

# Dynamisk pedagogik

Dess tillkomst och teoribildning tecknad utifrån Dan Lipschütz  
livsberättelse

Eva Borseman

Lärarhögskolan i Stockholm  
Institutionen för samhälle, kultur och lärande

CD-uppsats  
Pedagogik  
Höstterminen 2007  
Examinator: Marja Schuster



# Sammanfattning

Dynamisk pedagogik är en metod där man utifrån en demokratisk värdegrund arbetar med individers och grupper kommunikativa och kreativa processer för att medverka till ökad självkänedom. Dynamisk pedagogik har funnits på Lärarhögskolan i Stockholm sedan mitten av 1960-talet och till en början som ämnet skapande dramatik i förskollärautbildningen. Dan Lipschütz är upphovsmannen till metoden.

Uppsatsens syfte är att beskriva och tolka vad som ligger bakom den dynamiska pedagogikens uppkomst och utveckling under perioden 1926 – 2007. Jag anser att 1966 var det mest betydelsefulla året för den dynamiska pedagogikens utveckling. Då benämndes metoden och den fick ett eget utbildningsinstitut, Kordainstitutet.

I min studie har jag jämfört Dan Lipschütz livsberättelse med ”en berättelse om den dynamiska pedagogiken” och sökt efter parallella företeelser, vilket innebär att jag funnit upplevelser och erfarenheter från hans liv som medverkat till att forma den dynamiska pedagogiken.

Uppsatsens metoder är livsberättelsen, den kvalitativa forskningsintervjun samt litteraturstudier. Jag utgår från ett kvalitativt forskningsperspektiv med en hermeneutisk tolkningsansats. Arbetet innehåller såväl tolkande som deskriptiva delar.

Studien visar att formandet av den dynamiska pedagogiken har skett i en tid som var mottaglig för de idéer som metoden representerar. Såväl idéer, teorier som viktiga personer med specialkunskaper i den dynamiska pedagogikens olika delar har varit avgörande för metodens formande och uppkomst, där Dan Lipschütz med sin speciella kompetens varit den sammanhållande faktorn.

Nyckelord: Dynamisk pedagogik, skapande, samspel, självpedagogik, ledarskap, Kordainstitutet, förskollärautbildningen, humanistisk psykologi, reformpedagogik, dramapedagogik, socialpsykologi, estetiska läroprocesser, nätverk, Dan Lipschütz, livsberättelse.

# Tack

I Dynamisk pedagogik är tillit ett centralt begrepp. Under mitt uppsatsarbete har jag fått uppleva flera av tillitens och misstillitens olika dimensioner. Från att ha gått in i forskningsprocessen med stor tillit har jag vid flera tillfällen kommit att tvivla på om uppsatsen någonsin skulle bli klar.

Greta Hause, Gunnel Johannesson, Gunilla Kalderén, Hans Reiland, Karin Strömberg – Lind samt Olle Österberg har varit värdefulla informanter för denna uppsats tillblivelse.

Trots att min kamp med materialet periodvis känts tung har Björn Borseman varit ett stöd med sin uthållighet och entusiasm under hela processen.

Lärarhögskolan och institutionen undervisningsprocesser, kommunikation och lärande har möjliggjort att uppsatsarbetet har kunnat genomföras.

Utan min handledare Ulf Olssons tålmodiga väntan, förmåga att inge hopp och nödvändig vägledning skulle uppsatsen aldrig ha blivit färdig.

Ett stort tack till er alla!

<b>INLEDNING .....</b>	<b>1</b>
Min bakgrund.....	1
Första mötet med Dynamisk pedagogik.....	1
Uppläggnig .....	3
<b>1. SYFTE OCH METOD.....</b>	<b>4</b>
Syfte .....	4
<b>Tillvägagångssätt .....</b>	<b>4</b>
<b>Tidsram</b> .....	4
Forskningsansats och perspektivval.....	4
Källor .....	5
<b>Studiens informanter</b> .....	5
<b>Publicerat material</b> .....	5
<b>Opublicerat material</b> .....	6
<b>Övrigt skrivet material</b> .....	6
<b>Film</b> .....	6
Begreppsdefinitioner.....	6
<b>Tidigare forskning .....</b>	<b>6</b>
<b>Metoder .....</b>	<b>7</b>
Berättelsen som redskap i forskningen.....	7
Livsberättelseforskning .....	9
<b>Forskningsprocessen .....</b>	<b>10</b>
Arbetsbeskrivning.....	11
<b>Intervju</b> .....	11
Transkribering.....	12
Analys och tolkning .....	13
Dilemman .....	14
<b>Förförståelse</b> .....	14
<b>Etiska överväganden .....</b>	<b>15</b>
<b>2. VAD ÄR DYNAMISK PEDAGOGIK? .....</b>	<b>16</b>
En beskrivning av Dynamisk pedagogik .....	16
<b>A. Begreppsapparat.....</b>	<b>17</b>
I. Kordaprofilen .....	17
II. Tre pedagogiska förhållningssätt – en konkretisering av Kordaprofilen.....	18
<b>Det samspelande förhållningssättet</b> .....	19
<b>Det skapandet förhållningssättet</b> .....	20
<b>Det självpedagogiska förhållningssättet</b> .....	20

