



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Dramapedagogik
**- En metod för elevers sociala och emotionella
utveckling?**

Johan Lövgren

LAU390

Handledare: Ann-Marie Gärling

Examinator: Monika Mondor

Rapportnummer: HT10-2611-214



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: Dramapedagogik – En metod för elevers sociala och emotionella utveckling?

Författare: Johan Lövgren

Termin och år: HT 2010

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Ann-Marie Gärling

Examinator: Monika Mondor

Rapportnummer: HT10-2611-214

Nyckelord: dramapedagogik, social och emotionell utveckling, social kompetens, empati, självkänsla, intervjuer

Sammanfattning:

Trots att dramapedagogik är ett etablerat arbetssätt och anses ha effekter på barns sociala och emotionella utveckling finns förhållandevis lite forskning inom området. Mitt övergripande syfte med mitt arbete är att undersöka på vilka sätt dramapedagogik i skolans tidigare åldrar kan påverka elevers sociala och emotionella utveckling. Här har jag valt att inrikta mig på tre begrepp inom social och emotionell utveckling: social kompetens, empati och självkänsla. För att besvara mitt syfte har jag som metod valt att intervjua fem pedagoger med dramapedagogisk erfarenhet. Dessa uppfattningar har jag även kopplat samman med tidigare forskning för att på bästa sätt besvara syftet med studien. Jag menar att det är viktigt att koppla ihop teori och praktik. Resultaten visar att intervjupersonerna tycker sig kunna se en utveckling av elevers sociala kompetens, empati och självkänsla. Jag vill framhålla att de här uppfattningarna skall ses i ljuset av att intervjupersonerna utgår från en subjektiv bedömning. Då även tidigare forskning visar att dramapedagogik påverkar elevers sociala och emotionella utveckling i positiv riktning, blir emellertid min slutsats att dramapedagogik är en bra metod för elevers sociala och emotionella utveckling. Med studien som grund vill jag framhålla vikten av att man i framtiden använder dramapedagogik i skolverksamheten i större utsträckning än vad som är fallet i nuvarande stund.

Förord

Att skriva detta arbete har varit väldigt lärorikt. Jag har fått ökad kunskap om både sociala och emotionella begrepp, men även om dramapedagogik och dess påverkan på elevers utveckling och lärande. Arbetet har varit intensivt och krävande, men har trots det flutit på bra. Jag vill tacka min handledare som har varit ett bra stöd då hon gett uppmuntran och bra råd. Jag vill även tacka min familj och vänner som haft överseende med att jag har haft ovanligt lite tid att spendera med dem under tiden jag skrivit mitt arbete.

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

1. INLEDNING	6
2. SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR	8
3. LITTERATURBAKGRUND	9
3.1 DEL 1 STYRDOKUMENTENS MÅL OCH DET SOCIOKULTURELLA PERSPEKTIVET	9
3.1.1 STYRDOKUMENTEN	9
3.1.2 DET SOCIOKULTURELLA PERSPEKTIVET	10
3.2 DEL 2 KUNSKAP OCH UTBILDNING	11
3.2.1 LOUIS ARNAUD REID	12
3.2.2 HOWARD GARDNER	12
3.2.3 MATTI BERGSTRÖM	13
3.3 DEL 3 SOCIALT OCH EMOTIONELLT LÄRANDE	13
3.3.1 VAD ÄR SOCIAL KOMPETENS?	14
3.3.2 VAD ÄR EMPATI?	16
3.3.3 VAD ÄR SJÄLVKÄNSLA?	17
3.4 DEL 4 DRAMAPEDAGOGIK	18
3.4.1 DEFINITION AV DRAMAPEDAGOGIK	19
3.4.2 DRAMAPEDAGOGIKENS HISTORIA	19
3.5 DEL 5 DRAMAPEDAGOGIKENS SYFTE OCH RELATION TILL BEGREPPEN	21
3.5.1 VAD ÄR SYFTET MED DRAMAPEDAGOGIK?	21
3.5.2 DRAMAPEDAGOGIK FÖR ATT UTVECKLA SOCIAL KOMPETENS	22
3.5.3 DRAMAPEDAGOGIK FÖR FRÄMJAD EMPATISK FÖRMÅGA	23
3.5.4 DRAMAPEDAGOGIK FÖR STÄRKT SJÄLVKÄNSLA	24
4. METOD	26
4.1 VAL AV METOD	26
4.1.1 INTERVJU	26
4.2 URVAL	27
4.2.1 ETIK	27
4.2.2 INTERVJUPERSONERNA	27
4.3 TILLVÄGAGÅNGSSÄTT	28
4.3.1 FÖRBEREDELSE	28
4.3.2 INTERVJUGENOMFÖRANDET	28
4.4 DATABEARBETNING	29
4.5 STUDIENS TILLFÖRLITLIGHET	29
5. RESULTAT	31
5.1 RESULTATBESKRIVNING	31
5.1.1 DRAMAPEDAGOGIK SOM VERKTYG FÖR ATT UTVECKLA ELEVERS SOCIALA KOMPETENS	31
5.1.2 DRAMAPEDAGOGIK SOM VERKTYG FÖR ATT FRÄMJA ELEVERS EMPATISKA FÖRMÅGA	32
5.1.3 DRAMAPEDAGOGIK SOM VERKTYG FÖR ATT STÄRKA ELEVERS SJÄLVKÄNSLA	34
5.1.4 KAN MAN SE RESULTAT AV DRAMAPEDAGOGIK AVSEENDE EN UTVECKLING AV DE NÄMNDA FÖRMÅGORNA?	35
5.2 RESULTATANALYS	36
5.2.1 DRAMAPEDAGOGIK SOM VERKTYG FÖR ATT UTVECKLA ELEVERS SOCIALA KOMPETENS	36
5.2.2 DRAMAPEDAGOGIK SOM VERKTYG FÖR ATT FRÄMJA ELEVERS EMPATISKA FÖRMÅGA	36
5.2.3 DRAMAPEDAGOGIK SOM VERKTYG FÖR ATT STÄRKA ELEVERS SJÄLVKÄNSLA	37
5.2.4 KAN MAN SE RESULTAT AV DRAMAPEDAGOGIK AVSEENDE EN UTVECKLING AV DE NÄMNDA FÖRMÅGORNA?	38

6. SLUTDISKUSSION	39
6.1 PÅ VILKA SÄTT KAN DRAMAPEDAGOGIK UTVECKLA ELEVERS SOCIALA KOMPETENS?	39
6.2 PÅ VILKA SÄTT KAN DRAMAPEDAGOGIK FRÄMJA ELEVERS EMPATISKA FÖRMÅGA?	40
6.3 PÅ VILKA SÄTT KAN DRAMAPEDAGOGIK STÄRKA ELEVERS SJÄLVKÄNSLA?	41
7. SLUTSATSER	42
7.1 FÖRSLAG TILL FORTSATT FORSKNING	42
8. REFERENSER	
BILAGA A	45

1. Inledning

I skolverksamheten har det blivit allt vanligare att arbeta med elevers sociala och emotionella lärande. Det här är ett begrepp som innefattar flera olika aspekter av elevers sociala och emotionella utveckling som bl.a. handlar om att stärka förmågan att känna igen sina egna och andras känslor samt att kunna tolka och hantera dem. Det handlar också om att kunna samspela med andra människor och lösa olika former av problem. Min uppfattning är att många pedagoger är positivt inställda till att aktivt arbeta med att utveckla det sociala och emotionella lärandet hos elever. På många skolor används numera manualbaserade metoder för att träna det här lärandet. Jag ställer mig varken positiv eller negativ till de specifika metoderna tills jag kunnat ta del av mer omfattande och tillförlitlig utvärdering. Det jag däremot är intresserad av är de förmågor och färdigheter man försöker utveckla hos eleverna genom de här metoderna. Att det är viktigt att utveckla elevers sociala och emotionella lärande går att utläsa i läroplanens mål. I LPO 94 finns t.ex. strävansmål som säger att skolans uppgift är att varje elev

- ”känner trygghet och lär sig ta hänsyn och visa respekt i samspel med andra” (LPO94, s. 17)
- ”utvecklar tillit till sin egen förmåga” (LPO 94, s. 16)
- ”kan leva sig in i och förstå andra människors situation och utvecklar en vilja att handla också med deras bästa för ögonen” (LPO 94, s. 16).

Jag tolkar de här tre utdragen från läroplanen som att det är viktigt att eleverna stärker sin sociala kompetens, sin självkänsla och sin empatiska förmåga. De här tre begreppen är dock inte helt lätta att beskriva och ofta går in i varandra. Social kompetens är ett brett begrepp där många olika aspekter ingår. Kimber (1999) skriver att det är svårt att dra en klar gräns mellan olika delområden inom emotionell intelligens och hon menar att empati är grunden för social kompetens (s. 15). Jag anser att även självkänsla har en tydlig relation till social kompetens. Sjödin och Petersson (2001) menar att förståelsen för egna känslor ingår i social kompetens (s. 17). Masreliz-Steen och Modig (2004) skriver att självkänsla är att känna att man är någon och att det man gör och tänker bottnar i vem man är (s. 13). Självkänsla ingår alltså i att ha förståelse för sina egna känslor.

Under min utbildning har jag gått två kurser i drama som didaktiskt arbetssätt och blivit inspirerad att använda mig av den här metoden i min framtida yrkesverksamhet. Genom kursens praktiska moment och litteraturläsning har jag utvecklat kunskap om hur dramapedagogik kan användas ute i verksamheten. Min inledande åsikt är att dramapedagogik är en bra metod att använda sig av för att öka elevers lärande. Under min verksamhetsförlagda utbildning har jag dock sett väldigt lite dramapedagogik i den pedagogiska verksamheten. Jag är väl medveten om att så inte är fallet på alla skolor, men mina erfarenheter talar för att dramapedagogik bör och kan användas mer ute i skolverksamheten, med stöd i läroplanen, än vad som är fallet i skrivande stund. I läroplanen står det att ett av skolans uppdrag är att: ”Eleverna skall få uppleva olika uttryck för kunskaper. De skall få pröva och utveckla olika uttrycksformer och uppleva känslor och stämningar. Drama ... skall vara inslag i skolans verksamhet” (LPO 94, s. 15). Det står däremot inte i läroplanen vad hos eleven som kan utvecklas genom estetiska uttrycksformer som t.ex. drama. Jag vill därför undersöka på vilket sätt dramapedagogik kan utveckla elevers sociala kompetens, självkänsla och empatiska förmåga. För att uppfylla de målen kommer jag att ge en beskrivande bild av hur metoden kan användas ute i skolan för att elever ska utveckla dessa förmågor. Då jag ska arbeta med elever

i grundskolans tidigare åldrar, alltså elever 6-9 år gamla, känns det relevant att fokusera min undersökning mot den verksamheten. Som jag påpekat är begreppen sammanvävda med varandra och jag kommer försöka ge klarhet i vad varje begrepp betyder och även hur begreppen hänger samman. Genom att göra det kan jag på ett bättre sätt analysera på vilket sätt dramapedagogik kan utveckla dessa aspekter av det sociala och emotionella lärandet. I min rapport har jag valt att oftast använda mig av benämningen dramapedagogik istället för pedagogiskt drama. När jag refererar till begreppet pedagogiskt drama är det dramapedagogik som avses.

2. Syfte och frågeställningar

Mitt övergripande syfte med mitt arbete är att undersöka på vilka sätt dramapedagogik i skolans tidigare åldrar kan påverka elevers sociala och emotionella utveckling.

Mina frågeställningar är:

På vilka sätt kan dramapedagogik påverka en utveckling av elevers sociala kompetens?

På vilka sätt kan dramapedagogik påverka en utveckling av elevers empatiska förmåga?

På vilka sätt kan dramapedagogik påverka en utveckling av elevers självkänsla?

Kan man se resultat av dramapedagogik hos elever avseende dessa förmågor?

3. Litteraturbakgrund

Jag har valt att dela upp min litteraturgenomgång i fem delar. I den första delen kommer jag att fokusera på styrdokumentens mål och vad det sociokulturella perspektivet säger om kunskap och lärande. I den andra delen kommer jag att belysa tre olika forskares teorier som behandlar en vidare syn på kunskap och lärande. Den tredje delen behandlar de sociala och emotionella begreppen. I den fjärde delen gör jag en definition av dramapedagogik och beskriver även dess historia. Den femte och sista delen behandlar dramapedagogikens syfte och på vilket sätt dramapedagogik kan påverka elevers utveckling av de sociala och emotionella begreppen.

3.1 Del 1: Styrdokumentens mål och det sociokulturella perspektivet

Jag kommer i den här delen att presentera de mål i styrdokumentet som jag anser vara mest relevanta för min undersökning. Jag kommer även att presentera det sociokulturella perspektivet vilket ligger som grund för min rapport då jag anser att det är den teorin som har mest aktualitet och bäst stämmer överens med målen i läroplanen. En annan anledning till att jag valt att lägga en stor tyngdpunkt på den här teorin är att jag har funnit stora kopplingar mellan det sociokulturella perspektivet och hur man kan arbeta med dramapedagogik.

3.1.1 Styrdokumentet

Jag menar att läroplanen är den viktigaste grunden för hur skolverksamheten ska utformas och jag har därför valt att undersöka vad som står i LPO 94 i relation till arbetets syfte.

I läroplanen står det att: ”Skolan har en viktig uppgift när det gäller att förmedla och hos eleverna förankra de grundläggande värden som vårt samhällsliv vilar på” (LPO 94, s. 12). För att kunna förankra de grundläggande värden som vårt samhällsliv vilar på menar jag att en utveckling av social kompetens, självkänsla och empati är viktigt att uppnå.

”Skolan skall sträva efter att vara en levande social gemenskap som ger trygghet och vilja och lust att lära”(LPO 94, s. 15). Jag tolkar det här som att det är viktigt att elever i skolan får utvecklas och lära i en gemenskap med andra människor. Sker detta på ett sunt sätt tror jag att elevers sociala kompetens och självkänsla kan stärkas.

I Lpo 94 är ett av strävansmålen att varje elev ”känner trygghet och lär sig ta hänsyn och visa respekt i samspel med andra” (LPO 94, s. 17). Man för enligt mig här fram vikten av elevers sociala kompetens.

I Lpo 94 är ett av strävansmålen att varje elev ”kan leva sig in i och förstå andra människors situation och utvecklar en vilja att handla också med deras bästa för ögonen”(LPO 94, s. 16). Att stärka elevers empatiska förmåga är något som mycket tydligt framkommer i det här utdraget från läroplanen.

I Lpo 94 är ett av strävansmålen att varje elev ”Utvecklar tillit till sin egen förmåga”(LPO 94, s. 16). För att utveckla tillit till sin egen förmåga krävs en bra självkänsla. Att skolan har en

viktig roll i att stärka elevers självkänsla, vilket gör att de vågar lita på sig själva i olika situationer, framgår här mycket väl.

”Eleverna skall få uppleva olika uttryck för kunskaper. De skall få pröva och utveckla olika uttrycksformer och uppleva känslor och stämningar. Drama ... skall vara inslag i skolans verksamhet” (LPO 94, s. 15). Här står uttryckligen att drama skall vara ett inslag i skolverksamheten. I läroplanens uppnående mål står dessutom att varje elev efter genomgången grundskola ”Kan utveckla och använda kunskaper och erfarenheter i så många olika uttrycksformer som möjligt som språk, bild, musik, drama och dans” (LPO 94, s. 18).

Man framhåller i läroplanen leken som särskilt viktig i de tidiga skolåren för att elever ska tillägna sig kunskaper (LPO 94, s. 14). Jag tolkar det som att det är viktigt att beakta lekens roll när man organiserar pedagogisk verksamhet. I dramapedagogik har leken, som jag ser det, en viktig roll för att eleverna skall utveckla olika förmågor och färdigheter.

