agerande handlar om förkonstling, om att människor gör sig till eller "åbäkar" sig. Men det märkliga är att det kan vara precis tvärtom. I det spontana agerandet befrias Jaget och oanade krafter frigörs. En grundtanke hos Mead var att vi lär oss om oss själva genom att "ta den andres roll". Precis samma tanke återfinns hos Moreno (Berglind, 1998, sid 75).

5.1.2 Jacob Lewi Moreno (1889-1974)

Psykiater Lars Tavon beskriver Moreno som en handlingskraftig man som hela sitt liv drevs av en lust att förändra världen och inspirera människor att uttrycka sin spontanitet och kreativitet. Som ung student gick han ut i Wiens parker och lekte med barn. Den erfarenheten tog han med sig när han tillsammans med en grupp skådespelare började experimentera med spontanitetsteater. Teatern blev gradvis mer terapeutisk och utvecklades till det som idag är känt som psykodrama (Tavon, 1998). Moreno säger själv att han valde teaterns väg för att kunna så frön till en "kreativ revolution" (Moreno, 1953, sid xix). Psykolog Christina Hagelthorn beskriver Morenos syn på spontanitetsteatern. Den skulle inte ses som ett substitut för traditionell teater utan en oberoende konstform som hade mer gemensamt med poesin än teatern. Moreno ville visa dramer som de uppstår bland människor, innan professionella pjäsförfattare lagt beslag på deras historier. När vi spelar upp våra egna berättelser för varandra betyder integritet och uppriktighet mer än konstfärdighet (Hagelthorn, 1998, sid 200). Moreno ville återge det dramatiska mediet till vanliga människor, ge den enskilda människan möjlighet att göra sitt eget drama om sin egen unika värld. Färdiga kulturella produkter ansåg han reducerade människor till passiva konsumenter och han benämnde dessa "kulturella konserver" (Tavon, 1998, sid 68). Playbackteater har sitt ursprung i denna idé (se mer avsnitt 5.2.7).

Psykologiprofessor René Marineau skriver att Morenos viktigaste filosofiska koncept är de om "Kreativiteten" och "Mötet". Dessa koncept är helt sammanflätade med Morenos eget liv, hans skrifter och de metoder han utvecklade. Man kan se dem som hörnstenarna i hans livsverk. Marineau berättar hur Moreno som ung transformerade en otillfredsställande familjerelation med hjälp av fantasin. "To be creative is to develop the ability to transform historical truth into a more acceptable poetic or psychodramatic one, and to find in daily life, even though boring or difficult, a 'surplus of reality'" (Marineau, 1994, sid 82). Kreativiteten består av fantasi, mod och handlingskraft (ibid, sid 83). Om Mötet skriver Tavon att begreppet för Moreno hade betydelse som bas för en interpersonell psykologisk teori som innefattar all mänsklig utveckling. Varje själslig aktivitet förutsätter existensen av "en annan". Vidare om Moreno:

Hans filosofi sådan den tar sig uttryck i hans skrifter och i utformandet av hans metoder handlar konsekvent om det autentiska mötets betydelse. Det är först i mötet med den andre som personligheten blir manifest, det gäller på psykodramascenen och i livet (Tavon, 1998, sid 57 – 58).

Moreno var en färgstark person som ofta handlade först och tänkte sen (Marineau, 1994). Marineau sammanfattar sin bild av Morenos verk:

Even though he may not always have been a good protagonist of his own philosophy, Moreno's legacy resides in the presence and interaction between these two concepts (creativity & encounter) that were reality for him. We need to be creative at all times. We need to restore in ourselves, through spontaneity and use of imagination, our creative capacity to reflect our inner genius and to adapt with maturity to any given situation. We then become Creator. If we all do this the cosmos is then filled with creators which makes humanity much better, as long as we are equally attentive to one another's view. Everyone then feels co-responsible for the existence of the cosmos (Marineau, 1994, sid 94).

5.1.3 Martin Buber (1878-1965)

Bubers filosofi betecknas dialogfilosofi eller relationism vilket innebär ett utforskande av vad som sker **mellan**, fokus på subjektet ersätts av fokus på det intersubjektiva. Eftersom Buber hade starka andliga intressen (och också räknas till en av vår tids mystiker) var förverkligandet av en dialog mellan människan och Gud av stort intresse, och kanske hans främsta drivkraft när han utvecklade sin filosofi. Även hans sätt att skriva präglas av dialog, Buber talar till sin läsare, för ett samtal. Ibland uttrycker han sig liknande de bibliska profeterna, texterna är poetiska och fyllda av aforismer och liknelser. Hans verk handlar inte om att bevisa något vetenskapligt eller lägga fram en akademisk avhandling, han sa själv att han inte kunde bygga ett metafysiskt system, utan nöjde sig med impressioner (Israel, 1992). Hans viktigaste verk *Jag och Du* handlar framför allt om relationer. Buber säger att vi kan förhålla oss till vår omvärld på två olika sätt. Det ena är när man ser på omvärlden i form av ett Det, då håller man distansen till omvärlden, förtingligar den. Det andra sättet att se på omvärlden är i form av ett Du. Det gör man i intensiva möten, fulla av närhet och närvaro. Det gudomliga möter människan i Du-relationen:

Anden finns inte i Jaget utan mellan Jag och Du. Den är inte som blodet, som kretsar i dig, utan som luften i vilken du andas. Människan lever i anden, när hon kan svara sitt Du. Hon förmår det när hon träder in i relationen med hela sitt väsen. Endast i kraft av sin relationsförmåga förmår människan leva i anden (Buber, 1963, sid 43).

5.1.4 Likheter och olikheter, mellan Moreno, Buber och Mead

Alla tre var aktiva humanister med ett socialt patos. Buber kallades för religiös socialist, ”socialism utan religion är som en kropp utan själ” (Israel, 1992, sid 59). Han var djupt engagerad i hur man kunde skapa ett socialistiskt, jämlikt samhälle och hade nära kontakt med filosofen Aaron David Gordon, som grundade kibbutz-rörelsen. Buber tog över efter Gordon som ledare för det judiska arbetarpartiet. Han gjorde också allt han kunde för att få till ett fredligt samspel mellan judar och palestinier (Israel, 1992). Mead var i Chicago involverad i många projekt kring fred och feminism, till exempel var han nära vän med nobelpristagaren (fredspriset 1931) Jane Addams och delaktig i hennes sociala arbete (Deegan, 2001). Moreno började före första världskriget i Wien med olika sociala och samhällsförändrande projekt. Ett av de mest kända är när han 1913 stöttade stadens prostituerade att organisera sig för att genomdriva sina rättigheter (Tavon, 1998).

De var alla belästa, välutbildade kosmopoliter. Mead blev av olika anledningar aldrig klar med sin doktorsexamen men arbetade som universitetslärare. Alla reste mycket, studerade utomlands eller emigrerade. Både Moreno och Buber var födda i Europa, flyttade runt en del men träffades i Wien. Moreno flyttade till USA 1925, Buber flyttade 1938 till det som senare skulle bli Israel. Mead studerade 1888-1891 i Tyskland. Först i Leipzig under filosofiprofessor och psykologipionjären Wilhelm Wundt, vilket även Buber gjorde några år senare. Sedan i Berlin hos bland annat Wilhelm Dilthey, professor i filosofi, där också Buber studerade ca 10 år senare (Israel, 1992, Deegan, 2001). De var också alla tvärvetenskapliga. Moreno tog en läkarexamen, arbetade som psykiater, men studerade också filosofi, spelade teater och startade ett teatersällskap. Han kallade sig själv för en profet (Marineau, 1998). Mead definieras oftast som socialpsykolog, men då missar man allt han gjort inom pedagogiken, politiken, samhällsvetenskapen, med mera (Deegan, 2001). Bubers filosofi har påverkat teologin, humaniora, samhällsvetenskapen, psykologin, pedagogiken, psykoterapin, med mera (Israel, 1992, sid 75).

Deras inställning till andlighet har både likheter och olikheter. Moreno och Buber hade bägge en judisk bakgrund. Buber var under hela sin livstid djupt engagerad i judendomen. Han påverkade många människor genom sina böcker och olika projekt. Till exempel handlar flera av hans verk om chassidismen (en mystisk inriktning inom judendomen) och han undervisade om den judiska läran för att höja den judiska självmedvetenheten i Tyskland under 30-talet (Israel, 1992, sid 32). Han var dock emot alla religiösa dogmer och förespråkade vikten av att varje människa går sin egen andliga väg och tar ansvar för sina handlingar (Israel, 1992, sid

158). Moreno hade liksom Buber en djupt andlig inställning till livet, men var inte lika influerad av sin judiska bakgrund. Kanske på grund av att hans mor också var starkt påverkad av katolicismen (Marineau, 1994). Moreno säger om sina influenser: "I had two teachers, Jesus and Socrates; Jesus the improvising saint, and Socrates, in a curious sort of way the closest to being a pioneer of the psychodramatic format" (Moreno, 1953, sid xxii). Mead däremot hade en mer kluven inställning till religion och andlighet. Hans far var präst och Mead ville inte ha något att göra med teologisk dogmatism och puritansk livsföring, däremot lockades han av den höga kristna moralen (Israel, 1992, sid 154).

Moreno och Mead hade bägge två egna barn och var bägge intresserade av barns lek. Moreno gick 1908 ut i Wiens parker där han berättade sagor för barn och uppmuntrade dem att hitta på förändringslekar och improvisera teaterscener. Han ville stärka barnens tro på sig själva. Han lärde sig också mycket själv och inspirerades av deras spontanitet och kreativitet. "Från barnens lekar fick Moreno inspirationen att skapa psykodramascenen där alla begränsande konventioner kring tid, rum och verklighet momentant kan upphävas" (Taufon, 1998, sid 56). Deegan hävdar att Mead baserade många av sina teorier på studiet av barns lek, men att det inte har framhävts i litteraturen på grund av den könssegregering som då rådde inom universitetsvärlden. Lek hörde till en kvinnlig sfär. Meads egna, tidiga, texter har ett mycket större fokus på leken som personlighetsutvecklande faktor än de senare böcker som främst baserar sig på studenters anteckningar och är redigerade av samtida män. Deegan har i sin antologi samlat Meads texter kring lek och hävdar att dessa behövs för att förstå Meads hela teori (Deegan, 2001).

Mead argued for the serious study of play. He wanted people to understand the nature of human playfulness and its centrality in social interaction. It has taken many decades before this part of his work could be seriously considered. We can now celebrate his playfulness and interest in the happiness of little children and adults (Deegan, 2001, sid cxii).

Då alla utarbetade filosofier som liknar varandras kommer frågan huruvida de påverkade varandra. Buber och Moreno kände varandra i Wien och samarbete förekom kring tidningen "Daimon" som gavs ut från 1918-1923 (Blatner, 1984, sid 160). Psykoterapeut Robert Waldl har påvisat att brevväxling skedde mellan Moreno och Buber i september 1918 och att en artikel av Moreno om "Mötet" finns med i samma tidning som en artikel av Buber om chassidismen. Då var Bubers tankar kring "Jag och Du" ännu inte formulerade. Detta menar psykodramatiker Zerka Moreno (2007) bevisar att Moreno påverkade Buber och inte tvärtom. Dock har Buber själv aldrig hänvisat till Moreno.

Mead var äldst utav dem och studerade (se ovan) under samma lärare som Buber. Huruvida han fortsatte studera tysk filosofi efter sin hemkomst från Tyskland och i så fall kom i kontakt med Bubers och Morenos skrifter är osäkert. Moreno skriver i inledningen till sin *Who shall survive?* att sociometrins framväxt var förberedd av tänkare som Mead och Dewey (Moreno, 1953). Moreno påpekar också (Moreno, 1955, sid 57) att Dewey uttalade sig positivt till de sociometriska teknikerna efter att ha läst hans bok *Who shall survive?*

5.2 Dramametoder

Följande metoder används eller nämns av de intervjuade personerna och kan ha relevans som möjliga metoder att använda vid vägledning. I samband med beskrivningen av metoden har jag också tagit med vad ledaren behöver kunna och lite om utbildningstid, inte för att ge en heltäckande bild utan en uppfattning om i fall man kan lära sig metoden på en kortare kurs eller om det krävs en lång utbildning. Mer detaljer om utbildningarna finns i bilaga 6. Mycket fokus kommer att läggas vid Morenos metoder utifrån att han är den tidigast verksamma av de personer som influerat det personlighetsutvecklande dramapedagogiska perspektivet (se avsnitt 3.2.1). Det är också hans metoder som användes mest i den kurs elevrespondenterna gick.

5.2.1 Psykodrama (Moreno)

Psykiater Adam Blatner definierar psykodrama som en terapiform, skapad av Moreno år 1920. Metoden vidareutvecklades sedan så den skulle kunna användas i många olika sammanhang

(Blatner, 1984, sid 23). Detta har gjort att det finns många definitioner av psykodrama. En av de svenska pionjörerna inom psykodrama, psykolog Ragnar Schulze, skriver: "Psykodrama är en metod att genom spontan dramatisering få en person eller en grupp att framställa ett problem i en viss situation" (Schulze, 1957, sid 10). Vidare vad gäller användningsområden:

Nu finns i New York ett psykodramatiskt institut under Morenos ledning. Vidare finns det psykodramatiska teatrar vid några amerikanska och engelska sinnessjukhus. Sin främsta användning har psykodramat emellertid fått som hjälpinstrument i samband med andra terapimetoder, vid undervisning, arbetsvägledning, personalutbildning, fångvård, familjerådgivning och på andra områden, där sociala problem står i förgrunden, samt som diagnostiskt testinstrument (Schulze, 1957, sid 8).

Kellerman påpekar problematiken kring att Moreno själv aldrig gav någon enhetlig definition av psykodrama, och att det därför är önskvärt att formulera en definition som majoriteten av utövare kan enas kring. Kellerman föreslår följande:

Psychodrama is a method of psychotherapy in which clients are encouraged to continue and complete their actions through dramatization, role playing, and dramatic self-presentation. Both verbal and non-verbal communications are utilized. A number of scenes are enacted, depicting, for example, memories of specific happenings in the past, unfinished situations, inner dramas, fantasies, dreams, preparations for future risk-taking situations, or unrehearsed expressions of mental states in the here and now. These scenes either approximate real-life situations or are externalizations of inner mental processes. If required, other roles may be taken by group members or by inanimate objects. Many techniques are employed, such as role reversal, doubling, mirroring, concretizing, maximizing and soliloquy. Usually the phases of warm up, action, working through, closure and sharing can be identified (Kellerman, 1992, sid 20).