III. Ledaren .....	21
Ledarens planerande funktion.....	21
<b>Rummets utformande</b> .....	21
<b>Tydliga ramar</b> .....	22
<b>En ”rullande planering”</b> .....	22
<b>Gruppstorlek</b> .....	22
<b>Tiden</b> .....	23
Ledarens stimulerande, iakttagande och inkännande funktion .....	23
<b>B. Innehållet i övningarna</b> .....	<b>23</b>
<b>Presentations- och namnövingar</b> .....	24
<b>Koncentration och avspänning</b> .....	24
<b>Sinnesmedvetenhet</b> .....	25
<b>Fysisk kontakt</b> .....	25
<b>Inre bildskapande</b> .....	25
<b>Dramatisk improvisation och rollspel</b> .....	25
<b>Självbilder och hur man uppfattade andra</b> .....	26
<b>Stråkkvartettövningar</b> .....	26
<b>Ledarövningar</b> .....	26
<b>Kommentarer till innehållet</b> .....	26
Sammanfattning .....	27

### **3. LIPSCHÜTZ LIVSBERÄTTELSE MED TOLKNING OCH ANALYS UTIFRÅN DEN DYNAMISKA PEDAGOGIKENS UPPBYGGNAD ..... 28**

Några data från Dan Lipschütz liv (1926-2002) .....	29
<b>Livsberättelsen</b> .....	<b>29</b>
Barn- och ungdomstid.....	29
<b>Familjen</b> .....	30
<b>Den lustfyllda leken</b> .....	30
<b>Skolan</b> .....	31
<b>Kulturintresset</b> .....	32
Studietiden .....	32
<b>Det akademiska och teaterintresset</b> .....	32
<b>Olika yrken prövas</b> .....	35
Amerikatiden .....	35
<b>Upptakten till resan</b> .....	35
<b>Möten med amerikanska pedagoger</b> .....	36
<b>Pedagogrollen prövas</b> .....	37
<b>En pedagogisk förebild</b> .....	38
Tiden vid Vår Teater.....	38
<b>Det akademiska lockar</b> .....	38
<b>Anställning på Vår Teater</b> .....	39
<b>Pedagogiska tyngdpunktsförändringar</b> .....	39
Arbetsprocessen fram till teaterföreställningen:.....	39
Ledarens roll: .....	40

Samverkan mellan flera estetiska områden:.....	40
<b>Chefsrollen ifrågasätts .....</b>	<b>41</b>
<b>Tolkning och analys.....</b>	<b>42</b>
I. De pedagogiska förhållningssätten .....	42
<b>Det samspelande förhållningssättet .....</b>	<b>42</b>
<b>Det skapande förhållningssättet.....</b>	<b>44</b>
<b>Det självpedagogiska förhållningssättet.....</b>	<b>45</b>
II. Ledaren.....	46
Förebilder.....	47
<b>De första ledarförebilderna - mamma, mormor - pappa .....</b>	<b>47</b>
<b>Lärare från läroverk och universitet.....</b>	<b>48</b>
<b>Lärare från teaterverksamhet och dramautbildningar .....</b>	<b>48</b>
<b>En motsägelsefull ledarförebild .....</b>	<b>48</b>
<b>Dan Lipschütz som ledare .....</b>	<b>49</b>
Ledarens organisation och uppläggning .....	50
III. Innehållet .....	50
<b>Teater och drama .....</b>	<b>51</b>
<b>Samverkan mellan flera estetiska uttryck.....</b>	<b>51</b>
<b>Teorier.....</b>	<b>51</b>
Sammanfattning .....	52

