

Gränslandet mellan lek och drama: en studie inspirerad av fenomenografi om dramapedagogers och teaterlärares uppfattningar av lek och drama

Philip Andersson

Institutionen för de humanistiska och samhällsvetenskapliga ämnens didaktik (HSD)
Kandidatuppsats i drama/teater
Examensarbete: HVDT04, 15 hp
Program: Kandidatprogram i estetiska ämnens didaktik, inriktning drama/teater
Termin: HT 2018
Handledare: Anna Johansson
Examinator: David Fopp
English title: The borderland between play and drama



**Stockholms
universitet**

Gränlandet mellan lek och drama: en studie inspirerad av fenomenografi om dramapedagogers och teaterlärares uppfattningar av lek och drama

Philip Andersson

Sammanfattning

Var går egentligen gränsen för vad som uppfattas som en lek och vad som uppfattas som en dramalek. Finns det någon skillnad på vad en lek är som utförs av barn på en skolgård och en lek som utförs av en pedagog i en verksamhet där de jobbar med drama? Det som undersöks i uppsatsen är vilka uppfattningar som finns om vilka beståndsdelar som behövs i en lek för att det ska vara drama. I teoridelen redogör jag för hur författare och forskare har definierat lek och drama, där finns bland annat psykoanalytisk lek teori och kraftöverskottsteorin. I avsnittet tidigare forskning redogörs det för tidigare studier som går att relatera till uppsatsens frågeställning, bland annat Ylva Anderssons uppsats om barn som inte leker. Semistrukturerade intervjuer har genomförts med pedagoger som undervisar i drama/teater. Studien är inspirerad av en fenomenografisk ansats. Intervjumaterialet har transkriberats och analyserats för att sedan delas upp i olika beskrivningskategorier. Kategorierna är:

1. Lekar som uppfattas som drama
2. Lekar som inte uppfattas som drama
3. Skillnad på lek och dramaövning

I resultatet har aspekter som bland annat syfte och mål lyfts fram som viktiga aspekter för att en lek ska vara drama. I diskussionsdelen reflekteras det kring resultatet och det görs kopplingar mellan resultat-delen och tidigare forskning. Sedan reflekteras det kring valet av metod och det ges förslag på vidare forskning.

Nyckelord

Lek, drama, fenomenografi, teater, pedagog.

Förord

Jag vill rikta ett stort tack till min handledare Anna Johansson som har kommit med bra konstruktiv feedback om både stort och smått i den här processen. Jag vill också tacka min examinator David Fopp som varit till stor hjälp med förslag om diverse ändringar som har förbättrat texten. Jag vill också tacka de pedagoger och lärare som undervisar inom drama/teater som har ställt upp på att bli intervjuade av mig.

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
1.1 Frågeställning och syfte	1
2. Teori	2
2.1 Vad är lek?	2
2.2 Vad är drama?	5
2.3 Tidigare forskning	9
3. Fenomenografi	13
4. Metod	15
4.1 Datainsamlingsmetod	15
4.1.1 Intervju	15
4.1.2 Urval	16
4.1.3 Konstruktion av frågor	16
4.1.4 Rekrytering av informanter	16
4.1.5 Genomförande av intervju	17
4.2 Transkribering	17
4.3 Analysmetod	18
4.3.1 Steg 1: Helhetsintryck av data	19
4.3.2 Steg 2: Likheter och skillnader i utsagor	19
4.3.3 Steg 3: Kategorisering av uppfattningar i beskrivningskategorier	20
4.3.4 Steg 4: Studie av underliggande struktur i kategorisystemet	20
5. Resultat	21
5.1 Lekar som uppfattas som drama	22
5.1.1 Syfte och mål	22
5.1.2 Samarbete	23
5.1.3 Koncentration	23
5.1.4 Fantasi	23
5.1.5 Gruppdynamik	24
5.1.6 Självförtroende och självkänsla	24
5.1.7 Styrdd lek	24
5.1.8 Reflektion	25
5.2 Lekar som inte uppfattas som drama	25
5.2.1 Lek-lek	26
5.2.2 Lek som saknar koppling till verksamheten	26
5.2.3 Sport-lek och tävlingslek	26
5.2.4 All lek är drama	26
5.3 Skillnad på lek och dramaövning	27
5.4 Sammanfattning av resultat	28

6. Etiska aspekter	30
7. Diskussion	32
7.1 Resultatdiskussion	32
7.1.1 Diskussion kring beskrivningskategori 1	32
7.1.2 Diskussion kring beskrivningskategori 2	33
7.1.3 Diskussion kring beskrivningskategori 3	34
7.2 Metoddiskussion	35
7.3 Förslag till vidare forskning	37
8. Slutsats	38
9. Referenslista	39
Bilaga 1:	41
Bilaga 2:	43

1. Inledning

En stor del av vad som sker i drama är att deltagare leker tillsammans. Anledningen kan vara att man ska öva sig i sin kreativitet eller att stärka sammanhållningen i en grupp. Därför har jag blivit intresserad att undersöka vad pedagoger som undervisar i drama och teater uppfattar som viktiga beståndsdelar för att lek ska vara drama. Jag är intresserad av dramapedagogers och teaterlärares uppfattningar av vad lek och drama är för något och möjliga beröringspunkter mellan lek och drama.

1.1 Frågeställning och syfte

Undersökningens frågeställning är:

Vad uppfattar pedagoger som undervisar i drama och teater som viktiga beståndsdelar för att en lek ska vara drama?

Undersökningens syfte är att kartlägga uppfattningar och belysa koncepten lek och drama och därmed möjliggöra en diskussion kring det.

2. Teori

I teoridelen kommer jag definiera vad lek och drama är med hjälp av hur begreppen definieras av författare och forskare. Därefter följer ett avsnitt om tidigare forskning där jag tar upp tidigare studier som berör mitt uppsatsämne.

2.1 Vad är lek?

Knutsdotter Olofsson (2003) skriver att något som brukar känneteckna lek är att man transporteras någon annanstans genom att hitta på att man är någon annanstans än var man egentligen är. Det finns flera exempel på när barn leker att de låtsas att de är på en annan plats än var de egentligen är. Ett barn kan till exempel gunga på en gunga och låtsas som att hen är en fågel uppe i himlen. Anledningen till att många låtsas som att de befinner sig på en annan plats eller låtsas som att de är någon annan brukar vara att upplevelsen stärks i själva lekandet. Knutsdotter Olofsson kommer också in på vad som skiljer lek från det som inte är lek. Hon hänvisar till antropologen Gregory Bateson som beskriver lek som en mental inställning och som ett eget förhållningssätt till världen. Bateson förklarar också att i leken så brukar man förhålla sig till verkligheten på två olika tolkningsplan. Han menar att när man väl är i leken så rör man sig obehindrat mellan de här två olika tolkningsplanen och de tolkningsplanen kan definieras som verklighetens tolkningsplan och lekens tolkningsplan (Knutsdotter Olofsson, 2003, s. 6-7).

Utifrån det Knutsdotter Olofsson har tagit upp så är lek ofta förknippat med att man låtsas vara någon som man vanligtvis inte är, eller låtsas vara på en plats som man vanligtvis inte är på. I just Batesons resonemang som har att göra med de olika tolkningsplanen så stämmer det nog att man rör sig rätt så obehindrat oftast när det kommer till att vara "i leken" eller "i verkligheten". Ibland kan det dock bli svårt att skilja på de olika tolkningsplanen eftersom det hänger mycket på hur de man leker med uppfattar vad man vill förmedla. Om de tolkar en som man fortfarande är i leken när man egentligen är i verkligheten kan det ske missförstånd.

Kent Hägglund (1989) skriver om hur han definierar begreppet lek. I inledningen skriver Hägglund att lek är någonting som är nära och bekant men samtidigt någonting som också är okänt. Vi som vuxna har alla minnen av hur det var att leka som barn. En sak som också är utmärkande för lek är att lek finns där barn finns. Så lek brukar alltid vara en del av ens vardag om man till exempel jobbar med barn eller har många barn runt omkring sig. Begreppet lek kan ha olika definitioner för olika

människor. Ofta definieras lek som något lustfyllt och härligt. Det finns skillnader på hur olika forskare har sett på lek historiskt sätt, forskare som studerar eller har studerat lek brukar använda sig av lekteorier för att konkretisera idéerna som forskaren har. För en del kan också lek ha en negativ klang och det är inte ovanligt att lek brukar ställas i motsats till allvar (Hägglund, 1989, s. 1).

Hägglund (1989) redogör för fyra olika lekteorier för att definiera begreppet lek. Den första teorin är kraftöverskottsteorin. Den teorin handlar om att både barn och djur har ett överskott av energi och livskraft och därför leker de för att bli av med den här överskottsenergin. Herbert Spencer lade grunden för den här teorin. Han kategoriserade också barns lek i fyra olika subkategorier. De kategorierna var sensomotorisk lek (där kroppsörelserna var det viktiga), konstnärlig estetisk lek, regellekar och imitationslekar. Den andra lekteorin är rekreationsteorin. Den teorin ser leken som någonting avslappnande och menar att både barn och vuxna leker istället för att vila sig för att bli avslappnade. Teorin handlar om att lek ska hjälpa en att ladda sina batterier. Den tredje teorin är övningsteorin. Poängen med den teorin är att leken handlar om att träna sig inför vuxenlivet genom att träna olika färdigheter som är viktiga att ha med sig när man är vuxen. Den fjärde och sista lekteorin heter rekapitulationsteorin som handlar om att rekapitulera det som skett innan med hjälp av leken (Hägglund, 1989, s. 10-13).

Det verkar som att en del av de gamla lekteorierna lever kvar i hur vi ser på lek idag.

Kraftöverskottsteorin verkar dock vara den teorin som haft störst inverkan på hur olika forskare ser på lek idag. De flesta skulle nog hävda att lek oftare handlar om att göra sig av med energi snarare än att fylla på med energi, men det här beror så klart på vilken typ av lek det rör sig om och vad man själv får ut av att leka. Även om lekteorierna ibland kan ses som förenklingar kan de vara användbara om man vill få mer kunskap om lek och hur man ska definiera lek.

Gunilla Lindqvist (1996) har följt barn och pedagoger på ett fritidshem. De här barnen har gjort rollspel som de själva har dramatiserat och då menar Lindqvist att avsikten med de här rollspelen har varit att använda sig av lek och drama för att levandegöra innehållet i vad barnen spelar upp. Lindqvist skriver sedan att leka eller att dramatisera något är en handling som barn väljer medvetet och frivilligt, hon menar också att det ofta handlar om själva formen eller reglerna av till exempel en dramatisering när det kommer till äldre barn (Lindqvist, 1996, s. 35-36).

Det som man får syn på när i det här fallet när barn ges möjligheten att välja hur de vill dramatisera något eller framställa något i form av ett rollspel så verkar lek och drama används som redskap för att hjälpa barnen med sin framställning av det de vill göra. Det verkar också som att ofta ju mer frihet barnen själva får att få bestämma hur de vill framställa ett rollspel ju mer engagerade blir de. Däremot

är det svårt att dra den slutsatsen bara utifrån det här fallet. Det var också intressant i att ju äldre barn blir ju viktigare tycker de att det är med regler och formen av rollspelet.

Lindqvist (1996) kommer in på både psykoanalytisk lekteori och kognitiv lekteori. Enligt den psykoanalytiska lekteorin så är leken det viktigaste sättet att bearbeta omedvetna känslor av underlägsenhet för barnen. Leken fungerar som ett sätt för barn att konfrontera olika känslor ofta kopplat till rädslor. I den här lekteorin ställer sig den vuxne utanför eftersom teorin anser att leken är ett sätt att hävda sig från vuxenvärlden. Jean Piaget brukar ofta ses som den som har haft störst inverkan på hur vi ser på kognitiv lekteori. Det Piaget har gjort är att kategorisera leken i olika lekstadier. Han tar först upp övningsleken som är lek som hör ihop med den sensomotoriska lusten. Det här utvecklas sedan till symbollek och rollek genom att lära sig förmågan att tänka i symboler. Det sista stadiet för leken är regelleken som kräver en större förmåga när det kommer till ordning (Lindqvist, 1996, s. 54).

Det skiljer sig åt väldigt mycket i vad som fokuseras på i de olika lekteorierna. I en del lekteorier verkar det handla mer om barnets konfrontation med olika känslor och då kan det uppfattas som att teorin har ett väldigt terapeutiskt syfte. I andra teorier handlar det mer om att öva sig i olika förmågor som är användbara när man blir äldre. Hur som helst är det intressanta teorier.