Monica Westblad-Dicks, specialpedagog och psykodramatiker, ser på psykodrama och dess användningsområden på ett bredare sätt:

Psykodrama kan användas på olika plan: pedagogiskt, för att utveckla kreativitet och som terapi. Skarpa gränsdragningar mellan de olika planen är omöjligt att göra. Psykodrama utspelas alltid här och nu men kan gestalta det förflutna, nuet och framtiden. På psykodramascenen är allt möjligt! Psykodrama är en del av ett större sammanhang som Moreno kallade sociatri. Dit hör gruppterapi, psykodrama, sociodrama och sociometri. Till sociometrin hör sociogram och spektrogram. Alla delar utom gruppterapi är användbara i skolans värld, fast i olika sammanhang (Westblad-Dicks, 2000, sid 51).

Även Blatner inkluderar många olika användningsområden för Psykodrama:

I det psykodramatiska arbete som utvecklats framför allt av doktor J L Moreno skapades så en syntes av dramat som konstnärligt uttrycksmedel och den moderna psykologins insikter. Psykodramats olika tillämpningsformer har visat sig vara effektiva hjälpmedel inom modern psykoterapi och utbildning. (...) Psykodramatiska metoder kan användas inom många områden, t ex inom förebyggande psykisk hälsovård, grupp- och individualpsykoterapi, miljöterapeutiska samhällen, drogavvänjnings-program och sysselsättningsterapi. De kan vidare vara användbara inom undervisningsområdet - alltifrån förskolenivå - och för organisations-, ledarskaps- och personlighetsutvecklande arbete inom affärsvärld och industri. (...) Inom samtliga tillämpningsområden kan användandet av handlingsorienterade psykodramatiska tekniker kompletteras med verbala metoder för att underlätta utvecklandet av personlig medvetenhet och takt och känslighet i mellanpersonliga relationer (Blatner, 1984, sid 13-14).

I förordet till Blatners bok, som kom ut i USA 1973, uttalar sig Moreno positivt till Blatners förhållningssätt vad gäller psykodrama:

Det är med speciell tillfredsställelse som jag konstaterar att doktor Blatner tar upp psykodramametodernas teologiska grundval. Jag har nämligen alltid försökt visa att mitt mål varit någonting mycket mer än att skapa en ny terapimetod. Jag har betonat att skapande verksamhet och spontanitet härrör från och påverkar själva källorna för vår livskraft och existentiella utveckling och sålunda i djupet påverkar människan och hennes förhållningssätt till livet i dess många skiftande manifestationer. Jag har dessutom alltid velat försöka få människor att vårda sig om sin hälsa och utveckling i minst samma utsträckning som de sysselsätter sig med det problemfyllda och sjuka i sina liv. Jag är därför glad att doktor Blatner har uppmärksammat psykodramats användning i hem, skola och affärsvärld. (Moreno, 1984, sid 11).

Kellerman anser att när psykodrama används i andra sammanhang än strikt terapeutiska bör man använda andra namn. Han föreslår *role training* på arbetsplatser och *creative dramatics* i skolmiljöer (Kellerman, 1992, sid 19).

Blatner är noga med att, vad gäller arbete med barn och ungdomar i skolans värld, avråda från att göra djupgående terapeutiskt psykodrama. Istället rekommenderar han rollspel och sociodrama. Vad gäller undervisning i mellanmänskliga relationer och personlig utveckling rekommenderar han att man håller sig till relativt opersonliga frågeställningar. "Att använda psykodramatisk teknik inom skolan kan ge väldigt mycket – om gruppledaren besitter nödvändigt omdöme och tillräcklig skicklighet i att anpassa metoden efter uppgiften" (Blatner, 1984, sid 126). Många av författarna uttrycker sin oro över att psykodrama kan skada i fel sammanhang. Det är också mycket viktigt att ledaren är kompetent. Blatner varnar för att psykodramatisk metodik kan ha mycket genomgripande effekter och man måste därför ställa höga krav på dess utövare. Den som vill använda psykodrama som terapeut behöver djup psykologisk kunskap, personlig mognad och personlig handledning (Blatner, 1984, sid 17). Dock tycker han ändå att man i sitt fält kan pröva att utforska en del "elementära psykodramatiska tekniker" (Blatner, 1984, sid 18). Psykiater och psykodramatiker Göran Högberg skriver: "Psykodrama är en kraftfull och läkande metod när den används rätt, men i oerfarna händer kan psykodramatekniker åstadkomma skada" (Högberg, 1984, sid 10).

5.2.2 Psykodramatiska deltekniker (Moreno)

I psykodrama ingår ett flertal deltekniker. Här redovisas tre framträdande: rollbyte, dubblering och spegling.

5.2.2.1 Rollbyte

Grundläggande för psykodramatisk metodik är att huvudpersonen byter roll med olika komponenter, till exempel betydelsefulla personer i huvudpersonens liv, delar av sig själv, fantasigestalter eller döda ting. Genom rollbytet kan huvudpersonen nå viktiga insikter om sig själv och sin situation, från både en praktisk och en känslomässig synvinkel (Blatner, 1984).

5.2.2.2 Dubblering

Dubbleringsteknik är en av den psykodramatiska metodens hörnstenar. En gruppmedlem spelar rollen av huvudpersonens inre uttryckta jag, hans dubbelgångare. Huvudpersonen kan till exempel få stöd av "dubbeln" att våga mer, uttrycka djupare känslor eller få förslag till nya handlingsmöjligheter. Tekniken kan också användas i andra situationer. I många former av samtalssituationer kan ledaren leva sig in i klientens tankar och känslor och uttrycka dem i Jag-form (Blatner, 1984, sid 41 – 42). Dubblering är i lika hög grad stimulerande för personen som blir dubblad som för den som dubblerar. Att träna dubblering är ett kraftfullt verktyg för att utveckla sin inlevelseförmåga (Blatner, 1984, sid 53).

5.2.2.3 Spegling

Spegling utförs genom att rollspelets huvudperson kliver ut ur spelet, ställer sig vid sidan av och betraktar. En annan deltagare går in i spelet, tar huvudpersonens roll och agerar, både verbalt och med kroppsspråk, likadant som huvudpersonen. På så sätt får denne en konkret bild av sig själv och sitt sätt att uttrycka sig. Metoden påminner om vissa psykoterapeutiska tekniker där videoinspelning används (Blatner, 1984, sid 100). Kellerman ger ett exempel på hur användbart spegling kan vara när en persons kroppsspråk inte överensstämmer med personens önskan:

Mirroring is useful in portraying nonverbal resistance communication. William was asked to leave the stage and to watch a mirror production of himself played by an auxiliary. The auxiliary took his place, his body posture, and imitated him both verbally and nonverbally. When William looked at himself from a distance, seeing how his body expressed the message "Don't touch me!" he exclaimed: "No that is not true! I want people to touch me, I need touching!" (Kellerman, 1992, sid 148)

5.2.3 Sociodrama (Moreno)

Kellerman kallar sociodrama för ”samhällsterapi”, en metod där fokus hela tiden ligger på gruppen, det är gruppen som helhet som placeras på scenen för att bearbeta sina problem. Han delar upp metoden i tre olika tillämpningsområden: 1. Krisens sociodrama används för att bearbeta akuta kristillstånd som berör hela samhället/gruppen, till exempel Palmemordet eller terroristdåd. 2. Det politiska sociodramat som (enligt Kellerman) liknar Boals forumteater. Det tar upp frågor kring klass, feminism och liknande samt uppmuntrar till politiskt ställningstagande. 3. Olikhetens sociodrama behandlar konflikter mellan olika grupper. Det kan handla om kön, ras, ålder eller liknande (Kellerman, 1998).

Professor inom teater och drama, Patricia Sternberg, har tillsammans med sin kollega Antonia Garcia skrivit en metodbok om sociodrama. De har bägge lång erfarenhet av att lära ut sociodrama på universitetsnivå. Enligt dem hjälper sociodrama personer att uttrycka tankar och känslor, lösa problem samt klargöra värderingar. Rent praktiskt utförs sociodrama på många olika sätt, men innehåller alltid en uppvärmning, agerande samt reflektion efteråt. Alla vanliga deltekniker i psykodrama kan användas i sociodrama (Sternberg & Garcia, 2000, sid 4). De skiljer på metoderna genom att definiera psykodrama som en psykoterapeutisk metod och sociodrama som en pedagogisk. Dock menar de att det ändå finns många likheter. Både terapi och pedagogik handlar om människans personliga utveckling, att öka självkänslan och hitta fler sätt att uttrycka tankar och känslor. ”Both education and psychotherapy have the ultimate aim of the evolution of the whole person” (Sternberg & Garcia, 2000, sid 6). De påpekar att sociodrama i utbildningssammanhang inte är en ny företeelse utan har funnits sedan 1930-talet och dokumenterades av konsthistorikern Robert Bartlett Haas 1949. Målet har alltid varit att verka för ett holistiskt lärande (Sternberg & Garcia, 2000, sid 151). I ett projekt som genomfördes vid *the Action Centered Teaching Strategies Institute of San Jose State University* fick 200 lärare och lärarstudenter utbildning i sociodramametodik. Resultatet var att lärarna upplevde att de fick ett oerhört verksamt verktyg för att stimulera sina elevers lärande. Deras elevers studieresultat höjdes samt klassrumsklimatet förbättrades avsevärt (Sternberg & Garcia, 2000, sid 223).

5.2.4 Sociometri (Moreno)

Sociometri: läran om hur man mäter mänskliga relationer. Enligt Tavon var Morenos första sociometriska arbete när han som läkare i ett flyktingläger under första världskriget rekommenderade att flyktingarna skulle få välja sina närmaste grannar. Detta genomfördes och konflikterna i lägret minskade (Tavon, 1998). Senare utvecklades den sociometriska praktiken. Enligt pedagogen och psykologen, Tian Dayton, används sociometriska övningar för att göra omedveten gruppdynamik medveten. Gruppdeltagarna utforskar egna och andras roller samt hur olika val går till. Vem dras till vem? Och varför? Och hur kan grupper bli mer funktionella? Moreno sa att de bäst fungerande grupperna präglas av mycket ”Tele”, med vilket han menade en känsla av empati mellan två personer. Båda känner positiva känslor för varandra, relationen präglas av ömsesidighet. Många sådana positiva parrelationer i en grupp gör den till en väl fungerande sådan (Dayton, 1994). Enligt Sternberg och Garcia finns det tre metoder för att mäta och undersöka sociometrin i en grupp: sociogram, spectrogram och social atom (Sternberg & Garcia, 2000, sid 137). Tavon påpekar att Morenos eget tänkande kring sociometris användbarhet var konsekvent antiauktoritärt, antibyråkratiskt och demokratiskt. Morenos metoder har ibland missbrukats. I vissa sammanhang har de separerats från sin samhällsfilosofiska kärna (Tavon, 1998 sid 63).

5.2.4.1 Sociogram

I en grupp kan sociogram göras exempelvis genom att deltagarna får välja vem i gruppen de helst skulle vilja umgås med, eller arbeta ihop med, låna pengar av eller resa till en öde ö med. När valen är gjorda diskuterar och reflekterar deltagarna tillsammans. Om personliga reaktioner kommer upp kan de bearbetas med psykodrama, om frågor kring gruppen kommer upp kan de bearbetas sociodramatiskt (Sternberg & Garcia, 2000). Ett syfte med sociogram är att göra

gruppens omedvetna relationsdynamik medveten och därmed förbättra arbetsklimatet. Dock kan frågorna vara svåra att svara på och kännas hotfulla och bör därför bara användas i grupper där individerna är redo för detta (Dayton, 1994). Sociogram kan idag utföras via modern teknik. Ett exempel är på www.sometics.com.

5.2.4.2 Spectrogram

Ledaren visar en imaginär linje genom rummet, i ena änden tycker man till exempel mycket om något – i den andra änden tycker man inte om det som frågan handlar om. Sedan kommer ledaren med olika påståenden för gruppen att ta ställning till. Deltagarna placerar sig längs med linjen och reflekterar sedan (Sternberg & Garcia, 2000).

5.2.4.3 Social atom

En social atom är Morenos samlingsterm för alla personer som (i nutid, dåtid eller i fantasin) haft betydelse för en människa (Blatner, 1984). Genom åren har det vuxit fram olika metoder för att jobba med den sociala atomen. Ett sätt är att ge alla deltagare papper och penna och låta dem rita sig själv i mitten i form av en cirkel (för kvinnor) eller en triangel (för män). Deltagarna ritas sedan in alla viktiga personer runt omkring som cirklar och trianglar, nära om de är emotionellt viktiga, stora om de tar mycket plats i deras liv. Diagrammet kan sedan användas som utgångspunkt för någon form av agerande (Sternberg & Garcia, 2000). Den sociala atomen är ett användbart verktyg för självkänedom och det kan varieras på väldigt många sätt, allt utifrån gruppens eller individens behov (Dayton, 1994).

5.2.4.4 Sammanfattning Morenos metoder

Moreno verkade under en hel livstid med att utveckla sitt arbete. Eftersom han var verksam som psykiater utvecklades många metoder i hans arbete på mentalsjukhus. Men Moreno ville att hans metoder skulle användas i hela samhället. Idag finns det därför en svårighet att exakt definiera hans metoder, hur de ska användas och vem som kan använda dem. Utbildningen till psykodramatiker brukar ta cirka sex år på deltid (se mer bilaga 6).