#### **4. DEN DYNAMISKA PEDAGOGIKENS TEORIER, IDÉER OCH INSPIRATIONSKÄLLOR..... 53**

Psykologi, pedagogik och konst .....	53
<b>Kontexten under 60 - talet, den period Kordainstitutet växte fram.....</b>	<b>54</b>
<b>Utbildningsväsendet – den institutionella arenan .....</b>	<b>55</b>
<b>Humanistisk psykologi och grupprörelsen – den fria arenan .....</b>	<b>56</b>
<b>Sammanfattning .....</b>	<b>56</b>
<b>Teorier, idéer och inspirationskällor .....</b>	<b>57</b>
Förhållningssätten.....	57
<b>Tillit .....</b>	<b>58</b>
Det samspelande förhållningssättet.....	58
<b>Demokrati .....</b>	<b>59</b>
<b>Gruppklimat .....</b>	<b>59</b>
<b>Det medvetna jaget växer fram i en social process.....</b>	<b>60</b>
<b>Det omedvetna .....</b>	<b>61</b>
Det skapande förhållningssättet .....	62
<b>Skapandeprocessen .....</b>	<b>63</b>
<b>Gränser för skapandet.....</b>	<b>64</b>
<b>Upplevelseaspekten av skapande .....</b>	<b>65</b>
<b>Lipschütz beskrivning av skapandeprocessen .....</b>	<b>66</b>
Det självpedagogiska förhållningssättet.....	66
<b>Friheten till egna val .....</b>	<b>66</b>

Individen i centrum.....	67
Sammanfattning.....	68
<b>Ledaren.....</b>	<b>68</b>
Den demokratiska eller grupporienterade ledaren.....	68
Den humanistiska ledaren.....	69
Ledaren i dynamisk pedagogik.....	70
Kunskapsöverföring.....	71
Sammanfattning.....	71
<b>Innehåll och arbetssätt.....</b>	<b>72</b>
Samverkan mellan flera estetiska uttryck.....	72
Drama.....	73
Det konstpedagogiska perspektivet.....	73
Det personlighetsutvecklande perspektivet.....	74
Teater.....	74
Arbete med sig själv.....	75
Bild.....	76
Rörelse och dans.....	77
Musik.....	79
Sammanfattning.....	79
Avslutande sammanfattning.....	79
<b>5. TRE ARENOR ÅR 1966.....</b>	<b>80</b>
Kontakten med förskolan.....	80
Kordainstitutet.....	81
Friheten segrar.....	82
Statens scenskola i Malmö.....	83
Utvecklingen på de tre arenorna.....	83
<b>6. VAD HÄNDE SEDAN?.....</b>	<b>85</b>
Dynamisk pedagogik i Lärarutbildningen.....	85
Skapande dramatik i förskollärodbildningen.....	85
Skapande dramatik i skolan.....	86
Dramatiskt skapande på speciallärodbildningen och lärodbildningsprogrammet.....	86
Kordainstitutet.....	87
Rekrytering.....	87
Rekrytering av ledare på Kordainstitutet.....	88
Kursverksamheten på Kordainstitutet.....	89
Kordas uppgång och fall.....	89
Dynamisk pedagogik idag.....	90

<b>Statens scenskola i Malmö .....</b>	<b>90</b>
Dan Lipschütz sista år.....	90
Sammanfattning .....	91
<b>7. AVSLUTNING .....</b>	<b>92</b>
<b>Syftet .....</b>	<b>92</b>
När formades den dynamiska pedagogiken .....	92
Hur och varför.....	92
Idéer och teorier .....	93
Personen Lipschütz .....	93
Nätverket.....	94
Vad hände med den dynamiska pedagogiken efter 1966.....	95
Sammanfattande reflektion – samtid, liv, idéer och möten med människor .....	95
Sammanfattande metodisk reflektion.....	95
Tankar om grundförutsättningar .....	96
<b>Övriga forskningsfrågor .....</b>	<b>97</b>
Behövs personlighetsutveckling i lärarutbildningen? .....	97
Hur används den dynamiska pedagogiken i olika verksamhetsfält? .....	97
Vad innebär tillit i inlärningsprocesser? .....	97
<b>SLUTORD.....</b>	<b>98</b>
<b>På väg mot en ny lärarroll....</b>	<b>98</b>
Två bilder.....	98
<b>LITTERATURFÖRTECKNING .....</b>	<b>100</b>
Rapporter om utbildning .....	103
Offentligt tryck .....	103
Opublicerat material .....	103
Övrigt skrivet material .....	104
Film.....	104
Inspelade intervjuer.....	104



# Inledning

Den här uppsatsen handlar om Dynamisk pedagogik. Idag finns den dynamiska pedagogiken på Lärarhögskolan i Stockholm vid institutionen för Undervisningsprocesser, Kommunikation och Lärande, som fristående kurser och som specialiseringskurser i lärarprogrammet. Dynamisk pedagogik har funnits i lärarutbildningen i Stockholm sedan mitten av 60-talet, till en början som ämnet skapande dramatik i förskollärarutbildningen.