3.1.2 Det sociokulturella perspektivet

Vygotskij (1896-1934) är förgrundsperson för den sociokulturella inriktningen. För att förklara hur lärande sker fokuserar Vygotskij på den sociala miljön (Claesson 2007, s. 31). Enligt honom utgår all intellektuell utveckling och tänkande från social aktivitet. Vygotskij menar att barns utveckling går från att barnet kan göra saker tillsammans med andra tills det blir kapabelt att göra det på egen hand (Imsen 2006, s. 312). Skillnaden mellan vad barnet klarar av att göra på egen hand och det barnet klarar med hjälp av stöd kallas för den proximala utvecklingszonen. Vuxna omkring barnet ska använda utvecklingszonen för att sporra barnet att arbeta aktivt tillsammans med andra och samtidigt hjälpa och stödja barnet. Till slut kan barnet klara uppgiften på egen hand (s. 316). Det är potentialen för utveckling mellan det barnet klarar själv och det barnet klarar med stöd av en vuxen eller en kamrat som kommit längre, som är det viktiga (Dysthe 2003, s. 51).

Kunskaper och färdigheter kommer från insikter och handlingsmönster som byggts upp i ett samhälle sedan lång tid tillbaka. Det är genom att i läromiljön interagera med andra människor som vi införlivar de här kunskaperna och färdigheterna. Det är den interaktionen som är avgörande både för vad som lärs och hur det lärs. Då läroprocessen är social sker en del av lärandet när eleven lär sig delta i den gruppen hon befinner sig (Dysthe 2003, s. 43-44).

Dysthe (2003) belyser Lave och Wengers tankar om att lärande primärt sker genom att delta i en praxisgemenskap. Att delta i en praxisgemenskap innebär att man till en början saknar det mesta av den kunskap som krävs, men att deltagandet i praxisgemenskapen ständigt blir mer komplext. Genom att delta som handlande människor tillsammans med andra blir vi alltmer fullvärdiga medlemmar i praxisgemenskapen (s. 47). Lave och Wenger beskriver deltagande i en praxisgemenskap som en kollektiv process. Tänktande, talande, handlande och övriga processer är förbundna med varandra och bildar en helhet (Claesson, 2007, s. 31-32). Inom en grupp är kunskapen distribuerad bland människorna som befinner sig i den. De känner till och är skickliga på olika saker som behövs för en helhetsförståelse. Då kunskapen är delad bland människorna måste lärandet vara socialt (Dysthe 2003, s. 44-45). Dysthe menar att skolan har framhävt individuell kompetens och inte tagit hänsyn till den distribuerade kunskapen (s. 44-45).

Sociokulturella teoretiker hävdar att de fysiska och sociala situationer där tänkande sker är integrerade i aktiviteten och att aktiviteten är integrerad i det lärande som sker. Det innebär att

en person lär sig utifrån den situation som lärandet sker i. Inlärningskontexten blir alltså väldigt viktig i ett sociokulturellt perspektiv. En konsekvens av detta är att man betonar vikten av autentiska situationer i skolan. Det kan innebära att man försöker förbereda eleverna för ett livslångt lärande. De aktiviteter man skapar för eleverna ska då främja det slags tänkande och problemlösning som är viktigt utanför skolan (s. 43). De situationer där man lär ska vara ordnade så att det finns aktivitet för den lärande individen. Här går det att finna en koppling till John Dewey som räknas som progressivismens förgrundsgestalt. Båda de här perspektiven förespråkar elevens möjlighet att aktivt undersöka och handla (Claesson 2007, s. 33).

Vygotskij har infört begreppet mediering i det pedagogiska tänkandet. Det används om alla typer av hjälp eller stöd i läroprocessen. Det här stödet kan vara i form av praktiska resurser vilka kallas artefakter, men även andra människor omkring oss räknas som en medierande resurs. Det är kombinationen mellan dessa två som skapar helt nya och utökade möjligheter. Redskap i det sociokulturella perspektivet är alltså de intellektuella och praktiska resurser vi har tillgång till och använder för att handla och förstå vår omvärld. Genom att använda oss av resurserna utnyttjar vi också tidigare generationers erfarenheter. I sådana här processer är kommunikation mellan människor avgörande. Det är genom kommunikation som sociokulturella resurser skapas och förs vidare. Dysthe påpekar att språket är det viktigaste medierande redskapet för oss människor (Dysthe 2003, s. 45-46). Säljö (2000 s. 82) menar att språket är den mest unika beståndsdel i det mänskliga kunskapsbildandet. Språket medierar omvärlden för oss och gör att den visar sig meningsfull. Han skriver att språket är "ett kollektivt, interaktivt och individuellt sociokulturellt redskap. Det är därför det kan fungera som en länk mellan kultur, interaktion och individens tänkande"(Säljö 2000, s. 87).

Dysthe skriver att i de olika kontexter vi deltar i lär vi oss använda språket för att påverka andra människor och genom kommunikationen formar vi både oss själva och andra. I det sociokulturella perspektivet betraktas den språkliga och praktiska interaktionen som mycket nära förbundna med varandra. Språk och kommunikation är själva grundvillkoret för att lärande skall kunna ske. Vi använder språket både för att förstå och tänka själva men även för att förmedla vår förståelse till andra. Språket ses i det sociokulturella perspektivet som en länk mellan kommunikationen med andra och ens inre tänkande. Tänkandet utvecklas enligt Vygotskij från den yttre kommunikationen till det inre tänkandet. Ett sådant tankesätt får stor betydelse för hur man organiserar läromiljöerna. Den ryske språk- och kulturfilosofen Bakhtin menar att all kommunikation i grunden är dialogisk, vilket innebär att mening uppstår i interaktion och samspel av olika slag och beror lika mycket på adressaten som på den som skriver eller talar (Dysthe 2003, s. 48-50).

I avsnittet om det sociokulturella perspektivet framhävs aspekter som bl.a. interaktion, aktivt handlande och språkets betydelse. Det är aspekter som enligt mig har tydliga kopplingar till ett dramapedagogiskt arbetssätt.

3.2 Del 2: Kunskap och utbildning

Efter att ha beskrivit det sociokulturella perspektivet vill jag i den här delen kartlägga tre olika forskares syn på vad kunskap är och hur utbildning bör se ut. Tidigare forskning är överens om fördelarna med en vidare syn på kunskap där de skapande ämnena tillskrivs en stor betydelse i undervisningen.

3.2.1 Louis Arnaud Reid

Enligt Hägglund och Fredin var Louis Arnaud Reid en engelsk filosof som levde 1895-1986. Enligt dem utgår Reid från att det finns tre aspekter i all vår upplevelse av omvärlden som är inblandade i all inläring, och alla tre är lika viktiga. Dessa tre aspekter är vilja, känsla och tanke. Viljan menar han är nödvändig då det bara är när vi öppnar oss för fakta och intryck som lärande kan ske. Känslan är viktig då lärandet inte kan gå på djupet om vi inte engagerar oss i det vi upplever. Slutligen är tanken viktig då det krävs att vi reflekterar över det vi gör för att det ska ge bestående spår i vårt medvetande (Hägglund & Fredin 2001, s. 82-83). Enligt Hägglund och Fredin är Reid kritisk till det engelska skolsystemet som han menar likställer kunskap vid nästan enbart den analytiska tanken. För lite tid läggs på ämnen och arbetsmetoder där man arbetar med skapande, sökande och fri diskussion anser han (s. 83). Hägglund och Fredin påpekar att det är skillnad på den engelska och svenska skolan då det i svenska kursplaner står utskrivet att undervisningen ska utgå mer från det som är viktigt för eleverna. Men de problem som föreligger i de engelska skolorna finns även i de svenska skolorna (s. 83). Den här diskussionen menar jag är särskilt intressant i Sverige i nutid, då regeringen satsar ännu mer på de analytiska ämnena som matematik och mindre på de skapande ämnena.

3.2.2 Howard Gardner

Howard Gardner (f. 1943) är en psykolog som har formulerat en teori om människans intelligens (Hägglund & Fredin 2001, s. 85). Gardner menar att vår intelligens är mycket mer mångsidig och komplicerad än vad vi har för vana att tänka oss. Han menar att vi istället för att tala om människans intelligens som ett enhetligt begrepp ska se den som flera olika separata intelligenser. Alla intelligenser finns hos oss människor menar Gardner. Men han påpekar samtidigt att vi har olika begåvning och förutsättningar inom de olika intelligensområdena då arv och miljö har haft påverkan på oss. Gardner skriver att han från början föreslog sju intelligenser:

- Den verbalt-språkliga intelligensen (tal och skrift)
- Den logisk-matematiska intelligensen
- Den musikaliska intelligensen
- Den spatiala intelligensen (bild och skulptur)
- Den kroppsligt kinestetiska intelligensen (rörelse och dans)
- Den mellanmännsliga intelligensen (psykologi, samvaro)
- Den personliga intelligensen (självkänedom)

Gardner överväger dock i ett avsnitt bevisen för ytterligare tre intelligenser: Naturintelligens, en andlig intelligens och en existentiell intelligens. Min egen uppfattning av avsnittet är att han endast för in naturintelligens på listan av intelligenser. Gardner har prövat intelligenserna mot olika kriterier och menar att naturintelligensen är prövad enligt det åttonde kriteriet. Det har enligt honom då visat sig att naturintelligensen är lika fast förankrad som de övriga intelligenserna. Däremot menar han att han inte vill lägga den andliga intelligensen till listan över intelligenser, då den inte inkluderar kännetecknen som enligt hans definition är relevant för ett övervägande av intelligens. Han menar dock att existentiell intelligens rimligtvis skulle kunna ses som en intelligens, men att fenomenet är för förvirrande och att avståndet till de andra intelligenserna är för stort (Gardner, 2001).

Det riktigt intressanta i hans teori är, enligt mig, det han betonar om intelligensernas funktion. Hägglund och Fredin (2001) skriver att intelligenserna inte fungerar som separata enheter utan istället samverkar och stöttar varandra. Vi behöver få möjlighet att pröva och utveckla alla våra intelligenser för att fungera väl i vårt framtida liv. De belyser Gardners åsikt om den traditionella skolundervisningen. Han är kritisk mot att den är så inriktad mot den logisk-matematiska och den språkligt verbala intelligensen. Detta gör att de elever som är mest begåvade inom de andra intelligenserna inte får utveckla det de har läggning för. Dessutom påpekar han att de elever som har begåvning inom de två premierade intelligenserna inte mår bra av att inte få använda de andra intelligenserna (s. 86). Om elever ska få använda alla sina intelligenser kan man tolka det som att eleverna måste få använda sig av en varierad undervisning där drama kan vara en viktig del för att bl.a. få använda och utveckla den kroppsligt kinestetiska intelligensen.

3.2.3 Matti Bergström

Matti Bergström (f. 1922) är en finsk fysiolog som har forskat mycket om hur människans hjärna fungerar. Han menar att verksamheten i hjärnan rör sig mellan de två polerna hjärnstammen och hjärnbarken. Bergström liknar hjärnstammen vid en slumpgenerator som vi har färdigutvecklad redan vid födseln. Den reagerar direkt på intryck och sänder ut slumpartade och kaotiska signaler. Hjärnbarken däremot kan liknas vid en informationsgenerator som sänder ut information i form av välordnade och strukturerade signaler. Hjärnbarken utvecklas under hela uppväxten och är inte färdigutvecklad förrän efter puberteten. Både stammen och barken är enligt Bergström nödvändiga för tänkandet då stammen behövs för att vi ska kunna reagera på nya intryck och få nya oväntade idéer och barken för att vi ska kunna strukturera och analysera tankar och intryck. Det är när signalerna från de båda polerna möts som våra tankar och vårt medvetande föds. När ordning möter kaos uppstår något nytt och unikt (Hägglund & Fredin 2001, s. 86-87). Problemet enligt Bergström är att skolan är så ensidigt inriktad på att eleverna ska vara strukturerade och logiska. Han menar att barns hjärnor inte klarar av att hantera all den struktur och ordning de i skolan utsätts för. Anledningen till detta är att hjärnbarken ju inte är utvecklad förrän efter puberteten. Dessutom försöker man sortera bort oväntade impulser och tankar barnen inte känner igen vilket gör att barnen tas ifrån viktiga förutsättningar att t.ex. bli framstående fysiker, anser han. Han vill att skolan tar hänsyn till den forskning som idag finns om hur hjärnan utvecklas. Bergström har delat in skolämnen i tre kategorier: Kraftämnena (bl.a. idrott), värdeämnen (bl.a. musik) och kunskapsämnen (bl.a. matematik) och menar att den sistnämnda kategorin är övervärderad på de andra ämnenas bekostnad (s. 87-88). Om man räknar drama som ett eget ämne hamnar det enligt mig i kategorin som Bergström kallar för värdeämnen. Om man följer hans synsätt är drama ett ämne som borde uppvärderas.

3.3 Del 3: Socialt och emotionellt lärande

I det sociala och emotionella lärandet ingår ett flertal olika begrepp. Jag kommer här beskriva tre begrepp, social kompetens, empati och självkänsla, jag anser väldigt viktiga i det sociala och emotionella lärandet. Att särskilja begreppen är inte helt lätt då de tenderar att gå in i och påverka varandra.

3.3.1 Vad är social kompetens?

Nationalencyklopedin förklarar social kompetens som ”förmåga att umgås och kommunicera med människor i ens omgivning på ett sätt som befrämjar den sociala samvaron” (NE).

Ogden (2003) menar att social kompetens är svårt att definiera på ett entydigt sätt. Då social kompetens definieras för omfattande kan det vara besvärligt att se vad som inte ingår i begreppet och även skilja det från andra begrepp. Det kan även definieras för smalt vilket gör att viktiga element utelämnas. Ett exempel på det är när man fokuserar på beteendekriterier men negligerar en persons inre representation (s. 217). Ogdens egen definition av begreppet är:

Social kompetens är relativt stabila kännetecken i form av kunskaper, färdigheter och förhållningssätt, som gör det möjligt att etablera och vidmakthålla sociala relationer. Den leder till en realistisk uppfattning om den egna kompetensen och är en förutsättning för att individen ska kunna hantera sociala sammanhang och uppnå socialt accepterade eller etablerade nära och personliga vänskapsförhållanden (s. 223).

Han menar att definitionen betonar den sociala kompetensens betydelse för kommunikationen mellan människor och att den inkluderar både människans inre representation och de yttre bemästringsfärdigheterna. Sammanfattningsvis beskriver han social kompetens som tre nivåer. Den första nivån innefattar personliga förmågor och färdigheter medan den andra nivån är då man anpassar färdigheterna till situationen. Den tredje nivån slutligen är då man använder färdigheterna för att åstadkomma ett konkret resultat, t.ex. att få umgås med kamraterna i en aktivitet (s. 223-224).

Även Sjödin & Petersson (2001) menar att social kompetens är ett komplext begrepp som ibland inte används på ett korrekt sätt. De presenterar en egen förklaringsmodell som beskriver social kompetens som både inre kompetens och handlingskompetens, vilka i samspel med varandra interagerar med omgivningen. I den inre kompetensen ingår förståelsen för egna känslor, värderingar etc. I handlingskompetensen ingår däremot teoretiskt tillämpbara kunskaper, praktiska färdigheter etc. De konstaterar att en förklaring av social kompetens är att kunna etablera kontakt med andra individer på ett för båda parter värdefullt sätt, där ett utbyte av t.ex. faktakunskaper och känslor kan ske. Det handlar om att på ett givande och fungerande sätt utvecklas och få andra människor att utvecklas (s. 18-19).