5.2.5 De förtrycktas teater (Boal)

Teaterpedagogen och politikern Augusto Boal föddes i Brasilien. Hans liv präglades av diktaturen han erfor där. Han levde också många år i Europa som politisk flykting. En av hans stora målsättningar var att stärka människor att bryta inre och yttre förtryck. Allt i Boals metoder präglas av denna vilja att bryta förtryck och inspirera människor att bli aktiva medskapare i sina liv (Boal, 1980). Boal inspirerades av Moreno och Freire (Byréus, 2010). Boal gör själv vissa jämförelser mellan forumteater och psykodrama. Egentligen accepterade han inte uppdelningen mellan samhällsfrågor och psykologiska ämnen. Han menade att "alla samhällsproblem diskuteras av "psykologiska" individer och alla "psykologiska" teman uppträder i samhället" (Boal, 1980, sid 125). Men forumteater har ändå ett annat syfte än psykodrama. "Forumteater brukar vara teatern i *första person plural*" (Boal, 1980, sid 126). Utgångspunkten är enskilda personers berättelser, men i sin slutliga utformning bör spelet gestalta majoritetens problem. Medan psykodrama "tenderar att syssla med en individ i första person singular och detta även om problemet kan visa sig vara allmänt" (Boal, 1980, sid 129). En annan skillnad Boal ser är att psykodrama försöker förändra individen, medan forumteater försöker förändra samhället. Men han tillägger "detta anser jag inte hindrar att psykodramat kan ha politisk och forumteatern terapeutisk effekt" (Boal, 1980, sid 130).

De förtrycktas teater är det övergripande begreppet för Boals metoder. I det ingår en mångfald övningar, lekar och tekniker för att medvetandegöra människor. Boal använde ursprungligen huvudsakligen tre begrepp: bildteater, forumteater och osynlig teater. Osynlig teater är en direkt aktion där deltagarna spelar upp någon form av provocerande scener ute i samhället och startar diskussioner på plats (Boal, 1980, sid 75ff). Jag kommer inte gå närmare in på det. Däremot tar jag upp rainbow of desire, som Boal skapade senare.

5.2.5.1 Bildteater

Teaterarbetet inleds ofta med bildteater, dock framhöll Boal att det inte handlade om uppvärmning utan hela arbetet är en process. Syftet är att klargöra förtryckande situationer och sedan söka lösningar. Vanliga övningar är till exempel spegelövningar (deltagarna jobbar i par, turas om att fysiskt spegla varandra) eller modelleringsövningar (deltagarna bygger statyer/skulpturer på olika teman) (Boal, 1980, sid 21ff).

5.2.5.2 Forumteater

Forumteater är teaterscener med ett innehåll av förtryck som spelas upp på en scen eller allmän plats. Spelet ska ha ett olyckligt slut. Rolluppsättningen bör minst bestå av förtryckare, offer och vittne. Åskådarna bjuds in att ta skådespelarnas plats och bryta förtrycket i scenen. Spelledaren (jokern) agerar som länk mellan åskådare och aktörer. Jokern i Forumteater har inte en roll som terapeut, auktoritet eller en ledare som sitter inne med några svar, utan är en individ på samma sätt som övriga deltagare (Boal, 1980).

5.2.5.3 Rainbow of desire

1995 gav Boal ut metodboken *The rainbow of desire: the Boal method of theatre and therapy*. Boken beskriver en metod som är en vidareutveckling av forumteater och står lite vid sidan av Boals övriga arbete. Metodens målsättning är att bearbeta individens **inre** förtryck. I rainbow kan deltagarna iscensätta egna personliga historier och bearbeta känslor. ”Metoden har stora likheter med psykodrama eftersom denna metod också gestaltar och bearbetar inre konflikter” (Byréus, 2010, sid 188). ”Om en nyckelmening i forumspel är: *låt oss få träna olika strategier för hur man kan göra i situationer som liknar den här*, så är motsvarande nyckelmening för rainbow: *låt mig få träna olika strategier som är möjliga för mig i den här situationen*” (Byréus, 2012, sid 179). Rainbow är användbart inom ledarskapsutbildning, handledning, konfliktarbete, personlig utveckling, med mera. Metoden passar bland annat för att arbeta med situationer som handlar om ambivalens inför olika val. Ledaren bör, utöver nödvändiga personliga egenskaper, ha kunskap om gruppprocesser och grundläggande psykologiska begrepp samt tillgång till handledning (Byréus, 2012). (Se mer bilaga 6.)

5.2.6 Forumspel (Byréus)

Pedagogen Katrin Byréus har utvecklat forumspel i sitt arbete med barn och ungdomar i svenska skolor. Hon har inspirerats av forumteater, socioanalytiska rollspel och aktiva värderingar. Forumspel brukar börja med värderingsövningar och/eller skulpturövningar för att sedan övergå till att skapa spel. För att värma upp kroppen och gruppklimatet ingår också för det mesta lekar. En värderingsövning utgår från ett påstående deltagarna ska ta ställning till, vanligtvis genom att placera sig på olika ställen i rummet. Ledarrollen är viktig vid värderingsövningar, syftet är att underlätta för deltagarna att uttrycka och våga stå för sina åsikter. Skulpturövningar kan också göras på många olika sätt, ett sätt är att ge deltagarna ett tema, t.ex. ”makt”, och be dem illustrera detta i smågrupper som en fryst bild. Forumspelet slutligen är ett kort spel, skapat av deltagarna, kring något problem som är aktuellt för dem. Uppspelet har samma form som i forumteater. Jokern ansvarar för ramarna men inte innehållet. Oftast är det ledaren som tar rollen som joker, men om en skolklass har blivit van att jobba med forumspel kan också en elev vara joker. Ledaren generellt i forumspel bör vara flexibel, empatisk, nyfiken, öppen, ödmjuk, engagerad och tydlig. Att arbeta med forumspel ställer höga krav på ledaren, att få handledning på sitt arbete är en stor fördel (Byréus, 2010). (Se mer bilaga 6.)

5.2.7 Playbackteater (Fox & Salas)

Playbackteater grundades av psykodramatiker och teatervetare Jonathan Fox och musikerterapeut Jo Salas. De inspirerades framför allt av Moreno och muntlig berättartradition. Lika som forumteater är playbackteater interaktivt skådespelare – publik och kan göras antingen som en offentlig föreställning eller i en grupsituation. Det finns också en målsättning att bidra till

ökad samhällelig medvetenhet. Men kärnan i playback är publikens personliga historier, och fokus ligger mer på känslomässiga upplevelser än konkreta lösningar på samhällsproblem (Salas, 2003, Fox, 2003).

En föreställning brukar bestå av en scen med vanligtvis fyra skådespelare, en musiker och en spelledaren ("the conductor"). På scenen brukar det också finnas en del enkel rekvisita, vanligtvis tomma lådor och färggranna tyger. Skådespelarna inleder ofta med att säga sina namn och berätta något kort, personligt från sitt eget liv. Spelledaren brukar därefter starta en dialog med publiken. Till exempel kan spelledaren fråga hur publikens dag varit. De svar som kommer speglas av skådespelarna i olika kortformer, till exempel "flytande skulptur" för att spegla en känsla eller "par" för att spegla ett dilemma. När spelledaren ser att publiken har börjat göra sina röster hörda frågar denne om någon vill komma upp på scenen och berätta en historia. Skådespelarna improviserar historien, använder sitt artistiska kunnande och sin inlevelseförmåga för att ge historien en form som blir en upplevelse för både berättaren och övriga åskådare. Musikern bidrar till den estetiska helheten. Genom hela föreställningen avlöser historierna varandra, den som berättat går tillbaka till sin plats och nästa berättare kommer upp på scen. I slutet av föreställningen görs ofta ett collage där skådespelarna blandar bitar från olika historier som berättats under föreställningen, spelledaren kan också säga några ord på slutet om hur historierna på något vis hängt ihop så alla i rummet får en upplevelse av sammanhang (Salas, 2003, Fox, 2003).

Playbackteater finns idag på många platser och utförs både som offentliga föreställningar och inom organisationer. Vårdpersonal har tagit in playback som ett komplement i behandlingen. Det finns skolor där elever har egna playbackgrupper och ger föreställningar bland övriga elever. De viktigaste läkande komponenterna i playback är att människors behov av att få berätta sina personliga historier blir mött i en positiv och accepterande atmosfär samt att berättelsen får ett estetiskt uttryck. I playback finns en strävan efter att de som ingår i ensemblen ska vara "vanliga" människor, alltså inte professionella skådespelare, allt för att minimera risken att det blir ett "vi och de" under föreställningen. Samtidigt är det inte helt lätt att agera på en playbackföreställning, så det krävs en viss skicklighet av ensemblen och den skickligheten behöver utbildning, träning och professionalism. De flesta som spelar playback gör det på deltid, eller på sin fritid, och har en bakgrund i något socialt hjälpsamt eller konstnärligt yrke (Salas, 2003, Fox, 2003). (Se mer bilaga 6.)

5.2.8 Dramapedagogik

Dramapedagogik är inte en specifik metod med en specifik grundare. Dramapedagogik kan se ut på många olika sätt och det finns många definitioner. Sternudd har, genom sin avhandling, gett en bild av mångfalden (se avsnitt 3.2). Sternudd ser det som viktigt att framhäva kombinationen av pedagogiska och konstnärliga värden, det är därför hon aldrig använder ordet *drama* utan konsekvent *dramapedagogik*. Hon gör också ett försök att sammanfatta den praktiska verksamheten: "Dramapedagogisk agering utgörs av människor som tillsammans med andra skapar situationer som är fiktiva – det sker i en annan tid, på en annan plats och deltagarna är i en annan roll än den verkliga." Hon framhåller också att det är gruppdynamiskt och processinriktat, samt i kommunikationen levandegörs begrepp, tankar och känslor (Sternudd, 2000, sid 34). Pedagogerna Viveka Rasmusson och Bodil Erberth har bågge lång erfarenhet av att undervisa i pedagogiskt drama inom högskolan och båda har också forskat inom ämnet. Rasmusson disputerade år 2000 med sin avhandling *Drama – konst eller pedagogik*. De anser att denna definition från 1977 fortfarande är högst giltig:

DRAMA är en konstnärlig och pedagogisk arbetsform

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

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

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

DRAMA tränar gemensamt beslutsfattande

DRAMA tar sin utgångspunkt i varje grupp och dess deltagares förutsättningar, intressen och sociala verklighet

DRAMA är att genom upplevelse och bearbetning nå kunskap

DRAMA utgår från en helhetssyn på människan i samhället (Rasmusson & Erberth, 2008, sid 28)

Rasmusson och Erberth beskriver den dramapedagogisk arbetsprocessen så här:

Grundövningar, att våga. I den här fasen etablerar man gruppen och det sociala samspelet. Genom att skapa en känsla av trygghet i gruppen befrämjas kreativiteten. För att uppnå detta används dramaövningar och reflektioner i form av samtal.

Dramatisk gestaltning, att spela en roll. I denna fas övar deltagarna att gå in i roll och gestalta någon annan än sig själv. Detta sker som improvisationer. I samtalsbearbetningen är fokus på deltagarnas egna upplevelser, inte hur bra eller mindre bra man lyckas med den dramatiska gestaltningen.

Teaterarbete, från improvisation till teater. I denna fas flyttas fokus mer åt hur man kan spela upp inför en publik (Rasmusson & Erberth, 2008, sid 65 – 67).

Enligt Rasmusson och Erberth fanns det under 70-talet former av dramapedagogik som närmade sig terapi. De menar att det är viktigt att tydliggöra var gränsen mellan terapi och pedagogik går. Dramapedagoger diskuterade tidigt denna fråga och tog bestämt avstånd från arbetsformer som påminde om terapi (Rasmusson & Erberth, 2008, sid 24). Anita Grünbaum, dramapedagog och psykodramatiker, med lång erfarenhet av att undervisa i drama (särskilt på yrkesutbildningen till dramapedagog), har i en uppsats fördjupat sig i att jämföra dramapedagogik och psykodrama. Hennes definition av dramapedagogik är följande: ”Dramapedagogik är en gruppprocessinriktad undervisningsform med en mångfald metoder och ett specifikt ledarskap, där deltagarna stimuleras att lära om sig själva, den egna gruppen och samhället genom att egna erfarenheter generaliseras i ett sammanhängande förlopp av fiktiva, gestaltande, icke-verbala och verbala handlingar och att upplevelserna analyseras och reflekteras i grupp eller individuellt” (Grünbaum, 2000, sid 9). Hon menar att den största skillnaden mellan dramapedagogik och psykodrama beror på den typ av stoff som gestaltas: ”i psykodrama personligt, verkligt och problemorienterat stoff och i dramapedagogik allmäntligt, fiktivt och fenomenorienterat stoff” (Grünbaum, 2000, sid 2).

För att arbeta som dramapedagog krävs en yrkesutbildning på minst två år. (Se mer bilaga 6.)

5.2.9 Rollspel

Rollspel är ett brett begrepp som kan inbegripa det mesta som redan tagits upp under dramametoder. Psykologen och sociologen Björn Nilsson har tillsammans med dramapedagogen Anna-Karin Waldemarsson skrivit *Rollspel i teori och praktik*. De definierar rollspel som ”att ge orden liv, att tala med handlingar, det är att skapa aktivitet och engagemang, och det medverkar till medvetenhet och delaktighet” (Nilsson & Waldemarsson, 1988, sid 7) och ”som en efterbildning av en verklig situation under kontrollerade former där olika personer tar olika roller och samspekar med varandra” (Nilsson & Waldemarsson, 1988, sid 11). De definierar också tre typer av agerande: 1. Vardagsagerande, hur vi beter oss till vardags i samspel med vår omgivning. 2. På teaterscenen, skådespelarens yrkeskunskap, att kunna släppa sin egen identitet och gestalta en annan person. 3. I ett rollspel, där finns ingen professionalism utan vi använder våra erfarenheter från vardagen för att tillfälligt inta en roll och belysa olika aspekter av en situation (Nilsson & Waldemarsson, 1988, sid 10).

Rollspelet har sitt ursprung i Morenos metoder och många psykodramatiska deltekniker kan användas i rollspel (Nilsson & Waldemarsson, 1988, sid 10 - 11). Pedagogiska rollspel har alltid ett pedagogiskt syfte och är framför allt en inlärningsmetod. Syftet kan vara att belysa och bearbeta problem, undersöka lösningsalternativ, medvetandegöra och förändra åsikter och attityder, träna kommunikation och beslutsfattande, ge ny kunskap eller handlingsberedskap inför nya situationer, medverka till självkännedom, personlighetsutveckling, ansvarstagande, lyhördhet, flexibilitet och kreativitet (Nilsson & Waldemarsson, 1988, sid 10). Sternudd

placerar rollspel under det personlighetsutvecklande perspektivet. Hon antyder att rollspel befinner sig mellan dramapedagogik och gruppsykologi. ”På samma sätt som dramapedagogik använder sig av psykosocial kunskap i kombination med agering, finns det ett uppmärksammande av rollspelens och forumspelens betydelse i arbetet med grupper” (Sternudd, 2000, sid 71).