Som ansvarig för den dynamiska pedagogiken inom Lärarhögskolan i Stockholm anser jag att den dynamiska pedagogikens främsta syfte i dagens lärarutbildning är att utifrån en demokratisk värdegrund arbeta med lärarens eller den blivande lärarens utveckling, såväl som person som yrkesmänniska. Genom tillämpning av estetiska gestaltungsformer integreras erfarenhetsbaserad och teoretisk kunskap för att därmed synliggöra olika lärandeprocesser. Bearbetning sker genom reflektion och samtal. Avsikten med detta är att medvetandegöra studenterna om egna och andras sätt att förhålla sig, tänka och handla.

## Min bakgrund

I slutet av 60-talet utbildade jag mig till idrottslärare vid Gymnastik och Idrottshögskolan i Stockholm. Det var under samma period som den dynamiska pedagogiken tog form, vilket jag inte hade kännedom om då. Den undervisningstradition jag kom i kontakt med var huvudsakligen inriktad på prestation och resultat i såväl praktiska som teoretiska ämnen och upplevdes av mig som ett forande av individen genom konkurrens, där tyngdpunkten låg på tävlingsmoment, en kunskapsyn som kändes främmande för mig.

Under mina första år som idrottslärare var aktivitetspedagogik, dialogpedagogik och kreativa uttrycksformer något relativt nytt i den pedagogik som utövades i skolan. Skolöverstyrelsen anordnade kursverksamhet och fortbildningsdagar för att sprida ”den nya pedagogiken” till skolans verksamhetsfält. Där kom jag i kontakt med pedagoger som visade på arbetssätt där ”eleven stod i centrum”, där kreativa uttrycksformer fick deltagarna att uppleva sambandet mellan tanke, känsla och handling i praktiskt arbete. Idag kan jag se att detta kom att påverka mig i min lärarroll och att jag faktiskt ”var med” under en del av den tidsepok då den dynamiska pedagogiken började spridas.

## Första mötet med Dynamisk pedagogik

Mitt intresse för rörelse och dans växte sig allt starkare. I ett spontant möte med Dan Lipschütz på en promenad i Aspvik på Värmdö, där vi båda bodde, övertalade han mig att komma till en sommarkurs på Gotland. Rörelsepedagog Greta Hause<sup>1</sup> ingick i det lärarlag som skulle arbeta i kursen med namnet *Möten med mig själv*. Det visade sig vara en ”kordakurs”<sup>2</sup> jag kom till och detta var mitt första möte med den dynamiska pedagogiken.

---

<sup>1</sup> Greta Hause, en av de personer som ingick i Kordas ledarteam. Se vidare s. 5.

<sup>2</sup> Kordakurser, se s. 6.

En av de första uppgifterna som gavs på kursen var att i enskildhet gå ut i naturen, på det sagolikt vackra Gotland och välja ut tre föremål som skulle representera tre olika aspekter av oss själva. Sättet att ge uppgiften uppfattades mer som ett erbjudande eller förslag än som en direkt ”order”.

Föremålen skulle utgöra exempel på:

*En sinnesupplevelse*

*Ett minne*

*Något jag stod för*

Väl inne igen fick vi uppgiften att i mindre grupper berätta om mötet med de föremål vi valt. Hur gick det till? Vad valde vi eller kanske valde bort? Hur tänkte vi kring våra val?

För mig kom *sinnesupplevelsen* att symboliseras av ett darrgräs som det finstämt intuitiva, lyhörda lyssnandet till sig själv och andra.

*Minnet* tog sig uttryck genom en sten som återuppväckte tidigare upplevelser från barndomens stränder.

*Något jag stod för* fick representeras av en avbruten skidstav som visade min kluvenhet i den idrottsläraryroll jag befann mig i slutet på 70-talet.

Berättelserna om dessa föremål delade jag under full koncentration med några kurskamrater. Kamraterna delgav också sina livsberättelser för oss ”lyssnade vänner”, för det var så det kändes i denna lilla grupp. Föremålen representerade olika dimensioner av den dynamiska pedagogiken, som att arbeta med sig själv i grupp, att samtala kring meningsfulla existentiella frågor och att reflektera över sin person och läraryroll.

Uppgiftens lockelse att med naturens eget material som inspiration initieras till kreativt tänkande blev meningsbärande i självförståelseprocessen. Att bli sedd – bekräftad – icke värderad i mötet med andra ledde till att man vågade släppa på gamla invanda mönster och se företeelser utifrån fler perspektiv.

Det var för mig en ny sorts pedagogik med ett icke auktoritärt ledarskap där egna livserfarenheter hade betydelse. Det jag inte förstod då var att detta till synes enkla sätt att arbeta var en genomtänkt metod. Denna kurs ledde mig vidare till en mängd olika kurser på Kordainstitutet<sup>3</sup> och så småningom till att bli kursansvarig för kurser i *Dynamisk pedagogik* på Lärarhögskolan i Stockholm.