Kimber ställer upp ett antal kriterier för vad det innebär att vara socialt kompetent:

- *acceptera skillnader mellan människor*
- *se sin egen roll vid en konflikt*
- *kunna samarbeta mot ett gemensamt mål*
- *vara motiverad att bidra med det man kan*
- *kunna sända tydliga budskap*
- *kunna lösa konflikter*
- *vara motiverad att lösa konflikter*
- *kunna hantera andras känslor*
- *vara motiverad att lösa de problem som uppstår*
- *se sin egen del i samspel med andra, både vad det gäller känslor och handlingar*

- respektera andras värderingar och mål
- vara medveten om normer och värderingar i omgivande samhälle, kamratgrupp, familj etc., samt att kunna hantera dessa, även då de står i konflikt inbördes eller med ens egna normer och värderingar
- kunna se saker ur olika perspektiv
- kunna se olika lösningar på problem
- initiera och stödja förändringsprocesser
- vilja inspirera och stödja andra (Kimber 1999, s. 14-15)

Anders Persson (2003) menar att en socialt kompetent person har förmåga att hantera den sociala samspelets ordningen. Han definierar social kompetens som ”Individens förmåga att hantera relationer mellan sig själv, de andra och samhället” (s. 185). Han anser att en socialt kompetent aktör i samhället:

- Ska vara medveten om, vilja och kunna hävda ett personligt territorium
- Ska vilja och kunna utöva självkontroll så att inte andras personliga territorium kränks
- Ska vara medveten om, vilja och kunna gottgöra egna kränkningar av andra personliga territorium
- Ska vilja och kunna göra allt detta på ett sätt som är befogat i den aktuella situationen, kulturen och det aktuella samhället. (s. 185)

En aspekt av social kompetens handlar om att göra avvägningar mellan sina egna individuella mål i förhållande till de kollektiva målen. Det förväntas att barn ska ta hänsyn till andra men även hävda sina egna behov och de vuxnas sociala krav på barnen kan även skilja sig från det barnen själva vill uppnå. Ogden skriver att normer och förväntningar inte kan skiljas från det som är ett socialt uppskattat beteende i barnens miljö. Barn är alltid socialt kompetenta i relation till någon eller något, och när man bedömer ett barns sociala kompetens gör man det i förhållande till barnets beteende i olika sociala situationer. Hur man ser på barnets sociala kompetens kan därför till viss del variera beroende på bl.a. den sociala miljön och barnets ålder. Social kompetens innebär att klara av rollen som familjemedlem, elev och kamrat. För att göra det fordras att barnet behärskar de förmågor och färdigheter som gör att de sociala och beteendemässiga förväntningarna från familj, lärare och vänner infrias. Man får dock inte förväxla social kompetens med socialt acceptabelt beteende vilket kan innebära att man har normalt hyfs och är artig i sociala situationer. Socialt kompetenta barn behöver t.ex. inte vara de populära bland kamraterna, trots att de bedöms som socialt kompetenta av vuxna, och de kan även uppfattas som problematiska bland vuxna, t.ex. när de sätter upp sociala mål som står i motsättning med andras mål (Ogden 2003, s. 246-248).

Barn behöver enligt Ogden social kompetens för att kunna klara av olika utvecklingsuppgifter och nå sina sociala mål. De behöver kunna komma överens med sina kamrater och bli socialt accepterade och därmed skapa vänskapsrelationer. De är även tvungna att klara av skolvardagen och de ämnesmässiga krav som finns där. Slutligen behöver de också kunna anpassa sig till de regler som finns i skolan och hemma. Ogden anser att social kompetens inte är lösningen på alla problem men han menar att forskning visat att socialt kompetenta barn har en bra grund att klara av utmaningar, men även att utnyttja miljöns möjligheter och sina egna resurser (s. 250).

3.3.2 Vad är empati?

Nationalencyklopedins förklaring av empati är ”’ (nylat. *empathi*´a, av grek. *empathia* 'häftig sinnesrörelse', 'passion'), inlevelseförmåga innebär att kunna leva sig in i en annan människas känsloläge och behov ... En förutsättning för empati är förmågan att kunna skilja mellan egna känslor och motpartens” (NE).

Holm (2001) menar att tre viktiga betydelser av empati är: Hjälpsamhet och tillmötesgående, medkänsla och att förstå den andra personen. Hon menar att alla dessa betydelser har en teoretisk grund vilket gör att de både avspeglar den variation och den förvirring som finns när man talar om begreppet (s.67). Hon gör sedan en fördjupning i olika forskningsområdets sätt att betrakta empati och kommer fram till att empati främst används på två olika sätt. Den ena formen är affektiv empati, men skulle lika gärna kunna kallas medkänsla. Den används i vardagliga sammanhang om att ha en hjälpsam inställning och beteende. Här är det medkänslan för en människa som upplever rädsla och lidande vid t.ex. nödlägen som är den viktigaste slutprodukten. Den andra formen av empati kallas för kognitiv empati. Den innebär att förstå den andres känslor, inte bara när det gäller t.ex. rädslor vid nödlägen, utan alla typ av känslor, även positiva. Även här är affektiva mekanismer viktiga, men även kognitiva mekanismer som att kunna sätta sig in i den andres ställe, spelar en stor roll. Ett beteende baserat på kognitiv empati har ofta en större räckvidd än vid affektiv empati. Man förstår då att en person som t.ex. mår dåligt vill bli lämnad i fred eller inte få sina känslor avslöjade (s. 104).

Empati också kommer till uttryck i praktiken då man tar hänsyn till andra genom att man bl.a. lyssnar på sina kamrater som berättar om sina problem, att man berömmar andra och att man ger uttryck för att man blir ledsen när någon annan har det svårt. Empati är troligen kärnan i goda vänskapsförhållanden där det finns ömsesidig förståelse (Ogden 2003, s. 235). När empati kommer till uttryck i barns konkreta handlingar i konkreta situationer är det ett prosocialt beteende (Raundalen 1997, s. 11).

Kimber ställer upp ett antal kriterier för vad det innebär att ha empati:

- förstå och leva sig in i hur andra människor tycker och tänker
- vara medveten om att människor uttrycker känslor olika
- vara intresserad av andras bekymmer och glädjeämnen
- kunna lyssna aktivt
- känna igen och möta andras behov
- se andras möjligheter och att stötta dem
- kunna möta andras uttalade behov
- förstå det som ligger bakom vad någon känner (Kimber 1999, s. 14)

Empati är den mest elementära och viktigaste mellanmänniska kommunikationsformen. Den spelar en stor roll då människan utvecklar moral och moraliska handlingar. När det gäller utvecklandet av rättvisebegreppet har empatin en central roll, och den är även viktig i en persons personlighetsutveckling. Empatin är den drivande kraften i en prosocial handling och en prosocial handling är bunden till inlevelse. Vi får ständigt beskrivningar om hur de som står oss nära har det, vilket kan utlösa empatiska reaktioner. Det som är avgörande vid en empatisk reaktion är dock alltid det affektiva elementet. Empati är både biologisk och medfödd, men den avgörande förklaringen till de stora skillnaderna i empatiska reaktioner beror på i vilken miljö ett barn växer upp. Ett barns empatiska förmåga främjas i ett

uppväxtklimat där barnets känslomässiga behov tillfredställs. Det är de konstanta faktorerna i uppväxtmiljön och inte de enskilda händelserna som är avgörande för ett barns empatiska utveckling. Om ett barns känslomässiga behov tillfredställs kan barnet se utåt, bort från sig själv och fokusera på andra människors känslor. Barnets fantasi och uppfattningsförmåga har stor betydelse för empatin, och tillsammans med den situation barnet befinner sig i bidrar de här faktorerna till att bestämma den prosociala reaktionen (Raundalen 1997, s. 99-102).

3.3.3 Vad är självkänsla?

Nationalencyklopedin förklarar självkänsla som: ”inom psykologin en med känslor och värderingar förbunden del av en persons självmedvetande. Självkänslan antas bygga på antingen hur tillfreds man är med vad man klarar jämfört med vad man förutsatt sig eller hur man tror att man uppskattas av andra” (NE). Jag tolkar detta som att självkänsla är hur man själv hanterar sin egen självbild.

Vi förväxlar ofta självkänsla med självförtroende och det är därför viktigt att förklara distinktionen mellan dessa begrepp. Självförtroende handlar om det man gör - att man har en tillit till sin egen förmåga (Cullberg Weston 2007, s. 10). En människas självförtroende växlar i olika situationer. I vissa situationer känner vi oss hemma och har bra självförtroende medan vi i andra situationer har betydligt sämre självförtroende då vi inte alls vet hur vi ska bete oss. Det är först när vi lär oss behärska en situation med hjälp av kunskap och erfarenhet som vårt självförtroende växer (Masreliez-Steen och Modig 2004, s. 16). Cullberg Weston (2007) menar att ”Självkänsla handlar om den du är - och det rykte du har inuti dig själv” (s. 10). Självkänsla är inte lätt att komma åt och byggs in i oss själva tidigt i livet. Bilden vi har av oss själva påverkar oss sedan utan att vi är nödvändigtvis är medvetna om detta (Cullberg Weston 2007 s. 10).

Juul och Jensen (2003) menar att självkänsla består av två dimensioner: en kvantitativ och en kvalitativ. Den kvantitativa dimensionen handlar om hur väl vi känner oss själva, vilket vi i vardagligt tal kallar för självinsikt. Hur vi sedan förhåller oss till det vi vet om oss själva är den kvalitativa dimensionen av självkänsla. Förmågan att förundras och reflektera kring omvärlden är centrala processer i utvecklingen av den kvantitativa dimensionen av barns självkänsla och även om världen utanför sig själva. Det här är en huvudsaklig anledning till att självkänsla är den bästa grunden för lärande och ett viktigt argument för att man från en informationsstyrd undervisning bör övergå till en mer upplevelseorienterad. Den kvantitativa dimensionen av självkänslan utvecklas hela livet, nästan oavhängigt av hur vi i övrigt klarar av våra liv. Människan blir klokare på sig själv ju längre hon lever. Svaret på om självkänslan utvecklas tillräckligt kan bara den enskilda människan svara på. De vuxna har ett ansvar för barns självkänsla genom att vara uppmärksam på sin egen självkänsla och sitt inre ansvarstagande för att dämpa sin egen negativa inverkan man har på relationerna i sin pedagogiska verksamhet. När det gäller den kvalitativa dimensionen kan en svag självkänsla visa sig i att man förhåller sig negativt värderande till olika saker man vet om sig själv. Att ha en välutvecklad självkänsla innebär dock inte att man i rak motsats värderar sig positivt berömmande, vilket är en bedömning av sitt inre. Man får en mer sund och dynamisk självkänsla när bedömningen istället byts ut mot bekräftelse (s. 61-63).

När det gäller relationen mellan vuxna och barn är bekräftelse en samtalsform som bygger på hur den vuxne förhåller sig till barnets inre verklighet och självförståelse. För pedagogen gäller det att förstå och acceptera att barnets upplevelse av verkligheten har samma giltighet som den vuxnes. Man måste också ha viljan och förståelsen att bl.a. förhålla sig nyfiken,

igenkännande och reflekterande till barnets självupplevelse. Slutligen måste pedagogen både ha viljan att ta med barnets upplevelse som en jämbördig del av deras relation och även hjälpa barnet till ett språkligt uttryck som sett inifrån beskriver ett barns upplevelse och därigenom främjas barnets självkänsla (s. 224). Wahlström (1993) skriver att självkänslan ökar då man får bekräftelse på den egna identiteten genom att bli sedd och hörd. Det kan ske t.ex. genom ögonkontakt, beröring och leenden (s. 22). Det här står i kontrast mot hur barns självförtroende kan stärkas där de pedagogiska medlen som ska användas är sakligt beröm och kritik på barns prestationer (Juul och Jensen 2003, s. 68).

Människor med en god utvecklad självkänsla har en naturlig auktoritet, autentisk närvaro och en insiktsfull accepterande syn på sig själv (s. 64). God självkänsla tar sig uttryck i att man har nära relationer och att man kan ge och ta (Wahlström 1993, s. 22). Masreliez-Steen och Modig (2004) menar att ha god självkänsla är:

- Att känna att man är någon och att det man gör och tänker bottnar i den man är.
- Att veta vem man är och ta ansvar för sitt handlande utan att ensidigt styras av omgivningens gillande eller ogillande.
- Att man lever i nuet utan att bindas av traditioner, men att ha förmågan att använda och utveckla generationers kunskaper
- Att göra det som man känner är riktigt utan att man kastar oroliga sidoblickar på omgivningens förväntningar inför det man gör
- Att förstå att man inte kan vara bra på allt och att man inte har tillräckliga kunskaper om allt
- Att man inte blir rädd när man är osäker utan istället visar det
- Att acceptera sina svaga sidor och arbeta med dem eller bestämma sig för att leva med dem (s. 13-14)

Att ha en självkänsla innebär att man har en inre trygghet. Har man självkänsla kan man ha olika känslotillstånd, men man vet vem man är och vad man vill. Självkänslan gör att man blir trygg och kan släppa på det skydd av yttre säkerhet som vanligtvis kontrollerar många människor (s. 14).

Juul och Jensen (2003) menar att ha en låg självkänsla innebär att det är svårt att ställa upp konstruktiva personliga mål och uppleva samvaron med andra som viktigt och tillfredställande. Att ha en låg självkänsla kan ta sig flera olika uttryck. De delar med försiktighet upp uttrycken i två kategorier: de inåtvända och de utåtvända. Att ha ett inåtvänt uttryck kan t.ex. innebära att man har en social blyghet, social fobi eller ett depressivt tillstånd. Ofta riskerar de här personerna att bli offer i sociala sammanhang. Att ha ett utåtvänt uttryck kan innebära att man konstant framhäver sig själv och sin förträfflighet. Det kan också innebära att man har en aggressiv kritik av andra, att man avvisar all form av skuld eller ansvar och att man ständigt ska konkurrera. Båda grupperna har dock samma grundläggande problem: en låg självkänsla (s. 64).

3.4 Del 4: Dramapedagogik

Här kommer jag att både göra en definition och en historisk beskrivning av dramapedagogik.

3.4.1 Definition av dramapedagogik

Följande förklaring går att finna i pedagogisk uppslagsbok: ”Pedagogiskt drama innebär ett arbete i grupp med låtsad (fiktiv) handling och med pedagogiska mål, där tyngdpunkten ligger antingen på elevens egna resurser, på budskapet eller på mottagaren (ett multimedialt språk med individerna som basmedier)” (Läraryrket 1996, s. 470).

Nationalencyklopedin ger följande beskrivning: ”pedagogiskt drama, dramatisk improvisation som hjälpmedel inom skola och fritidsverksamhet, ibland benämnd ”skapande dramatik” eller helt enkelt ”drama.” (NE).

Rasmusson skriver att man i dramaämnet utgår från en helhetssyn på människan. ”*Den har både ett estetiskt och ett kommunikativt syfte*” (Rasmusson 2000, s. 9). Den ena delen är teatern som språk och konstform i barnens och ungdomarnas värld medan den andra delen är dramatisk gestaltning och rollspel i olika pedagogiska sammanhang vid lek och skolarbete (s. 9). Ordet drama kommer ursprungligen från ett grekiskt ord som betyder handling. Betydelsen av ordet är viktig då det är handlingen som står i centrum i dramapedagogik. En dramatisering innebär att man gestaltar en handling i rummet med hjälp av roller och rollspel. Dramapedagogik är vår tids sätt att använda drama i undervisning. I modern dramapedagogik ligger fokus på elevernas kreativa och sociala utveckling (Rasmusson & Erberth 2008, s. 9).

Sternudd (2000) har skrivit en avhandling om dramapedagogik som demokratisk fostran. I avhandlingen citerar hon den definition Lepp gör om dramapedagogik: ”*ett pedagogiskt ledarskap, en grupp i samspel, en fiktiv skapande handling och pedagogiska mål... med en helhetssyn på individen och med fokus på en integrering av känsla – tanke handling i en utvecklande process*” (Lepp, 1998 citerad i Sternudd, 2000, s. 33). Dramapedagogik innebär alltså att människor tillsammans med andra och med hjälp av en ledare skapar fiktiva situationer. Situationerna sker i en annan tid, på en annan plats och rollen deltagarna tar är inte den verkliga. I den dramapedagogiska situationen levandegörs tankar, begrepp och känslor och man använder i kommunikationen både en människas verbala och icke-verbala uttrycksformer. I den gemensamma kommunikationen finns möjlighet till lärande, reflexion och även ett utforskande av medmänskliga situationer. Dramapedagogik är en gruppdynamisk och processinriktad form, där innehåll och konstnärlig form tillsammans skapar mening (Sternudd 2000, s. 34).

3.4.2 Dramapedagogikens historia

Dramapedagogisk historia före 1900-talet

Hägglund & Fredin (2001) skriver att det förekom lek och dramatisk verksamhet i undervisningen av barn redan på 300-talet före vår tideräkning. Enligt dem hävdade filosofer som Platon och Aristoteles att lärande som sker under tvång och plåga inte fastnar lika bra som lärande under lustfyllda former. I början av medeltiden drev kyrkan igenom ett förbud för alla former av dramatik och teater. Förbudet mjuknade dock och kyrkan började t.ex. använda dramatisk verksamhet i skolor för prästernas utbildning (s. 97). På 1400- och 1500-talet fanns ett stort intresse för den antika kulturen. Konstnärer och pedagoger började använda de idéer och konstformer som hade funnits då. Pedagogerna upptäckte bl.a. att den dramatiska formen hjälpte eleverna att lättare lära sig främmande språk (s. 97). Under de följande århundradena användes olika slags pjästexter i skolorna, men det var inte förrän i slutet av 1800-talet som drama i modern form började ta form (s. 98).