Nilsson och Waldemarsson anser inte att en lärare behöver ha någon speciell påbyggnadsutbildning för att leda pedagogiska rollspel, utan det räcker att läsa litteratur, vara med själv som deltagare i rollspel, fråga andra och pröva sig fram. Det är bra att börja försiktigt med enkla rollspel och vänta med de mer djupgående. De menar att varje pedagogisk situation, oavsett metod, löper en risk att väcka oönskade känslor hos deltagarna, det är alltid upp till läraren att hantera sådana situationer på bästa möjliga sätt. Med en dålig ledare kan nästan vad som helst hända, i rollspel likväl som vid all annan aktivitet i ett klassrum. De understryker också att rollspel är ett komplement till övrig verksamhet och inte ett mål i sig (Nilsson & Waldemarsson, 1988, sid 24 - 26).

5.3 Intervjuer

I intervjuerna användes fyra frågor, alla centrala områden för vägledning, samt en sista fråga kring samverkan och ledarskapet (se bilagor 4 och 5). I alla intervjuer (både med ledarna och eleverna) framkom en mångfald av tankar och idéer kring hur drama skulle kunna användas i vägledningen. Avsnittet inleds med en kort beskrivning av ledarrespondenterna, sedan presenteras svaren under respektive intervjufråga. Elevernas åsikter är inte separerade, deras tankar presenteras tillsammans. Deras åsikter stämmer hela tiden överens, det passar därför att presentera deras synpunkter som en röst. När citat används betecknas de med (Elev).

5.3.1 Katrin Byréus

Lärare och dramapedagog, handledare och författare. Hon har utvecklat, skrivit om och infört många nya dramametoder. Hon har mycket lång erfarenhet som utbildare och konsult.

5.3.2 ”Maja” (fingerat namn)

Lärare, psykodramatiker och playbackteater-artist med mångårig scenvana inom både musik och teater. Har i många år undervisat i pedagogiskt drama. Hon har också erfarenhet som konsult och projektledare inom kulturområdet.

5.3.3 ”Malin” (fingerat namn)

Lärare och psykodramatiker med lång erfarenhet av att undervisa inom gymnasieskolan. Hon införde en lokal gymnasiekurs där främsta metod är psykodrama. I texten kallas kursen ”Spira”.

5.3.4 Praktisk information om kursen ”Spira”

Kursen ges som en valbar lokal kurs under gymnasieskolans individuella val. Den har 100 undervisningstimmar, ger 100 gymnasiepoäng och betygsätts utifrån specificerade betygs-kriterier. Spira (fingerat namn) startade under den förra gymnasieförordningen (Lpf94). Med gymnasieförordningen från 2011 är det svårare för enskilda gymnasieskolor att erbjuda lokala kurser, men Skolverket kan fortfarande godkänna en lokal kurs om den är nationellt kvalitetssäkrad. Spira är godkänd av Skolverket och kommer att fortsätta. Alla lärare som har undervisat på kursen hittills har haft dubbel kompetens: lärarexamen och psykodrama-utbildning.

5.3.5 Fråga 1: Hur kan individen genom drama bli mer medveten om sig själv?

När respondenterna fick denna fråga blev alla omedelbart inspirerade och hade väldigt många svar, de tyckte att en stor del av syftet med drama handlar om självkännet och medvetenhet. Flera av eleverna kom också tillbaka till detta under hela intervjun när de pratade om kursen

Spira, hur de innan kursen inte visste så mycket om sig själva, men nu, efter kursen, hade fått väsentligt ökad medvetenhet. De upplevde att de blev tydligare i sina värderingar och ståndpunkter, när de skulle hålla med andra och när de skulle säga emot. Flera pratade om hur de upplevde sig själva på ett sätt före kursen och på ett annat sätt efter. De påpekade också att de hade tillägnat sig mer än bara medvetenhet om sig själva, de hade också förändrat sig när de såg att vissa beteenden inte var konstruktiva.

Självkännedomen har varit jätteviktig, det tror jag varit genomgående för de flesta av oss i alla fall. Så att få prova på att agera, det blev en helt annan nivå på det, tycker jag. Man kom mer i kontakt med sina känslor när man fick visa det, så det var jättelärorikt att få prova på det och att få prova på något nytt (Elev).

Flera respondenter nämner vid frågan om självkännedom tekniken "spegling". "Jag tror jättemycket på spegling, att man får se sig själv utifrån på något sätt" (Maja). Malin påpekar att hon använder sig väldigt mycket av spegling i kursen och hur enormt användbart det är. Mycket händer med eleverna när de får se sig själva utifrån. Hon ger ett exempel vad som hände med en tjej när hon fick se sin destruktiva relation till pojkvännen utifrån, i en spegling:

Det fanns en tjej som hade en kille som slog henne. Vi tittade på det i en trekantsövning med rollbyte. Alla hennes kompisar hade sagt till henne "Du måste lämna den killen!" men hon såg absolut ingen väg ut. Men sen när hon såg det i en spegling förstod hon "Men gud så här kan man inte göra!" "Mmm, men där är du..." "Ja, ah, där är jag..." Då lämnade hon honom. Nästan på direkten (Malin).

En elevs perspektiv på hur det påverkade självkännedomen att delta i en övning där spegling ingick:

Genom att göra olika övningar så får man prova på att göra tvärtom, bryta sitt mönster, och göra något åt det. Även att se det utifrån, att det är två andra som spelar de rollerna som är aktuella, då står jag utanför och ser, från ett annat perspektiv. Det har varit väldigt givande (Elev).

Ett annat tema som kommer upp under självkännedom är berättandet, hur alla har sina historier och personliga berättelser. Även hur det kan dölja sig saker djupare, bakom symboler.

Det viktigaste tror jag är att hitta olika sätt till att inspirera till berättande, och att inte värdera. Vad det än är för berättelse som den här personen kommer med så ska den hanteras med intresse. Den minsta lilla triviala berättelse kan innehålla hela den personens livstema, och det kan vara, "jag såg en katt idag som gick över gården..." (Maja)

Eleverna berättar om en övning de gjorde där de fick skriva en historia om en känd person som de sedan läste upp. (Se beskrivning bilaga 7 "egenskaper".) I efterbearbetningen av övningen fick de fråga sig vad det kunde finnas för likheter mellan kändisen de valt och dem själva. En av eleverna hade först ifrågasatt övningen och inte kunnat se några likheter, men hade slutligen upptäckt många och fått stora insikter om sig själv. Alla elever tog upp övningen som betydelsefull.

Verkligen! Den person jag skrev om, det speglade mig, verkligen mycket. Framför allt situationen som den är nu, med en massa krav, ideal som man ska leva upp till, och att jag egentligen inte bara har det, utan att jag har många mer, andra sidor som inte kommer till uttryck. Och det gick också upp för mig så himla mycket. Och jag tyckte det var jättehäftigt, och lite skrämmande också, det här att man fick se det på ett helt annat sätt, just eftersom man undermedvetet skrev om någonting som var kopplat till en själv. Så det var jätte, jättelärorikt. Där blev jag verkligen medveten om mig själv! (Elev)

Malin arbetar mycket med individens medvetenhet om sig själv på Spira:

På kursen Spira arbetas mycket med teman kring individ och identitet. De går igenom, både teoretiskt och praktiskt, vad som formar identiteten. Där kommer allting upp kring arv och miljö och eleverna reflekterar kring sina egna personer. De dramatiserar Sociala atomer, en psykodramateknik där man ställer sig själv i centrum och sedan bygger upp sin familj och sina närmaste relationer runt om, med stolar, väljer hjälpjag och gör rollbyten, de kan spela till exempel sin pappa och i roll som honom samtala med och ge råd till sig själva. De gör också rollerkar, flera olika (till exempel en marknad i Kairo eller Tivoli) där de efteråt reflekterar kring vilka roller de tog i spelen och hur det påminner om hur de agerar i verkliga livet. Till exempel om någon tog passiva roller i alla spelen, betyder det då att den personen också tar passiva roller i verkligheten? Detta medvetandegör eleverna om vilken rollrepertoar de använder sig av i livet (Malin).

En annan dramametod som nämns som viktig är värderingsövningar:

Medvetenhet om sig själv? Ja det bygger ju hela värderingsmetodikerna på! Genom att stå på en linje där ett påstående, t.ex. "att jobba med människor", i ena änden är oviktigt och i den andra jätte viktigt, där måste man tänka efter vad man tycker och får även höra alla andras åsikter och ta ställning, där lär man sig mycket om vem man är och vad man vill. Genom att höra andras åsikter blir man mer medveten om vad man själv tycker. Deltagarna får också frågan hur de tänker utifrån var de ställt sig på linjen, de måste alltså verkligen tänka till och formulera sig. Och i reflektionsfasen efteråt finns också möjlighet att ändra åsikt (Katrin).

I Spira ingick några värderingsövningar, framför allt spectrogram. Ingen av eleverna nämner något om detta. Det eleverna säger som påminner om Katrins citat är hur viktig gruppen blev för dem, och hur mycket de lärde sig om sig själva och varandra genom att arbeta tillsammans i en grupp och lyssna på varandras tankar. De sa också att hela kursen handlade om att bli medveten om sig själv och att det fungerade.

5.3.6 Fråga 2: Hur bli mer medveten om sina möjligheter genom drama?

I Spira finns två övningar som nämns av både ledaren och eleverna: "Hinderbanan" och "Egenskaper" (se bilaga 7). Alla var överens om att bägge dessa övningar gav kraftfulla insikter vad gäller att se möjligheter, överbrygga hinder och även till viss del att realitetsanpassa sina mål. Flera av eleverna gjorde också reflektioner kring den vägledning de hade fått tidigare. Vägledaren hade pratat om att det finns många möjligheter, men då hade de inte förstått vad han menade. Nu däremot, när de i dramaövningarna konkret hade upplevt alla dessa möjligheter, förstod de plötsligt. Genom att konkret känna sin egen drivkraft och förmåga att ta sig fram kunde de också uppleva att de hade många fler möjligheter.

Den här övningen med egenskaperna, där tycker jag man blev ganska medveten om att den här kan jag klara av. Och det var ju inte bara en gång, vi gjorde flera, genom en hinderbana också. Man skulle gå, och när man kom fram till ett ställe skulle den personen ställa ut stolar och sitta. När man kom till en person skulle den vara så negativ som möjligt, men det var meningen att man själv skulle tänka positivt "Jag ska framåt, dit ska jag! Jag ska till mitt mål!" att man klarade sig förbi de där hindren. Det är lite så livet är, som en hinderbana. Man stöter på problem hela tiden, man måste ta sig över, runt, under (Elev).

Ökad självkänsla kommer in som en viktig komponent när det handlar om att kunna se fler möjligheter:

Så den där mentaliteten, man skulle träna på att få in det där tänkesättet, jag ska klara av det. Jag tror att självkänsla har varit jätte viktigt, just i det här vad man tror att man har för framtidsmöjligheter. Jag tror allas vår självkänsla har förändrats på ett eller annat sätt, att man har fått mer realistiska framtids tankar, men inte på något negativt sätt utan, att man genom att ens självkänsla har ökat så känner man, det här kan jag klara av. Det här klarar jag av för jag har den och den positiva egenskapen (Elev).

Något annat respondenterna pratar mycket om är hur viktigt det är med kreativitet för att se sina möjligheter. "I drama kan man leka med parallella verkligheter, prova säga vad man inte brukar, experimentera!" (Katrin). Maja har flera förslag på konkreta övningar: sätta upp scener, rollspela kring sina olika alternativ, spela upp framtidsvisioner, till exempel vad man gör om fem år. "Och att man får byta roll med sig själv om fem år och då kan man se alternativen från ett annat perspektiv" (Maja). Att få prova olika möjligheter kan ge nya idéer:

Jag tror, för framtiden så tänkte jag förut bara det här, liksom, jag ville bara bli tandläkare. Men efter att ha gått den här kursen så tänker jag, nej, om inte det går så har jag andra möjligheter. Det finns alltid något annat (Elev).

Respondenterna betonar också hur viktigt det är med gruppen. Om en individ är låst och inte ser sina möjligheter, eller är blockerad på något vis, då kan man använda sig av gruppen för att hitta nya alternativ. I gruppen kan det finnas kreativa lösningar som individen själv inte alltid ser i stunden:

Det här som är så bra när man jobbar med drama i en grupp, det är ju att man kan sätta upp olika scener eller se olika alternativ, som man inte själv har tänkt på. Det kommer jag själv ihåg, när jag hade ett problem, så fick gruppen ställa sig i kö, just det, jag skulle svara någon, så fick gruppen ställa sig i kö och svara vad de skulle ha svarat. Och det var ju en total aha-upplevelse! (Maja)

5.3.7 Fråga 3: Hur kan drama öka individens möjligheter att fatta beslut?

Val och beslutsfattande ingår inte som några självklara egna teman i drama, så denna fråga är svårare för respondenterna att svara på. Det förekommer även tveksamheter huruvida drama verkligen kan vara till hjälp i beslutsfattande: ”Alltså, jag har verkligen funderat på det här om det kan finnas en fara där” (Maja). Under intervjuens gång formulerar Maja dessa tankar:

Det beror på vad det handlar om att man inte kan fatta beslut. Om man är en i grunden ambivalent person, då undrar jag lite, om det krävs andra metoder än drama. Men om man har enorma rädslor för vad som kan hända, då kan psykodrama vara jättebra, för då kan man ju spela upp, vad är det värsta som kan hända? Och vad skulle du vilja var det bästa som hände dig om du fattade det här beslutet? Så om det handlar om rädsla tror jag man kan bearbeta det genom att göra en scen. Och så kan man pröva alternativen, de kan man ju iscensätta. Det är ju betydelsefullt att sätta sig in i situationen, att prova, att sätta sig på den här stolen och känna efter: Vad är det som händer i min kropp när jag lever mig in i att jag valt det här? Så visst, det är absolut ett verksamt, ett bra verktyg (Maja).