Många av dagens studenter väljer att läsa *Dynamisk pedagogik* utan att ha kunskap om dess rötter. Att ämnet infördes på lärarutbildningen redan under 60-talet är inte allmänt känt. Jag vill därför bidra med att skriva om den dynamiska pedagogikens formande och framväxt för att ge en bakgrund till det ämne som finns idag.

---

<sup>3</sup> Kordainstitutet, se s. 6.

## **Upplägning**

Utgångspunkten för studien har varit upphovsmannen Dan Lipschütz livsberättelse. Jag börjar med att göra en beskrivning av den dynamiska pedagogiken i kapitel 2. I kapitel 3, Lipschütz livsberättelse med dess tolkning och analys, undersöker jag om och hur sambandet mellan Lipschütz liv och formandet av den dynamiska pedagogiken kan ses som tänkbara parallella företeelser och om och hur de griper in i varandra. I kapitel 4 fortsätter uppsatsen med en framställning av idéer, teorier och inspirationskällor som varit grundläggande för den dynamiska pedagogiken fram till år 1966 följt av kapitel 5 med en beskrivning av de tre arenor, där den dynamiska pedagogiken fick fäste 1966. I kapitel 6 ges en beskrivning av den utveckling den dynamiska pedagogiken fick efter år 1966 fram till idag. Som avslutning i kapitel 7 görs en sammanfattning där uppsatsens olika delar knyts ihop.

# 1. Syfte och metod

## Syfte

Syftet med uppsatsen är

- att beskriva, tolka och analysera vad som ligger bakom den dynamiska pedagogikens uppkomst och utveckling.

De frågor jag har arbetat med är:

När, hur och varför kom Dynamisk pedagogik till?

Vilka idéer, teorier och personer eller nätverk har bidragit till metodens utformande?

Vad hände med den dynamiska pedagogiken efter etablerandet 1966 fram till idag?

## Tillvägagångssätt

I mitt uppsatsarbete finns ett antal faktorer som påverkar studien och som skrivs fram under följande rubriker: Tidsram, forskningsansats och perspektivval, källor, samt begreppsdefinitioner.

### Tidsram

Uppsatsens tidsram begränsas av tiden för upphovsmannen Dan Lipschütz födelse 1926 fram till idag, 2007. Tidsperioden är uppdelad i två perioder,

- den första genom en 40-årsperiod av Lipschütz liv från födelsen fram till den tidpunkt då den dynamiska pedagogiken benämndes, dvs. år 1966 och
- den andra från år 1966 fram till idag.

### Forskningsansats och perspektivval

Denna uppsats innehåller olika delar, deskriptiva delar och narrativa delar med hermeneutiska tolkningsansatser. Forskningsperspektivet är kvalitativt, där människans livsvärld undersöks och tolkas. I min forskarroll försöker jag inta ett distanserat utanförperspektiv. Genom mitt praktiska arbete med Dynamisk pedagogik och med Lipschütz som min före detta lärare, finns också ett inifrånperspektiv. Att hitta balansen mellan dessa två perspektiv- inifrån och utifrån – har varit problematiskt, vilket redovisas under rubriken *Förförståelse*.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Se sid. 14 och 15.

## Källor

Mina främsta källor i informationshämtandet har varit intervjuer med informanter, publicerat material, opublicerat material, övrigt skrivet material, samt en film.

## Studiens informanter

Valet av informanter har gjorts med tanke på personer som var med vid definierandet av den dynamiska pedagogiken i mitten av 60-talet. Jag ser det angeläget och värdefullt att tillvarata dessa personers kunskaper i framväxten av den dynamiska pedagogiken.<sup>5</sup>

Urvalet begränsar sig till fem personer, som representanter för olika kunskapsområden, dels med kunskap om den dynamiska pedagogikens historik och dels med ämneskunskaper i t.ex. psykologi och pedagogik, bild och form samt rörelse.

Sju intervjuer gjordes under 2002, tre med upphovsmannen Dan Lipschütz, en med Karin Strömberg - Lind<sup>6</sup>, en med Gunilla Kalderén<sup>7</sup>, en med Gunnel Johannesson,<sup>8</sup> samt en med Hans Reiland<sup>9</sup>.

I en tidigare forskning gjordes en intervju med Greta Hause<sup>10</sup>, som jag bedömde var fruktbar också i denna uppsats.

Kent Hägglund<sup>11</sup> har bidragit med några intervjuer från början av 90-talet med Dan Lipschütz, gjorda i syfte att intervjua dramapionjärer i Sverige under 60-talet. Dessa har varit värdefulla komplement liksom de samtal som har förts med Olle Österberg<sup>12</sup> kring Kordainstitutet och Dynamisk pedagogik.