Ytterligare en sak som Lindqvist (1996) tar upp är Vygotskijs grundläggande teori om lek. Vygotskij såg lek som en skapande verksamhet som inbegriper ett kreativt pedagogiskt förhållningssätt. Vygotskij såg heller ingen motsättning mellan fantasi och verklighet och såg fantasi som en medvetandeform som stärker verkligheten för en själv. Han menade att både fantasi och verklighet stärker varandra eftersom ens eget medvetande både är i behov av känslor men också betydelse och mening. Lindqvist kommer sedan in på vad medvetandet har för betydelse för leken. När det kommer till barn använder de sig av lek för att utveckla sitt medvetande om världen. I leken sker också ett dynamiskt möte mellan regler och barns egna önskningar om hur leken ska utvecklas. Det som sker i lek är också att barn tolkar sina egna upplevelser och ger dem liv, dvs. dramatiserar. Det är anledningen till att leken får en estetisk form (Lindqvist, 1996, s. 68-71).

Just Vygotskijs syn på att det inte finns någon motsättning mellan fantasi och verklighet verkar beror på hur man väljer att tolka fantasi och verklighet. Det verkar som att Vygotskijs syn är att medvetandet är en kombination av verklighetstänkande och att fantisera. Det är ju en bra poäng att man befinner sig ofta i båda tankemönster ibland på samma gång. I just leken kan det ju vara så att man projicerar en upplevd verklighet av något slag men att det intar en annan form med hjälp av fantasin. Då blir leken en kombination av fantasi och verklighet som är upplevd någon stans ifrån.

Janson (2013) beskriver vad som sker i delaktighet och lek med barn. Janson börjar med att ifrågasätta den reviderade versionen av förskolans läroplan från 2010 där det står att leken ska fungera som ett verktyg, Janson menar att leken snarare ska ses som ett mål. När det kommer till barns lek är det barnen själva som skapar sina egna syften och sina egna mål med sin lek, det är inget som kontrolleras av andra. I barns lek så skapas också en kollektiv livsvärld. Det är dock problematiskt när det kommer till delaktighet och inkludering att barn kan bli marginaliserade och hamna utanför en grupp eller en kamratkultur. Janson menar att förskolan egentligen är den plats som kreativt skapande i form av lek är vanligast utifrån olika platser i samhället (Janson, 2013, s. 14-16).

När det kommer till barns lek och reglerna de själva sätter upp i sin lek så kan det variera om leken de leker tillsammans är mer ”styrd” eller mer ”fri”. Det kan uppfattas som luddiga begrepp men i barns lek finns det en komplexitet precis som att det finns en komplexitet i vuxenstyrd lek. I barns lek verkar det som att det vanliga är kollektivt beslutsfattande och att det inte alltid finns en ensam ledare i gruppen, enligt Janson. Däremot finns det alltid risker när det kommer till delaktighet att barn blir exkluderade och utfrysta. Den här risken finns också med lek som bedrivs i t.ex. kulturskolan. Det kanske kan vara så också att man känner sig mer inkluderad i en grupp om en lek är uppstyrd eller har en tydlig ledare som kan sätta upp regler och ramar för en lek.

Rasmusson och Erberth (2016) tar upp lekens relation till kreativitet. De hänvisar till vad Malcolm Ross beskriver som arbetet med en estetisk form (den dramatiska) och hur den formen ofta innehåller lekfulla sinnes- och fantasiövningar. Ross beskriver det lekfulla arbetssättet som ett sätt för deltagare att ”få kontakt med sin kreativitet” (Rasmusson & Erberth, 2016, s. 46).

Kreativitet hänger ofta ihop med lekfullhet och att prova på olika saker. Ett lekfullt arbetssätt kan som Malcolm beskriver få en att få kontakt och utlopp för ens kreativitet.

2.2 Vad är drama?

Järleby (2012) beskriver drama som ett ord som kan ha flera betydelser. Drama kan betyda handling, eller en dramatisk händelse. När man använder ordet drama i vardagsspråk kan det också betyda att man refererar till en våldsam händelse i sitt vardagsliv. Ordet drama kan också betyda ett skrivet dramatiskt verk eller en pedagogisk metod med teatrala verktyg. När man talar om drama som pedagogisk metod brukar man använda begreppet som ett paraplybegrepp med flera underrubriker. De underrubrikerna kan vara dramakommunikation, dramatisk framställning, pedagogiskt drama, dramapedagogik mm. Både begreppen drama och teater har sina ursprung från Grekland där begreppet

teater kommer dels från teaterbyggnaden théatron och begreppet drama kommer från den teatrala handlingen. Om man ser utifrån hur vi ser på begreppen idag så går det att skilja på dem men ursprungligen kom båda begreppen från samma källa. Ordet drama används både i estetiska och pedagogiska sammanhang (ibland på samma gång) och kan betyda olika saker beroende på hur man använder ordet och i vilken kontext (Järleby, 2012, s. 14).

Tydligt är att ordet drama har olika betydelser även om det vanliga är att man talar om drama som ett verk, en pedagogik eller ett dramatiskt skeende eller händelse. Drama är också som Järleby säger nära sammankopplat med ordet teater eftersom båda begreppen har sitt ursprung från samma plats, vilket är Grekland. I denna studie används drama som benämning för en pedagogik.

Heggstad (2014) skriver om begreppet drama. Om man börjar med själva ordet drama så förklarar hon precis som Järleby att ordet kommer från grekiskan och att betydelsen av ordet är handling, något som framförs. När man talar om pedagogiskt drama som brukar vara det begreppet de flesta använder sig av har Heggstad försökt sig på en definition av begreppet drama. Heggstad definierar drama som ett konstnärligt ämne för medskapande upplevelse och lärande. Vi lär oss att uttrycka oss på nya sätt med hjälp av kropp och röst samt vår fantasi i samband med att identifiera oss med gestaltande figurer och situationer. Det är en konstnärlig form som är en blandning av spontanitet och struktur. Drama handlar också om att reflektera kring det man har gjort (Heggstad, 2014, s. 17).

Heggstad tar upp det konstnärliga som finns inom drama. Kännetecknande för drama är att man ska lära sig saker genom att göra praktiska saker, som att gestalta figurer och delta i olika lekar och övningar. Heggstad skriver också om kombinationen av det strukturella och det spontana.

Järleby (2012) tar också upp på vilket sätt drama används som en lärandemetod. Det kan både vara i kärnämnen men det kan också vara i olika frivilliga verksamheter utanför skolan. Det har också funnits en kontrovers mellan olika pedagoger och lärare i hur drama ska användas när det kommer till undervisning. Dorothy Heathcote såg till exempel drama som en undervisningsmetod vilket provocerade en del andra som också jobbar med drama med elever. De menade att drama borde ses som ett konstämne och inte som en undervisningsmetod. En del håller dock med Heathcote om att drama kan användas som en undervisningsmetod (Järleby, 2012, s. 28-29).

Vad som också är viktigt att komma ihåg är att drama eller teater inte är ett eget ämne i grundskolan i Sverige vilket ibland kanske påverkar hur vi ser på de olika begreppen. Inom grundskolan kan drama och teater användas i flera olika områden, ofta som en del eller ett komplement till ett annat ämne. Apropå konflikten som har uppstått om drama ska ses som en undervisningsmetod eller ett konstämne (eller båda) så råder det även idag olika uppfattningar om vad dramas roll är i skolan.

Enligt Anna Olofsson (2016) så är drama en pedagogik som är upplevelsebaserad. Drama är också en konstnärlig metod där deltagare utvecklas och lär sig saker genom att handla. I drama sker också en kreativ process genom att man deltar i gruppövningar, lekar, gestaltningar och reflektion. Det som gruppen gör står i centrum när det kommer till drama och dramapedagogik (Olofsson, 2016, s. 21).

Det som är viktigt att komma ihåg när man talar om drama är att det är något man ofta gör för sin egen upplevelse. Det handlar dels om att växa som individ men det görs oftast i samspel med andra människor. Det som också är utmärkande för drama är den kreativa och den kreativa processen som sker när man interagerar, improviserar, leker osv.

Olofsson (2016) tar också upp vad som skiljer drama med teater eftersom de ibland kan blandas ihop. Även om de har många likheter finns det skillnader. Olofsson skriver att den största skillnaden mellan drama och teater är den pedagogiska inriktningen i drama som inte brukar finnas i lika stor utsträckning i teater. Drama brukar också vara mer fokuserat på processen medan teater oftare är mer resultatorienterat i form av en föreställning. Vad Olofsson vill få sagt dock är att teater självklart också kan vara utvecklande för deltagarna och att det finns många teatrar som fokuserar på processen i huvudsak också. Drama brukar också vara mer upplevelseinriktat för individerna i gruppen men också för gruppen som helhet. Olofsson menar också att teater är någonting som går att göra ensam i form av en monolog till exempel medan i drama behöver man vara fler än en för att göra saker (Olofsson, 2016, s 22-23).

Olofssons resonemang om att drama brukar vara mer processinriktat och teater mer resultatorienterat stämmer nog till viss del. Däremot är det helt klart så att i många verksamheter (kulturskolan till exempel) håller grupper på med både drama och teater och ibland båda samtidigt. Ibland kan det vara svårt att särskilja vad som är drama och vad som är teater eftersom teater också kan vara väldigt fokuserat på processen och personlig utveckling. Så det är inte så svart eller vitt när man talar om de olika begreppen. Den pedagogiska aspekten i drama är väl en sak som ibland går att särskilja från teater eftersom drama i princip alltid är pedagogiskt medan teater kan vara det men måste inte vara det.

Rasmusson och Erberth (2016) tar upp dramalek och hur det kan gå till när man gör dramalekar med barn från noll till tre år gamla. Rasmusson och Erberth förklarar att små barn är ”fullständigt hämningslösa i sitt skapande och därför mer originella än större barn”. När det kommer till dramalek med små barn så kan barnen själva börja med pantomimer med hjälp av att komma med olika låtsasföremål. Barnens kroppsspråk lyfts fram som en stor del i dramalek med barn och att kroppsspråket är barnens naturliga uttrycksform innan de lär sig att uttrycka sig i form av ord och

meningar. På så sätt går det att ha drama med små barn i form av minspel, kontaktövningar med ljud och rörelse (Rasmusson & Erberth, 2016, s. 79).

I det som Rasmusson och Erberth kommer in på kring hur små barn kan jobba med dramalek så handlar det mycket om att utveckla förmågor som har att göra med kroppsspråk, fantasi och att uppfatta olika typer av ljud. Det är intressant att små barn ofta jobbar mycket med kroppsspråket medan äldre barn jobbar mer med text och manus i en dramapedagogisk verksamhet.

Sternudd (2000) har redogjort för de fyra olika dramapedagogiska perspektiven. Sternudd beskriver att oavsett vilket perspektiv man använder sig av så handlar dramapedagogik om att utforska verkligheten i relation till individens agerande i olika sammanhang. Dramapedagogik handlar också om att undersöka både estetiska och pedagogiska aspekter av livet utifrån vissa specifika förhållanden. Det första perspektivet Sternudd redogör för är det konstpedagogiska perspektivet. Det perspektivet har som mål att dels utveckla sin personlighet genom att interagera med andra i form av agering. Ett annat mål är att ha en social samarbetsförmåga och en kreativ uttrycksförmåga. Slutprodukten inom det konstpedagogiska perspektivet brukar vara en föreställning, därför är det konstpedagogiska perspektivet mycket förknippat med teatern. Det andra perspektivet är det personlighetsutvecklande perspektivet. I det perspektivet är målen att utveckla individens medvetenhet om resurserna individen bär på samt vad som händer mellan olika människor i sociala situationer för att förstå samhället bättre och att få en större förståelse för olika vardagssituationer. Aspekter som makt och förtryck är vanliga ämnen som berörs i det personlighetsutvecklande perspektivet. Det vanliga är att man utför olika dramatiseringar utifrån det här perspektivet. Det tredje perspektivet är det kritiskt frigörande perspektivet vilket har som grundläggande utgångspunkt att man arbetar med fiktiva situationer som är baserade på verkliga erfarenheter av deltagarna. Det handlar om fiktiva situationer med någon sorts verklighetsförankring. En vanlig form för det kritiskt frigörande perspektivet är forumspel. Det fjärde och sista perspektivet är det holistiskt lärande perspektivet vilket handlar om att individen ska ges redskap för att kunna jobba med sina egna upplevelser på en kognitiv nivå för att sedan kunna ta in meningsfull kunskap. Man brukar öva sig i kroppens rörelser, fantasi och socialt samspel i det holistiska perspektivet. Det här perspektivet är närmast kopplat till undervisning och inläring (Sternudd, 2000, s. 109-112).