På kursen Spira kommer beslutsfattande in indirekt genom att många olika aspekter av livet medvetandegörs, det blir då tydligare inom vilka områden man är aktiv och var man är passiv, var man kan agera mer istället för att reagera. Till exempel finns en övning om tid, där man kartlägger hur man fördelar sin tid, och där man sedan reflekterar över om man är nöjd med hur det ser ut, eller om man vill förändra något. ”Det är en form av val att besluta om man vill göra något annorlunda” (Malin). Eleverna tycker att de har blivit bättre på beslutsfattande, men framför allt mer medvetna och beslutsamma.

Jag tycker kursen gjort mig bättre på att fatta beslut. Det viktigaste är en grej Malin alltid sa till oss ”Man ska vakna för att uppfylla sin dröm!” varje gång jag tänker på det... jag har blivit mer beslutsam på allting nu. Jag vet exakt vad jag vill göra och jag gör det! Fast ibland går det dåligt... men ändå. Man vet! (Elev)

Och som du säger, man har blivit beslutsam i så många situationer, för man är mer medveten om, så här är jag, det är vad jag behöver. Jag ska inte ha det negativt, jag måste kämpa för att få det bra. Man har blivit mer medveten om hur man funkar (Elev).

Bland värderingsövningar finns några övningar som tydligt handlar om beslutsfattande. Metodiken är inriktad mot att ställas inför olika valsituationer och ta ställning:

Till exempel i en fyra-hörns-övning: gruppdeltagarna får ett dilemma presenterat för sig, till exempel en tonårskille är på fest, hans äldre bror är också där och har druckit, nu vill han köra bil hem. Vad gör brorsan? Gömmer bilnycklarna? Ringer föräldrarna? Kör själv utan körkort? Annat alternativ? Detta är en situation som skulle kunna hända bland ungdomar, särskilt de som bor ute på landet. Det som nu händer i övningen är att de måste fatta beslut hur de tänker agera, alla deltagare måste välja ett hörn. Sedan, om övningen går över i forumspel, görs ett rollspel kring situationen där konflikten bearbetas. Detta är ett sätt för ungdomar att få möjlighet att fatta väl grundade beslut kring komplicerade konfliktladdade situationer. Det finns också värderingsövningar kring studie- och yrkesval, många vägledare använder sig av metodiken (sammanfattning från intervjun med Katrin).

5.3.8 Fråga 4: Hur kan drama hjälpa individer vid övergångar mellan faser?

Den här frågan var inte heller självklar bland respondenterna utan fick förklaras lite mer. Vägledning behövs som mest just vid övergångar mellan olika faser; från grundskolan till gymnasiet, från arbetslöshet in på arbetsmarknaden, eller från gymnasiet in till högskolan eller arbetslivet. Det här är inte heller ett område som är självklart när man arbetar med drama, men efter att ha diskuterat frågan ett tag hade alla respondenter någon åsikt eller tanke eller erfarenhet. Eleverna uttryckte att det var en bra tid för dem att gå Spira under sista året på gymnasiet, de blev bättre på att handskas med förändringar och stod ut bättre med att allt kanske inte kommer att bli som de kanske hade hoppats. I och med att de har blivit mer medvetna om sina möjligheter har de blivit mer flexibla.

Förut, bara något förändrades började jag tänka på det jättemycket. Men nu, jag accepterar mer, det är roligt med ändringar ibland. När jag gick den här kursen träffade jag andra och såg liksom deras problem och hur de hade det, det hjälpte mycket. Just den här egenskapen jag hade: i mitt rum, ingen fick ändra något, då blev jag irriterad, verkligen irriterad. Men nu, det är lugnt. Allting, till och med livet, det är lugnt. Jag hade själv en annan plan för min framtid, om det skulle vara mitt

gamla jag, innan kursen, då skulle jag verkligen vara irriterad, jättenegativa tankar. Men inte nu längre, det är inte världens undergång (Elev).

Eleverna uttryckte också att valen nu känns viktigare och de har blivit mer aktiva att hitta rätt:

Jag skulle nog säga att innan så la jag inte så mycket vikt vid övergångar. Nu när jag har blivit medveten om mig själv då känns det som mycket viktigare val. Jag har blivit mer orolig, inte på något negativt sätt men jag har tagit det mer seriöst nu. Jag vet mycket mer om mig själv nu, därför känns det mycket viktigare att jag känner att jag gör det jag vill göra, att jag kommer rätt. Så jag har nog inte blivit lugnare, tvärtom, men det är väl inget negativt att vara medveten om sig själv. Så jag har blivit mer noggrann i mitt sökande efter framtidsmöjligheter och utbildningar och sånt (Elev).

Det eleverna uttrycker kan stämma överens med Katrins tanke: ”Det är självförtroendeträning som är det viktigaste för att hjälpa eleverna i övergångarna.”

Maja uttrycker betydelsen av ritualer. Att tänka konkret kring övergångsfaser, sätta scener och rollspela kring det man lämnar, ta konkret avsked. Också konkretisera det nya, vad man är på väg till.

5.3.9 Fråga 5: Hur skulle samverkan mellan drama och vägledning kunna ske?

Detta är den allra svåraste frågan för respondenterna. Här kommer tankar om utbildning in och vad som värderas. Vem kan göra vad? Kan en vägledare ha dramagrupper? Vilka kvalifikationer behövs egentligen? Frågan har också en annan vinkling: hur skulle en vägledare och en dramaledare kunna samarbeta? Detta är lättare att svara på, där är alla respondenter positiva och har även egna erfarenheter att dela med sig av. Frågan ger också tankar kring mandat. Vem får jobba med elevers personliga utveckling? ”Syo-konsulentens uppgift är ju det, men frågan är om dramapedagogens uppgift är det?” (Maja). Malin har på sin skola ett förtroende från ledningen och en struktur som är stabil, kursen har funnits i många år och har ett bra rykte. Eleverna på Spira påpekar att de rekommenderat kursen till sina vänner. Men Maja har en erfarenhet från en situation där det fanns stora brister i organisationen och där en chef blev mycket upprörd över att hon gjorde övningar som innefattade rollbyten.

Men just sådana här övningar, där man börjar komma in på det privata, den inre världen, så måste man ha på fötterna. Det är lättare att vara psykolog, kurator eller kanske yrkesvägledare än att vara pedagog. För en pedagog får inte vara inne på de här domänerna, som jag upplever det i alla fall. Alla rektorer vet vad franskaundervisning går ut på. Men alla rektorer och kollegor har inte en bild av vad dramaundervisning med den här självutvecklande idén går ut på (Maja).

Maja har också många funderingar kring skillnaden mellan att dramatisera fiktivt eller eget material. Stödet från ledningen är särskilt viktigt när man gestaltar personliga berättelser, där behövs en förståelse för de processer som sätts igång. Hennes erfarenhet är att när man jobbar med verkligt material så är det mycket mer betydande för personens utveckling.

När man hittar på situationer, roller och allting, då är det ju egentligen privat stoff, fast man har ett skydd som person. Men jag upplever att playback eller psykodrama, där man jobbar med verkligt material, egna erfarenheter, det är mycket mer kraftfullt. Det är jättehäftigt när man ser vilken skillnad det ändå blir, just det jag sa tidigare, när man jobbar med material och händelser som folk verkligen har varit med om, alltså verkliga händelser, verkliga berättelser. Vilken skillnad det blir i fördjupningen och förståelsen och lärandet, än om man bara jobbar med lösa dramaövningar (Maja).

Alla är också överens om att ledarskapet är oerhört viktigt. Saker som nämns av flera är att ledaren behöver egen erfarenhet av drama, självförtroende i sitt ledarskap, lyhördhet, vara positiv och ge beröm men utan att favorisera, vara engagerad, ha humor och kunna hålla strukturen. Och att det finns stora risker med att ha grupper om inte ledaren är kvalificerad:

Jag tror visst många studievägledare skulle kunna använda dramametoder, men katastrof för vissa, de som inte känner till mekanismerna (Maja). Är det en ledare som inte kan hantera grupper så kan man använda de här metoderna så folk får riktigt dåligt självförtroende och att förtrycket ökar i en grupp. Kan jag själv inte kontrollera de informella ledarna, då står sig metoderna slätt. Så metoderna inbegriper en kunnig, mogen, kompetent ledare (Katrin).

En annan variant som diskuteras är att använda drama individuellt. Eftersom vägledaren arbetar med enskild vägledning så är steget inte så stort att föra in några enkla metoder för att göra den individuella vägledningen mer kreativ. Till exempel att jobba med värderingar utifrån lappar på golvet (Katrin) eller sätta upp stolar för olika alternativ och byta roll, där vägledaren tar rollerna och på så vis för en dialog (Maja). Ett problem med ett sådant arbets sätt är elevernas förväntningar. Ett sätt att komma förbi det problemet är att förekomma. Till exempel genom att i klasserna, inför vägledningssamtalen, förbereda eleverna på att samtalen kommer att bli annorlunda, kanske genom att göra någon enkel övning i klassen (Maja).

Men faktum är att många av de tidigare redovisade fördelarna med drama kommer av att det utförs i grupp. Det finns också vägledare som har god kunskap i att leda grupper. Katrin har mött många vägledare som efter kortkurser i värderingsmetodik aktivt arbetar med det på sina skolor. Ett exempel handlar om en vägledare som hade tjejgrupper med skolans flickor inför gymnasievalet, för att de skulle bli stärkta i sin identitet och därefter kunna göra självständiga val. Resultatet blev djupare samtal och helt andra val till gymnasiet, mycket mer genomtänkta (Katrin). Maja understryker vilken potential till personlig utveckling det finns i drama och undrar om "ens alla dramapedagoger är medvetna om det?" (Maja).

Ytterligare en aspekt är att olika dramametoder kräver olika utbildning. Enligt Katrin är det lättare att leda värderingsövningar än dramatiseringar. Hon föreslår därför en modell där vägledaren gör värderingsövningar men samarbetar med en dramapedagog som leder dramatiseringarna. Men det finns också vissa tricks med värderingsövningar som det är viktigt att kunna innan man börjar arbeta med det. Om personers värderingar krockar finns det en risk att det urartar i diskussioner eller konflikter. Värderingsövningar kräver vissa regler för att inte riskera att skada någon. En situation nämndes, som hade upplevts som obehaglig av både Malin och eleverna på kursen Spira. Det var en diskussion där olika värderingar gick så brett isär att det blev en tydlig konflikt och där gruppdeltagare kände sig påhoppade och kränkta. Det visar på svårigheter att jobba med värderingar och vikten av tydliga ramar och regler när man gör det. Och att en ledare, trots lång utbildning och erfarenhet, fortfarande kan hamna i situationer som är svåra att hantera. Det påpekas också hur viktigt det är att hantera grupprocessen och hur krävande det kan vara. Som ledare kan man inte gömma sig. "I processen är det den egna erfarenheten man måste vara grundad i" (Maja).

Något som används mycket i Spira är symboler. Hur något som händer i gruppen, eller en deltagares uttryck i en övning, kan tolkas symboliskt som uttryck från det undermedvetna. Eleverna är positiva till detta, några av deras största insikter om sig själva kommer från sådana tillfällen. Malin kommenterar vad som är viktigt i hennes ledarskap för att se och tolka dessa uttryck:

Man måste se vad som händer! Något händer och de andra ser inte, kanske en gest... jag skulle inte ha sett saker om jag inte var psykodramatiker. Eller skulle jag? Jag tror inte jag gjorde det när jag var bara lärare. Men det kommer med erfarenhet (Malin).

Alla tre ledarrespondenter ställer sig mycket positiva till ett samarbete mellan vägledare och dramaledare. Katrin har redan väldigt positiva erfarenheter. Hon berättar om en kommun där kuratorer och dramapedagoger samarbetar:

Genom samarbete förstärker man varandra yrkesmässigt, vilket kan öka den egna kompetensen och självförtroende. Det kan också fungera som en bra rollmodell för eleverna, att två personer med olika yrkesbakgrund visar upp en positiv samverkan (Katrin).

Så vad skulle kunna hindra samarbete? En aspekt är att man kanske helt enkelt inte tänkt på det.

Det vore enormt intressant att samarbeta med studievägledaren, jätteläcker! Fruktbart! Konstigt att man inte gör det mer... (Maja)

Ett annat skäl är tidsbrist. Malin har sett och upplevt stressen på den gymnasieskola hon jobbar på:

Kanske ett skäl att det inte görs mer är tidsbrist, hos alla parter: Spira funkar superbra som studievägledning. Vissa delar ur Spira skulle kunna användas i alla klasser, till exempel 4 gånger

2,5 timmar i alla gymnasie-treor på våren, men studievägledarna skulle inte hinna, och inte lärarna. Man måste ha tid, men den finns inte (Malin).

Respondenterna ställer sig också positiva till kortkurser. Har man en grundutbildning som vägledarutbildningen borde man kunna använda vissa dramametoder efter en kortare utbildning. Kanske en 7,5-poängs kurs inom eller efter vägledarutbildningen skulle kunna gå bra (Katrin). Särskilt i kombination med handledning. ”Med handledning skulle många kunna arbeta med dramametoder utan så lång utbildning” (Maja).

5.4 Analys

Fyra teman utkristalliserade sig efterhand. Ett femte tema fanns med genom hela forskningsprocessen. Här redovisar jag dem först var för sig för att sedan göra en egen reflektion. Placeringen av de olika metoderna i de fem tabellerna är helt utifrån min tolkning av mina data som jag, enligt kvalitativ metod, bearbetat utifrån mig själv och min förförståelse. Vissa av dramametoderna har olika definitioner (se ovan). För psykodrama använder jag Kellermans (1992) definition (se avsnitt 5.2.1), för dramapedagogik använder jag Sternudds (2000) sammanfattande definition (se avsnitt 5.2.8) men med vissa tillägg i kommentarerna under tabellerna utifrån Sternudds (2000) olika perspektiv (avsnitt 3.2). För att inte tabellerna skulle bli onödigt svårlästa har jag sorterat bort några av de dramametoder som nämnts tidigare (till exempel är forumspel och forumteater lika varandra, därför tog jag bort forumspel och lade i stället till värderingsövningar, som inbegriper både de värderingsövningar Byréus använder i forumspel och Morenos metod spectrogram).