I Sveriges första skolordning, som kom 1571, stod det att eleverna skulle spela pjäser på latin och svenska som en del av undervisningen (s. 111). Under 1700- och 1800-talen var drama i undervisningssituationer dock inte lika populärt. Man förstod då inte vad drama kunde ha för nytta för undervisningen. Det var först runt sekelskiftet som även den moderna dramapedagogiken började utvecklas i Sverige (Rasmusson & Erberth 2008, s. 15).

Betydelsefulla personer för dramapedagogikens utveckling under 1900-talet

Dramapedagogik i modern form var inspirerad av reformpedagogiska tankegångar. Med utgångspunkt i John Deweys tankegångar betonade man en aktivitetspedagogik, vilket innebar att barnens eget engagemang var centralt. Då de estetiska uttrycksformerna i så hög grad bygger på barnens engagemang blev det en viktig del av undervisningen (Rasmusson & Erberth 2008, s. 16-17). Den person som anses ha formulerat reformpedagogikens grundsyn var den engelske läraren Caldwell Cook som år 1917 gav ut sin bok *The Play Way*. Han menar att man får kunskap och insikter genom att handla aktivt och få direkta erfarenheter. Han anser att man genom spontan verksamhet och intresse når ett bättre resultat i undervisningen. Dessutom menar han att barns naturliga sätt att inhämta kunskaper är genom leken (Falk Lundqvist 1995, s. 9). I Sverige var Ellen Key en tidig representant för de reformpedagogiska tankarna. Hon betonar bl.a. betydelsen av att lärarna ser till barnens behov och att eleverna själva lär sig ta ställning till olika saker. På Tyringe helpension, som var en internatskola för flickor under 1900-talet första decennier, integrerade reformpedagogen Ester Boman drama och teater i sin undervisning. Förutom att vara en laborationsmetod för humanistiska ämnen menade hon att den dramatiska verksamheten var utvecklande för personligheten (Rasmusson & Erberth 2008, s. 17-18).

I USA gav Winifred Ward år 1930 ut sin bok *Creative Dramatics* där hon beskrev sitt arbete med barn. Enlig henne var skapandet och lusten det centrala och hon menade att barnen även fick möjlighet att leva ut starka känslor och använda dem i ett sammanhang som var konstruktivt (Hägglund & Fredin 2001, s. 99). Den svenska bibliotekarien och barnteaterledaren Elsa Olenius hade i slutet av 40-talet varit i USA och blivit inspirerad av Ward. Hon började använda *Creative Dramatics* här i form av bl.a. sinnestränande övningar, pantomimer och improvisationer. Olenius såg det hon själv kallade för skapande dramatik som en förberedelse för barnteater (Rasmusson & Erberth 2008, s. 18).

I England gav engelsmannen Peter Slade 1954 ut boken *Child Drama* där han menade att drama med barn ska ses som en egen konstart. Barnen skulle med stöd från en lyhörd pedagog få utveckla dramatiska spel i grupp. Brian Way som var medarbetare till Slade utvecklade en egen pedagogik i sin bok *Utveckling genom drama* som gavs ut i Sverige 1971. Han lade i den tonvikt på den personlighetsutveckling som drama kan ge. Han såg drama mer som ett pedagogiskt verktyg än ett konstnärligt verktyg.

Dorothy Heathcote är en engelsk pedagog som på 1950-talet började utveckla metoder för drama som inläring. Hon tog ofta själv en roll i dramaspelen hon satte igång med barnen. Hon menar att barn, om de får leva sig in i situationer och problem, kan utveckla en djupare förståelse både för skolämnen och sociala frågor. Heathcote gav aldrig ut några böcker vilket istället hennes medarbetare Gavin Bolton gjort. Han har skrivit flera böcker om de bådas pedagogik där han t.ex. analyserar det nära släktband drama har med barns spontana rollerkar.

Augusto Boal är en brasiliansk teaterman som utvecklat det han kallar för forumteater. Från början fungerade forumteater på så vis att åskådare skulle ingripa aktivt i skådespel där någon

blev förtryckt. Tanken med det var att deltagarna själva skulle bli stimulerade att vara mer aktiva i verkliga livet. Hans arbete fick under åren en ny inriktning där deltagarna själva skulle göra egna spel om situationer där de känt sig förtryckta. Den här metoden har sedan börjat användas som pedagogisk metod i skolorna under namnet forumspel (Hägglund & Fredin 2001, s. 100-107).

3.5 Del 5: Dramapedagogikens syfte och relation till begreppen

I den här delen kommer jag ge en beskrivning av dramapedagogikens syfte och ställa den i relation till utvecklandet av elevers sociala kompetens, empatiska förmåga och självkänsla. Då begreppen går in i varandra kommer läsare med största sannolikhet anse att en del beskrivningar kan ställas i relation till mer än det behandlade begreppet. Dessutom ska det påpekas att forskning om dramapedagogikens syfte sällan nämner de behandlade begreppen vid namn. Det gör att jag har fått göra aktiva val om vilka begrepp som kan kopplas till olika beskrivningar. Jag vill här beskriva de teoretiska kopplingar som finns mellan dramapedagogik och 'social och emotionell utveckling'.

3.5.1 Vad är syftet med dramapedagogik?

Nationalencyklopedin skriver om dramapedagogik att: *"Dess syfte är att utveckla individens personlighet genom dramatiska improvisationsövningar, inte att lära ut någon form av skådespelarteknik. Väsentliga delmål är att träna deltagarna i att lita till och våga uttrycka sin egenart samt att berika fantasin och inlevelseförmågan, så att individen uppnår social mognad. Det gäller för deltagaren att bli medveten om sina emotionella spänningar och att ge uttryck för dem lika mycket i ett kroppsspråk som verbalt"* (NE).

Rasmusson och Erberth (2008) menar att dramapedagogik kan påverka elevers utveckling och lärande på ett flertal olika sätt. Förutom att eleverna på ett kreativt sätt skaffar sig kunskaper om olika teman de teman de är med och gestaltar, så lär de sig att använda drama för att uttrycka sig själva. Genom att framträda och agera tränas elever i att våga mer. De lär sig dessutom att samarbeta och kommunicera i grupp. Då man gör rollspel tränas man dessutom att leva sig in i andra roller och förstå hur andra människor tänker (s. 16).

Sternudd (2000) har i sin avhandling delat in dramapedagogikens olika huvudområden. Hon introducerar fyra perspektiv med olika syften: konstpedagogiskt-, personlighetsutvecklande-, kritiskt frigörande- och holistiskt lärande perspektiv. Det framträdande målet i det konstpedagogiska perspektivet är utvecklandet av individens konstnärliga uttrycksförmåga. I det personlighetsutvecklande perspektivet ligger fokus på att få individen mer medveten om sina egna resurser och hur de står i relation till andra människor i en social situation. Inom det här perspektivet arbetar man ofta med rollspel som utgår från vardagssituationer. I det kritiskt frigörande perspektivet lyfter man fram olika socialt och samhälleligt förtryckande situationer som utgår från individernas egna erfarenheter. Genom agerande i olika former ska individerna få ökad medvetenhet och verktyg att själv påverka sin egen och andras situation. I det holistiskt lärande perspektivet ligger fokus på att dramapedagogik ska vara ett verktyg för individen att få en ökad kunskap om världen. Kunskapen som uppnås ska komma ur en känslomässig-tankemässig förståelse av det ämne man undersökt. Sternudd påpekar dock att flera av perspektiven går in i varandra att de individuella personernas tankar om dramapedagogik går att placera in i flera olika perspektiv (s. 109-113).

3.5.2 Dramapedagogik för att utveckla social kompetens

I sin bok *Drama i undervisning* skriver Betty Jane Wagner (1993) om Dorothy Heathcotes klassrums pedagogik. Hon beskriver här vilka mål Heathcote anser vara rimliga att uppnå med klassrumsdrama. Förutom mål som att hjälpa barnen att få kunskap om världen genom att behandla olika ämnen, betonar Heathcote även elevernas sociala utveckling. Hon lovar att bl.a. försätta klassen i situationer som gör att deras sociala förmåga ökar. Wagner menar att man i drama är tvungen att agera i samspel med andra människor. I dramat måste man leva sig in de andra deltagarnas situation och relatera sitt eget agerande till det som de andra berättar om sig själva genom sitt agerande. Samarbetar inte eleverna i klassen blir det inget drama alls. För att tro på dramat är det viktigt att alla stöttar varandras ansträngningar. Om det i en grupp finns tendenser till positionering i olika grupper kan dramat sudda ut dessa positioneringar. Ingen undkommer kravet på samarbete då läraren försätter eleverna i en situation där de måste ta sig igenom de fördomar de bär på (s. 287-290).

I *Pedagogiskt drama - En väg till social kunskapsbildning* skriver Lennart Wiechel (1983) att den skapande fantasin är nyttig för alla de aspekter som ingår i den sociala kompetensen (s. 7). Han menar att det är många krav som ställs för att en person ska anses vara socialt kompetent. Men enligt honom kan bl.a. de rollspel som ingår i dramapedagogik vara en bra metod för att bidra till många viktiga steg på vägen (s. 38-39). I rollspel får deltagarna spela olika roller i ett spel som avbildar en situation ur den sociala omvärlden. Rollspelet har som syfte att deltagarna skall undersöka den sociala verkligheten som finns runt omkring dem och därmed få inlevelse och förståelse för hur både man själv och andra tänker och handlar. Genom att ha en diskussion efter rollspelet bearbetas elevernas upplevelser ytterligare (Rasmusson & Erberth 2008, s. 147).

I det vanliga livet sker mer eller mindre omedvetet olika typer av kommunikation mellan människor. Dessa olika varianter av kommunikationer är något som kan användas i ett pedagogiskt syfte genom dramapedagogik för att spegla individen, gruppen och samhället. Genom rollspelsformen kan man på ett medvetet sätt undersöka den påhittade situationen och samtidigt deltagarnas sociala verklighet (Sternudd 2000, s. 70). I ett rollspel blir enligt Nilsson & Waldemarson de olika rollerna belysta samt även gruppens strukturer, mönster och processer, vilket gör att deltagarna både får en personlig och allmän kunskap om grupper (Nilsson & Waldemarson 1988 refererad i Sternudd 2000, s. 70). Wiechel menar att individen vidgar sin förståelse för mänskligt samspel utifrån grupprocessen. Genom att delta i denna process utvecklas individens sociala kompetens (Wiechel 1971, 1983 refererad i Sternudd 2000, s. 71). I Sternudd (2000) resonerar Lindvåg kring hur dramapedagogiken kan påverka elevers sociala utveckling.

”Drama ger eleverna ett arbetssätt, som uppmuntrar till att se alternativ och valmöjligheter. De måste för att kunna utföra en uppgift diskutera sig fram till och enas om beslut. De måste ta ansvar 1) för sig själva 2) för de andra i gruppen 3) för det som händer runt omkring dem. De övar sig att vara aktiva i problemsituationer och utnyttja fantasi, känsla och förnuft för att lösa problem” (Lindvåg 1978 citerad i Sternudd 2000, s. 67).

Jag tycker det här citatet visar hur dramapedagogik som arbetssätt kan påverka elevers sociala kompetens i positiv riktning.

Wiechel (1983) finner utifrån dramaforskning flera olika effekter av dramapedagogik för social kunskapsbildning. Han ställer upp dessa i fyra punkter:

- En ökad kunskap om påverkan för våra samlevnadsvillkor
- En bättre förmåga och större vilja att engagera sig i socialt viktiga frågor och även en förbättrad social kompetens.
- En större lyhörddhet för det som påverkar våra praktiska beslut och även ett ökat ansvarstagande i den beslutsprocess man är en del av.
- Förändrad inställning till avvikande grupper och en större öppenhet mot människor i andra sociala grupper (s. 107-108)

Wiechel skriver dock att man inte nödvändigtvis ser effekterna av dramapedagogik tydligt i deltagarnas yttre uppträdande. Han menar att det kan hända att effekterna endast förekommer på ett inre plan. Wiechel menar även att det kan vara svårt att veta om effekterna uppkommit genom de dramapedagogiska metoderna eller om effekterna beror på omständigheterna under vilka dramapedagogik förekommit. Dessutom påpekar han att det inte är säkert att de effekter som uppnås kan bestå under en längre tid. Han kommer fram till att det inte räcker att under en begränsad tid använda dramapedagogik som en omväxling till andra ämnen. Man måste följa upp och utveckla de metoder man använder (s. 107-108).

3.5.3 Dramapedagogik för främjad empatisk förmåga

Järleby (2005) skriver att en person i en gestaltning framställer sig själv eller en rollgestalt. I den här gestaltningen menar han att det bör finnas ett mått av inlevelse och upplevelse. Ett annat namn för inlevelse är enligt honom empati, vilket kan innebära att i känsla och tanke gå in i en främmande händelse som att man själv är en del av händelsen. Järleby skriver att empati kan främjas i ett fysiskt gestaltande där man använder sin kropp, sina intryck och sina känslor. Genom att göra en fysisk gestaltning av en handling som framträder i improvisation eller med hjälp av färdigskrivna texter kan deltagaren öka sin förståelse för identitetens och personlighetens framväxt och även ge deltagaren ett ökat intresse att sätta sig in i andra roller (s. 66). Sternudd (2000) skriver att en person som spelar en karaktär ser världen utifrån någon annans ögon, dock utan att lämna sig själv. På detta sett erhåller hon en förmåga att förstå en annan människas perspektiv och det blir även möjligt för henne att se en situation från flera olika håll (s. 59).

I ett rollspel är det möjligt att binda ihop en persons egna upplevelser med vardagssituationer och låta analysera upplevelserna. En fördel med rollspel är att en persons egna upplevelser kan distanseras från det som spelas upp. Det blir med andra ord möjligt att arbeta nära personliga problem utan att deltagarna behöver bli privata (Wiechel 1983 refererad i Sternudd 2000, s. 76-77). Courtney menar att vi i ageringen tolkar den andres förhållningssätt och värderingar då de kommer i uttryck genom handlingar, mimik, ord och gester. Detta sammanvävda intryck framkallar empatiska känslor hos den agerande och de som tittar på, vilket innebär att det blir möjligt att se ett mänskligt dilemma i ett problem (Courtney 1995 refererad i Sternudd 2000, s. 77).

I *Du har huvudrollen i ditt liv* (2001) beskriver Katrin Byréus den dramapedagogiska metoden forumspel. Hon menar att eleverna får många tillfällen att träna empati och medkänsla då man genomför ett seriöst arbete med forumspel. Metoden kommer från Augusto Boals forumteater vars mål är att ge människor möjligheter förbereda sig för verkligheten och bryta inre och yttre förtryck. I ett forumspel tar man upp ett problem som är aktuellt för gruppen. Man spelar en lätt identifierbar situation under 5-10 min där den utsatte misslyckas i sin strävan med att lösa ett problem. Gruppen som spelade behöver nu hjälp av publiken att förändra situationen

för den utsatte. När man börjar om igen har vem som helst i publiken möjlighet att ropa stopp och byta ut den utsatte och pröva nya förslag. Ledarens uppgift är att uppmuntra till många lösningsförslag. Det är viktigt att visa att det inte bara finns en lösning på ett problem.