När det kommer till de fyra olika perspektiven som Sternudd tar upp så är det ett intressant och smart sätt att göra en kategorisering på det här sättet. Sternudd har lyckats få någonting som egentligen är ganska komplext till att framstå som lättbegripligt. Även om man inte ska fastna allt för mycket i de olika uppdelningarna när man håller på med olika former av dramapedagogik är det ändå väldigt hjälpsamt när det kommer till förståelse av de olika delarna inom det breda begreppet dramapedagogik. Det ger en också en bild av hur mycket som faktiskt ryms inom ett enda begrepp.

2.3 Tidigare forskning

I det här avsnittet tar jag upp tidigare forskning som berör eller har en koppling till uppsatsens frågeställning.

Ylva Andersson (2013) har skrivit en uppsats på kandidatnivå där hon undersöker frågan om hur dramapedagoger resonerar kring barn som inte leker och hur dramapedagogiken kan fungera som stöd till att möjliggöra lek. I resultatdelen i hennes uppsats redogör hon för vilka gemensamma nycklar det finns i leken och vad dramapedagogerna hon intervjuade var överens om. Pedagogerna hon intervjuar beskriver att det är viktigt att skapa en trygghet mellan ett barn och en pedagog och att det kan förstärka barnets villighet att vilja delta i en lek. En annan sak som pedagogerna nämner är att det är viktigt att bekräfta alla barn som de har i en grupp så de känner sig delaktiga i det de gör. Pedagogerna beskriver också att barn behöver vägledning och att de visar hur en lek kan gå till innan de andra i gruppen deltar. Det här är för att barn är vana vid att imitera sin omgivning. Så om de ser någon annan göra någonting så kan de haka på vad som händer. En till sak som lyfts fram från en av pedagogerna är att varje dramatillfälle hen genomför har en bestämd form. En annan pedagog nämner också att det är viktigt med en struktur och ett mönster i varje dramapass. På så sätt kan det skapas en trygghet för gruppen och för barnen om de känner igen vad de ska göra. Att låtsas och att fantisera är också något som tas upp av Anderssons intervjupersoner. En pedagog nämner en situation med en av sina grupper där hen låtsas äta en glass genom att mima. Barnen blir sedan bjudna på den här låtsasglassen av pedagogen. Då kan det vara så att den som först inte vet vad den ska göra när den blir erbjuden låtsasglass deltar senare när barnen ser att de andra barnen tar emot låtsasglassen. Så på så sätt kan det vara en ingång i att leka. Samhörighet och gruppgemenskap är också något som tas upp av pedagogerna. De menar att gruppgemenskap är något som man gagnas av. En pedagog nämner att det också kan vara effektivt med gruppgemenskap för att det blir svårare att sabotera en lek för andra. Om en vill ändra i leken så kanske de andra hakar på så blir det någonting nytt och då blir det svårare att sabotera i leken (Andersson, 2013, s. 15-18).

Ylva Anderssons uppsats får mig att tänka på min egen och vilka beröringspunkter våra uppsatser har med varandra. Just frågan om på vilket sätt dramapedagogiken kan fungera som stöd för att möjliggöra lek har lite av en koppling till vad som är viktiga beståndsdelar det finns i en lek. Även om i det här fallet så är fokus mer på barnet och vad barnet måste känna för att bli delaktig i någonting. Just saker som en gruppgemenskap och kreativitet skulle kunna vara saker som är viktiga för en lek att innehålla.

Fager (2014) har skrivit en uppsats på förskolläraryrket och har tre olika frågeställningar i sin uppsats. Hennes frågeställningar är: hur beskriver förskollärare sitt syfte med gestaltande

lekpedagogik som arbetssätt, hur beskriver förskollärare att de arbetar med gestaltande lekpedagogik och hur beskriver förskollärare att de utvecklat sin arbetsprocess med gestaltande lekpedagogik? Fager har intervjuat förskollärare på olika förskolor men från samma kommun. I resultatdelen har hon delat upp de olika uppfattningarna från förskollärarna i olika stycken. Ett av styckena heter "bygga lekvärld". Där beskriver hennes respondenter arbetet med gestaltande lekpedagogik. De börjar arbetet med att gestalta en eller flera karaktärer framför barnen. Förskollärarna ser gestaltningen som ett samarbete, en dialog och en kommunikation med barnen. Förskollärarna har som uppgift att fånga in barnen i fantasivärlden. Det råder delade meningar bland förskollärarna om de uppfattar det som lätt eller svårt att fånga in barn i alla åldrar i den gestaltande lekpedagogiken. En av förskollärarna uppfattar det som lättare att få med de äldre barnen när de bygger upp en lekvärld tillsammans, eftersom de kan ställa frågor till varandra. Med de yngre barnen arbetar de mer med sång och rekvisita istället. En annan förskollärare uppfattar det, till skillnad från den första förskolläraren, som lätt att jobba med barn i blandade åldrar. Förskolläraren jobbar med lekvärldar även med de yngre barnen (Fager, 2014, s. 1, s. 13-14).

Lekpedagogiken i förskolan verkar väldigt ofta vara nära sammankopplad med både drama och teater. Vad de här förskollärarna gjorde var gestaltande lekpedagogik där förskollärarna leker tillsammans med barnen och barnen får göra det både med att iakttä pedagogerna och att prova att gestalta karaktärer själva. Det som hade att göra med hur det går att genomföra gestaltande lekpedagogik i olika åldrar varierade också utifrån vilka uppfattningar förskollärarna hade om det.

Johansson (2008) har intervjuat deltagare från en dramagrupp som författaren själv leder tillsammans med en annan dramapedagog. Intervjuerna som har genomförts med deltagarna har analyserats och delats upp i olika beskrivningskategorier där deltagarnas utsagor presenteras. Under en av huvudkategorierna som är "moment som är roliga" så är en av kategorierna "lek och rörelse". Här beskrivs lek som en del av dramaverksamheten. "Att leka beskrivs som roligt och en anledning att delta i drama. En anledning till att lekarna är roliga är att de upprepas". Kategorin "lek och rörelse" har delats upp i två underkategorier som är "fysisk ansträngning" och "mental ansträngning". Under "fysisk ansträngning" så nämner en av deltagarna att det är roligt att springa. Under "mental ansträngning" så nämns lek som kräver tankeverksamhet som roligt (Johansson, 2008, s. 27-28).

Johansson utgår ifrån vad deltagarna uppfattar som roligt när det kommer till deras deltagande i drama. Att lek och rörelse är en aspekt som kommer upp tyder enligt mig på att lek kan vara någonting som stärker motivationen hos deltagarna eftersom de tycker att leka är roligt och därmed kan lekar stärka förmågor som är kopplade till ens fysiska och psykiska ansträngning.

Wetterblad (2012) skriver om lek och olika förmågor som är kopplade till lek. Wetterblad kommer in på hur relationer byggs med hjälp av lek. Han skriver att i lek så interagerar barn med varandra och får tillgång till lekkamrater. ”De lär sig också hur de skall vara för att få behålla sina kompisar”.

Leksignaler är också någonting som tas upp i artikeln och då förklaras det att ”lekskickliga barn kan koderna för att gå in och ut ur lek”. Det finns också leksignaler inom själva leken i form av olika koder och överenskommelser. Då kan saker som hur ett barn går in i en lek ha en påverkan på hur framgångsrik barnet kommer att vara i leken. Det kan också bli problematiskt i den här situationen med barn som inte har de tekniker som ibland krävs för att komma in smidigt i en lek. Det kan handla om hur de kommunicerar med varandra, hur de använder kroppen osv. Wetterblad kommer också in på fri lek och komplexiteten i fri lek. Faktorer som har att göra med status, lekskicklighet och kön är saker som spelar in i den ”fria” leken. Då kan man fråga sig hur fritt det egentligen är när barn leker tillsammans. Stereotypa könsroller kan spela in där barns trygghet i sig själva kan avgöra om de leker det de vill leka eller begränsas av andras attityder (Wetterblad, 2012, s. 15-18).

Även om Wetterblad inte kopplar aspekterna som finns i lek till drama utan är intresserad av vilken roll lek har i fritidshemmen så är det ändå mycket av det Wetterblad tar upp som går att koppla till drama. Det som tas upp som har att göra med lek och relationer så är lek absolut ett sätt för barn att interagera med varandra och skapa nya kompisar eller stärka de kompisrelationer som de redan har. Drama kan fungera på samma sätt, att lek som utförs i en verksamhet som fokuserar på drama och teater kan stärka relationer i gruppen. Det Wetterblad tar upp om leksignaler är också avgörande i hur man tas emot av andra i en lek. Om man inte känner till vilka överenskommelser eller ramar som brukar finnas i en lek så riskerar man att bli utfryst och exkluderad. Det kommer också in på frågan om ”fri lek” verkligen är så fri som vi ibland påstår. Hierarkier i en grupp eller ens egna förmågor kan ha en påverkan på hur man leker och ibland är det inte helt självvalt hur man vill leka eftersom faktorer och hinder kan komma i vägen för det.

Wetterblad (2012) kommer också in på bråk- och krigslek. Han refererar till Knutsdotter Olofsson som menar att bråkleken kan lära barn att behärska sin aggressivitet så länge bråkleken är trygg och tillitsfull. Bråkleken kan också ha en positiv inverkan på barn som mobbar och barn som blir mobbade eftersom de får uppleva att både vara den starkaste och den svagaste i leken. Wetterblad fortsätter med att förklara att bråkleken har en betydelsefull plats för pojkars identitetsskapande och växande. En inställning hos vissa kan vara att inte använda sig av lekar som på något sätt kan uppmana till våld eller slagsmål. Det finns dock en risk med detta eftersom gränser inte testas och barn inte får utlopp för sin aggression. I krigsleken förklaras det också att pojkar ofta vill använda sig av krig i lekar eftersom de inspireras av fiktivt och verkligt våld i deras vardag. Då kan en kompromiss vara att använda sig av krigslekar men att det sker i ordnade former och att ingen kommer till verklig skada. (Wetterblad, 2012, s. 22-23).

I just lek som kan eller riskerar att uppmana till våld så kan det finnas en poäng i att utforska lek som innehåller saker som barn (främst pojkar) är intresserade av eller vill få utlopp för. Däremot måste det ske på så sätt att alla i gruppen inkluderas och att ingen kommer till skada. Man kan också välja att leka lekar där andras intressen i t.ex. en grupp fångas upp. Om någon är intresserad av någonting annat än krig och våld är det viktigt att fånga upp det och inte förvänta sig att alla i en grupp är intresserade av samma saker.

Österlind och Hallgren (2014) skriver om hur processdrama har utvecklats i Sverige i och med att Dorothy Heathcotes metoder för lärande publicerades på svenska på 70-talet. De tar upp beröringspunkterna som går att göras mellan Lindqvist böcker om lek och processdrama. Lindqvist refererar i sin bok till både Heathcote och Bolton och beröringspunkterna som finns mellan lek och drama. Lindqvist studie om estetik i leken är baserad på hur olika lekvärldar kan skapas med hjälp av dramapedagogik. Österlind och Hallgren uppfattar det som konstigt att Lindqvist studier definieras som enbart lek och inte drama. De menar också att Wagners och Lindqvists böcker ofta används av lärare i olika utbildningar men utan att de associeras eller uppfattas som drama (Österlind & Hallgren, 2014, s. 1, s. 10).

Något som är intressant med Österlinds och Hallgrens resonemang om länken mellan lek och drama är att de lyfter fram att böcker som ofta refereras till som lekböcker inte på samma sätt refereras till som dramaböcker. Även om lek enligt Österlind och Hallgren har en nära sammankoppling till drama och processdrama framför allt så är det inte alla som gör kopplingen att t.ex. Lindqvist lekvärldar inspirerats mycket av dramapedagogiken.

3. Fenomenografi

Uljens (1989) skriver om det praktiska genomförandet med fenomenografi. Uljens beskriver fenomenografi som en kvalitativt inriktad empirisk forskningsansats. Inom fenomenografi intresserar man sig för människors olika uppfattningar om ett fenomen, så det är alltså människors uppfattningar som står i centrum när man ska analysera och tolka till exempel en intervju. Det som är viktigt när man gör en fenomenografisk studie är att man inte är intresserad av människors åsikter och värderingar. Uljens har skrivit upp punkter om hur en fenomenografisk studie brukar gå till i olika steg. Det handlar först om att hitta en företeelse i omvärlden, sedan att välja ut en eller flera aspekter av den här företeelsen, sedan att genomföra intervjuer om individers uppfattningar om företeelsen. Sedan transkriberar man innehållet i de bandade intervjuerna som har genomförts. Efter det ska man analysera de skriftliga utsagorna för att till sist dela upp sin analys i olika beskrivningskategorier (Uljens, 1989, s. 10-11).