Tema 1. Vem är i centrum – individen eller gruppen?

<u>Individen</u>	<u>Individen & Gruppen</u>	<u>Gruppen</u>
Vägledning	Playbackteater	Dramapedagogik
Psykodrama	Rollspel	Sociodrama
Social atom	Värderingsövningar	Forumteater
Rainbow of desire		

Kommentar: All gruppverksamhet består av individer i en grupp och alla påverkas som individer av det som händer i gruppen. Tanken med den här uppdelningen är framför allt ledarens primära fokus. Metoderna som befinner sig i mittenkolumnen gör det av olika skäl. Playbackteater växlar mellan att ha individen i centrum när denne berättar sin historia till att ha gruppen i centrum för den konstnärliga upplevelsen. Likaså värderingsövningar har individen i centrum när alla tar ställning, men gruppen i centrum vid diskussioner. Rollspel kan finnas sig var som helst på skalan, beroende på ledarens syfte.

Tema 2. Är den centrala berättelsen till största delen självupplevd eller fiktiv?

<u>Självupplevd</u>	<u>Självupplevd & Fiktiv</u>	<u>Fiktiv</u>
Vägledning	Sociodrama	Dramapedagogik
Playbackteater	Forumteater	
Psykodrama	Rollspel	
Social atom		
Rainbow of desire		
Värderingsövningar		

Kommentar: En berättelse kan vara mer eller mindre sann, någon kanske berättar en självupplevd berättelse utan att avslöja någon sanning om sin inre upplevelse, någon annan kanske berättar en fiktiv berättelse och bäddar in djupa inre sanningar om sin person, så uppdelningen kan diskuteras. Men i metoderna finns oftast en idé om att i första hand lyfta självupplevda berättelser eller fiktiva. Sociodrama och forumteater utgår från självupplevda berättelser men eftersom metoderna har gruppen i fokus tar berättelsen vanligtvis en fiktiv form i dramatiseringen. Rollspel kan (igen) befinna sig var som helst på skalan. Dramapedagogik har en stor bredd och kan befinna sig på andra platser på skalan. Men utifrån Sternudds (2000) definition (avsnitt 5.2.8) är det fiktivt material som gestaltas.

Tema 3. Vad har metodens utövare för inställningen till terapi?		
Uttalat mål	Sker ibland	Bör undvikas
Psykodrama	Vägledning	Dramapedagogik
Social atom	Sociodrama	
Rainbow of desire	Forumteater	
	Playbackteater	
	Rollspel	

Kommentar: Det här är ett komplicerat tema, men dyker upp frekvent. Alla metoderna måste förhålla sig till att de berör människor och kan sätta igång förändringsprocesser, därför finns diskussionen i nästan alla metodböcker. Min indelning kan förstås ifrågasättas. Vad gäller dramapedagogiken skulle kanske en uppdelning utifrån Sternudds (2000) fyra perspektiv vara relevant. Det kritiskt frigörande och personlighetsutvecklande skulle jag i så fall placera i ”sker ibland”-kolumnen. Playbackteater beror på var och hur det utövas, syftet är ibland uttalat terapeutiskt, men eftersom den vanligaste formen är som en offentlig föreställning har jag placerat den i mitten.

Tema 4. Hur viktig är den konstnärliga dimensionen?		
Inte alls	Har viss betydelse	Stor betydelse
Vägledning	Forumteater	Playbackteater
Social atom	Dramapedagogik	
Värderingsövningar	Sociodrama	
Rainbow of desire	Rollspel	
	Psykodrama	

Kommentar: Igen kan man diskutera var dramapedagogiken bör placeras utifrån vilket av Sternudds (2000) perspektiv aktiviteten omfattas av, det konstpedagogiska skulle jag placera under ”stor betydelse”. Psykodrama beror på vem som utövar, men om psykodramaregissören följer Kellermans (1992) beskrivning så är en del av metodarbetet att även tänka kring dramats estetiska utformning.

Tema 5. Kan metoden användas för att resonera kring studie- och yrkesvalsfrågor?		
Troligtvis inte	Kanske	Absolut
Social atom	Rainbow of desire	Psykodrama
Forumteater	Dramapedagogik	Rollspel
	Playbackteater	Värderingsövningar
		Vägledning
		Sociodrama

Kommentar: Det här temat skiljer sig från de fyra första eftersom det är så nära uppsatsens syfte, så jag kan inte säga att jag hittade det i analysen, det var väl synligt från början. Men det behöver ändå vara med här eftersom det är det mest återkommande temat i intervjuerna. Ibland omnämns det också i litteraturen. De fyra dramametoder som jag placerat i kolumnen ”absolut” har alla exempel i litteraturen på gestaltningar av problematik kring studie- och yrkesval. Dramapedagogik utifrån Rasmusson och Erberths (2008) beskrivning skulle jag placera i ”troligtvis inte”-kolumnen, men Sternudds (2000) beskrivning är bredare och det personlighetsutvecklande perspektivet och det kritiskt frigörande innehåller värderingsövningar och rollspel.

5.4.1 Sammanfattande reflektion kring temana

Inom vägledning är individen i centrum och den centrala berättelsen är självupplevd. Detta är utgångspunkten för att kunna hjälpa individen resonera kring sina framtida valmöjligheter gällande studier och yrken. Därför tror jag att särskilt de två första temana är extra viktiga att titta på för att hitta lämplig dramametod att använda i vägledning. I dessa kolumner är det psykodrama, social atom och rainbow of desire som helt befinner sig i samma som vägledning. Playbackteater och rollspel ligger också nära, beroende på hur de utformas. Det tredje temat är också viktigt, vägledning har inte ett terapeutisk syfte och kan vara svår att kombinera med en metod som är uttalat terapeutisk. Utav de tidigare passande från tema ett och två (psykodrama, rainbow of desire och social atom) skulle någon form av anpassning behöva ske för att passa i vägledningssammanhang. På kursen Spira har Malin anpassat psykodrama, hon använder mest psykodramatiska deltekniker och gör korta spel. Tidigare nämnda rollspel, playbackteater och värderingsövningar är i samma kolumn. Vad gäller det fjärde temat är det osäkert om vägledning bäst kombineras med metoderna i samma kolumn. Metoder ur de andra kolumnerna skulle kunna tillföra en konstnärlig dimension som kanske skulle ha en positiv effekt på vägledning, men eventuellt vara svårare att genomföra. Det femte temats sista kolumn, ”absolut”, visar vilka metoder som helt utan att omforma sitt upplägg skulle kunna ta upp studie- och yrkesvalsfrågor. Inom både rainbow och playback finns deltekniker som har som direkt syfte att gestalta dilemman och valsituationer, de skulle också kunna användas i vägledning utan att omformas. Forumteater är svårare eftersom vägledning sällan handlar om interpersonella konflikter. Social atom är, enligt min tolkning, den av ovanstående dramametoder som är svårast att omforma till att ta upp studie- och yrkesvalsfrågor.

6 Svar på forskningsfrågorna

6.1 *Finns det en överensstämmelse mellan vägledning och drama i den bakomliggande teorin?*

Drama och vägledning har överensstämmande värdegrund och mål, framför allt vad gäller att bidra till individens medvetenhet om sig själv och sina möjligheter i samhället. Sternudd (2000) lyfter hur drama bör bidra till demokratisk fostran genom reflektion som utgår från den egna livserfarenheten. Lindh (1998) visar hur vägledningens styrdokument förordar en kompensatorisk vägledning som ska aktivera och medvetandegöra individen.

Båda befinner sig mellan pedagogik och psykologi och dess utövare har liknande dilemman med gränsdragningen mellan utbildning och terapi. Dock finns tendenser i litteraturen som visar att denna gränsdragning är svårare att göra för de som arbetar med drama jämfört med de som arbetar med vägledning.

Teoretiskt har bägge kopplingar till teorier som rör det mellanmänniska. I både vägledningssamtalet och i dramagruppen sker något i mötet mellan individens Jag och Omvärlden och bägge metoderna använder teorier som utforskar detta. Dock gör skillnaderna i metod (där handling och gestaltning hela tiden är centralt i drama, i vägledning i stället vägledningssamtalet) att det också finns stora skillnader i vilka övriga teorier som lyfts fram.

6.2 *Kan drama berika vägledning?*

Både litteraturen och intervjuerna i denna studie visar på flera möjligheter för hur drama skulle kunna berika vägledning. Vägledning har elevers självkänedom som ett uttalat mål och metoden för att nå detta är framför allt genom samtal. Dramametoder skulle kunna erbjuda ett komplement. Mina intervjupersoner ansåg alla att drama ger ökad självkänedom. Litteraturen visar också på många positiva exempel och det finns även en del forskningsresultat som styrker att drama kan ge ökad självkänedom (Sternudd, 2000, sid 177, Lepp, 1998, sid 201, Kellerman, 1992, sid 69). Men vägledning handlar inte bara om självkänedom generellt, utan mer specifikt i förhållande till elevens framtida studie- och yrkesval. Så vad gäller vägledningens mål att hjälpa elever öka sin självkänedom för att kunna fatta beslut kring studie- och yrkesval, där finns ingen tidigare forskning att referera till. Men alla intervjupersoner i denna undersökning var positiva till drama som metod för att arbeta med vägledningsfrågor.

Denna undersökning visar också att drama är ett ämne med ett stort antal olika inriktningar. Vilka dramametoder som lämpar sig bäst för just vägledning är svårt att uttala med säkerhet. Analysen (avsnitt 5.4) är ett försök att på ett systematiskt sätt titta på likheter och skillnader mellan drama och vägledning utifrån teman som kom fram i forskningsarbetets insamlade data, och på så sätt försöka se vilka dramametoder som är bäst lämpade att kombinera med vägledning. Psykodrama, utifrån Kellermans definition som enbart en gruppsykoterapeutisk metod, passar troligtvis inte som komplement till vägledning. Men psykodrama i dess bredare betydelse, ett psykodramatiskt förhållningssätt och användande av vissa deltekniker, det skulle kunna höja kvaliteten på vägledningen. Små dramatiseringar skulle kunna utföras inom ramen av ett vägledningssamtal, till exempel att eleven byter stol och lever sig in i vad han eller hon gör om fem år. Detta skulle då vara en psykodramatisk delteknik (rollbyte). Kursen Spira utvecklades utifrån en psykodramatisk grund. Den ökade självkänedom eleverna upplevde kom framför allt då de dramatiserade egna upplevelser. Spegling nämns många gånger som särskilt upplysande, eleven stod vid sidan av som åskådare och en annan person spelade henom i en scen ur hans liv. Denna psykodramatiska delteknik har vidareutvecklats i playbackteater. Ytterligare en dramametod som nämns i intervjuerna är värderingsövningar, också en metod där deltagarna uttrycker sina personliga åsikter. Däremot är dramatiseringen som ofta följer värderingsövningar, forumspel, inte personlig, temat som deltagarna agerar fram ska vara kopplat till en fråga som engagerar dem, men själva spelet bör inte handla om en personlig upplevelse. Min tolkning av resultaten i denna undersökning är att dramametoder som tillåter

agerande kring personligt stoff passar bäst när syftet med drama är vägledning. Vissa fiktiva rollspelsmetoder har troligtvis också en positiv effekt på individens vägledningsprocess så länge deltagarna själva styr över och är engagerade i innehållet samt ges utrymme att reflektera efteråt och på så sätt internalisera upplevelsen. I både rollspel och sociodrama är det lätt att ta in studie- och yrkesvalsfrågor. I sociodrama används många deltekniker som gör att deltagarna kan stanna upp och reflektera kring hur de känner under spelets gång. Rollspel är en lösare term än sociodrama, men även där används liknande deltekniker som i sociodrama. Val och väljande är en viktig del av vägledning, de metoder som kan gestalta ambivalens och dilemman skulle kunna berika vägledning. Där är igen psykodramatiska deltekniker bra, till exempel sätta upp stolar för de olika alternativen och byta roll. I både playbackteater och rainbow of desire finns också deltekniker vars syfte är att undersöka ambivalens.

6.3 Hur skulle en konkret modell kunna se ut?

Kursen Spira erbjuder en möjlig modell. Genom att ingå i undervisningen som en valbar kurs under det individuella valet finns det avsatt tid och medel. På Malins gymnasieskola har vägledarna inte varit involverade i kursen. Kanske skulle kursen kunna hjälpa eleverna mer med deras framtida yrkesval om vägledaren vet vad de gör på kursen och på något vis involveras. Om vägledaren har tid och möjlighet skulle denne kunna vara med på vissa övningar, kanske med handledning från Spiras lärare hålla dem själv så småningom som förberedelse inför vägledningssamtalen. En vägledare med utbildning i psykodrama och avsatt undervisningstid skulle kunna hålla Spira själv.

På liknande sätt skulle vägledaren kunna samverka med annan skolpersonal om det finns en person på skolan som i grupper eller klassrum redan använder drama i undervisningen. Drama finns i så många former, det kanske inte alls ser ut som Spira, men skulle ändå kunna omformas/utvidgas till att ta upp frågor kopplade till vägledning.

På samma sätt som Malin startade upp Spira (utan att samverka med skolans vägledare), skulle andra verksamma inom drama kunna ta in vägledningsfrågor i sina grupper. Det är hela skolans ansvar att hjälpa eleverna i deras framtida studie- och yrkesval, vägledaren måste inte vara involverad.

En annan möjlig modell är att vägledare som kan utöva grupp vägledning eller klassrumsundervisning går fortbildningskurser i drama och får fler verktyg i sitt arbete. Helst tillsammans med handledning. Värderingsövningar, playbackteater, rollspel och rainbow of desire lärs ut på kurser och kortare utbildningar. Optimal gruppstorlek varierar i arbete med drama men många övningar fungerar i helklass.

Vägledare skulle också kunna använda vissa dramaövningar inom ramen för det enskilda samtalet.