Byréus menar att hon i arbetet med forumspel behåller forumteaterns grundstruktur men att hon anpassar metoderna efter vilka åldrar hon arbetar med. Byréus anser att grunden för forumspel redan finns vid 7 års ålder. Barn har då redan upplevt ett flertal orättvisor och är klarögdade nog att känna andras utsatthet. Dessa faktorer tillsammans med att barn njuter av att fantisera och leka gör att forumspel fungerar. Det gäller att ha ett öppet sinne när man är ledare. Så länge barnen är sysselsatta i roller för att lösa konflikten ska man inte avbryta även om spelet inte utvecklas på det sättet man tänkt sig. Efteråt ska barnen sätta sig ner och diskutera det man spelat upp. En viktig sak att tänka på är att de som i vanliga fall är negativa ledare ska inte här få nya chanser att trycka ner de svagaste. Ett mål borde istället vara att försöka bryta den rådande hierarkin i gruppen. Något som inte är ovanligt är att elever som har hög status omvärderar klasskamrater som de annars knappt lägger märke till. Det är genom att eleverna får leva sig in i andra människors situationer och känslor som de enligt Byréus erbjuds möjlighet att öka sin empati och därigenom få förutsättningar att bryta förtryck (s. 13-24).

3.5.4 Dramapedagogik för stärkt självkänsla

Hagnell kom i sin undersökning fram till att det finns ett värde i att barn får spela upp sina teaterproduktioner för andra barn. Barn upptäcker att deras arbete har ett värde då publiken visar sin uppskattning för det barnen uttrycker. Barnens självkänsla stärks genom att de klarade av uppgiften att skapa en färdig teaterproduktion och våga framföra den inför publik. Enligt Hagnell är det dock viktigt att man tänker på att innehåll och form är utarbetat noggrant. Barnen slipper känna sig pressade när de har något att berätta för publiken som är deras eget, samtidigt som innehållet och formen fungerar tillsammans. Det blir istället en gåva för barnen att förmedla till dem som är publik (Hagnell 1983 refererad i Sternudd 2000, s. 63).

Moreno menar att vi människor tar olika roller i olika situationer beroende på hur samspelet ser ut mellan jaget, de andra och situationen. Genom olika utvecklingsstadier, som ofta överlappar varandra, lär sig ett barn dessa roller successivt. Hur vi uppfattar de olika rollerna beror både på kulturella och personliga erfarenheter, men även vår förmåga att agera spontant. Då individen är trygg i hur hon själv reagerar i ett stort antal olika situationer, kan förmågan till spontanitet erhållas. Enligt Moreno kan den tryggheten utvecklas då individen deltar i arbete med olika rollspelsformer (Moreno 1972 refererad i Sternudd 2000, s. 69).

Falk Lundqvist (1995) skriver att dramapedagogik gör det möjligt för en individ att känna igen sina spontana känslor och reaktioner. Genom dessa förmågor får en individ insikter som kan få stor betydelse för samspelet med andra människor och i individens socialiseringsprocess. Genom att ta del av dramapedagogikens olika uttrycksformer lär sig individen att lita till sin egen förmåga (s. 11-12).

Nilsson och Waldemarson belyser hur en persons jaguppfattning kan förändras genom att delta i ett rollspel. Man får i rollspel möjlighet att spegla sig själv ur andra positioner. De menar även att man i en efterföljande diskussion till rollspelet har möjlighet att undersöka jagets upplevelser av en situation. Genom att delta i rollspel och göra återkommande reflexioner blir enligt dem individens jaguppfattning stärkt (Nilsson & Waldemarson 1988, s. 39-53).

”Med hjälp av agerande, rollspelande (som ju inte är verkligt handlande i verkliga situationer utan prövande handling i som-om-situationer) har vi möjlighet att vara både subjekt och objekt på samma gång, villkorligt och en bit i taget. Vi kan ge våra egna speglingar av oss själva och få dem prövade; vi kan ge våra egna speglingar av andras speglingar och få dem bedömda – allt på prov. Och vi kan jämföra direkt med hur andra uppfattar det vi gjort. Med facit i hand kan vi spegla oss själva, men ur andra positioner. Vi ser oss villkorligt med andras ögon, vilket gör att vi kan ta ställning till vad som är genuint och vad som klingar falskt. Vi kan kalibrera våra vardagserfarenheter med rollspelserfarenheterna, använda reflektionen som medel och få hjälp av andras synpunkter och erfarenheter. Därmed kan vi komma fram till en jaguppfattning som kommer inifrån och inte utifrån” (Nilsson & Waldemarson 1988, s. 53).

Wagner (1993) skriver att då elevernas utsätts för tryck under ett klassrumsdrama vänjer de sig av vid att passivt ansluta sig till vuxnas auktoritära värderingar. Eleverna förstår vilken betydelse deras värderingar har och börjar analysera dem med kritisk blick. De lär sig genom drama att disciplinera sig själva (s. 290).

4. Metod

I det här kapitlet kommer jag att beskriva vilken slags studie jag har valt att genomföra, och vilken metod jag använt mig av. Jag kommer att beskriva hur jag gjort mitt urval av

undersökningsgrupp till studien. Jag kommer även att ge en beskrivning av de personer som ingår i min undersökningsgrupp. Vidare kommer jag att beskriva mitt tillvägagångssätt och slutligen skriva om studiens tillförlitlighet.

4.1 Val av metod

Min undersökning syftar till att undersöka hur man i skolans tidigare åldrar kan arbeta med drama för att främja elevers empati, självkänsla och utveckla elevers sociala kompetens. Jag har valt att göra en kvalitativ studie för att ta reda på detta. Stukát (2005) menar att ”huvuduppgiften för det kvalitativa synsättet är att tolka och förstå det resultat som framkommer, inte att generalisera, förklara och förutsäga” (s. 32). Då min studie syftar till att förstå och finna mönster är en kvalitativ studie att föredra framför en kvantitativ studie. Min utgångspunkt kan även anses vara fenomenografisk. Man är i det fenomenografiska synsättet intresserad av hur människor upplever sin verklighet. Det gäller sedan för forskaren att identifiera uppfattningar och beskriva de variationer av uppfattningar som framkommer. Det är hur något framstår eller ter sig för människor som man beskriver. Målet med en fenomenografisk studie är att finna kvalitativt olika uppfattningar där större delen av variationerna i dessa uppfattningar blir belysta (Stukát 2005, s. 33-34). Syftet är samtidigt att få fram gemensamma uppfattningar om dramapedagogik som pedagogisk metod för social och emotionell utveckling. Jag vill med andra ord belysa olika sätt som dramapedagogik kan användas på för elevers utvecklande och även föra fram de gemensamma uppfattningar som fanns om dramapedagogikens påverkanspotential.

4.1.1 Intervju

Jag har i min studie använt mig av intervju som metod. Stukát (2005) skriver att det finns olika sätt att utföra forskningsintervjuer på, beroende på hur stort utrymme man vill ge den intervjuade personen. Ger man personen större utrymme är möjligheten större att få fram nytt och spännande material, men samtidigt kan det blir svårare att jämföra och tolka resultat (s. 37-38). Jag har valt att göra det som Stukát (2005) kallar för en semistrukturerad intervju. Intervjuaren har här en frågelista med huvudfrågor som ska ställas. Man är medveten om vilket ämnesområde som ska täckas in, men beroende på situationen följs frågorna upp individuellt med olika följdfrågor. Samspelet mellan den som intervjuar och den som blir intervjuad utnyttjas här till att få så fyllig information som möjligt. En semistrukturerad intervju ger enligt Stukát en möjlighet att nå djupare och komma längre (s. 39). Anledningen till att jag använde mig av en semistrukturerad intervju var att intervjupersonerna skulle få utrymme att beskriva sina uppfattningar så ingående som möjligt, men att jag även skulle ha en struktur som gjorde att det ämnesområde jag undersökte skulle täckas in. Stukát skriver att det dock krävs mycket av intervjuaren då man genomför intervjun. Han menar också att det kan vara svårt att jämföra de olika svar man får då man genomför den här typen av intervju (s.39).

I min studie ligger fokus på hur pedagoger anser att dramapedagogik påverkar elevers sociala och emotionella utveckling. Jag har därför valt att intervju pedagoger som använder drama som pedagogisk metod. Jag ville hitta personer som hade erfarenhet av att arbeta med dramapedagogik i skolverksamhet eller i frivillig verksamhet.

4.2 Urval

Jag ville hitta personer som kunde ge min studie den bredd och inriktning jag eftersträvade. Jag har därför använt en metodik Trost kallar för ett strategiskt urval (Trost 1997 i Stukát 2005, s. 62). Mitt mål var att finna pedagoger som hade en pedagogisk tanke i sitt arbete med dramapedagogik och även hade erfarenhet av att arbeta med barn som är 6-12 år gamla. Jag inledde därför i inledningsskedet ett aktivt sökande efter personer som motsvarade de kriterierna. Det första jag gjorde var att gå in på Göteborg kulturcentrums hemsida och leta efter dramapedagoger. Jag fann här ett flertal namn i olika stadsdelar och ringde runt till de personer vars telefonnummer stod med på hemsidan. Jag fann två dramapedagoger som var villiga att ställa upp på en intervju. Genom en personlig kontakt i en kranskommun till Göteborg fick jag sedan telefonnumret till en fritidspedagog med dramapedagogisk erfarenhet som också ställde upp på att bli intervjuad. Jag fick även numret till en dramapedagog som arbetade i samma kommun. Hon tackade först nej men intervjun blev sedan av genom mailkontakt. Min sista intervjuperson blev en teaterpedagog som jag fann genom Göteborg kulturcentrums hemsida. Hon hade erfarenhet av att arbeta med elever i skolverksamhet vilket gjorde att jag ansåg att hon motsvarade mina kriterier.

Resultaten av min urvalsprocess blev: tre dramapedagoger, en teaterpedagog och en fritidspedagog. Intervjupersonerna presenteras närmare under rubriken *Intervjupersonerna*.

4.2.1 Etik

Jag lovade intervjupersonerna anonymitet och har inte använt deras namn i texten. Det fanns inget krav från dem att vara anonyma, men jag ansåg att det inte var nödvändigt för resultatet att ha med deras namn. Jag lovade dem att få läsa igenom arbetet innan jag skickade in den färdiga kopian för att de skulle kunna säga till om det framkom felaktig eller missvisande information.

4.2.2 Intervjupersonerna

Jag kommer i fortsättningen av rapporten att individuellt kalla intervjupersonerna för Ip1, Ip2 osv.

Ip1: Fritidspedagog 53 år. Hon gick ut en förskoleläraryt utbildning för 30 år sedan. Jobbar i en kranskommun till Göteborg. Hon har ingen dramapedagogisk utbildning men har erfarenhet av teater från gymnasiet och har även spelat teater i vuxen ålder. Hon har som fritidspedagog arbetat med dramapedagogik i klass, men även använt dramapedagogik i fritidsverksamheten. Senaste åren har hon arbetat med dramapedagogik i årskurserna 4 och 5. I arbetet ingår dramapedagogiska övningar, och i årskurs 5 ingår även arbetet med en revy som eleverna får spela upp i slutet av läsåret.

Ip2: Dramapedagog 34 år. Hon började jobba som teaterlärare på ett kulturhus i januari 1996 med deras fritidsgrupper. Under de åren arbetade hon också bl.a. med Elevens Val i olika grundskolor och åldrar i stadsdelen. Hon flyttade sedan utomlands men har återvänt till Sverige och började i augusti 2010 jobba på en kulturskola 40 % med fyra fritidsgrupper. Hon finns även tillgänglig att anlita för skolor som vill arrangera serier eller skapande skola projekt. Hon har studerat dramapedagogik A och B på distans.

Ip3: Dramapedagog 39 år. Gick barnskötaryt utbildning på gymnasiet 1987-89. Utbildade sig till dramapedagog 1992-94. Har dessutom läst bl.a. konflikthantering, friskvårdspedagogik och c-

kurs i dramapedagogik och folkbildning. Han har arbetat som dramapedagog i 15 år varav de 13 senaste åren på den kulturskolan han arbetar nu. Han har arbetat med flera olika uppdrag under åren. Just nu har han många olika uppdrag, men grovt sett kan man säga att han arbetar inom tre områden: handledning av personal, livskunskap i skolan och teater i eftermiddagsverksamhet.

Ip4: Dramapedagog (ålder okänd). Hon utbildade sig till dramapedagog 2002-2004. Hon har sedan ht. 04 jobbat som dramapedagog och jobbar idag i en kulturskola i en kranskommun till Göteborg. Hon har arbetat med barn och ungdomar 1-20 år, samt även med personalutveckling och fortbildning. Hon är kopplad till skapande skola vilket är ett projekt där tanken är att elever åk 4-9 ska få mer möte med kultur i skolan. Hon har haft många olika uppdrag där hon bl.a. gått ut i klasser och arbetat med t.ex. värderingsövningar, empatiträning och samarbetsövningar.

Ip5: Teaterpedagog 26 år. Hon utbildade sig till teaterpedagog 2003-2005. Hon har arbetat som teaterlärare på en kulturskola sedan 2006. Hon arbetar både i grundskoleverksamhet och med eftermiddagsverksamhet. I grundskoleverksamheten arbetar hon i olika klasser terminsvis. Arbetet utgår från de behov som finns i de olika klasserna, medan det i eftermiddagsverksamheten handlar om ren teaterundervisning. Hon arbetar även mycket med improvisationsteater i olika sammanhang.

4.3 Tillvägagångssätt

4.3.1 Förberedelser

I inledningsskedet av mitt arbete gjorde jag en intervjuguide med ett antal huvudfrågor som var min utgångspunkt för intervjun. Huvudfrågorna skulle vara en grund för intervjun, men tanken var att jag individuellt skulle följa upp huvudfrågorna beroende på vilka svar intervjupersonerna gav. För att formulera frågorna på ett bra sätt har jag använt mig av Metodpraktikan (2007) som ingående beskriver hur man kan konstruera en intervjuguide. I den står det att frågorna i en intervjuguide ska vara korta och lätta att förstå och att de möjliggör långa intervjusvar (s. 298). Jag skickade sedan iväg intervjuguiden till intervjupersonerna ca en vecka innan intervjutillfället för att de skulle få gott om tid att fundera igenom frågorna och kunna förbereda sig. I samma dokument som intervjuguiden skrev jag även studiens syfte och förklaringar på vad socialt och emotionellt lärande innebär. Jag skrev även korta förklaringar om de tre begreppen min studie kretsar kring.

Dokumentet med intervjuguide, syfte och förklaringar finns som bilaga i slutet av rapporten.

4.3.2 Intervjugenombandet

Stukát (2005) skriver att intervjuerna skall ske i en miljö som är så ostörd som möjligt och även upplevs som trygg för båda parterna. Det vanligaste enligt honom är att man träffar den intervjuade i en miljö som denne upplever som ohotad och lugn. Stukát anser att den intervjuade bör få välja plats för intervjun (s. 40). Med detta i åtanke lät jag intervjupersonerna bestämma plats för genomförandet av intervjun. I samband med att vi bestämde plats gav jag dock som förslag till dem att komma på en plats där intervjun kunde genomföras i lugn och ro. Det blev framförallt förutsättningar och geografisk närhet som inverkad på var intervjuerna genomfördes. Ip1 intervjuades en morgon på fritidshemmet där

hon arbetar. Miljön var inte optimal då hennes kollegor under intervjun kom till arbetsplatsen och sedan befann sig i samma rum. Mitt i intervjun inleddes också en musiklektion i ett angränsande rum, vilket invercade störande. Ip2 intervjuades i författarens bostad utan några störande inslag. Ip3 intervjuades på ett café i ett kulturhus. Trots att det fanns gäster och platsen inte var optimal kändes miljön där intervjun tog plats som lugn. Intervjun med Ip4 har skett via mailkontakt. Ip5 intervjuades på sin arbetsplats i en teatersal i lugn och ro.

Jag använde min Ipod Nano med inbyggd mikrofon under intervjutillfällena för att registrera svaren. Stukát (2005) skriver att registrering av intervjusvar vid ostrukturerade intervjuer oftast sker med digital återgivning (s. 40). I Metodpraktikan (2007) står att en rekommendation är att använda sig av digital återgivning vid en samtalsintervju så länge den inte är ett hinder (s. 302). Jag anser att det var helt nödvändigt för mig att spela in intervjuerna då det var mycket information som framkom. Jag hade varken hunnit skriva ner eller kunnat komma ihåg alla intervjusvar. Inspelningarna analyserades istället vid ett senare tillfälle.