Det som Uljens (1989) också tar upp och som är viktigt att komma ihåg när det kommer till fenomenografi är distinktionen mellan uppfattandet som en process och uppfattningar som fenomen. Det är också viktigt att kunna göra en distinktion om vad någonting är och vad det uppfattas vara. Uljens tar också upp Martons särskiljning mellan den första och andra ordningens perspektiv. Första ordningens perspektiv innebär att forskaren själv beskriver aspekter av verkligheten som är av intresse, medan i den andra ordningens perspektiv så är det hur andra människor uppfattar olika aspekter av verkligheten. Det som är viktigt när man ska göra en fenomenografisk studie är att man väljer att koncentrera sig på den andra ordningens perspektiv (Uljens, 1989, s. 13).

Marton och Booth (2000) skriver om hur fenomenografer strävar efter att beskriva variationer när det kommer till människors sätt att erfara fenomen. Därför är det viktigt för fenomenografer att kunna dela upp material de har samlat in utifrån intervjuer eller liknande i olika beskrivningskategorier. De fortsätter med att förklara att det grundläggande kännetecknet för en fenomenografisk undersökning är att kunna beskriva den interna relationen mellan personer och fenomen. Så syftet med en fenomenografisk studie kommer att vara att kunna avslöja en variation med hjälp av att kunna dela upp fenomenet i kvalitativt skilda kategorier. Skillnaderna kan både vara variationer mellan individer men också variationer inom individerna. Det viktiga med att dela upp i enskilda kategorier är att kategorierna bör ha en tydlig relation till undersökningens fenomen. Kategorierna bör också ha en logisk relation till varandra. Det viktigaste kriteriet är dock att man ska ha en anledning till varför man kategoriserar på det sätt man gör och inte ha för många kategorier i onödan. Det är viktigt också

eftersom det ska framgå hur den kritiska variationen i dataunderlaget har ringats in (Marton & Booth, 2000, s. 159-163).

I de beskrivningskategorier som jag har konstruerat så inspirerades jag av fenomenografi men mina kategorier är uppdelade i teman snarare än uppfattningar.

4. Metod

4.1 Datainsamlingsmetod

I det här avsnittet kommer jag att redogöra för intervjuer, hur jag gjorde mitt urval, hur jag konstruerade mina frågor, hur jag rekryterade mina informanter och hur mina intervjuer genomfördes.

4.1.1 Intervju

I den här uppsatsen har jag valt att genomföra intervjuer med tre dramapedagoger och en teaterlärare. Jag har valt en kvalitativ metod i form av semistrukturerade intervjuer.

Patel och Davidsson (2011) sammanfattar vad man brukar mena när man talar om kvalitativa intervjuer. De börjar med att beskriva att det är svårt att ge en exakt beskrivning på kvalitativa intervjuer eftersom det finns en komplexitet i form av många aspekter som har relevans i hur kvalitativa intervjuer kan genomföras i forskningsarbete. Anledningen till att det är komplext har att göra med att kvalitativ forskning inte är en enhetlig rörelse. Patel och Davidsson har redogjort för några aspekter av hur en kvalitativ intervju kan genomföras. Det som brukar vara kännetecknande för kvalitativa intervjuer är att det brukar vara en låg grad av strukturering. Det här ger utrymme för intervjuaren att kunna ändra på ordningen i intervjufrågorna om intervjuaren anser att det är rätt sak att göra beroende på vilken situation det är. När det kommer till benämningen semistrukturerade intervjuer så brukar det vara så att forskaren gör en lista över specifika teman som är planerade att beröras i ett intervjutillfälle. Frågorna i intervjun måste inte komma i ordning men de kan göra det. Det är viktigt när det kommer till kvalitativa intervjuer att aldrig utgå ifrån att man vet svaret från de man intervjuar. Det är också viktigt att man inte kommer med färdigformulerade svarsalternativ för den eller de man väljer att intervju. En förutsättning för att en kvalitativ intervju ska fungera är att både intervjuaren och intervjupersonen är medskapare i ett samtal (Patel & Davidsson, 2011, s. 81-82).

I det Patel och Davidsson tar upp så finns det ett ganska brett spektrum i hur kvalitativa intervjuer kan genomföras. När det kommer till semistrukturerade intervjuer så verkar det vanliga vara att man på förhand har bestämt vilka teman man vill beröra i intervjun eller intervjuerna och att det finns utrymme till att ändra omkring på de frågeställningar man har. Det som kan sägas dock är att

semistrukturerade intervjuer brukar hålla sig till de frågeställningar som har bestämts innan av intervjuaren även om det så klart finns utrymme att komma med ytterligare frågeställningar om det dyker upp i själva intervjuerna. Det kan finnas fall i vissa kvalitativa intervjuer där man inte har några frågor att utgå ifrån. Det är en skillnad på den typen av kvalitativa intervjuer och semistrukturerade intervjuer eftersom i den typen av kvalitativa intervjuer kommer man in i intervjusituationen utan färdigformulerade intervjufrågor.

4.1.2 Urval

Jag har valt att intervjua pedagoger som undervisar i drama/teater. Jag försökte i så stor utsträckning som möjligt hitta pedagoger som kommer från olika platser samt verksamheter. Anledningen till det här var för att chanserna ökade att pedagogerna skulle komma med perspektiv som stod i kontrast med varandra. När det kom till antal pedagoger jag skulle intervjua så strävade jag efter att intervjua minst fyra verksamma dramapedagoger. Det som var resultatet av mitt urval var att jag intervjuade tre dramapedagoger och en teaterlärare. Anledningen till att jag också intervjuade en teaterlärare var att det var intressant att få en variation av uppfattningar. Jag hade från en början inte planerat att intervjua en teaterlärare också men tyckte i efterhand att det var rätt beslut att göra det.

4.1.3 Konstruktion av frågor

Innan själva genomförandet av intervjuerna valde jag att först formulera relevanta intervjufrågor. Jag hade dels huvudfrågan (med i intervjuerna) men behövde ha frågor innan själva huvudfrågan för att inte ställa den frågan direkt. Anledningen till att det här var viktigt var för att det var bra om frågan inte bara ställdes på en gång utan att vi hade hållit på lite med intervjun och haft chansen att reflektera kring aspekter som rör huvudfrågan. Det var också viktigt att inte ha frågor som var för lika eller frågor som inte hade en koppling till min uppsats. Det var dock viktigt att jag inte var allt för styrd av intervjufrågorna utan kunde ställa följdfrågor eller nya frågor som kanske dök upp under själva intervjuerna. De intervjufrågor jag bestämde mig att använda mig av till mina intervjutillfällen var formulerade i form av en intervjuguide (se bilaga 1).

4.1.4 Rekrytering av informanter

Första steget var att kontakta pedagoger som undervisar i drama och teater och fråga dem om de ville delta i min undersökning. Som jag nämnde innan så ville jag ha en variation utifrån var pedagogerna jobbade och var de var verksamma så inte alla kom från samma plats. Utifrån det här förhållningssättet

skickade jag ut förfrågningar till de pedagoger jag ville intervjua. Några av pedagogerna kände jag sedan innan medan andra pedagoger tog jag kontakt med utifrån de mailadresser som fanns listade på olika hemsidor och kurskataloger. Sammanlagt var det tolv pedagoger som tillfrågades om de ville delta i intervjuerna jag planerade att göra. Av de tolv som tillfrågades så svarade fem på mitt mejl. Av de fem som svarade så tackade fyra ja till att bli intervjuade. Anledningen till att den femte personen tackade nej var för att personen var för upptagen med andra saker och helt enkelt inte hade tid att träffas. Till en början hade jag som mål att hitta fyra dramapedagoger men tog kontakt med en teaterlärare också eftersom det kunde bidra till ytterligare perspektiv. Anledningen var för att teaterläraren inte såg sig själv som en pedagog och hade förmodligen andra uppfattningar när det kom till svaren på frågorna jag hade formulerat till intervjuerna. Jag hade tillslut tre dramapedagoger samt en teaterlärare att intervjua, tre kom från kulturskolan och en kom från ett studieförbund. De var alla verksamma på olika platser men inom Stockholms län. Det var två män och två kvinnor som jag intervjuade. Jag hade inte planerat att intervjua två män och två kvinnor så det var en ren tillfällighet att det blev så. Alla som intervjuades är verksamma i olika grupper där de jobbar med drama och teater på något sätt.

4.1.5 Genomförande av intervju

Jag planerade ett datum och en tid med varje informant jag skulle intervjua och vi bestämde också tillsammans var vi skulle träffas. I samtliga fall var det på platsen där informanten jobbade. Jag formulerade också ett informationsbrev om samtycke till informanterna som skulle intervjuas så att de fick mer detaljerad information om vad undersökningen handlade om. Under samtliga intervjuer var jag själv i ett rum med informanten och intervjuerna pågick mellan 20 – 40 minuter. Jag skickade inte ut frågeställningarna de skulle besvara på förhand men de fick veta på förhand vilken uppsatsens frågeställning var. Jag spelade in intervjuerna och förde anteckningar, det var främst när jag kom på något under intervjuens gång som kanske skulle vara användbart i min uppsats. Intervjufrågorna ställdes inte alltid i ordning baserat på hur de står i intervjuguiden men på det stora hela fick de olika intervjupersonerna samma frågor från mig. Jag ställde ibland följdfrågor på vissa av svaren och ställde några extrafrågor som jag kom på i stunden om jag hade tid över.

4.2 Transkribering

Efter att intervjuerna var genomförda transkriberade jag ljudinspelningarna till text.

Uljens (1989) tar upp problem som kan uppstå när man ska analysera ett innehåll från t.ex. en bandad intervju när det innehållet överförs från dialogform till textform. När intervjuerna i en fenomenografisk intervju ska transkriberas så är det viktigt att vara medveten om skillnaden mellan att utgå ifrån en ljudfil som återger information i form av ljud och en text som ger ut information i form av det man läser. Det som kan bli svårt när man ska överföra en intervju från en ljudfil till ett dokument är att intervjun som skrivs ner på papper saknar känslorna i vilket orden har levererats av intervjupersonen. Det kan vara så att intervjupersonen har sagt något och att det riskerar att misstolkas om det är i textform istället. Uljens menar att det transkriberade materialet av intervjun inte gör materialet rättvisa eftersom det enda som transkriberas är själva orden och inte sinnesstämningar och olika ansiktsuttryck som kan ha uppstått i rummet där intervjun gjordes. Om den som transkriberar intervjuerna själv har genomfört intervjuerna så kan personen kanske ta hänsyn till non verbala faktorer som intervjuaren har snappat upp från intervjutillfällena (Uljens, 1989, s. 46).

Jag valde i transkriberingen att skriva ner ordet paus när det var långa pauser mellan ord och meningar. Jag skrev inte ner vilka ansiktsuttryck intervjupersonerna hade när de sade vad de sade eftersom jag enbart hade ljudfilerna att utgå ifrån. Jag kunde dock ibland uppfatta tonfallet på vad de sade för något vilket gjorde det lättare för mig att förstå vilka uppfattningar det var som förmedlades.

4.3 Analysmetod

Patel och Davidson (2011) redogör för fyra steg som brukar följas när det kommer till hur man går tillväga i en studie som använder sig av ett fenomenografiskt förhållningssätt. De här stegen kan förklaras på följande sätt. Steg ett är att få ett helhetsintryck av den data man har samlat in. Steg två är att uppmärksamma de likheter och de skillnader som finns i utsagorna i intervjuerna. Steg tre är att kategorisera de uppfattningar som har framkommit i olika beskrivningskategorier. Steg fyra är att studera den underliggande strukturen i kategorisystemet. Det handlar om att hitta ett mönster i det material man har samlat in och att kunna sortera de olika uppfattningarna som har framkommit. Systemet i vilket de här olika kategorierna sker kallas undersökningens utfallsrum och det kan sammanfattas som beskrivningen av de uppfattningarna om ett fenomen och utgör resultatet av analysen (Patel & Davidsson, 2011, s. 33).

Utifrån de steg som Patel och Davidsson har redogjort för så har jag följt de olika stegen när jag analyserat materialet.