7 Diskussion

Att välja en kvalitativ undersökningsstrategi var ett enkelt val eftersom jag ville hitta en djup förståelse för ämnesområdet och var intresserad av hur enskilda personer skulle kunna tänkas resonera kring ämnet. Min frågeställning kändes lite för trevande för att göra en kvantitativ undersökning. I efterhand kan jag se att en kvantitativ enkätundersökning skulle ha kunnat ge ett värdefullt komplement, särskilt kring frågeställningen om samverkansmodeller. Annars vad gäller forskningsmetod tror jag min kombination av litteraturstudie och intervjuer fungerade ganska bra för att få svar på mina frågeställningar. Jag kan i efterhand se att mitt urval av intervjupersoner var lite snävt, resultatet skulle med stor sannolikhet ha blivit annorlunda om jag hade intervjuat fler personer och med mer spridd yrkesbakgrund. Frågeställningen om hur drama eventuellt kan berika vägledning hade också kunnat utforskas genom deltagande observation eller aktionsforskning.

En viktig sak jag har lärt mig om forskning, generellt, är hur viktigt det är att hitta en bra struktur för arbetet. För min del har mitt syfte hela tiden varit tydligt, men allt annat har varit ganska ostrukturerat. Jag tror att slutprodukten hade blivit mer sammanhållen om jag från början hade haft en tydligare struktur och en bättre disposition. Kanske borde jag ha begränsat mina frågeställningar och på så sätt fått ett tydligare fokus.

Med min förförståelse av psykodrama är jag inte förvånad över att jag kunde dra slutsatsen att Morenos metoder hör till några av de mest användbara i vägledningssyfte. Men förut skulle jag inte ha kunnat formulera varför. Det som har blivit tydligt för mig i detta arbete var att vägledningsfrågorna behöver ett forum där de personliga upplevelserna och erfarenheterna lyfts fram. Min tolkning av resultatet är att rollspel kring generella frågor och med fiktiva karaktärer inte ger samma direkta självinsikt som uppspel av egna personliga berättelser. Det jag också skulle vilja utforska mer är huruvida personen bör agera själv i spelet eller stå bredvid och titta på. Spegling som teknik gav eleverna på Spira djupa insikter. Playbackteater skulle kunna ha samma effekt.

Vad gäller Moreno var det en sak som både bekräftade något jag redan visste och förvånade mig: hur Moreno behandlas i litteraturen. Några författare behandlar honom på ett balanserat sätt, men andra ignorerar honom eller höjer upp honom till något närmast övermänskligt. Till exempel blev jag djupt förvånad när jag läste Lars Svedbergs standardverk om gruppsykologi och upptäckte att han hade med ett helt kapitel om sociometri, men utan att nämna Moreno. Min förhoppning är att Moreno i framtiden får den respekt han förtjänar som visionär och grundare av ett stort antal verk samma metoder, samtidigt som man ser att han ändå var en vanlig människa och inte behöver en hel mytologi kring sin person. Om han helt enkelt kunde få vara en i raden av alla kloka och kreativa personer som på något vis bidragit med nya tankar och skapelser så tror jag att det skulle bli enklare att använda hans metoder.

Ytterligare en sak jag förvånades av i litteraturstudien är hur dilemmat psykologi – pedagogik behandlades i dramapedagogiska metodböcker. Eftersom det var något jag upptäckte efterhand var det inget jag kunde fördjupa mig i. Jag **tror** att dramapedagogiken som ämne kanske skulle ha något att vinna på att undersöka den spänningen. Kanske har det redan gjorts, som sagt, det var inte fokus för detta arbete. Om det inte har gjorts ännu skulle jag se det som ett intressant framtida forskningsprojekt. Jag har en känsla av att psykodramatiker förhåller sig mer avslappnat till detta än dramapedagoger, vilket inte vore särskilt konstigt då psykodramatiker har en terapeutisk utbildning. Men även vägledare tror jag förhåller sig mer avslappnat än dramapedagoger. Kanske för att terapeutiska processer som kommer igång i ett enskilt samtal är mer hanterbara än processer i grupp? Eller handlar det om yrkesrollen? Vägledare har nästan alltid en viktig roll i elevvårdsteamet och får ofta stödja elever med social och emotionell problematik. Jag undrar också om dramapedagoger skulle vilja/kunna ta en större roll i elevvården? Kanske handlar det om något sorts ställningstagande dramapedagoger skulle

kunna göra, bestämma vilket av Sternudds perspektiv vill de jobba utifrån. Kanske till och med utbildningen till dramapedagog skulle kunna ha två olika inriktningar? En mot konstpedagogik och holistiskt lärande, för dramapedagoger som vill jobba i undervisning och med teater. En andra mot personlig utveckling och kritiskt frigörande, för att jobba mer med individen, gruppen och samhället, deras utveckling och förändringsprocesser.

Sternudds perspektiv ger fler infallsvinklar än de jag fokuserat på här. Om syftet med uppsatsen hade varit att fokusera på individens omvärldskunskap i stället för självkänedom skulle det holistiska lärandet vara ett intressant perspektiv att gå djupare i. Begreppet kreativitet är också oerhört intressant, jag har bara snuddat vid det. Kreativitet skulle kunna kopplas till självkänedom och personlig utveckling, med en sådan vinkling skulle det konstpedagogiska perspektivet vara givande att utforska mera.

Gruppvägledning har jag inte heller fördjupat mig i. En annan vinkling på uppsatsen hade kunnat vara en jämförelse av drama och grupp vägledning. Jag valde bort det utifrån att så få vägledare arbetar med grupp vägledning. Genom att utgå från det enskilda samtalet har jag hållit mig till det område nästan all vägledning består av. Utifrån ett dramaperspektiv kan grupp vägledning tyckas ha fastnat i en form som kanske inte passar i alla sammanhang. Till exempel rekommenderas på vägledarutbildningen att gruppstorleken bör vara sex – åtta personer, vilket i skolan sällan är realistiskt. Kan det vara ett skäl att inte särskilt många vägledare använder sig av grupp vägledning? Min erfarenhet är att många grupp vägledningsövningar fungerar bra i större grupper. Det vore intressant att ta reda på vad som sker runtom i Sverige idag. Finns det vägledare som experimenterar med grupp vägledning i andra former? Vad sker det för metodutveckling ute i landet?

EUs åtta nyckelkompetenser och forskningen kring icke-kognitiva förmågor nämnde jag i inledningen men tog inte med i själva uppsatsen. Forskningsfältet är relativt nytt. Men det är intressant och jag skulle gärna fördjupa mig mer. Hur påverkas en persons icke-kognitiva förmågor av att delta i en drama- och vägledningsgrupp?

Ytterligare en fundering jag har efter detta arbete är att drama med alla sina inriktningar och metoddiskussioner kanske ger ett komplicerat intryck. Det är viktigt att komma ihåg att drama till stor del har sitt ursprung i lek! Kanske är det lekfullheten som är nyckeln?

Avslutningsvis vill jag ta med ett citat från en deltagare i en drama- och vägledningsgrupp. Jag tycker det sammanfattar temat ganska väl (Bengtsson, 2006): *Bra med drama, man reflekterar över sitt liv!*

8 Referenser

- Allwood, C. M. (2004) *Perspektiv på kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur
- Bengtsson, E. (2006) "Psykodrama på Komvux" *Psykodrama – tidskrift för psykodrama, sociometri och gruppsykoterapi*. Nummer 1-2, juni 2006. Stockholm.
- Berglind, H. (1998) "Att förändra världen, att förändra sig själv" Berglind, H. (red.) (1998) *Skapande ögonblick. Psykodrama och sociodrama*. Falun: Cura bokförlag AB
- Blatner, A. (1984) *Psykodrama i praktiken*. Stockholm: Natur och Kultur
- Boal, A. (1980) *Förtrollad, förvandlad, förstenad. Teater för alla*. Södertälje: Gidlunds
- Buber, M. (1963) *Jag och Du*. Stockholm: Albert Bonniers
- Byréus, K. (2010) *Du har huvudrollen i ditt liv*. Stockholm: Liber AB
- Byréus, K. (2012) *Kreativa metoder, för grupputveckling och handledning*. Stockholm: Liber AB
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2003) *Research Methods in Education* Cornwall, UK: RoutledgeFalmer
- Dayton, T. (1994) *The drama within. Psychodrama and experiential therapy*. USA: Health Communications, Inc.
- Deegan, M. (2001) "Introduction" Mead, G. H. (2001) *Play, School, and Society by George Herbert Mead. Edited and introduced by Mary Jo Deegan*. New York: American University Studies
- Edmiston, B. & Wilhelm, J. (2004) "Playing in different keys: Research notes for action researchers and reflective drama practitioners" Taylor, P. (red) (2004) *Researching drama and arts education. Paradigms & possibilities*. Oxon, UK: RoutledgeFalmer
- Ehn, L. & Åqvist, H. (2001) *Dramapedagogik, en metod för utveckling i arbetslivet*. C-uppsats från Lunds universitet: Pedagogiska institutionen
- Europaparlamentet (2006) "Europaparlamentets och rådets rekommendation 2006/962/EG av den 18 december 2006 om nyckelkompetenser för livslångt lärande." *Europeiska unionens officiella tidning L 394 av den 30.12.2006*
- Europeiska kommissionen (2007) *Nyckelkompetenser för livslångt lärande, en Europeisk referensram*. Luxemburg: Byrån för Europeiska gemenskapernas officiella publikationer
- Fox, J. (2003) *Acts of service. Spontaneity, commitment, tradition in the nonscripted theatre*. New Paltz: Tusitala Publishing
- Gralvik, E. (1975) *Psykodrama: Träning i social interaktion med särskoleelever*. Stockholm: Psykologiförlaget AB. Doktorsavhandling.
- Grunning, E. (2001) *Pedagogiskt drama – nyckel till utveckling*. Y-uppsats från Malmö högskola: Lärarutbildningen
- Grünbaum, A. (2000) *Psykodrama och dramapedagogik. En jämförande studie ur ett svenskt perspektiv*. Stiftelsen PsykodramaAkademin, Diplomuppsats.
- Hallberg, J. (2007) *Varför just teater och drama?* C-uppsats från Kristianstads Universitet: institutionen för beteendevetenskap.
- Hagelthorn, C. (1998) "Fantasins rike tur och retur. Spontanitetens teater då och nu" Berglind, H. (red.) (1998) *Skapande ögonblick. Psykodrama och sociodrama*. Falun: Cura bokförlag AB
- Högberg, G. (1984) "Förord" Blatner, A. (1984) *Psykodrama i praktiken*. Stockholm: Natur och Kultur
- Israel, J. (1992) *Martin Buber – dialogfilosof och sionist*. Stockholm: Natur och Kultur

- Kellerman, P. F. (1986) *Therapeutic aspects of psychodrama*. Stockholms universitet. Doktorsavhandling.
- Kellerman, P. F. (1992) *Focus on Psychodrama. The therapeutic aspects of Psychodrama*. Worcester, Great Britain: Jessica Kingsley Publisher Ltd.
- Kellerman, P. F. (1998) "Sociodrama" Berglind, H. (red.) (1998) *Skapande ögonblick. Psykodrama och sociodrama*. Falun: Cura bokförlag AB
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur
- Langridge, D. (2007) *Phenomenological Psychology, theory, research and method*. Essex, England: Pearson Education Limited
- Lepp, M. (1998) *Pedagogiskt drama med fokus på personlig utveckling och yrkesmässig växt. En studie inom sjuksköterske- och vårdlärarutbildningen*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International. Doktorsavhandling.
- Lindh, G. (1998) *Samtalet i studie- och yrkesvägledningsprocessen*. Stockholm: HLS förlag. Doktorsavhandling.
- Magne Holme, I. & Krohn Solvang, B. (1997) *Forskningsmetodik, om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur
- Marineau, R. (1994) "The cradles of Moreno's contributions" Holmes, P., Karp, M. & Watson, M. (red.) (1994) *Psychodrama since Moreno – innovations in theory and practice*. London: Routledge
- Mead, G. H. (1967) *Mind, Self and Society – from the standpoint of a social behaviorist*. Edited by Charles W. Morris. The University of Chicago Press.
- Moreno, J.L. (1953) *Who shall survive?* New York: Beacon House inc
- Moreno, J.L. (1955) *An autobiography* New York: Beacon House inc.
- Moreno, J.L. (1973) *The theatre of spontaneity* New York: Beacon House inc.
- Moreno, J. L. (1984) "Förord" Blatner, A. (1984) *Psykodrama i praktiken*. Stockholm: Natur och Kultur
- Moreno, Z. (2007) "Message to the Membership from Zerka Moreno - part II of Moreno's influence on Martin Buber" *Psychodrama Network News, American society of group psychotherapy and psychodrama, winter 2007*
- Nilsson, B. & Waldemarsson, A. (1988) *Rollspel i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur
- Nordstedts (1995) *Våra ord, deras uttal och ursprung*. Nordstedts förlag AB
- Olsson, I. (2002) *Utveckling i grupp. Teori-Modell-Övningar*. Stockholm: Trinom
- Patel, R. & Davidson, B. (1994) *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur
- Paulsson Hagman, C. (2006) *Kreativitet i skolans studie- och yrkesvägledning*. Y-uppsats från Malmö högskola: Lärarutbildningen
- Rasmusson, V. & Erberth, B. (2008) *Undervisa i pedagogiskt drama*. Studentlitteratur
- Salas, J. (2003) *Improvising real life, personal story in playback theatre*. New Paltz: Tusitala Publishing
- Schulze, R. (1957) *Psykodrama*. Stockholm: Medéns förlag AB
- Skolverket (2013) *Betydelsen av icke-kognitiva förmågor. Forskning m.m. om individuella faktorer bakom framgång*. AB Typoform
- Skolverket (2011) *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Stockholm: Fritzes