4.4 Databearbetning

Jag har noga lyssnat igenom alla inspelade intervjuer och sedan valt att transkribera de avsnitt av intervjuerna som varit relevanta för min studie. Anledningen till att jag valt att transkribera de relevanta delarna är att jag ville få en så noggrann återgivning som möjligt av intervjupersonernas egna ord. I Metodpraktikan (2007) skriver författarna att man för att vinna tid kan välja att skriva ut de delar som är relevanta för studien men att man ska lyssna igenom resten av svaren så att man inte missar ytterligare viktig information. Det är dock viktigt att de relevanta delarna i stort sett skrivs ut ordagrant (s. 302). Jag har sedan noga läst igenom intervjuutskriften för att kunna göra en så bra kvalitativ analys som möjligt. Stukát (2005) skriver att det är viktigt att komma bakom det bokstavliga innehållet för att det ska bli en djupare kvalitativ analys (s. 41).

4.5 Studiens tillförlitlighet

Stukát (2005) menar att det kan vara svårt att dra några generella slutsatser då man har en liten undersökningsgrupp (s. 129). Jag inser att den här studien kan lida brist på generaliserbarhet, då jag enbart intervjuat fem personer, där den ena intervjun dessutom skedde via mailkontakt. Då intervjupersonerna förmodligen inte skulle svara på exakt samma sätt vid ett annat intervjutillfälle är det svårt att veta hur tillförlitlig en sådan här intervju är. I första fall gäller resultatet för dem jag intervjuat vid just det tillfället då intervjuerna genomfördes. För att öka tillförlitligheten skickade jag ut intervjufrågorna ca en vecka innan intervjutillfället för att alla intervjupersonerna skulle få en ordentlig chans att fundera igenom sina svar.

Jag menar dock att intervju i det här fallet var ett bra instrument att använda sig av. Genom att medvetet välja att intervjua personer med kompetens inom dramapedagogik anser jag att validiteten på undersökningen ökade. Anledningen till att jag endast valde att använda mig av intervju som instrument, beror på svårigheten att under en kortare tidsperiod göra en utvärdering av elevers utveckling av de nämnda begreppen. Genom att här välja ut personer som både har stor erfarenhet av dramapedagogik och även arbetat länge med elever i skolans tidigare åldrar tror jag mig kunna visa på de olika sätt dramapedagogik främjar elevers empati, självkänsla och utvecklingen av social kompetens. Jag ansåg att intervju som instrument var det bästa sättet att gå på djupet i hur intervjupersonerna uppfattade

dramapedagogikens potential och dessutom kunna ta reda på elevers utveckling av de nämnda begreppen under en längre tidsperiod.

5. Resultat

5.1 Resultatbeskrivning

Jag kommer i det här avsnittet göra en objektiv beskrivning av intervjusvaren. Jag har med mina frågeställningar och intervjufrågor som grund delat upp svaren i olika teman. Jag har valt bort de intervjufrågor som inte besvarar mina frågeställningar. Jag har inte fått svar på en fråga från Ip4 vilket gör att hennes svar saknas i ett tema. De tre första frågorna i intervjuguiden har använts till presentationen av intervjupersonerna.

5.1.1 Dramapedagogik som verktyg för att utveckla elevers sociala kompetens

Ip1 menar att vara socialt kompetent innebär att kunna samverka med andra människor i olika situationer. Hon påpekar att i den här samverkan kommer de sociala reglerna in och vid lektionstillfällena är det något hon och eleverna diskuterar runt. Hon påpekar vidare att det finns barn som inte kan de oskrivna reglerna och genom att föra en diskussion tränas förståelsen av dessa. Hon belyser även social kompetens i relation till empatisk förmåga och menar att en människa som fungerar i det sociala samhället ofta har en empatisk förmåga.

Ip2 menar att social kompetens är som ett paraply där flera olika delar ingår. Hon menar att empati är en av delarna i social kompetens. Hon för sedan vidare sitt resonemang och säger *"Man kan säga att drama absolut kan bidra till att utveckla en social kompetens hos människor, för att man jobbar med massa olika saker"*. För att stärka gruppen anser hon att det är bra om gruppen har ett gemensamt uppdrag, t.ex. att få uppgifter som de kan lösa tillsammans. Hon nämner lekar, koncentrationsövningar och improvisationsuppgifter som arbetssätt då man i praktiken ska arbeta för att stärka gruppen. Hon nämner även Dorothy Heathcotes pedagogik med det holistiska lärandet som en bra metod, eftersom man skapar saker tillsammans, arbetar tillsammans och löser problem tillsammans. Men hon anser att det krävs mycket av dig som dramapedagog för att använda sig av den här metoden. Det krävs dessutom att man får klassläraren med sig, vilket enligt henne inte är helt lätt.

Ip3 jämför empati och social förmåga, vilka han menar går in i varandra. Han säger t.ex. att *"Finns inte en social förmåga i en klass finns inte förutsättningar för empati heller. Samspelet är ju hur jag kan förstå din situation"*. Han menar att man i dramapedagogik jobbar för att barnen ska upptäcka att det finns andra människor i rummet också. Det är viktigt att se att det finns många olika sätt att se på saker och ting. Han påpekar att det är genom det sociala lärandet man får social kompetens. Social kompetens är enligt honom kontentan av alla de bitar man jobbar på.

Ip4 skriver att *"Drama är upplevelsepädagogik där man handlar och upplever genom kroppen och rösten, i mötet med andra. Drama är en konstnärlig och pedagogisk metod för skapande processer i grupp, där man genom att "göra" upplever, förstår och lär."*

Ip5 anser att empati och social kompetens går väldigt mycket hand i hand. Utvecklar man sin empati får man en större social kompetens. Hon menar att social kompetens är att vara medveten om sin roll i relation till gruppen och hur man uttrycker sig i densamma. Man kan tycka om en person, men om man inte säger eller visar det får inte personen reda på det. Hur man uttrycker sig är något som man enligt henne jobbar väldigt mycket med i teater. Bra metoder för att arbeta med socialt lärande är enligt henne övningar där deltagarna skall förhålla sig till varandra. Hon nämner här enkla basövningar, ringövningar, samarbetsövningar och två och två övningar som bra arbetssätt. I två och två övningar anser hon att det är bra att få eleverna att byta samarbetspartner ofta utan att reflektera vem de arbetar tillsammans med.

När man jobbar med improvisation måste deltagarna enligt henne vara närvarande genom att lyssna och slänga ut idéer för att det ska bli en handling. Hon jobbar även väldigt mycket med att deltagarna skall bejaka varandras idéer. Improvisationsteater är väldigt direkt och man måste lita på varandra. När man börjar lita på en annan persons idéer och känner att den här personen accepterar mina idéer blir det enligt henne ett slags magiskt samspel. För att en scen ska fungera när man improviserar fram den måste man således bygga en gemensam plattform. Hon påpekar att det är väldigt lätt att dra paralleller till det sociala i det vanliga livet. Man träffar en människa i ett möte och försöker hitta en gemensam grund att stå på och ju mer gemensamma saker man hittar desto lättare är det att förhålla sig till människan. Hon säger vidare att det är sådant som binder samman människor, och när man gör improvisationsteater brukar barriärerna försvinna med en gång. Hon poängterar att *"Det bygger så otroligt mycket på samarbete"*.

5.1.2 Dramapedagogik som verktyg för att främja elevers empatiska förmåga

Ip1 menar att man kan stärka den empatiska förmågan genom att använda rollspel, då man här analyserar och reflekterar mycket kring sig själv. Man kan enligt henne tydliggöra saker i ett rollspel. Eleverna får vara med och forma rollspelen, dock inom vissa ramar. Hon tar även upp att eleverna på dramalektionerna lär sig lyssna på varandra vilket är bra för deras empatiska förmåga. Slutligen anser hon att värderingsövningar med efterföljande diskussioner är bra för den empatiska förmågan.

Ip2 diskuterar dramapedagogik i relation till empati och ger följande resonemang:

"Jag tror att man genom drama kanske lättare kan åskådliggöra relationer och konsekvenser av olika handlande genom att 'ta genvägen' över teater. Man erbjuder dessutom barnen en mask som de kan verka bakom. Om jag frågar dig hur du skulle känna dig om någon retade dig, och sedan be dig spela upp det för de andra, är det inte samma sak som att fråga hur du känner dig när någon retar dig. Jag skapar en fiktion genom ordet skulle som inte finns runt ordet hur".

Hon nämner forumteater som en metod för att träna empati. Det är enligt henne något som man kan göra väldigt tydliga saker med, då man i forumspel ofta drar saker till sin spets. Även att leka en lek ihop och skratta ihop är enligt henne bra för empatin.

"Det är oftast väldigt svårt att förnedra någon som man just nu faktiskt skrattar tillsammans med"

Hon påpekar att om alla kommer till den gränsen att man vågar göra bort sig tillsammans kan man för en stund glömma strukturen och den rollen man har i gruppen. Men hon menar att man på längre sikt måste jobba aktivt med empatisk träning och låta arbetet bli en integrerad del av mycket. Hon anser att då man t.ex. ska lösa en konfliktsituation i en klass krävs en lång kontinuerlig process av dramapedagogiskt arbete.

Ip3 menar att det först gäller att prata om vad empati är och vad elevernas definition av empati är. Det är t.ex. viktigt att skilja mellan empati och sympati. Han nämner rollspel och forumspel som särskilt bra då man ska utveckla elevers empatiska förmåga. Fördelen här är att man har en fiktiv person som man pratar utifrån. Enligt honom är det lättare att prata om

empati då det handlar indirekt om sig själv, istället för direkt om sig själv. Ip3 nämner här en potentiell rollspelssituation där Kalle får spela den fiktiva karaktären Nils.

”Och så får man prata om Nils. Har Nils empati? Eller hur gjorde Nils i den här situationen? Nils kanske då slog Lisa och fem stycken tittade på. Då kan man ju prata om i gruppen, hur tänkte Nils här? Och varför hamnade han som gjorde? Och där kan man vara mer terapeutisk, mer djupare när man pratar i tredje part och pratar om en tredje person. Därför är rollspel bra, när man bearbetar sitt eget stoff men genom karaktären”.

När det gäller forumspel menar han att dessa ska skilja sig så pass mycket från deltagarnas verklighet att de inte kan känna igen sig själva i problemet.

”Det ska vara i en annan ålder, i en helt annan kontext och i en helt annan klass”.

I forumspel fokuserar han mycket på den tysta skaran som tittar på. Han beskriver ett exempel där fem stycken tittar på medans Kalle slår Lisa. När Ip3 stoppar spelet frågar han de övriga deltagarna vad de skulle gjort i det här läget om de var den tysta skaran. Han menar att om man jobbar med den tysta skaran kan deltagarna absolut känna igen sig själva. Det är framförallt en större mängd i klassen än bara en eller två som kan känna igen sig. Är det bara en eller två som kan känna igen sig blir dessa deltagare dessutom mer utsatta.

”Och då placerar jag dem i den situationen. Om du skulle varit här, då är det lättare att arbeta än om du skulle bli förtryckt, då blir det djupare direkt. Eller om du är förövare så blir det djupare direkt. Då blir det svårare att hantera”.

På det här sättet tränar man enligt honom empatin, genom att försöka förstå sig på den tysta skaran. Genom att delta i forumspel får man handlingsstrategier att bryta förtryck.

Ip5: Hon menar att eftersom man i dramaövningar gör saker gemensamt i grupp måste man samarbeta för att klara av en övning. Om man då inte kan känna av hur andra människor tycker, tänker och mår, då kan man inte genomföra uppgiften. Hon poängterar vidare att *”Man har ändå en uppgift som man ska utföra... och då blir det ju automatiskt att man tränar sin empatiska förmåga för man måste känna av för att det ska fungera”.* Hon säger vidare att eleverna själva i dramaövningarna får upptäcka att när de gör på ett visst sätt så förstör de för alla andra eller när de gör på ett annat sätt så hjälper de alla andra.

Hon menar att när man skall gestalta en karaktär i en pjäs måste man, för att göra det trovärdigt, förstå den karaktär man ska spela. Att gestalta gör väldigt mycket för att förstå olika människor, detta för att man går in i andra roller och känner som de gör. Att låta eleverna få skriva egna pjäser gör enligt henne att de får tänka på varför någon gör på det ena eller det andra sättet, vilket möjliggör för dem att tänka på ett annat sätt.

5.1.3 Dramapedagogik som verktyg för att stärka elevers självkänsla

Ip1 poängterar vikten av den bekräftelse man får då man står på scen och visar för andra att man klarat av att spela en pjäs. Det finns enligt henne ingen så stor bekräftelse som att få applåder från en hel publik.

Ip2 för två olika resonemang om dramapedagogikens potential för ett stärkande av elevers självkänsla:

”Jag hoppas att en elevs självkänsla kan utvecklas genom att man dels får chans att visa olika aspekter av sig själv och uppleva att man inte blir utstött för det, samt att man får se olika aspekter av andra också. Kanske, om vi har tur, inser elever då att vi alla bär på många gemensamma frågor och upplevelser om våra liv, vilket leder till att vi känner oss tryggare med varandra”.

”Jag tror det är en samverkan mellan massa olika faktorer i en dramapedagogisk situation med en grupp elever ... för att om jag stärker dig som individ genom att se dig, genom att prata med dig, genom att ge dig frågor, genom att mena på att du gör någonting bra, så är det klart att jag stärker dig någonstans”.

IP3 menar att det gäller att på ett pedagogiskt bra sätt skapa möjligheter i en grupp att få reda på hur man ser på varandra. Han påpekar att det handlar om att få möjlighet att mötas och se att någon annan är mycket mer än vad man trodde. Det som styr ens självbild är att man kanske aldrig får reda på hur andra ser på mig. Eftersom självkänslan styrs av självbilden gäller det enligt honom att skapa möjligheter att få se mer av en människa och att en människa får reda på hur andra ser på en själv. Då kan självbilden och även självkänslan förändras.

Han menar att det finns massa olika dramapedagogiska övningar för att träna självkänslan. Man kan t.ex. sitta och titta på varandra i 10 sekunder utan att börja skratta och när man klarat det går man vidare i svårighetsgrad. Det viktiga är enligt honom att man utformar problembaserade övningar istället för emotionellt baserade övningar. En stärkt självkänsla är en omedveten effekt av övningarna.

”Jag kan rabbla upp hundratals övningar där man tränar självkänsla, men man säger ju aldrig att nu ska vi träna självkänsla”.

Ip4 skriver att ett främjande av elevers självkänsla kan ske *”Genom att få möjlighet till att våga stå för sina åsikter, lyssna på andras åsikter. Ge dem möjlighet till ett forum att träna sig på detta. Genom olika övningar lära känna dig själv och din egen kropp. Få möjligheten att i en grupp upptäcka att jag syns och jag är viktig”.*

Ip5 menar att man i drama vågar göra saker som man inte gör annars, som t.ex. att våga stå inför varandra. En övning hon använder sig av är att barnen ska ställa sig inför varandra. En person säger hej och alla andra säger hej tillbaka. Sen säger personen vad hon heter och en sak hon är bra på. Till sist får personen en applåd som hon tackar för. Barnen växer enligt henne då de märker att de pratade själva inför hela gruppen och får tillbaka en bekräftelse på sin person. Det är enligt henne väldigt lätt att anpassa drama till de olika individerna i en grupp. Hon säger att man i övningarna övar på att ge positiv feedback till varandra för något man gjort. Man stärker inte bara sin egen självkänsla utan man lär sig också att hjälpa andra att stärka sin självkänsla. Hon framhåller att *”Folk blir väldigt duktiga på att se varandra ... genom att ge någon annan uppmärksamhet så stärker man ju dennes självkänsla”.*

5.1.4 Kan man se resultat av dramapedagogik avseende en utveckling av de nämnda förmågorna?

Ip1 säger att de som varit tveksamma från början lyfter sig själva och tar ett steg till och blommar ut. Hon tycker sig se att eleverna går mer rakryggade i skolan, att det har hänt något med dem i processen. Hon får även ofta höra från klassläraren att eleverna fungerar bättre i klassen. Hon säger även att många av hennes tidigare elever som numera går på högstadiet ofta kommer till skolan och hälsar på, vilket hon tycker tyder på social kompetens.

Ip2 för fram följande resonemang *"Jag tycker mig kunna se att de elever som jag har haft, eller nu har, uppvisar en nyfikenhet för andra människor och en trygghet med sig själva och andra. De känns gladare de gånger jag varit på skolor där de har gått tillsammans med elever jag inte känner. Men det här är ju en oerhört subjektiv iakttagelse, jag undrar om det är möjligt att själv kunna avgöra sådant"*.