4.3.1 Steg 1: Helhetsintryck av data

Jag började med att skriva ut de transkriberade intervjuerna för att sedan läsa igenom dem. Jag kunde uppfatta vissa mönster i de olika uppfattningarna som var kopplade till min huvudfråga för uppsatsen. Många av svaren handlade om lek i relation till den verksamhet de jobbade i. Det blev mycket fokus på lek i relation till olika typer av förmågor som är relevanta när det kommer till dramaämnet. Det var inte överraskande att mycket av svaren berörde praktiska exempel på olika lekar informanterna använder sig av (i deras grupper). Det jag gjorde med de olika svaren var att flytta runt på olika stycken och hitta stycken som var lika varandra om vad det var för något de svarade på. Så om t.ex. två olika pedagoger berörde samma frågeställning så lade jag de styckena bredvid varandra.

Nästa steg var att jag sållade i mitt transkriberade material och plockade ut de delar som svarade på den frågeställning jag hade i min uppsats. Min frågeställning var som sagt ” Vad uppfattar dramapedagoger och teaterlärare som viktiga beståndsdelar för att en lek ska vara drama?”. Jag strök under det som jag uppfattade som mest relevant för min frågeställning. Det jag fann när jag började stryka under vissa stycken var att en del ord var återkommande i vad informanterna hade sagt till mig i intervjuerna. Jag kunde då flytta runt på mitt material ännu en gång eftersom jag hittade ord som sammanförde vissa stycken. Det kunde vara ord som samarbete, koncentration, självkänsla osv. De här orden hade en direkt koppling till frågan ”Vad behöver en lek innehålla för att vara drama?” eftersom jag sammanförde de stycken med de orden som jag redan hade strukit över innan som berörde den frågan. Jag behövde dock också läsa igenom mitt material flera gånger efter jag gjort dessa uppdelningar för att göra nya uppdelningar när det kom till vilka ord informanterna använde sig av och vad det var de svarade på.

4.3.2 Steg 2: Likheter och skillnader i utsagor

I den här fasen så var det viktigt för mig att jämföra olika stycken för att försöka hitta skillnader samt likheter i uppfattningarna i utsagorna. Här granskade jag dels de stycken jag hade valt att föra samman men jag granskade också stycken som inte hade att göra med varandra för att försäkra att jag inte hade missat något när det kom till likheter och skillnader i olika stycken. Det här steget gick ut mycket på att försöka hitta beröringspunkter mellan olika utsagor och att försöka hitta de utsagor som var relevanta för min uppsats. Det fanns uppfattningar från informanterna som var intressanta men som inte var speciellt relevanta för vad jag var intresserad av att veta i just den här uppsatsen, så en del av det transkriberade materialet användes inte i det färdiga resultatet. Jag försökte göra olika uppdelningar och det tog mig flera läsningar och flera försök till att göra uppdelningar av utsagorna

tills jag var nöjd med de uppdelningar jag hade gjort. Jag plockade också bort de stycken i det transkriberade materialet som inte var uppfattningar utan var rena åsikter om något.

4.3.3 Steg 3: Kategorisering av uppfattningar i beskrivningskategorier

Efter att jag hade läst mitt transkriberade material flera gånger och jämfört utsagor med varandra så landade jag tillslut i olika uppdelningar i form av olika beskrivningskategorier. Kategorierna var uppdelade i lekar som uppfattas som drama, lekar som inte uppfattas som drama och skillnad på lek och dramaövning. I de här huvudrubrikerna så har en del underrubriker skapats. Kategoriseringarna är konstruerade utifrån teman och inte utifrån uppfattningar. Jag kom till slutsatsen att det var den här uppdelningen som var mest logisk när det kom till frågeställningen jag berörde samt syftet med min frågeställning.

4.3.4 Steg 4: Studie av underliggande struktur i kategorisystemet

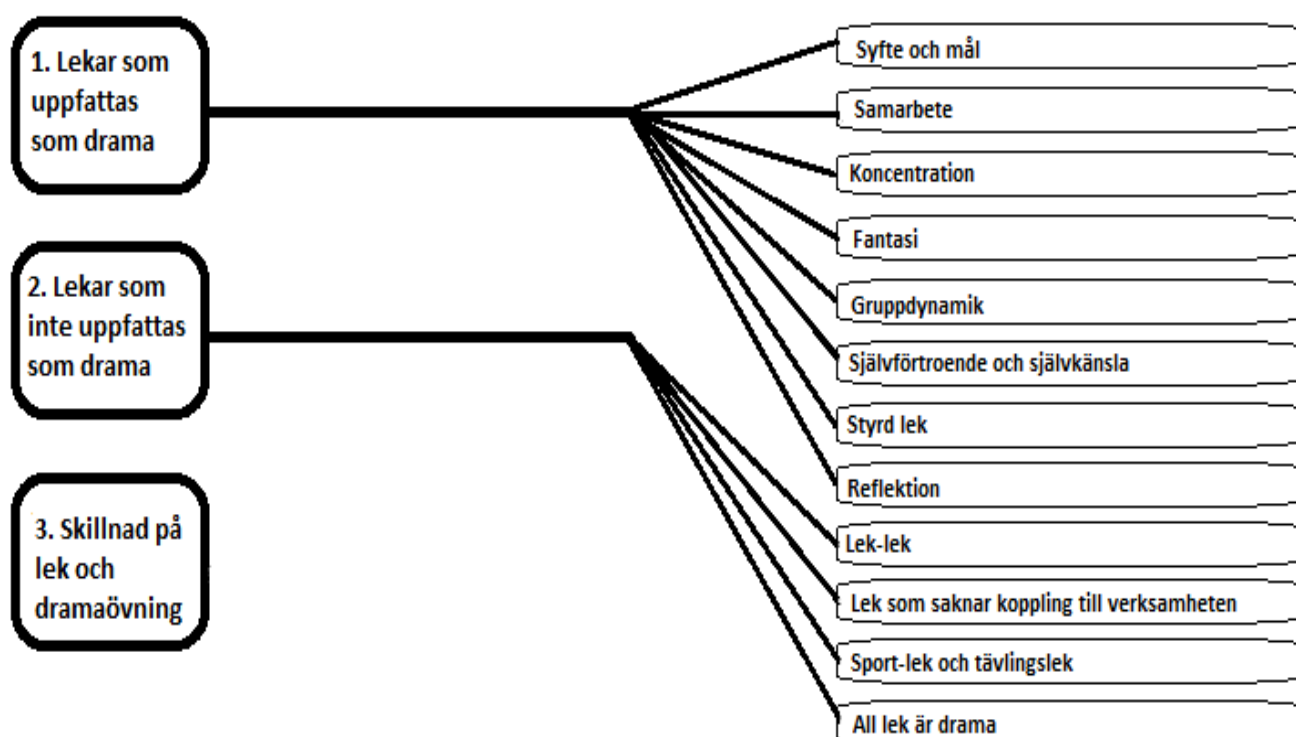
I det sista steget analyserade jag den underliggande strukturen i kategorisystemet. Jag började med att läsa igenom innehållet i de beskrivningskategorier jag hade skapat och jämförde de olika beskrivningskategorierna med varandra. När det kom till beskrivningskategorierna som hade att göra med vad informanterna ansåg var lekar som var drama eller inte var drama så var det framför allt vad informanterna ansåg att en lek behövde innehålla eller vad som behövde tillföras i en lek för att den skulle vara drama. I beskrivningskategorin om uppdelningen mellan lek och övning så hade en av pedagogerna en uppfattning om att det är skillnad på vad som är en lek och vad som är en övning och då har jag redogjort för pedagogens uppfattning om uppdelningen informanten gör.

5. Resultat

Syftet med uppsatsen har varit att kartlägga uppfattningar och belysa koncepten lek och drama och därmed möjliggöra en diskussion kring det. Med hjälp av min frågeställning så har jag försökt få svar på det här. Frågeställningen är: ”Vad uppfattar pedagoger som undervisar i drama och teater som viktiga beståndsdelar för att en lek ska vara drama?”

Informanterna har jag valt att kalla Ebba, Sara, Tor och Fredrik. Informanterna heter egentligen något annat men jag har valt att fingera deras namn för att skydda deras integritet.

Systemet som mina olika utsagor har kategoriserats på i form av de olika beskrivningskategorierna kallas för undersökningens utfallsrum. Kategorierna presenteras på så sätt att det är åtta underrubriker under den första huvudkategorin, fyra underrubriker under den andra huvudkategorin och inga underrubriker under den tredje huvudkategorin.



Figur 1. Utfallsrummet visar beskrivningskategorierna och hur de delas upp i underrubriker.

5.1 Lekar som uppfattas som drama

I den här kategorin så kommer jag att ta upp uppfattningarna som har framkommit när det kommer till aspekter som gör att lekar uppfattas som drama. Under den här huvudrubriken finns det tillhörande underrubriker. Underrubrikerna består av saker som informanterna har tagit upp när det kommer till vad de anser vara viktiga beståndsdelar för att en lek ska vara drama.

5.1.1 Syfte och mål

En beståndsdel för att en lek ska vara drama är om en lek har ett syfte och ett mål. Ebba är av uppfattningen att det är viktigt att en lek har ett syfte och ett mål när hon väljer vilka lekar hon ska göra med sina grupper.

Ebba: ”Den leken jag just nämnde använder jag mycket i dramapedagogiskt syfte. Hade jag gjort den leken i en annan grupp så, jo det kan väl handla om kommunikation, den hade nog bara ha varit kul. Men just att man använder vissa lekar just för att nå ett mål är en viktig ingrediens/beståndsdel. Gestaltlekar skulle jag kategorisera som typiska drama-lekar.”

Den leken som Ebba nämnde innan var en lek som går ut på att några sitter på stolar mitt emot varandra och så ska det stå någon bakom varje person som sitter på en stol. En av personerna har en tom stol framför sig. Den personen som har den tomma stolen framför sig ska försöka blinka med någon som sitter på en av stolarna. Då ska de försöka ta sig till stolen medan de som står bakom ska hindra dem från att ta sig till den tomma stolen genom att greppa tag i personen framför dem. Ebba uppfattar det som att det här är en lek som har ett tydligt mål och syfte. Sara är av uppfattningen att man ska ha klart för sig varför man gör någonting innan man gör det.

Sara: ”Alla lekar jag gör har ett syfte. Det är något som ska leda fram till att de ska förstå bättre.”

Tor är också av uppfattningen att det är viktigt med mål i lekar och pass.

Tor: ”Mål har jag ju med mina pass, men det är mål som jag sätter själv. Jag har ett mål med varför vi gör en viss lek liksom. Det beror på vad jag vill göra på just det passet.”

Fredrik är av uppfattningen att mål inte alltid behöver vara bestämda på förhand, till skillnad från de andra informanterna. Han har inte alltid mål klart för sig innan han gör en viss lek.

Fredrik: ”Jag brukar inte tänka så mycket på sådant, jag brukar mest köra.”

5.1.2 Samarbete

Ebba är av uppfattningen att samarbete är en viktig beståndsdel för att en lek ska vara drama. Sara nämner samarbete som en viktig del inte bara när det kommer till lek som man gör i olika verksamheter men också lek som barn själva gör på t.ex. skolgården.

Sara: ”Det på skolgården är ofta samarbete. Då jobbar man ofta med att klara av att förlora mot någon annan. Man behöver inte ha huvudrollen själv, alla behövs. Allting kommer fram i leken.”

Tor uppfattar det som att samarbetslekar oftast hör till styrda lekar. Att stärka samarbetsförmågan kan också enligt Tor ses som ett mål man kan ha med sin lek. Fredrik tar upp ett exempel på en lek där han menar att leken stärker samarbetsförmågan. Det är en lek där man sprider ut stolar i ett rum. Sedan ska deltagarna sätta sig på stolarna och en stol ska vara tom. En deltagare ska inte sitta på någon stol utan ska försöka sätta sig på den tomma stolen. De andra deltagarna ska försöka hindra att personen sätter sig på den stolen genom att hinna till stolen före personen kan sätta sig. Det gäller dock att jobba tillsammans så att man inte ger ifrån sig sin stol vid fel tillfälle.

5.1.3 Koncentration

Fredrik uppfattar koncentration som en viktig beståndsdel för att en lek ska vara drama. Han redogör för samma lek som har att göra med att sprida ut stolar i ett rum. Han menar att utöver samarbetsförmåga så tränar man också koncentration. Anledningen till att man övar på koncentration är för att man tränar sig själv i saker som logiskt tänkande och vägar att gå. Han är också av uppfattningen att man behöver vara uppmärksam på vad som händer hela tiden och då övar man sig i koncentration.

5.1.4 Fantasi

Ebba uppfattar det som att fantasi är en viktig del när det kommer till att välja lekar med sina grupper. En form av lek som Ebba nämner är gestaltlekar där det handlar om att inta olika karaktärer och hitta på historier. Hon menar att gestaltlekar kan stärka fantasin eftersom leken går ut på att hitta på saker och träna sig i att själv komma på egna idéer och förslag till hur man vill gestalta sin egen karaktär och miljön runt omkring sig. Tor nämner inte fantasi som begrepp men förklarar sitt arbete med sina

grupper dels med att många av hans grupper jobbar med olika pjäser. En del av grupperna får också reflektera kring frågan om vad teater är för något. Det är mycket i vad han gör i hans grupper som triggat igång fantasin.