- Skolverket (2008) *Kvalitet i studie- och yrkesvägledning – hela skolans ansvar*. Liber
- Skolverket (2007) *Kvalitetsgranskning av studie- och yrkesorientering inom grundskolan*. Stockholm
- Skolverket (1994) *Läroplan för de frivilliga skolformerna Lpf 94*. Stockholm: Fritzes
- Sveriges Kommuner och Landsting (2013) *Myter om skolan hindrar utveckling*.
- Sternberg, P. & Garcia, A. (2000) *Sociodrama - who's in your shoes?* USA: Praeger Publisher
- Sternudd, M. M. (2000) *Dramapedagogik som demokratisk fostran? Fyra drama-pedagogiska perspektiv – dramapedagogik i fyra läroplaner*. Doktorsavhandling vid Uppsala universitet. Stockholm: Gotab
- Sundstedt, K. (2005) *Att beröra möjligheter: en kvalitativ studie om rollspel och dess betydelse för inre och yttre förändring*. C-uppsats från Stockholms universitet: Socialhögskolan
- Svedberg, L. (2007) *Gruppsykologi. Om grupper, organisationer och ledarskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Svenska Akademin (2009) *Svensk ordbok*. Svenska Akademin, Stockholm
- Tauvon, L. (1998) "Morenos begreppsvärld" Berglind, H. (red.) (1998) *Skapande ögonblick. Psykodrama och sociodrama*. Falun: Cura bokförlag AB
- Thurén, T. (2004) *Vetenskapsteori för nybörjare*. Malmö: Princo/Team Offset & Media
- Westblad-Dicks, M. (2000) *Hantera livet i skolan. Redskap för värdefulla möten mellan lärare, elever och föräldrar*. Stockholm: Förlagshuset Gothia AB
- Vetenskapsrådet (2002) *Forskningsetiska principer inom humanistisk- och samhälls-vetenskaplig forskning*. Elanders Gotab

9 Bilagor

9.1 Bilaga 1. Nyckelkompetenser och icke-kognitiva förmågor

EUs nyckelkompetenser

Kompetens definieras här som en kombination av kunskaper, färdigheter och attityder som är anpassade till det aktuella området. Nyckelkompetens är den kompetens som alla individer behöver för personlig utveckling, aktivt medborgarskap, social integration och sysselsättning. Alla nyckelkompetenser anses lika viktiga. Många överlappar och kompletterar varandra. Kritiskt tänkande, kreativitet, initiativtagande, problemlösning, riskbedömning, beslutsfattande och konstruktiv hantering av känslor har alla en central roll när det gäller de åtta nyckelkompetenserna, som är följande:

Kommunikation på modersmålet

Kommunikation på främmande språk

Matematiskt kunnande och grundläggande vetenskaplig och teknisk kompetens

Digital kompetens

Lära att lära

Social och medborgerlig kompetens

Initiativförmåga och företaganda

Kulturell medvetenhet och kulturella uttrycksformer

(Europaparlamentet, 2006 och Europeiska kommissionen, 2007)

Icke-kognitiva förmågor

I forskningsvärlden råder ännu inte konsensus kring exakta begreppsliga definitioner av icke-kognitiva förmågor. De anses ofta som mer komplexa till sin natur än kognitiva förmågor och svårare att mäta. I allmänhet, när man benämner icke-kognitiva förmågor, menas individers attityder, beteenden och socio-emotionella sidor. Även självuppfattning, motivation, samarbetsförmåga, självdisciplin och "hur man uppträder". I utbildningssammanhang avses huvudsakligen attityder, beteenden och värderingar som bidrar till utvecklingen av kompetenser. Vissa av dessa interagerar med kognitiva färdigheter som till exempel problemlösningförmåga där relationsmässigt tänkande och analysförmåga bygger på kognitiv kunskap. En faktor många studier har fokuserat på är *locus of control*: var förlägger en person kontrollen över sitt liv – hos sig själv eller hos omvärlden? (Skolverket, 2013)

9.2 Bilaga 2. Citat ur Skolverkets skrift om kvalitet i vägledning

Dessa citat ger en bild av hur några personer med både inblick i och inflytande över dagens skola resonerar (Skolverket, 2008). Mycket av det de säger ligger nära det jag avhandlar i uppsatsen. I inledningen blev det dock för långt att ta med dessa citat och namn.

Thomas Johansson, ordförande i Södertälje kommuns utbildningsnämnd:

Det finns andra val än gymnasievalen som också är viktiga. Det är ju extremt fokus på en viss ålder. Man skulle kunna börja redan under de tidiga skolåren. Egentligen handlar det om hur kompetenta individerna är när de ställs inför en valsituation och det gäller ju även livet i övrigt, inte bara inom skolan. Det handlar om att lära känna sig själv och vad man vill och vad man har kompetenser för (sid 34).

Peter Plant, lektor vid pedagogiska universitetet i Köpenhamn, Nordens representant i den internationella vägledarföreningen IAEVG, delaktig i högskoleverkets utvärdering av vägledarutbildningen, författare inom vägledningsområdet:

Svensk vägledning har starkt fokus på individuell vägledning, gärna med kompensatoriska inslag för marginaliserade grupper. Motivationen för många vägledare är att få ägna sig åt det personliga, det individuella. De ger ofta uttryck för att det känns bra, det ger nöjda elever. Ur ett internationellt vägledningsperspektiv är detta en väldigt begränsad bit av den vägledning som är kopplad till det livslånga lärandet. (...) Den enskilda vägledaren försvarar sig med att "det är OK det jag gör, det räcker med det". De ser inte sig själva som en medveten medutvecklare som går vidare i samarbete och nätverkande (sid 50).

Ulla Gredemyr, grundskolelärare, affärsrådgivare, metodutvecklare, entreprenörs-pedagog, projektledare för Open for Business – Skapa din framtid:

Grundskolans studie- och yrkesvägledare har en viktig roll. Men med den inblick Ulla har, beklagar hon deras isolerade ställning liksom deras starka fokus på enskilda samtal inför elevernas val till gymnasiet. Efter att ha jobbat med tusentals ungdomar per år, ställer sig Ulla frågan vad det är som gör att vägledarna tror att det enskilda samtalet är så oerhört rikt och utvecklande? Det hon ser i sin verksamhet med att inspirera, coacha och guida – handlar mer om en helhetsfunktion än om vad en enskild vägledare kan göra. Hennes erfarenhet är att när de jobbar systematiskt och strukturerat med ungdomsgrupper, där ungdomar speglar sig och projicerar sig i andra, då händer det saker (sid 54).

Poängen är att du ska få pröva dig fram, iscensätta dina idéer och drömmar. I skolans värld, menar Ulla, är detta farligt. Men vad är det värsta som kan hända? Det kan skapa oro, det kan bli stökigt men du blir ju en viktig erfarenhet rikare. Det är den handledda reflektionen kring dessa erfarenheter som leder framåt till nya insikter och kunskaper som sedan omsätts i handling (sid 56).

Jonas Berggren, ansvarig för policyfrågor inom utbildningsområdet på Svenskt Näringsliv:

Svenskt Näringsliv menar att utbildningssystemets egentliga roll inte ska vara att utbilda "bulken" arbetskraft utan att utbilda individer. Det bästa vi kan ge våra barn och ungdomar i en snabbt föränderlig värld är viljan att ta ansvar för sin egen framtid och stå på egna ben. Därför tycker Jonas att det är så viktigt att skolan sporrar initiativkraft, drivkraft och kreativitet (sid 64).

Lena Dahlstedt, kultur- och utbildningsdirektör i Nacka kommun, tidigare undervisningsråd vid Skolverket:

Man måste tänka om när man ska tänka karriärutveckling. Det är inte bara studie- och yrkesvägledning. Det är vidare än så. Vi har med avsikt släppt det begreppet för att öppna upp. De professionella studie- och yrkesvägledarna behövs verkligen men det måste bli mer än så. Det måste också ingå som en del i den grundläggande pedagogiken att fostra människor som kan ta ansvar för sin egen utveckling (sid 78).

9.3 Bilaga 3. Gruppvägledning

På vägledarutbildningen ingår gruppvägledning som en kompletterande metod till de enskilda samtalen. Studie- och yrkesvägledaren Inga Olsson har bidragit till metodutvecklingen och beskriver den i sin bok om grupputveckling (Olsson, 2000). Gruppvägledning har dock använts länge och nämns i styrdokument från 1970-talet (Lindh, 1998). Syftet med gruppvägledning är detsamma som vid enskild vägledning: att hjälpa elever att göra väl övervägda val kring sin framtid. Vanligtvis är gruppen relativt liten, cirka 6 – 8 personer. Den träffas regelbundet under några veckor/ månader cirka 2 timmar per gång. Samtalet är fortfarande viktigt, men det ingår även olika övningar, som till exempel att lista sina intressen /drömmar /annat viktigt om sig själv, rita upp på stora papper och berätta för gruppen. Eller att gruppen tillsammans brainstormar kring ”skitjobb” och ”drömjobb” och argumenterar för och emot. Gruppdeltagarna kan få uppgifter mellan gruppträffarna att ta reda på information kring olika yrken/ utbildningar.

9.4 **Bilaga 4. Intervjufrågor till de professionella**

(Inledning: Kan du berätta lite om din utbildnings- och yrkesbakgrund? Vad vet du om studie- och yrkesvägledning? Här presenterar intervjuaren, vid behov, Lindhs modell om vägledning.) Utifrån din utbildning och erfarenhet inom drama, hur tänker du kring följande: (intervjuaren presenterar dessa fem frågor, en i taget och fyller ut med följdfrågor så varje fråga ger en ordentlig diskussion)

- 1 Hur kan individen bli mer medveten om sig själv?
- 2 Hur kan individen bli mer medveten om sina möjligheter
- 3 Hur kan individen öka sina möjligheter att fatta beslut?
- 4 Hur ökar man individens möjligheter att handskas med övergångar från en fas till en annan?
- 5 På vilka sätt skulle du kunna samarbeta med en vägledare kring dessa frågor och hur tror du en vägledare skulle kunna använda sig av de tekniker och metoder som du kan?

Kan du ge några konkreta exempel på hur du har eller skulle kunna arbeta med dessa frågor? (här kan också intervjuaren, vid behov, ge idéer och uppslag från tidigare intervjuer, för diskussion)

9.5 **Bilaga 5. Intervjufrågor till elever**

Utifrån er erfarenhet från Spira, hur tänker ni kring följande: (intervjuaren presenterar dessa fem frågor en i taget och fyller ut med följdfrågor så varje fråga ger en ordentlig diskussion)

- Hur har kursen påverkat er medvetenhet om er själva?
- Känner ni att kursen påverkat medvetenheten om era framtida möjligheter?
- Har kursen gjort er mer medvetna om hur ni fattar beslut?
- Har kursen påverkat era möjligheter att handskas med övergångar från en fas till en annan?
- Vem skulle kunna hålla en sådan här kurs och vilka kvalifikationer behövs?

(Möjliga följdfrågor: Hur tänker ni kring vad ni lärt er på Spira jämfört med den vägledning ni fått? Om någon har tidigare erfarenhet av liknande kurser som Spira, jämför och berätta! Vad har ni mer för tankar kring kursen? Vad var bra? Dåligt?)

9.6 Bilaga 6. Utbildningsinformation

Psykodramatiker

I Sverige ges alla psykodramautbildningar i privat regi, oftast som deltidsutbildningar som pågår i ungefär sex år. I utbildningen ingår alla Morenos metoder (som social atom och sociodrama) men olika utbildningsinstitut har olika fokus. Utbildningen brukar vara uppdelad i två delar: först tre år för att bli psykodramaassistent sedan ytterligare tre år för att bli psykodramaledare. De flesta skolor kräver en akademisk grundexamen samt egen erfarenhet från psykodramatisk gruppterapi för att gå utbildningen. De flesta skolor brukar också rekommendera att man praktiserar som psykodramaassistent innan man påbörjar ledarutbildningen. En del högskolor ger enstaka kurser i psykodrama. I vissa länder är utbildningen uppdelad i pedagogisk kontra psykologisk/medicinsk inriktning. Vissa länder kräver en psykolog- eller läkarexamen för att bli psykodramatiker. Det finns en intresseförening: Svensk Psykodramaförening. (www.psykodrama.nu)

Dramapedagog

Utbildningen till dramapedagog kan se ut på olika sätt. Inom folkhögskolan finns en tvåårig yrkesinriktad heltidsutbildning. Inom högskolan finns kurser i dramapedagogik upp till D-nivå. Svenska dramapedagoger är organiserade i föreningen RAD: Riksorganisationen Auktoriserade Dramapedagoger. Föreningen beviljar auktorisation till dramapedagoger som uppfyller vissa kriterier: yrkesutbildningen från folkhögskola **eller** en annan pedagogiskt inriktad högskoleutbildning i kombination med minst 60 högskolepoäng i dramapedagogik och minst 300 timmars arbetslivserfarenhet som dramapedagog. Utländsk utbildning kan valideras. (www.dramapedagogen.se)

Playback

Kurser i playback ges som workshops. Det kan också ingå kurser i andra dramautbildningar. Vissa lär sig playback genom att gå som lärling i en playbackteatergrupp. Det finns en internationell organisation som organiserar intresserade av playback: IPTN (www.playbacknet.org).

Forumspel/forumteater

Kurser i forumspel/forumteater ges på vissa högskolor under ämnet dramapedagogik eller som workshops. I Sverige ingår det ofta i dramapedagogutbildningen. I Sverige finns en förening som verkar för spridningen av forumteater: FTS (www.forumteater.se). Det finns också en internationell organisation instiftad av Boal: ITO (www.theatreoftheoppressed.org).

Rainbow of desire

Kurser i rainbow ges som workshops, men metoden är mindre utbredd än playback och forumspel/forumteater. Den ställer också högre krav på ledarens förkunskaper.

9.7 Bilaga 7. "Hinderbanan" och "Egenskaper"

Hinderbanan

Övningen börjar med att deltagarna sitter och blundar. Ledaren ger instruktionerna som en guidad meditation. Deltagarna visualiserar hur de ser sitt livsmål på toppen av en kulle och hur de tar sig dit. Men vägen dit är kantad av hinder, de undersöker vilka hindren är och hur de kan ta sig förbi dem för att nå målet. Efter meditationen får deltagarna var och en gestalta sin bild. Ledaren hjälper deltagaren byta roll med målet och de olika hindren. De övriga deltagarna i gruppen får spela de olika rollerna. Under hela övningen är det en person som spelar rollen som målet och hejar på personen att ta sig framåt.

Egenskaper

Alla deltagare får instruktionen att tänka på en kändis och skriva ner en beskrivning av personen och en berättelse kring denne. Sedan läser de upp sina berättelser och får var och en göra ett rollbyte med sin kändis. I roll som kändisen beskriver de sina egenskaper och hur de ser på livet, de kan också, utifrån rollen, ge råd till sig själva.