När **Ip3** diskuterar resultat av arbetet med teatergrupperna, påpekar han att det händer något med eleverna när de får stå på scen och spela upp sin pjäs för föräldrar och kompisar. De blir stolta när de får applåder och de har gjort något som inte vuxenvärlden varit med och påverkat, utan det här är deras eget. När han möter eleverna nästa termin känner han att de blivit stärkta och fått självkänsla. Men han påpekar att det är hans egen känsla och tolkning. Han kan inte säga säkert att det är så. Ett resultat av livskunskapsarbetet i skolan är enligt honom att eleverna har fått alternativ att handla på ett annorlunda sätt på t.ex. rasterna, än vad de gjort tidigare.

Ip4 skriver att hon under en period på sex veckor arbetade med en klass i årskurs 6, som av flera lärare ansågs vara skolans problemklass. Det var enligt henne en utmaning, men på det femte lektionstillfället, med temat lust och lugn, uppstod en oerhörd koncentration. Eleverna gav varandra fokus och fungerade jättebra i en massageövning hon gjorde med dem. Efter lektionstillfället frågade eleverna om de inte kunde göra detta igen nästa gång.

Ip5 ser att eleverna i drama blir väldigt duktiga på att lyfta varandra. Hon nämner exemplet med övningen där eleverna får presentera sig själva. Enligt henne tycker vissa att det är jobbigt att säga vad man är bra på. Man frågar då gruppen vad personen i fråga är bra på. Det kommer nästan alltid massa förslag om vad någon är bra på. Hon säger att *"De får i drama väldigt mycket utrymme för att få varandra att må bra"*.

Hon ser att när man jobbat ett tag med drama märker man att elever, som från början var försiktiga, vågar allt mer. *"Så fort gruppen börjat bli tryggare och man har gjort mycket samarbetsövningar så märker man att de vågar så himla mycket mer och de vågar stå för att de kan grejer"*. Hon säger vidare att när lärare kommer och tittar på blir de överraskade av att elever visar sidor av sig själva som de aldrig visat innan.

Man ser mot slutet av terminen enligt henne en väldigt tydlig utveckling i gruppen och på det sätt eleverna tillsammans hanterar en ny övning. Men hon poängterar att *"Jag ser ju utvecklingen i förhållande till mig och den sociala situationen när de är i rummet med mig. Men sen hur mycket det påverkar deras sociala kompetens i andra sammanhang, det kan ju jag inte se"*. Hon påpekar att det inte sker någon uppföljning nästa termin, men hon hoppas att det som sker på dramalektionerna ger effekt i andra sammanhang.

5.2 Resultatanalys

Genom att urskilja och jämföra resultaten, men även anknyta till använd litteratur, kommer jag analysera resultaten i förhållande till mitt syfte med frågeställningar.

5.2.1 Dramapedagogik som verktyg för att utveckla elevers sociala kompetens

Det är väldigt tydligt att de intervjuade tydligt kopplar samman empati och social kompetens. Ip5 menar att om man utvecklar sin empati får man en större social kompetens medan Ip3 belyser det faktum att om man inte har en social förmåga finns inte förutsättningar för empati. Ip2 och Ip3 påpekar även att social kompetens blir kontentan av alla de bitar man jobbar med i dramapedagogik. Wiechel (1983) slår i sin bok fast att det är många krav som ställs för att en person ska anses vara socialt kompetent (s. 39). Rasmussen och Erberth (2008) framhåller rollspelets funktion, när de skriver att dess syfte är att deltagarna skall undersöka den sociala verkligheten som finns runt omkring dem och därmed få inlevelse och förståelse för hur både man själv och andra tänker och handlar (s. 147). Detta pekar mot att övningar man gör för att främja den empatiska förmågan och stärka självkänslan, bidrar till elevers sociala kompetens.

Att vara socialt kompetent innebär enligt Ip1 att kunna samverka med andra människor i olika situationer. Wagner (1993) menar att man i drama är tvungen att agera i samspel med andra människor (s. 287-290). Wiechel skriver att individen genom att delta i en gruppprocess vidgar sin förståelse för mänskligt samspel och därmed utvecklas individens sociala kompetens (Wiechel 1971, 1983 i Sternudd 2000, s. 71). Ip3 är inne på samma spår, då han menar att dramapedagogik möjliggör för elever att få reda på att det finns olika sätt att se på saker och ting. Ip2 anser att det är bra för elevers sociala förmåga att de får ett gemensamt uppdrag att lösa. Lindvåg resonerar kring detta då hon menar att elever i drama, för att kunna utföra en uppgift, måste diskutera sig fram till och enas om beslut (Lindvåg 1978 i Sternudd 2000, s. 67). Ip2 nämner Dorothy Heathcotes pedagogik som en bra metod för socialt lärande eftersom man här har ett gemensamt uppdrag.

Ip5 menar att en bra metod för att arbeta med socialt lärande är övningar där deltagarna skall förhålla sig till varandra. Wagner (1993) är inne på ett liknande resonemang då hon skriver att man i dramat måste relatera sitt eget agerande till det som de andra berättar om sig själva genom sitt agerande (s. 287-290). Det skulle innebära att eftersom man i dramapedagogik samverkar mycket med varandra och tillsammans utför gemensamma uppdrag, kan elever bli mer socialt kompetenta.

5.2.2 Dramapedagogik som verktyg för att främja elevers empatiska förmåga

Man kan enligt mig urskilja gemensamma uppfattningar från de intervjuades svar. Det framkommer tydligt från samtliga intervjupersoner att allt gestaltande i roll är ett bra sätt för främjandet av den empatiska förmågan. Ip1 och Ip3 nämner specifikt rollspel som en bra metod att använda sig av. Nilsson och Waldemarson (1988) menar att en fördel med rollspel är att man genom att sätta sig in i andras situation och deras sätt att se sig själva, får en större förståelse för andra människor (s. 38). Ip3 menar att gestaltande i roll är bra för att elever här har en fiktiv person de pratar utifrån. Det blir enligt honom lättare att prata om empati då det handlar indirekt om sig själv. Ip2 är inne på samma tankebanan, då hon menar att det är en

fördel att eleverna har "en mask" att verka bakom. Wiechel framhåller också det här då han menar att en fördel med rollspel är att en persons egna upplevelser kan distanseras från det som spelas upp (Wiechel 1983 refererad i Sternudd 2000, s. 76-77).

Både Ip2 och Ip3 anser att forumspel är en metod man kan arbeta med för ett främjande av elevers empatiska förmåga. Nilsson och Waldemarson (1988) skriver att forumspel är en specifik form av rollspel (s. 11). Det borde innebära att de fördelarna som går att finna i rollspel återfinns i forumspel, eftersom elever i båda fallen får ta någon annans perspektiv. Byreús (2001) bidrar till den uppfattningen genom att mena att eleverna i forumspel får leva sig in i andra människors situationer och känslor. De får därmed enligt henne möjlighet att främja sin empatiska förmåga (s. 23-24). Ip3 belyser detta då han menar att det är genom att försöka förstå sig på "den tysta skaran" som elever tränar empati. Ip2 resonerar kring forumspelets specifika potential, och menar att anledningen till att forumspel är bra att använda är för att det drar saker till sin spets.

Ip5 ger ett svar där hon belyser hur empatin hos elever även kan främjas då de sätter upp en pjäs. När man skall gestalta en karaktär i en pjäs måste man enligt henne förstå karaktären för att göra det trovärdigt. Genom att gå in i roller lär man sig på så sätt förstå olika människor bättre. Järleby (2005) resonerar också kring vikten av att man i en gestaltning sätter sig in i en annan karaktär. Han menar att ett gestaltande bör innehålla ett visst mått av inlevelse, vilket med ett annat ord enligt honom är empati. Han skriver att man genom att gestalta får ett ökat intresse att sätta sig in i andra roller (s. 66).

Detta skulle tyda på att rollspel, forumspel och gestaltande av en karaktär i pjäs är bra sätt för främjandet av elevers empatiska förmåga.

5.2.3 Dramapedagogik som verktyg för att stärka elevers självkänsla

Ip1 anser att man får en stärkt självkänsla genom att stå på scen och få visa andra att man klarat av att spela en pjäs. Att få bekräftelse genom publikens applåder har enligt henne stort värde. Samma uppfattning kommer Hagnell fram till då hon menar att det finns ett värde i att barn får spela upp sina teaterproduktioner för andra barn. Enligt henne stärks barnens självkänsla genom att de klarade av uppgiften att skapa en färdig teaterproduktion och våga framföra den inför publik. (Hagnell 1983 refererad i Sternudd 2000, s. 63). Ip5 är inne på ett liknande spår då hon menar att barnen växer då de pratar inför en hel grupp och får tillbaka en bekräftelse på sin person. Hon menar även att då barnen uppmärksammar varandra och ger positiv feedback till varandra stärks deras självkänsla. Även Ip2 framhåller vikten av att eleven i en dramapedagogisk situation får uppmärksamhet och positiv feedback. Ip4 är inne på samma linje då hon skriver att det är viktigt att man i en grupp får upptäcka att man syns och är viktig.

Något som Ip3 håller som viktigt för att självkänslan ska förändras, är att elever får möjlighet att se mer av en människa och att en människa får reda på hur andra ser på en själv. Han menar att det finns många olika övningar att träna självkänslan. Ip2 resonerar i samma bana, då hon menar att självkänslan utvecklas när man får chans att visa olika aspekter av sig själv och även får se olika aspekter av andra. Ip4 skriver att det är viktigt att lyssna på andras åsikter, och även att genom olika övningar lära känna sig själv. Sternudd (2000) reflekterar kring detta när hon skriver att det är viktigt inom dramapedagogik att undersöka hur individen ser på sig själv och därigenom få en tydligare självbild (s. 73).

Det här skulle betyda att det i dramapedagogik finns goda möjligheter för elever att få uppmärksamhet, positiv feedback och få känna att de är viktiga. Man får även chans att få reda på hur andra ser på en själv, visa olika aspekter av sig själv och får se olika aspekter av andra. Det skulle innebära att det finns goda möjligheter för en stärkt jaguppfattning och därmed stärkt självkänsla.

5.2.4 Kan man se resultat av dramapedagogik avseende en utveckling av de nämnda förmågorna?

När jag frågade om de resultat intervjupersonerna kan se hos elever fick jag många olika svar. Flera av intervjupersonerna menar att de tycker sig se att elever lyfter sig själva och vågar mer. Ip1 menar att eleverna går mer rakryggade i skolan, och Ip3 tycker sig se att eleverna fått stärkt självkänsla när han möter dem terminen efter. Ip5 säger att elever som från början var försiktiga, vågar mycket mer efter ett tag. Hon framhåller att lärare som kommer och tittar på passen, blir överraskade att elever visar sidor av sig själv de aldrig visat innan. Ip1 är inne på samma spår då hon menar att eleverna ”blommar ut”. Falk Lundqvist (1995) för ett resonemang där hon hävdar att en individ måste få tillgång till sin uttrycksförmåga. Om hon inte får det kommer det leda till att hon blir rädd för att uttrycka sig, för att hon inte tror att andra människor kommer förstå henne. Enligt Falk Lundqvist minskar tilliten till andra då eleven inte litar till sig själv och sin egen förmåga att göra sig förstådd. Hon menar att om tilliten till andra är svag, fortsätter individen att vara obekräftad och självbilden försvagas (s. 12). Detta pekar mot att elever som får delta i dramapedagogik har god möjlighet att bli starkare i sig själva och att de vågar ta för sig mer.

Ip4 ger ett exempel på hur elever kan utvecklas i förhållande till gruppen. Hon menar att gruppen efter några lektioner blev mycket mer fungerande och att eleverna gav varandra fokus. Ip5 ser också en positiv utveckling i gruppen då hon kan se att dramapedagogik ger eleverna mycket utrymme att få varandra att må bra. Eleverna blir enligt henne duktiga på att lyfta varandra. Hon kan även mot slutet av terminen se en tydlig utveckling i hur eleverna tillsammans hanterar en ny övning. Ip2 ser i ett längre perspektiv då hon säger att hon upplever att elever hon haft i dramapedagogik uppvisar en större nyfikenhet på andra människor. Detta pekar mot att elever genom dramapedagogik blir bättre på att bry sig om varandra och ökar sin förmåga att fungera i gruppsammanhang.

Flera av intervjupersonerna menar dock att det är svårt att säkert bedöma vilket resultat arbetet har gett. De påpekar att det är deras egen subjektiva bedömning som ligger till grund för vilket resultat de tycker sig se. Ip5 säger t.ex. att hon ser elevers utveckling i förhållande till den sociala situationen när eleverna är i rummet med henne, men inte i andra sociala sammanhang. Wiechel (1983) menar att det inte är säkert att de effekter som uppnås genom dramapedagogik kan bestå under en längre tid. Han påpekar även att effekterna kan vara ett resultat av omständigheterna kring de dramapedagogiska situationerna och inte de dramapedagogiska metoderna (s. 107-108).

6. Slutdiskussion

Jag kommer här föra en diskussion där jag försöker besvara mitt syfte och frågeställningar. Detta kommer jag att göra genom att anknyta till min litteraturred och värdera de resultat som framkommit av undersökningen.

6.1 På vilka sätt kan dramapedagogik utveckla elevers sociala kompetens?

Något som jag tycker framkommer tydligt i både resultat och litteratur, är att social kompetens är ett väldigt brett begrepp. Det är svårt att veta vad som ingår i social kompetens. Av resultaten framgick att nästan alla intervjupersoner hade svårt att särskilja social kompetens från framförallt empati, men även från självkänsla. Kimber (1999) skriver att empati är grunden för social kompetens (s. 15). Sjödin och Petersson (2001) menar att förståelsen för egna känslor ingår i social kompetens (s. 17). Med den här vetskapen tror jag att en viktig del för att utveckla elevers sociala kompetens, är att arbeta med dramapedagogiska metoder som främjar elevers empatiska förmåga och stärker elevers självkänsla. Resultatet av vad min undersökning visar när det gäller utvecklingen av dessa två förmågor, blir därmed av stor vikt även för hur social kompetens kan utvecklas genom dramapedagogik.

Något jag också tyckte var väldigt intressant, är det som framkommer om vikten av att delta i ett grupsammanhang. Man kan enligt mig se att en samverkan med andra människor i en grupp, är positivt för utvecklandet av elevers sociala kompetens. Dysthe (2003) skriver att när läroprocessen är social sker en del av lärandet när eleven lär sig delta i den gruppen hon befinner sig (s. 44). Även om Dysthe här tänker på ett lärande i bredare bemärkelse, skulle jag vilja påstå att den uppfattningen går att applicera på utvecklandet av social kompetens. Jag tror att dramapedagogik som metod ger en bra möjlighet för elever att utveckla social kompetens. En viktig anledning till det är enligt mig det faktum att dramapedagogik alltid sker i grupp, i en aktiv samverkan med andra. Att lära tillsammans i en grupp med andra i ett dramapedagogiskt sammanhang är alltså något som enligt mig tydligt går att koppla till det sociokulturella perspektivet.

Jag kunde både i litteraturen och i resultaten se att det framkom många olika dramapedagogiska arbetssätt för att utveckla social kompetens. Wiechel (1983) framhåller rollspelsformen som ett sätt att utveckla social kompetens (s. 7). Intervjupersonerna nämner samarbetsövningar, koncentrationsövningar, improvisationer och Heathcotes klassrumspedagogik som andra sätt. Slutsatsen enligt mig är att elevers sociala kompetens kan utvecklas i alla former av dramapedagogik. Jag tror att det viktigaste är hur man som pedagog lägger upp de dramapedagogiska 'lektionerna', och att man varierar sina metoder för att elever ska få träna på alla de aspekter som krävs för att utveckla social kompetens. Wiechel (1983) skriver att deltagare i dramapedagogiska grupper blir bra på att ge och ta argument och acceptera både sig själv och andra (s. 33). Flera av intervjupersonerna är inne på samma spår då de kunde se en tydlig utveckling i hur eleverna tillsammans, efter ett tag, blir bättre på att utföra olika övningar tillsammans. Det talar enligt mig för att dramapedagogik är en bra metod att använda sig av för att eleverna ska utveckla social kompetens.