5.1.5 Gruppdynamik

Ebba uppfattar det som att det är väldigt sällan som hon startar en lek med en grupp bara för att leka utan hon vill ofta få igång en gruppdynamik som hon kan jobba vidare med. Det är viktigt för henne att det finns en bra gruppdynamik i hennes lekar eftersom det också kan stärka andra saker som till exempel en sammanhållning i en grupp.

5.1.6 Självförtroende och självkänsla

Både Ebba och Sara uppfattar det som att självförtroende och självkänsla är aspekter som de ofta jobbar med. Sara brukar välja lekar som stärker självkänslan för individerna i hennes grupper men också för grupperna i stort. Hon uppfattar det som att förmågor som självkänsla kan stärkas genom att deltagarna får chansen att leda lekar i deras grupper. Ebba nämner att det kan vara bra att hitta lekar där blyga deltagare kommer våga mer och stärka sitt självförtroende. Däremot nämner hon också att det här ska ske genom att deltagarna frivilligt deltar i leken och inte att någon tvingar dem till någonting.

5.1.7 Styrd lek

Vad som också kom upp var begreppet styrd lek och vad det är och hur det används för ett dramapedagogiskt syfte. Tor uppfattar att det finns skillnad på vad som är styrd lek och vad som är icke-styrd lek. Han uppfattar att det mesta som sker i hans verksamhet är styrd lek och när barn leker själva utan någon pedagog eller lärare så är det oftast icke-styrd lek. Han är dock tydlig med att det absolut kan finnas många likheter med hur barn leker med varandra och hur de leker inom ramen för en styrd lek. Han vill också understryka att lek som inte är styrd av barn på samma sätt som den ofta kan vara i en verksamhet betyder det inte att leken inte har några regler. Lekar som leks av barn har också ofta olika typer av regler och ramar som barnen bestämt själva, menar Tor.

5.1.8 Reflektion

Reflektion är också en beståndsdel som flera informanter uppfattar som viktigt när det kommer till de lekar de genomför med sina grupper. Sara nämner att det är viktigt att hennes deltagare ska kunna prata om vad de har gjort för något och på så sätt kunna reflektera kring deras eget deltagande och vad gruppen har gjort tillsammans. Hon nämner också att deltagarna ska få tid att reflektera kring varför de har gjort någonting.

Sara: ” [...] men en sak som jag tycker är en viktig sak att ha med i lekar och övningar (speciellt i de äldre åldrarna) är utrymmet att kunna prata om vad man har gjort för något och varför man har gjort det. Det är så att deltagarna själva kan koppla leken till drama. Frågor kan också vara: ”när kommer vi att ha användning av den här leken i teatern/föreställningen vi ska göra?”, att de får tänka själva om sambandet mellan leken och vad de jobbar med [...] ”

Fredrik uppfattar det som viktigt att ge sina grupper tid att reflektera kring vad man gör för något och varför man gör det, precis som Sara. Fredrik förklarar att anledningen till att han tycker att det är så viktigt att hans grupper får tid att reflektera kring varför man gör eller inte gör något är för att de då kommer att bättre förstå anledningen och syftet till varför de gör vad de gör. Det hjälper också pedagogen eller läraren att bättre förstå varför han eller hon gör någonting om leken reflekteras kring tillsammans med gruppen. En risk menar Fredrik kan också vara att om man inte reflekterar kring vad det är man gör kan deltagarna bli osäkra och inte förstå varför pedagogen eller läraren väljer att göra vissa saker men inte andra saker.

5.2 Lekar som inte uppfattas som drama

I den här kategorin kommer jag att ta upp uppfattningarna som har framkommit när det kommer till aspekter som gör att lekar inte i samma utsträckning uppfattas som drama. Precis som i den förra huvudrubriken så finns det här också tillhörande underrubriker. Underrubrikerna består främst av olika typer av lekar som informanterna har tagit upp som inte i samma utsträckning uppfattas som drama. En av underrubrikerna handlar också om uppfattningen som har att göra med att alla sorters lekar kan vara drama.

5.2.1 Lek-lek

Ett ord som har kommit upp från Fredrik är ordet lek-lek. Det här ordet har använts av honom för att förklara en lek som inte är vad han beskriver som en ”seriös lek”. Han uppfattar det som att samarbete och koncentration är väldigt viktigt när man ska göra en övning och göra en föreställning. Därför är han av uppfattningen att det är viktigt att välja lekar med tydliga mål som att t.ex. stärka samarbetsförmågan och öva sin koncentrationsförmåga. Därför menar Fredrik att man ska välja en seriös lek och inte en lek-lek där saker som att öva på olika förmågor som koncentration och samarbetsförmåga inte finns med.

5.2.2 Lek som saknar koppling till verksamheten

Fredrik uppfattar det som att han inte vill använda sig av lek som saknar koppling till verksamheten han jobbar i. Fredrik undviker att använda sig av de lekar som känns för långt ifrån vad han vill uppnå i verksamheten. Anledningen till det här är att leken förlorar sin betydelse och får inte det syfte och mål som han vill att leken ska ha.

5.2.3 Sport-lek och tävlingslek

Sportlekar och tävlingslekar är några typer av lekar som Tor inte använder sig av i sina grupper. Tor är av uppfattningen att lekar som dessa som uppmuntrar till tävlande mellan deltagarna kan leda till att det blir en otrevlig stämning i gruppen och det kan också leda till ett våldsamt beteende bland deltagarna. Ebba är dock av en annan uppfattning och tycker att den här typen av lekar kan fungera alldeles utmärkt i grupper så länge alla i gruppen uppvisar ett schysst beteende mot varandra.

5.2.4 All lek är drama

En uppfattning som framkom av Sara är att all typ av lek kan användas i ett dramapedagogiskt syfte och att all lek innehåller något som man kan ha nytta av för drama.

Sara: ”När vi gör den här leken när man sitter i en ring och ska byta plats med varandra då är det ju samspel och att man behöver lyssna, titta när man tar bort en stol och ska sätta sig. Allt leder fram till någon nytta som de kan använda sig av när de är på scen. Det är empati, självkänsla, samarbete och kommunikation. Jag tycker att alla lekar innehåller någonting som är bra för dramat.”

5.3 Skillnad på lek och dramaövning

I det här avsnittet så kommer jag att redogöra för vilka uppfattningar som har kommit upp när det kommer till skillnaden informanterna gör på lek och dramaövning. En av intervjupersonerna, Ebba, förklarar att hon gör skillnad på vad hon beskriver som en lek och vad hon beskriver som en dramaövning. Hon tar upp ett exempel som har att göra med vad barn brukar leka på en skolgård och vad man gör i en verksamhet. Hon uppfattar att övningar som görs i en verksamhet inte är lekar som vanligtvis leks av barn på skolgården. Hon tar improvisationsövningar som ett exempel på en sorts övning. Där har man alltid ett syfte, en träning och en teknik med den typen av övning. Hon menar dock att övningarna också kan vara lekfulla (och att lekar på skolgården också kan ha ett syfte) men att lekar som görs i en verksamhet med en pedagog ofta är annorlunda från lekar som barn själva gör på en skolgård.

Ebba: ”Många lekar som man leker på skolgården kan vem som helst leka, t.ex. gröna lyktan stopp. Den typen av lekar kan man använda sig av i dramapedagogiskt syfte men vem som helst kan leka den leken på skolgården. Men vem som helst leker ju inte ”ska vi hoppa” ”ja”, det är ju en impro-övning. Jag tycker att det är skillnad på lek och improvisationsövningar. För att improvisationsövningarna har ett syfte, en träning, en teknik. Improvisationsövningar kan vara lekfulla, men de har ett helt annat syfte. Improvisationsövningarna kan vara t.ex. att lära sig att bejaka varandra, ge varandra låtsaspresenter. Det är ju inte riktigt lekar som vem som helst leker, det är övningar snarare. En kull lek är en lek, den leken leker vem som helst.”

Ebba tar också upp att lekar som ofta leks på t.ex. en rast eller en skolgård är lekar som kan ha ett pedagogiskt syfte precis som improvisationsövningar. Så det behöver inte alls vara så att man ska undvika att använda sig av vissa typer av lekar bara för att de inte till en början tycks ha ett pedagogiskt syfte för att leken kan ges ett pedagogiskt syfte.

Ebba: ”[...] för att ofta kan jag tycka att en del av skolgårdslekarna (t.ex. lyktan 123), den är en lek som flera generationer har lekt. Men jag kan ju använda den som i ett teatersyfte eller ett pedagogiskt syfte. Det som har att göra med regler, kroppskontroll, och allt som hör till. Så lekarna som kanske inte har ett syfte vanligtvis kan ges ett syfte. Men jag tycker att det är skillnad. Jag tror dock inte att improvisationsövningar är någonting som vanligtvis leks av elever på en skolgård [...]”

Det finns dock en del skilda uppfattningar när det kommer till om de väljer att göra en distinktion mellan vad som är en lek och vad som är en övning. Sara, till exempel, gör inte skillnad på vad som är en lek och vad som är en övning i hennes verksamhet. Sara tar upp ett exempel där hon nämner det viktiga med att vara delaktig i en grupp.

Sara: ”Det är viktigt att de kan vara med själva och bestämma. De får göra övningar där de själva får leda en lek med en grupp.”

Här menar Sara att leken och övningen är samma sak. Det här är ett citat från när Sara beskriver arbetet i en av hennes grupper där deltagarna får vara med och leda egna lekar. Det framgick också i intervjun med Sara att vilken lek som helst kan tillföra någonting och ha ett syfte, även de lekar som inte genomförs i olika verksamheter utan leks av vem som helst var som helst.

5.4 Sammanfattning av resultat

Under beskrivningskategori 1 (Lekar som uppfattas som drama) så var syfte och mål en sak som Ebba, Sara och Tor uppfattade som en viktig beståndsdel för att en lek ska vara drama. Fredrik tänkte inte så mycket på syfte och mål innan han gjorde en lek. Informanterna nämner också samarbete som en viktig aspekt för att en lek ska vara dramapedagogisk. Sara nämner att samarbete också kan ske i lekar som inte är styrda av en pedagog i en verksamhet. Fredrik nämner att leken stärker samarbetsförmågan. Koncentration tas också upp av Fredrik och han menar att koncentration kan stärka andra förmågor som logiskt tänkande. Informanterna tar upp fantasi som en viktig del i lek. Gestaltande lek lyfts fram som en lek där deltagarna får öva sig mycket i fantasi. Gruppdynamik är också en sak som nämns och Ebba är av uppfattningen att en lek som tränar gruppdynamik kan stärka sammanhållningen i en grupp. Självförtroende och självkänsla nämns av Ebba och Sara. De uppfattar det som att det är bra att välja lekar där man stärker självförtroendet och självkänslan i både individerna och gruppen i stort. Ebba nämner dock att man inte kan tvinga fram självförtroende och självkänsla i deltagarna utan det måste ske frivilligt. Styrd lek nämns av Tor som något pedagoger oftast gör med deltagare i en grupp. Tor uppfattar det som att icke-styrd lek oftare är något som barn leker med sig själva. Däremot ser han många likheter med styrd och icke-styrd lek och att det är svårt ibland att se skillnaden. Sara och Fredrik nämner reflektion som en viktig beståndsdel i lek för att den ska uppfattas som drama. Sara är av uppfattningen att deltagarna måste få chansen att reflektera kring det de har gjort tillsammans för att då kommer de att tänka på varför det är användbart att de gör det de gör. Fredrik uppfattar det som att reflektion kan leda till att deltagarna bättre förstår syftet till varför de gör en lek.

Under beskrivningskategori 2 (Lekar som inte uppfattas som drama) kom Fredrik på ett låtsasord som är ”lek-lek”. Det ordet användes för att göra skillnad på vad som var seriös lek och oseriös lek. I det här fallet så var ”lek-lek” något som saknade ett tydligt mål så därför var ”lek-lek” en oseriös lek. Lek

som saknar koppling till verksamheten var en av uppfattningarna som Fredrik hade om lek som inte har samma koppling till drama och teater som annan lek har. En typ av lek som nämndes av Tor var sport-lek och tävlingslek. De typerna av lekar användes inte av Tor eftersom det kunde leda till dålig stämning i gruppen. En sista uppfattning som kom upp av Sara var att all lek innehåller någonting som är värdefullt för dramat.