## Publicerat material

Två böcker skrivna av Dan Lipschütz om metoden Dynamisk pedagogik med utgivningsår 1971 och 1976 ingår i studien. För övrigt ingår, avhandlingar där den dynamiska pedagogiken har fokuserats, samt referenslitteratur från böckerna om Dynamisk pedagogik, samt annan relevant litteratur.

---

<sup>5</sup> Skälet till att jag namngivit mina informanter, se etiska överväganden, s. 15.

<sup>6</sup> Karin Strömberg-Lind, f.d. rektor på förskoleseminariet i Örebro, senare anställd vid SÖ, ansvarig för bl.a. förskolans och fritidshemmens utbyggnad i Sverige.

<sup>7</sup> Gunilla Kalderén, studiekamrat med Lipschütz vid teatervetenskapliga institutionen och efterträdare till honom som sekreterare i ITI-rådet, dramalärare vid förskoleseminariet i Stockholm och senare prefekt vid förskoleseminariet i Solna, har medverkat vid införandet av drama som ämne vid förskoleseminarierna.

<sup>8</sup> Gunnel Johannesson, föreståndare vid Vår Teater i Hägersten, dramalärare och studierektor vid förskoleseminariet i Solna, medverkade i dramaämnets införande vid förskolläraryrkesutbildningen. Arbetade med ämnet bild och form på Kordainstitutet.

<sup>9</sup> Hans Reiland, psykoanalytiker, ansvarig för Kordainstitutets teorikurser.

<sup>10</sup> Greta Hause, gymnastikdirektör, rörelselärare vid förskolläraryrkesutbildningen i Örebro, arbetade med rörelse på Kordainstitutet.

<sup>11</sup> Kent Hägglund, dramalärare, lektor vid Lärarhögskolan i Stockholm.

<sup>12</sup> Olle Österberg, ledare på Kordainstitutet sedan början av 70-talet, lärare vid Lärarhögskolan i Stockholm.

## Opublicerat material

Jag har haft tillgång till en självbiografi som Lipschütz ej hann ge ut före sin död som handlar om hans liv och arbetet med Korda och Dynamisk pedagogik.<sup>13</sup> Självbiografen är ett komplement till mina egna intervjuer. (Biografen är inte systematiskt paginerad, vilket gjort det omöjligt att ge sidhänvisningar i flera fotnoter).

Två ej publicerade böcker sammanställda av Lipschütz utifrån inspelade samtal vid sommarkurser i Mora ingår. Den ena boken innehåller ett nedtecknat samtal från ett ledarteam som planerar och utvärderar en kursvecka, den andra ett samtal från en kurssammanskomst där ledare tillsammans med deltagare diskuterar genomförda övningar.

En ej publicerad bok av Lipschütz om improvisationstekniker i drama har också inkluderats.

## Övrigt skrivet material

Jag har använt mig av en artikel från tidskriften Drama och en från DN, ett prospekt om Kordas kursverksamhet samt, ansökningshandlingar, brev m.m.

## Film

I studien har jag haft tillgång till en film där Fiddeli Persson intervjuat Lipschütz.<sup>14</sup>

## Begreppsdefinitioner

Den dynamiska pedagogikens begreppsapparat återfinns i kapitel 2. Jag vill redan tidigt i uppsatsen ge några för läsaren viktiga informationer.

*Dynamisk pedagogik* är namnet på en metod som etablerades 1966. Jag ser numera inte den dynamiska pedagogiken som *en enda* metod, utan som ett samlingsnamn för flera metoder, tekniker och idéer där förhållningssätten har en avgörande betydelse. I vissa sammanhang kommer jag ändå att använda mig av ordet metod, eftersom företeelsen beskrevs som en metod vid tiden när den dynamiska pedagogiken etablerades. I min framställning skriver jag Dynamisk pedagogik med versal för att markera när det avser metoden. I bestämd form använder jag inte versaler.

*Kordainstitutet* är den arena där den dynamiska pedagogiken hade sitt huvudsakliga fäste från år 1966. Den dynamiska pedagogiken benämndes också *kordametodik* i de sammanhang metoden förknippades med Kordainstitutet. Kordainstitutet anordnade kurser och en ledarutbildning som kom igång i början av 70-talet, benämnd *Kordainstitutets gruppledarutbildning*.<sup>15</sup>

## Tidigare forskning

I min genomgång av, för denna uppsats, adekvat forskning har jag inte funnit någon avhandling som specifikt handlar om Dynamisk pedagogik. Däremot har jag funnit tre

---

<sup>13</sup> Sönerna har gett tillåtelse att använda självbiografen.