6.2 På vilka sätt kan dramapedagogik främja elevers empatiska förmåga?

Intervjupersonerna upplevde det lättare att svara på hur dramapedagogik kan främja elevers empatiska förmåga, än hur dramapedagogik kan utveckla social kompetens. Anledningen till det är enligt mig att empati är något man kan träna, medan social kompetens är något man utvecklar genom att träna på olika saker.

Jag kan genom mitt arbete se att den empatiska förmågan anses främjas genom gestaltande i en roll. Järleby (2005) anser att när man i ett fysiskt gestaltande använder sin kropp, sina intryck och sina känslor kan den empatiska förmågan främjas (s. 66). Ip5 menar att man genom att gestalta kan förstå olika människor bättre, eftersom man går in i andra roller och känner som de gör. En viktig del i främjandet av den empatiska förmågan, blir med andra ord att få gestalta olika roller och därmed få möjlighet att förstå hur andra människor tänker och känner.

Jag kan konstatera att det framförallt är genom olika former av rollspel den empatiska förmågan främjas. Nilsson och Waldemarson (1988) belyser detta, då de menar att man genom att sätta sig in i andras situation och deras sätt att se sig själva, får en större förståelse för andra människor (s. 38). En annan fördel i arbetet med rollspel som jag tycker är av vikt, är att man kan bearbeta personliga problem utan bli privat. Wiechel menar att en persons egna upplevelser kan distanseras från det som spelas upp. (Wiechel 1983 refererad i Sternudd 2000, s.76-77). Ip2 sätter enligt mig fingret på detta, då hon säger att elever får "en mask" att verka bakom.

Forumspel är en metod som enligt mig framstår som givande i arbetet med att främja elevers empatiska förmåga. Byréus (2001) menar att forumspel ger många möjligheter att träna empati och medkänsla eftersom man får sätta sig in i andra människors känslor (s. 23). En fördel med forumspel specifikt är enligt mig det sättet som forumspelet går till på. I ett forumspel tar man upp ett problem som är aktuellt för gruppen. Man spelar en lätt identifierbar situation under 5-10 min där den utsatte misslyckas i sin strävan med att lösa ett problem. Gruppen som spelade behöver nu hjälp av publiken att förändra situationen för den utsatte (Byréus 2001, s.14-15). Jag anser att forumspel blir väldigt direkt, och det blir nödvändigt för elever att försöka förstå den andres situation. Jag menar att Ip2 resonerar på ett liknande sätt då hon säger att forumspel är bra för att det drar saker till sin spets. Ip3 för ett intressant resonemang om fördelarna med forumspel. Genom att han stoppar spelet och fokusera på den tysta skaran kan många i klassen relatera till situationen, men ingen behöver känna sig utsatt. Jag tror att det är viktigt att tänka på hur man som ledare utformar forumspel, för att elever på ett bra sätt kan träna sin empatiska förmåga.

Jag kan också se att gestaltande av en karaktär i en pjäs kan vara fördelaktig för den empatiska förmågan. Ip5 menar att man måste förstå den karaktär man ska spela, för att kunna göra gestaltandet trovärdigt. Sternudd (2000) skriver att man genom att spela en karaktär erhåller en förmåga att förstå en annan människas perspektiv (s. 59). Jag tror även att den empatiska förmågan kan främjas genom att vi i dramapedagogik hela tiden måste försöka förstå oss på de vi samarbetar eller agerar med. Courtney menar att vi i ageringen tolkar den andres förhållningssätt och värderingar och att det därigenom framkallar empatiska känslor hos den agerande och de som tittar på. (Courtney 1995 refererad i Sternudd 2000, s. 77).

6.3 På vilka sätt kan dramapedagogik stärka elevers självkänsla?

Jag har genom min undersökning bildat mig uppfattningen att dramapedagogik anses vara en bra metod för att stärka elevers självkänsla. En viktig aspekt varför jag tror att eleverna i dramapedagogik får stärkt självkänsla, är att de här får bra möjligheter att få sin person bekräftad. Jag kan urskilja flera olika faktorer i dramapedagogik som ge den här bekräftelsen. Ett sätt för elever att få bekräftelse tror jag är, när de får stå på en scen och spela upp något. Hagnell menar att elevers självkänsla stärks då de blir bekräftade av en publik. Hon påpekar även att elevers självkänsla stärks genom att de vågar framföra något inför publik. (Hagnell 1983 refererad i Sternudd 2000, s. 63). Jag tror även att det är bra att elever i grupp få prata eller agera inför varandra, för att deras självkänsla ska stärkas. Ip5 framhåller att det är bra att elever får prata inför en grupp, och i samband med det få bekräftelse på sin person. Att få den bekräftelsen tror jag är otroligt viktigt för att det ska hända något med självkänslan. Wahlström (1993) menar att självkänslan ökar då man får bekräftelse på den egna identiteten genom att på olika sätt bli sedd och hörd (s. 22).

Något viktigt, som framkom i flera av intervju svaren, är att man i dramapedagogik kan visa olika aspekter av sig själv, få reda på hur andra ser på en själv och även få se mer av en annan människa. Det kan enligt Ip3 göra att en persons självbild och därmed att en persons självkänsla förändras. Han menar att man kan uppnå detta genom olika problemformulerade övningar, och att en omedveten effekt av övningarna blir en stärkt självkänsla. Sternudd (2000) skriver att det är viktigt att elever får en tydligare självbild genom att inom dramapedagogik undersöka hur individen ser på sig själv (s. 73). Något som inte framkom i resultaten var hur rollspel kan stärka en persons självkänsla. Nilsson och Waldemarson (1988) belyser däremot hur en persons jaguppfattning kan förändras genom att delta i ett rollspel. De menar att man i rollspel får möjlighet att spegla sig själv ur andra positioner och i en efterföljande diskussion till rollspelet har man möjlighet att undersöka jagets upplevelser av en situation. Därmed blir enligt dem individens jaguppfattning stärkt (s. 39-53). De här uppfattningarna talar enligt mig för att det inom dramapedagogik finns goda möjligheter att stärka en elevs jaguppfattning och därmed också elevens självkänsla.

Jag tycker det var intressant att höra att flera av intervju personerna kunde se att eleverna verkar bli stärkta och vågar mer efter att ha haft dramapedagogik. Jag menar att det visar på att dramapedagogik är en metod som kan vara bra för att stärka individers självkänsla. Men man får också ha i åtanke att intervju personerna menar att deras bedömningar är subjektiva. Cullberg Weston (2007) menar att det är lätt att förväxla självkänsla med självförtroende (s. 10). Det är enligt mig ett exempel på att man får vara försiktig med att dra slutsatsen att det specifikt är självkänslan som stärkts.

7. Slutsatser

Jag har i min undersökning kommit fram till att dramapedagogik enligt teori och praktik är en bra metod för att utveckla elevers sociala kompetens. Ett främjande av den empatiska förmågan och stärkande av självkänslan är delar av en utvecklad social kompetens. Jag har

även kommit fram till att social kompetens anses kunna utvecklas genom att på olika sätt samverka med andra människor i grupp. Eftersom dramapedagogik uteslutande sker i gruppssammanhang, menar jag att det är en bra metod för att utveckla social kompetens.

Vidare har jag dragit slutsatsen att allt gestaltande i en roll verkar vara en fördel för att främja den empatiska förmågan. Anledningen till detta är för att man då får sätta sig in i en annan persons tankar och känslor. När det gäller självkänslan menar jag att den stärks genom att få bekräftelse på sin person då man pratar eller agerar inför andra människor. Självkänslan kan även stärkas genom att man i övningar och rollspel får möjlighet att förändra sin jaguppfattning. Resultaten visar att intervjupersonerna tycker sig kunna se en utveckling av elevers sociala kompetens, empati och självkänsla. Jag vill framhålla att de här uppfattningarna skall ses i ljuset av att intervjupersonerna utgår från en subjektiv bedömning. Då tidigare forskning visar att dramapedagogik påverkar elevers sociala och emotionella utveckling i positiv riktning, blir emellertid min slutsats att dramapedagogik kan anses vara en bra metod för elevers sociala och emotionella utveckling.

Med studien som grund vill jag framhålla vikten av att man i framtiden använder dramapedagogik i skolverksamheten i större utsträckning än vad som är fallet i nuvarande stund. Jag menar att det antagandet har stöd i LPO 94, där det står att drama skall vara ett inslag i skolans verksamhet.

7.1 Förslag till fortsatt forskning

Jag skulle gärna se en fortsatt forskning kring hur dramapedagogik kan utveckla elevers sociala och emotionella utveckling. Framförallt saknar jag under de tio senaste åren en mer omfattande och bredare forskning kring dramapedagogikens potential för social och emotionell utveckling. Eftersom min studie endast har intervjuer som metod, vill jag se en längre forskningsstudie där man genom även observationer, övningar och barnintervjuer undersöker hur dramapedagogik kan påverka elevers utveckling.

Referenser

Byréus, K. (2001). Du har huvudrollen i ditt liv: om forumspel som pedagogisk metod för frigörelse och förändring. (2., [rev.] uppl.) Stockholm: Liber.

Claesson, S. (2007). Spår av teorier i praktiken: några skolexempel. (2., [utökade] uppl.) Lund: Studentlitteratur.

- Cullberg Weston, M. (2007). *Självkänsla på djupet: en terapi för att reparera negativa självbilder*. Stockholm: Natur & kultur.
- Dysthe, O. (red.) (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Esaiasson, P. (2007). *Metodpraktikan: konsten att studera samhälle, individ och marknad*. (3., [rev.] uppl.) Stockholm: Norstedts juridik.
- Falk Lundqvist, Å. (1995). *Klassrummet - en plats för lek, lust och mening?: en dokumentation av arbete med dramapedagogik i en lågstadielklass i Umeå*. Umeå: Institutionen för barn- och ungdomspedagogik, specialpedagogik och vägledning, Umeå univ..
- Gardner, H. (2001). *Intelligenserna i nya perspektiv*. Jönköping: Brain Books.
- Holm, U. (2001). *Empati: att förstå andra människors känslor*. (2., [uppdaterade och utök.] utg.) Stockholm: Natur och kultur.
- Hägglund, K. & Fredin, K. (2001). *Dramabok*. (2. uppl.) Stockholm: Liber.
- Imsen, G. (2006). *Elevers värld: introduktion till pedagogisk psykologi*. (4., rev. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Juul, J. & Jensen, H. (2003). *Relationskompetens i pedagogernas värld*. (1. uppl.) Stockholm: Runa.
- Järleby, A. (2005). *Spela roll: kreativt lärande med teater och drama*. Skara: Pegasus.
- Kimber, B. (1999). *EQ - livsnödvändig kompetens: en introduktion till arbetet med EQ i skolan*. Solna: Ekelund.
- Läraryrket (1996). *Pedagogisk uppslagsbok: från A till Ö utan pekpinna*. Stockholm: Läraryrket.
- Lärarnas Riksförbund (2008). *Läraryrket*. Stockholm: Lärarnas Riksförbund.
- Masreliez-Steen, G. & Modig, M. (2004). *Självkänsla: kvinnlig, manlig - mänsklig*. (2., rev. utg.) Stockholm: Natur och kultur.
- Nilsson, B. & Waldemarson, A-K. (1988). *Rollspel i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Ogden, T. (2003). *Social kompetens och problemlösande i skolan: kompetensutvecklande och problemlösande arbete*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.
- Persson, A. (2003). *Social kompetens: när individen, de andra och samhället möts*. (2., [uppdaterade och utök.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Raundalen, M. (1997). *Empati och aggression: om det viktigaste i barnuppfostran*. Lund: Studentlitteratur.

Sjödin, L. & Petersson, S. (2001). Tänk om: att arbeta med social kompetens i skolan : [handbok med tillämpningar]. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

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

Stukát, S. (2005). Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap. Lund: Studentlitteratur.

Säljö, R. (2000). Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv. Stockholm: Prisma.

Rasmusson, V. (2000). Drama - konst eller pedagogik?: kampen om ämnet speglad i den nordiska tidskriften Drama 1965-1995. Diss. Lund : Univ.. Lund.

Rasmusson, V. & Erberth, B. (2008). Undervisa i pedagogiskt drama: från dramaövningar till utvecklingsarbete. (3., förnyade uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Wagner, B.J. (1993). Drama i undervisningen: en bok om Dorothy Heathcotes pedagogik. Göteborg: Daidalos.

Wahlström, G.O. (1993). Gruppen som grogrund: en arbetsmetod som utvecklar. (1. uppl.) Stockholm: Liber utbildning.

Wiechel, L. (1983). Pedagogiskt drama: en väg till social kunskapsbildning. Stockholm: Natur och kultur.

Digitala källor:

Nationalencyklopedin. (2010). Empati. Hämtad 2010-12-06, från <http://www.ne.se.ezproxy.ub.gu.se/lang/empati>

Nationalencyklopedin. (2010). Pedagogiskt drama. Hämtad 2010-12-06, från <http://www.ne.se.ezproxy.ub.gu.se/pedagogiskt-drama>

Nationalencyklopedin. (2010). Självkänsla. Hämtad 2010-12-06, från <http://www.ne.se.ezproxy.ub.gu.se/lang/sjalkkansla>

Nationalencyklopedin. (2010). Social kompetens. Hämtad 2010-12-06, från <http://www.ne.se.ezproxy.ub.gu.se/lang/social-kompetens>

Bilaga a

Rapportens syfte

Mitt övergripande syfte med mitt arbete är att undersöka på vilket sätt dramapedagogik i skolans tidigare åldrar kan utveckla barns sociala kompetens, självkänsla och empatiska förmåga. Jag vill även koppla samman teori med praktik för att kunna ge en väl genomgången rapport om hur man kan använda dramapedagogik i skolans tidigare åldrar för att stärka de här förmågorna.

Intervjufrågor

Hur länge har du arbetat som pedagog/drama/teaterpedagog?

Vad har du för utbildning inom dramapedagogik och när skaffade du dig den?

Hur ser och har dina dramapedagogiska uppdrag sett ut?

Varför arbetar du med dramapedagogik?

Vad är socialt och emotionellt lärande för dig?

På vilket sätt tror du elevers empatiska förmåga kan utvecklas genom dramapedagogik?

På vilket sätt tror du elevers sociala kompetens kan utvecklas genom dramapedagogik?

På vilket sätt tror du elevers självkänsla kan utvecklas genom dramapedagogik?

Hur använder du dig av dramapedagogik i ditt arbete med elever i skolans tidigare åldrar?

Kan du se resultat av dramapedagogik avseende en utveckling av de nämnda förmågorna?

Sett ur ett helhetsperspektiv, vad tycker du är det viktigaste eleverna lär sig genom dramapedagogik?

Har du något annat du vill betona angående dramapedagogik?

Två förklaringar av socialt och emotionellt lärande:

1. ”Socialt och emotionellt lärande handlar om att stärka förmågan att känna igen sina egna och andras känslor samt att kunna tolka och hantera dem. Det handlar också om att kunna samspela med andra människor, skapa bra relationer och lösa olika former av problem.”
2. Socialt och emotionellt lärande innebär att utveckla ett antal färdigheter och förmågor:

Självkännedom och självkänsla

Empati - att uppfatta, tolka och respektera andra människors känslor

Ansvar och konsekvens

Kommunikation och förhållningssätt

Problem- och konflikthantering

Självmotivation

Att skapa och bevara goda relationer

De tre begreppen:

I socialt och emotionellt lärande ingår de tre begreppen: Självkänsla, empati och social kompetens.

Självkänsla: Inom psykologin en med känslor och värderingar förbunden del av en persons självmedvetande. Självkänslan antas bygga på antingen hur tillfreds man är med vad man klarar jämfört med vad man förutsatt sig eller hur man tror att man uppskattas av andra. (NE)

Empati´: (nylat. *empathi´a*, av grek. *empa´theia* 'häftig sinnesrörelse', 'passion'), *inlevelseförmåga* innebär att kunna leva sig in i en annan människas känsloläge och behov. (NE)

Social kompetens, förmåga att umgås och kommunicera med människor i ens omgivning på ett sätt som befrämjar den sociala samvaron. (NE)