Under beskrivningskategori 3 (Skillnad på lek och övning) så var Ebba av uppfattningen att lek och dramaövning var två olika saker. Hon menade att en dramaövning var något som genomfördes i en verksamhet där man håller på med drama och teater och med tydliga regler. Det var inte speciellt vanligt att se barn utanför en verksamhet utan en pedagog leka en improvisationsövning bara med sig själva. Sara var av en annan uppfattning och gjorde inte skillnad på lek och dramaövning.

6. Etiska aspekter

Vetenskapsrådet (2017) förklarar att forskaren har en viktig roll i dagens samhälle och därför ställs stora förväntningar på forskaren. Forskaren har inte bara ansvar för personerna som medverkar i forskningen men också dem som indirekt kan påverkas av forskningen och gagnas av forskningsresultaten. Förväntningen på forskaren är att hen ska göra sitt bästa och genomföra forskning som är av en hög kvalitet. Vetenskapsrådet har sammanställt åtta olika uppförandekrav som de förklarar redan ligger inbyggda i forskningsprocessen. Punkterna kan också ses som regler man kan följa i sitt vardagliga liv och inte bara punkter som forskare ska följa. Punkterna är att man ska tala sanning om sin forskning, att medvetet granska och redovisa utgångspunkterna för ens studier, att öppet redovisa metoder och resultat, att öppet redovisa kommersiella intressen och andra bindningar, att inte stjäla forskningsresultat från andra, att hålla god ordning i sin forskning, att bedriva sin forskning utan att skada någon levande varelse och att vara rättvis i sin bedömning i andras forskning (Vetenskapsrådet, 2017, s. 8).

När jag har läst igenom de här punkterna från Vetenskapsrådet så har jag tänkt på dem och förhållit mig till dem när jag skrivit min uppsats och gjort mina intervjuer. Det har varit viktigt för mig att redovisa det korrekta och sanna resultatet av min forskning och att granska och redovisa utgångspunkterna för mina studier.

Kvale och Brinkman (2014) skriver om informerat samtycke och de sammanfattar informerat samtycke som att man informerar undersökningspersonerna om det allmänna syftet med undersökningen, själva upplägget i breda drag och vilka risker och fördelar som kan finnas om man väljer att delta i ett forskningsprojekt. Intervjupersonerna har också rätt till att avbryta sitt deltagande när som helst. Anledningen till att det finns den här typen av principer är för att det respekterar människors rätt att fatta egna beslut och att det finns till så att deltagarna inte på något sätt skadas av sitt deltagande (Kvale & Brinkman, 2014, s. 107).

I och med att jag har valt att genomföra intervjuer med pedagoger som undervisar i drama och teater så har jag också som jag nämnt innan formulerat ett informationsbrev om samtycke som jag formulerade klart innan mina intervjutillfällen. Informanterna också läsa igenom allt innehåll i informationsbrevet innan de bestämde sig om de ville delta i undersökningen.

Innehållet i informationsbrevet har handlat om vem jag är och vad jag har planerat att göra i min undersökning. Jag har sedan gått igenom syftet och det praktiska genomförandet av intervjuerna. Sedan står det hur materialet av de inspelade intervjuerna kommer att användas och i det här fallet så

var det enbart för min uppsats. Deltagarna skulle också signera informationsbrevet för att bekräfta deras deltagande.

Kvale och Brinkman (2014) tar också upp vad som menas med konfidentialitet när det kommer till forskning. De skriver att det syftar på de överenskommelser som deltagarna ingår om vad som kan göras när det kommer till de data som frambringas med hjälp av intervjuaren och deltagarna. Vad det oftast handlar om är att man ska skydda deltagarna från den data i intervjumaterialet som kan avslöja deltagarnas identitet. Det kan handla om deras namn, deras ålder, var de jobbar etc. En fråga som kommer upp är också vilken information som ska vara tillgänglig för vem. Därför är det viktigt att vara tydlig med vem eller vilka som kommer att få tillgång till materialet. Kvale och Brinkman tar också upp forskarens roll i en undersökning. Det är bra om forskaren har en kännedom om saker som etiska riktlinjer, värdefrågor och etiska teorier. Det är också viktigt för forskaren att i så stor utsträckning som möjligt publicerar resultat i sin forskning som är korrekta och representativa för forskningsområdet. Resultaten i forskningen ska också vara kontrollerade och validerade (Kvale & Brinkman, 2014, s. 109-111).

När det har kommit till genomförandet av min undersökning så har det varit viktigt att ha med mig Kvales och Brinkmans resonemang om att vara försiktig när det kommer till känslig personlig information om informanterna. I mitt färdiga resultat har jag valt att undvika att nämna någon information om deltagarna. Angående min egen roll som forskare så har det varit viktigt för mig att ha en förståelse om vilka typer av etiska riktlinjer det finns. Det har också varit viktigt för mig att representera resultatet i mitt empiriska material på ett korrekt och tydligt sätt.

7. Diskussion

I diskussionsdelen så kommer jag att diskutera resultatet och metodval. Jag kommer också knyta an till tidigare forskning i resultatdelen.

7.1 Resultatdiskussion

I den här delen kommer jag att diskutera innehållet i resultatet under varje beskrivningskategori. De här beskrivningskategorierna var som nämnt innan 1. Lekar som uppfattas som drama, 2. Lekar som inte uppfattas som drama och 3. Skillnad på lek och dramaövning.

7.1.1 Diskussion kring beskrivningskategori 1

I den första beskrivningskategorin hade jag pedagogernas uppfattningar om vad för aspekter eller beståndsdelar som gör att en lek uppfattas som drama. Det kom som lite förvånande att informanterna inte var eniga när det kom till hur de förhåller sig till mål och syfte med deras lekar. En av informanterna sade att mål inte var något personen tänkte på medan en annan informant var av uppfattningen att det alltid skulle finnas ett tydligt formulerat mål och syfte med alla lekar.

Det var enligt mig inte förvånande att saker som hade att göra med gruppens betydelse och att jobba tillsammans var saker som lyftes när det kom till lekar som upplevs som drama. Eftersom drama väldigt ofta är inriktat på att gruppen gör saker tillsammans så kunde jag förutse på förhand att dessa aspekter skulle lyftas. Däremot blev jag lite förvånad att vissa deltagare inte pratade ännu mer om gruppens betydelse för lekar som associeras med drama. Anderssons (2013) informanter lyfte också det viktiga med gruppen men till skillnad från mina intervjupersoner så pratade hennes informanter snarare om gruppgemenskap än gruppdynamik. De tog också upp samhörighet istället för samarbete. Det är intressant att tänka på varför de valde att lyfta olika begrepp i sina intervjuer även om de ligger nära varandra. Det kan vara för att Anderssons grupper pratade mer utifrån ett perspektiv som hade att göra med att inkludera barnet i leken och då är ord som samhörighet och gruppgemenskap nära länkade till inkludering.

Fagers (2014) informanter lyfte samarbete som en viktig del när det kom till vad förskollärarna och förskolebarnen gjorde tillsammans i gestaltande lekpedagogik. Aspekter som hade att göra med mer praktiska saker som att träna på sin koncentrationsförmåga och öva på sin fantasi uppfattade jag som redskap som ingår i lekar som är associerade med både drama och teater. Informanterna uppfattade fantasi som en viktig aspekt för att lek ska vara drama precis som Anderssons (2013) informanter gjorde. Genom att fantisera tillsammans med barnen ansåg Anderssons informant att barnen i gruppen skulle bli mer villiga till att leka.

En av mina informanter var också av uppfattningen att lekar som involverar att träna fantasin är bra lekar att göra med barnen. Alla informanter uppfattade det som viktigt med att man visste anledningen till varför man gjorde en viss lek. Det tycker jag också är en viktig sak, att deltagarna i en grupp får förklarat till dem anledningen till varför man gör något.

Reflektion var också en aspekt som lyftes. Det ser jag också som en stor del i vad dramapedagogik ofta är, att man reflekterar kring vad man själv och andra har gjort. Det bekräftades i de här svaren att reflektion är en viktig del när det kommer till drama och att kunna reflektera efter att man genomfört en lek med en grupp. Lindqvist (1996) tar upp det som har att göra med att lek är det viktigaste för att bearbeta omedvetna känslor av underlägsenhet. Leken är också ett bra sätt för barn att konfrontera olika känslor. Då är det viktigt med reflektion i koppling till barns känslor, att barn får tiden och utrymmet att bearbeta sina känslor med hjälp av att kunna reflektera kring deras känslor. På så sätt kan leken fungera som någonting terapeutiskt vilket är nära sammankopplat till det kritiskt frigörande perspektivet av Sternudd (2000). Reflektion behövs för att bearbeta känslor och kanske också få utlopp för dem i teater eller drama.

7.1.2 Diskussion kring beskrivningskategori 2

Det fanns också en del uppfattningar om lekar verkligen ska ha tävlingsmoment som en del av leken. En informant hade uppfattningen att det var fel att blanda in tävlingar när det handlar om lekar i en verksamhet där man håller på med drama eftersom det kan leda till ett otryggt gruppklimat och ett våldsamt beteende bland deltagarna. En annan informant såg inga problem med lekar där deltagarna tävlar med varandra. Min egen uppfattning är väl att det beror på vilken lek det är och om det finns en poäng med att ha med tävlingsmomentet i leken. Den här aspekten av lek går att relatera till Wetterblads (2012) resonemang om bråk- och krigslek. Han är av uppfattningen att bråk- och krigslek är viktigt och nödvändigt för barns (framförallt pojkar) utveckling för deras växande och identitetsskapande. Wetterblad nämner dock att det är viktigt att den här typen av lek kan ske i ordnade former där ingen kommer till skada. Det är intressant att höra de olika uppfattningarna där en

av mina informanter inte gillar tävlingsmoment i lek eftersom det kan uppmana till våld och Wetterblad är av uppfattningen att våldsamt beteende kan utforskas så länge det sker i ordnade former. I psykoanalytisk lek teori som Lindqvist (1996) beskriver så är lek att hävda sig från vuxenvärlden. Så den lek teorin handlar om att gå emot det som vuxna har bestämt att man ska göra. Så om det lek teorin skulle råda så kanske det skulle vara så att barnen hade valt den typen av lekar som den vuxne inte vill att de ska välja.

I uppfattningen som hade att göra med att det går att hitta ett dramapedagogiskt syfte med vilken lek som helst var det en av informanterna som hade den här uppfattningen. Om jag förstod informanten rätt så menade informanten att det går att hitta dramapedagogiska syften med alla typer av lekar men det behöver nödvändigtvis inte betyda att alla lekar fungerar lika bra att använda sig av i en dramapedagogisk verksamhet. Det verkar som en rimlig uppfattning att det går att hitta någonting dramapedagogiskt med alla typer av lekar beroende på hur man väljer att utforma dem.

7.1.3 Diskussion kring beskrivningskategori 3

I den tredje beskrivningskategorin redogör jag för det som hade att göra med informanternas uppfattningar om skillnader på vad en lek är och vad en dramaövning är. Det fanns olika uppfattningar mellan informanterna om vad de båda var för något och om man skulle göra skillnad på lek och dramaövning eller inte.

En av informanterna är av uppfattningen att det är skillnad på en lek och en dramaövning och lyfter särskilt improvisationsövningar som exempel på vad som är en övning och inte en lek.

Intervjupersonen menar att lekar som inte är övningar kan fortfarande fylla ett dramapedagogiskt syfte men att det också finns lekar som inte gör det. En annan uppfattning som kom från samma intervju person är att det inte var så vanligt att övningar med dramapedagogiskt syfte är något som barn leker med sig själva. Det är inte så vanligt att barn som leker med sig själva leker en improvisationsövning som till exempel bänken eller liknande.

Om jag ska reflektera kring informantens uppfattning så har informanten en poäng att det inte är jättevanligt att barn som leker med varandra leker samma sak som de gör i till exempel en verksamhet med en pedagog. Däremot är jag osäker om jag verkligen skulle göra en så tydlig uppdelning mellan vad som är en lek och vad som är en dramaövning. Jag håller med informanten om att lekar som barn leker med varandra kan ges ett dramapedagogiskt syfte precis som övningar eller lekar som görs i en verksamhet.

Lindqvist (1996) beskriver arbetet med rollspel och användning av lek och drama för att levandegöra innehållet i rollspelet. Hon förklarar att äldre barn ibland behöver tydliga ramar och regler och funderar om det på något sätt relaterar till att dramatisk lek i form av rollspel ibland skiljer sig från ”icke-styrd” lek i och med att det finns tydligare ramar och förhållningssätt. Det kan vara så att informanten är av uppfattningen att dramalek skiljer sig från ”fri” lek i och med att det finns tydligare ramar och regler. Då kan man också relatera till Wetterblads (2012) resonemang om att ”fri” lek där barn leker med sig själva inte alltid är så ”fri” som vi tror eftersom aspekter som vänskapskretsar och hierarkier mm. kan spela in i leken.