<sup>14</sup> Fiddeli Persson, ledare på Kordainstitutet, f.d. lärare vid Lärarhögskolan i Stockholm.

<sup>15</sup> Prospekt *Kordainstitutets gruppledarutbildning*, saknar utgivningsår.

avhandlingar inom dramaämnet som berör Dynamisk pedagogik, alla skrivna under 2000-talet.

Utänför dramaforskningens diskurs har jag funnit forskning kring livsberättelser och livshistoria fruktbara för min studie.

Mia Marie F. Sternudds avhandling *Dramapedagogik som demokratisk fostran*<sup>16</sup> beskriver fyra dramapedagogiska perspektiv, konstpedagogiskt, personlighetsutvecklande, kritiskt frigörande och holistiskt lärande perspektiv, där den dynamiska pedagogiken främst kan identifieras i två av perspektiven, det konstpedagogiska och det personlighetsutvecklande.

Viveka Rasmusson följer dramaämnets utveckling i *Drama – konst eller pedagogik. Kampen om ämnet speglad i den nordiska tidskriften Drama 1965 – 1995*.<sup>17</sup> I den beskrivs bland annat dramaämnets och därmed också den dynamiska pedagogikens utvecklingsfaser under nämnda tidsperiod.<sup>18</sup>

I Istvan Pusztais avhandling *Stanislavskijvariationer - Skådespelarövningar som didaktiska instrument i pedagogiskt drama*<sup>19</sup> jämförs Stanislavskijs skådespelarträning med fyra dramapedagogiska metoder, där den dynamiska pedagogiken var en av dem.

I en C-uppsats av Hans Reiland *Några gruppdynamiska verksamhetsformer – En jämförelse*<sup>20</sup>, jämförs den dynamiska pedagogiken med några andra gruppverksamheter utifrån målsättning, teoretisk bakgrund, ledarroll och metodik. Denna uppsats har varit fruktbar även om den inte är en doktorsavhandling.

## Metoder

I min forskning har jag använt mig av intervjuer med fokus på berättelser samt litteraturstudier som jag anser relevanta för ämnet Dynamisk pedagogik. Kapitel 2 är en litteraturstudie av en beskrivande karaktär. Kapitel 3 består av Dan Lipschütz livsberättelser i form av hans memoarer och mina intervjuer med honom. Här är ansatsen mera tolkande och analyserande, liksom i kapitel 4. Kapitel 5 och 6 är återigen av mera beskrivande karaktär.

### Berättelsen som redskap i forskningen

Jag har använt livsberättelsen som metod för att göra en beskrivning av den dynamiska pedagogikens framväxt genom ett urval berättelser från upphovsmannen Dan Lipschütz liv. Genom denna metod har jag också gjort en kartläggning av det nätverk som fanns runt honom och som haft betydelse för den dynamiska pedagogiken.

---

<sup>16</sup> Mia Marie F. Sternudd, *Dramapedagogik som demokratisk fostran?* Uppsala universitet 2000.

<sup>17</sup> Viveka Rasmusson, *DRAMA – konst eller pedagogik?* Malmö högskola 2000.

<sup>18</sup> Läs vidare i kapitel 4, under rubrik Drama, s. 73.

<sup>19</sup> Istvan Puztai, *Stanislavskijvariationer*. Stockholms universitet 2000.

<sup>20</sup> Hans Reiland, *Några gruppdynamiska verksamhetsformer – En jämförelse*, Psykologiska institutionen Stockholms universitet 1974.

Att denna person fått så stort utrymme i uppsatsen beror på att han anses vara en av Sveriges pionjärer inom dramaämnet, upphovsman till den dynamiska pedagogiken och medverkat till att införa ett nytt ämnesområde till förskolläraryrket.

Sverker Lindblad och Gerhard Arfwedson uttrycker i introduktionen till Goodsons bok *Att stärka lärarens röster* att livsberättelser är ett sätt att samla uppgifter om människors liv och öden och därmed också om samhället. Härmed synliggörs subjekten genom att sätta deras erfarenheter och synsätt i fokus. Livsberättelser ger möjlighet att ”tränga bakom ytan” och se komplexitet som kollektiva synsätt både i samhället och hos individer och grupper. Goodson ser också begränsningar i arbetet med livsberättelser. En av dessa är forskarens etiska krav. Vad kan man gå in på som forskare, vad måste man undvika, vad ska presenteras för läsarna? Ytterligare ett problem är om forskaren misslyckas med att ”tränga under fenomenets yta”. Då kan resultatet snarare förstärka den konventionella förståelsen av de fenomen som undersöks.

Pedagogikforskare Ingrid Heyman ger en bild av vad som kännetecknar en berättelse.