En annan informant var däremot av uppfattningen att det inte är någon skillnad på lekar och dramaövningar. Informanten menar att en lek som inte genomförs i en verksamhet kan ha precis samma dramapedagogiska syfte som en dramaövning som görs i en verksamhet. Båda informanter var överens om att lekar som leks av barn själva kan ha samma dramapedagogiska syfte som lekar som leks i verksamheter men det fanns en skillnad i att en av informanterna menade att alla typer av lekar kan tillföra något för dramat medans den andra informanten menade att vissa lekar kan göra det men inte alla.

7.2 Metoddiskussion

I metoddiskussionen kommer jag att reflektera kring metod-delen och komma med några kommentarer om vad jag kanske hade kunnat göra annorlunda om jag hade gjort uppsatsen igen.

Som metod genomförde jag semistrukturerade intervjuer med pedagoger som undervisar i drama och teater. Jag formulerade en intervjuguide innan intervjutillfällena. Det var ett bra upplägg jag hade att inte skicka ut mina intervjufrågor till intervjupersonerna innan våra intervjutillfällen. På så sätt fick de inte tid att formulera svar på frågorna på förhand. Längden på intervjuerna var kortare än vad jag först hade planerat. Om jag kunde gå tillbaka och gjort dem igen så skulle jag nog ha gjort några av dem längre. Samtidigt gick det snabbare att transkribera mitt material från intervjuerna jämfört med om de hade varit längre. Så på så sätt sparade jag en del tid.

I urvalet valde jag att kontakta verksamma dramapedagoger och senare kontaktade jag en teaterlärare också. Jag ångrar inte att jag tog med teaterlärarens uppfattningar eftersom en del av uppfattningarna var intressanta och kontrasterande ibland till vad de andras uppfattningar var. Nu i efterhand kan jag känna att urvalet var lite tunt och att det egentligen skulle ha behövts fler intervjupersoner.

Anledningen till detta är att ju fler informanter jag skulle ha haft ju bättre och mer representativ skulle

studien ha blivit för pedagoger i stort. Med det sagt så tycker jag att resultatet blev bra. Det var inte speciellt mycket av intervjumaterialet som jag inte använde mig av i min resultat-del och det tyder på att mycket av det som sades var användbart till min uppsats.

Jag kunde ha koncentrerat mig mer på vad intervjupersonerna sade för något och inte varit så bunden till mina intervjufrågor. Jag kunde ha ställt mer följdfrågor på vissa saker och jag tror det hade gett en ytterligare fördjupning i vissa av svaren. Jag har också i efterhand reflekterat kring att jag kunde ha varit tydligare när det kommer till om jag menar drama i form av dramatisk verksamhet eller drama i form av dramatisk lek. I mina intervjuer så ledde jag omedvetet in informanterna att prata om dramatisk verksamhet och inte så mycket om dramatisk lek. Det är lite av en svaghet i uppsatsen att inte tillräckligt mycket lyfts om dramatisk lek (rollek, improvisationsövningar, gå i roll, processdrama mm.).

I analysdelen så följde jag de steg som Patel och Davidson redogjorde för. Det här var utan tvekan den mest utmanande delen i min uppsats. Att först transkribera intervjumaterialet för att sedan få reda på uppfattningarna och ställa dem i relation till varandra var väldigt utmanande och svårt. Det var också svårt att förstå hur jag skulle presentera mitt resultat och är osäker om det blev presenterat på det sättet det ska presenteras på. Jag letade i tidigare uppsatser för att få någon form av vägledning i hur de hade gjort men även där fann jag att de uppsatserna skilde sig från varandra. Så jag förstod att uppsatser kan se ut och vara konstruerade på olika sätt. Jag tycker dock att innehållet i resultat-delen är väldigt intressant. Det är spännande att höra deras uppfattningar om hur de ser på lek och drama dels som begrepp men också att få syn på beröringspunkterna mellan lek och drama.

Jag inspirerades av fenomenografi som metod för att jag var intresserad av att få syn på olika uppfattningar som var relaterade till uppsatsens frågeställning. Att inspireras av fenomenografi som metod för att analysera mitt intervju-material hjälpte mig också att se uppdelningar i olika kategorier tydligare än om jag inte skulle ha valt den metoden. Så på så sätt hjälpte den metoden mig att få en tydligare överblick i vad jag hade för olika typer av uppfattningar.

7.3 Förslag till vidare forskning

Mitt förslag på vidare forskning är att göra en mer omfattande intervjustudie med ett bredare och större urval där man undersöker intervjupersonernas uppfattningar av lek och/eller drama. Att forska kring lek och hur lek förhåller sig i relation med drama och teater är ett relativt outforskat område. Det behövs också forskning på lek utifrån en rad olika perspektiv. Hur man ser på lek i relation till drama, teater, hälsa, undervisning, skolan, konflikthantering osv.

8. Slutsats

Utifrån uppsatsens frågeställning ”vad uppfattar pedagoger som undervisar i drama och teater som viktiga beståndsdelar för att en lek ska vara drama?” så har jag dragit slutsatser om frågan blivit besvarad. I resultat-delen delades uppfattningarna upp i olika beskrivningskategorier. Kategorierna är:

1. Lekar som uppfattas som drama
2. Lekar som inte uppfattas som drama
3. Skillnad på lek och dramaövning

Slutsatsen är att det finns skillnader i detaljer av vad pedagoger uppfattar som viktiga beståndsdelar för att en lek ska vara drama. Däremot finns det många uppfattningar som förenar pedagogerna. Tydligt mål och syfte med en lek och att öva samarbete är de uppfattningar som förenar alla pedagoger. En del beståndsdelar nämndes bara av en pedagog, de var t.ex. koncentration. Självförtroende och självkänsla nämndes av två pedagoger. En pedagog nämnde skillnaden på styrd och icke-styrd lek och att en lek som är styrd kunde räknas in som en beståndsdel för att en lek ska vara drama. Reflektion nämndes av två pedagoger. Uppfattningar som skiljde sig från varandra var att två pedagoger hade olika uppfattningar om skillnaden på vad som är en lek och vad som är en dramaövning. En av pedagogerna var av uppfattningen att det är skillnad på lek och dramaövning och att lekar som leks på t.ex. en skolgård väldigt sällan är utformade på samma sätt som en dramaövning är. En annan pedagog var av uppfattningen att den gränsdragningen inte går att göra och att alla lekar kan innehålla något som är användbart för dramat.

9. Referenslista

- Andersson, Y. (2013). *Drama – en metod för barn som inte leker?* (Examensarbete, Högskolan i Gävle, Akademin för utbildning och ekonomi: Avdelningen för kultur-, religions- och utbildningsvetenskap). Från <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:649930/FULLTEXT01.pdf>
- Fager, L. (2014). *Gestaltande lekpedagogik som utvecklingsprocess: En intervjustudie med förskollärare*. (Examensarbete, Karlstads universitet, Fakulteten för humaniora och samhällsvetenskap). Från <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:728461/FULLTEXT02.pdf>
- Heggstad, K. M. (2014). *7 vägar till drama. Grundbok i dramapedagogik för förskollärare och lärare*. Lund: Studentlitteratur.
- Hägglund, K. (1989). *Lekteorier*. Solna: Esselte studium.
- Janson, U. (2013). Delaktighet i lek – en fråga om röst i det barnkulturella. I K. Helander (Red.), *Nu vill jag prata! Barns röster i barnkulturen*. Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Johansson, A. L. (2008). *När vi är fler blir det mer roligt: En intervjustudie rörande motiv att delta i drama på sin fritid för fem barn och unga med autismspektrumstörningar*. (Examensarbete, Högskolan i Gävle, Institutionen för pedagogik, psykologi och didaktik).
- Järleby, A. (2012). *Spela roll: kreativt lärande med teater och drama*. Skara: Pegasus förlag & teaterproduktion.
- Knutsdotter Olofsson, B. (2003). *I lekens värld*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Kvale, S. & Brinkman, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindqvist, G. (1996). *Lekens möjligheter. Om skapande lekpedagogik i förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Marton, F. & Booth, S. (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.

- Olofsson, A. (2016). *Dramakällan: handledning*. Göteborg: Sensus.
- Patel, R. & Davidsson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Rasmusson, V. & Erberth, B. (2016). *Undervisa i pedagogiskt drama: från dramaövningar till utvecklingsarbete*. Lund: Studentlitteratur.
- Sternudd, M.- M. (2000). *Dramapedagogik som demokratisk fostran? Fyra dramapedagogiska perspektiv – dramapedagogik i fyra läroplaner*. Uppsala universitet: Uppsala Studies in Education. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:165574/FULLTEXT01.pdf>
- Uljens, M. (1989). *Fenomenografi: forskning om uppfattningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Wetterblad, P. (2012). Leken som grogrund för lärande: Aspekter på lek inom fritidshemmets verksamhetsområde. *Skolportens numrerade artikelserie för utvecklingsarbete i skolan*, (5). Från https://www.skolporten.se/app/uploads/2012/06/Leken-som-grogrund-för-lärande_4.pdf
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet. https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1529480532631/God-forskningssed_VR_2017.pdf
- Österlind, E. & Hallgren, E. (2014). Heathcote in Sweden – just passing by? *Drama Research: international journal of drama in education*, 5(1). Från <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:752291/ATTACHMENT01.pdf>

Bilaga 1:

Informationsbrev om samtycke

Hej, mitt namn är Philip Andersson och jag studerar på kandidatprogrammet i Estetiska ämnens didaktik - drama/teater, på Stockholms Universitet. Jag skriver min kandidatuppsats just nu och planerar att undersöka vad olika dramapedagoger anser vara viktiga beståndsdelar för att lek ska vara drama. Inom ramen för detta gör jag en intervjustudie.

Du tillfrågas härmed om att delta i en enskilt bandad intervju i denna undersökning. Intervjun kommer att användas till min kandidatuppsats.

Syftet med undersökningen är att få dramapedagogers olika perspektiv av hur de ser på lek i förhållande till drama samt vad de anser är viktiga beståndsdelar i en lek för att en lek ska vara drama.

Praktiskt genomförande:

I undersökningen kommer jag att intervjuva mellan 3 till 5 dramapedagoger och urvalet har skett på så sett att jag försökt hitta dramapedagoger från olika verksamheter samt platser i så stor utsträckning som möjligt. Intervjun kommer att pågå i högst en timme.

Ditt deltagande innebär att jag kommer att spela in intervjun vi kommer att genomföra. Det insamlade materialet kommer att vara i form av en ljudfil. Ljudfilen kommer endast att sparas på en USB-sticka som jag har fått av Stockholms Universitet för att försäkra att ljudfilen inte sprids på något annat sätt. Den bandade intervjun kommer också att transkriberas. Ditt namn kommer att vara fingerat i den färdiga uppsatsen.

Ditt deltagande i undersökningen är helt frivilligt. Du kan när som helst avbryta ditt deltagande utan närmare motivering. Undersökningen kommer att presenteras i form av en uppsats vid Stockholms Universitet. Det insamlade materialet kommer att arkiveras under tio år och kan komma att användas av andra i vetenskapligt syfte men först efter nytt informerat samtycke. Stockholms Universitet är personuppgiftsansvarig för personuppgifterna.

Om du har frågor eller funderingar är du välkommen att höra av dig till mig eller min handledare.

Ansvarig för genomförandet av undersökningen:

Philip Andersson

E-post:

phan9766@student.su.se

Ansvariges handledare:

Anna Johansson

E-post:

anna.johansson@hsc.su.se

Jag har tagit del av ovanstående information och samtycker till att bli intervjuad av Philip Andersson:

Ort och datum: _____

Namn (deltagare): _____

Underskrift (deltagare): _____

Bilaga 2:

Intervjuguide

1. Vad jobbar du med i dina grupper just nu?
2. Vilka typer av lekar använder du dig av i dina grupper?
3. Hur definierar du lek?
4. Vad har du för mål med dina lekar?
5. Skiljer det sig i olika åldrar i hur du använder dig av lek?
6. Vad behöver lek innehålla för att vara drama?
7. Finns det lekar du inte skulle använda dig av i dina grupper? Varför inte?

Stockholms universitet/Stockholm University
SE-106 91 Stockholm
Telefon/Phone: 08 – 16 20 00
www.su.se



**Stockholms
universitet**