Det som kännetecknar en berättelse är att en grupp människor – varav ofta en är en huvudperson – ingår i ett skeende där händelser vanligen avgränsas av en bestämd tidsperiod. En berättelse har en början och ett slut samt någon form av upplösning av intrigen.<sup>21</sup>

William Labov, en av föregångsmännen i den narrativa traditionen har definierat en berättelse som att den

består i grunden av en serie tidsmässigt ordnade uttalanden, som beskriver sammanhängande handlingar och förändringar i omständigheter eller hos huvudpersonen som dessa handlingar orsakar.<sup>22</sup>

Anna Johansson, sociolog och genusforskare, definierar en livsberättelse:

En livsberättelse är, mycket enkelt uttryckt, den berättelse som en person berättar om sitt liv eller valda aspekter av sitt liv. Den forskning som använder sig av livsberättelser undersöker ur olika aspekter/teman/perspektiv hur människor ger sina liv mening och skapar identitet.<sup>23</sup>

Johansson refererar till sociologen Laurel Richardsons beskrivning av fem sociologiska aspekter i en narrativ analys i livsberättelser (Richardsson 1990a). Jag väljer att ta upp fyra av dem. (Den femte behandlar kollektiva berättelser, vilket inte utgör denna uppsats undersökningsområde.)

- Berättelser artikulerar våra vardagserfarenheter genom att synliggöra människors *livsvärldar*.
- Berättelser skapar ett slags ordning i våra liv och dessa berättelser synliggör hur människor upplever sina subjektiva liv. Detta är *den självbiografiska aspekten*.
- Genom berättelser får vi möjlighet att *förstå andra människor*.
- *Kulturella berättelser* kan ge oss modeller för hur vi ska förstå våra liv.

---

<sup>21</sup> Ingrid Heyman & Héctor Pérez Prieto, *Om berättelser som redskap i pedagogisk forskning*, 1998, s. 63.

<sup>22</sup> a.a., s. 63.

<sup>23</sup> Anna Johansson, *Narrativ teori och metod*, 2005, s. 23.



Enlig Heyman är berättelser ett sätt att vidarebefordra ett samhälleligt kulturgods. Berättelseforskning sätter människan i centrum, ser hur hon handlar och interagerar i specifika kulturella kontexter, där individernas göranden och berättelser utgör intentionella handlingar med specifika innebörder. Genom berättelser tydliggörs och förmedlas erfarenheter och kunskap.<sup>24</sup>

Genom att använda livsberättelse betonas de narrativa medlen snarare än det som faktiskt hände. Livsberättelsen kan ses som en social konstruktion snarare än som en historisk "sanning". Minnen blir inte en slags behållare där man "hämtar upp" fakta som absoluta sanningar utan som en social och kulturell praktik, som en process, som sker i ett specifikt sammanhang.<sup>25</sup>

I denna uppsats kombineras narrativt och historiskt berättande. Vissa frågeställningar i intervjuerna sökte svar på faktiska frågor med givna svar och andra frågor gav svar som var mer lämpade för att undersöka sociala konstruktioner.

Johansson skriver att i livsberättelsen kan vissa teman undersökas som visar hur människor ger sina liv mening och skapar identitet.<sup>26</sup> "Det handlar om att systematiskt tolka andra människors tolkningar av sig själva och sin sociala värld".<sup>27</sup> Man tolkar alltså redan strukturerade och konstruerade berättelser, en redan förstrukturerad livsvärld.<sup>28</sup>

## Livsberättelseforskning

Den engelske skol- och undervisningsforskaren professor Ivor F Goodson skriver i boken *Att stärka lärares röster*<sup>29</sup> att de första livshistorierna var självbiografier från amerikanska indianhövdingar som insamlats av antropologer i början av nittonhundratalet.

I slutet av 1920-talet gjordes sociologiska undersökningar om polska bönders erfarenheter efter utvandringen till USA, där forskarna Thomas och Znaiecki i huvudsak använde sig av självbiografiska berättelser.

Ytterligare livshistorieforskning bidrog den s.k. Chicagoskolan med, som nådde sin höjdpunkt under 1930-talet. Ett av de bästa Chicagoförsöken beskrivs i Dollards *Criteria for life History* (1949) där det hävdas

...att detaljerade studier av individers liv kan ge nya perspektiv på en kultur i dess helhet – perspektiv som inte kan nås när man håller sig till observationer av formella "genomsnitt". (se Dollard 1949, s.4)<sup>30</sup>

Ett annat exempel på historisk forskning där en individs liv beskrivs och tolkas ger dramaforskaren Kent Hägglund genom sin avhandling *Ester Boman, Tyringe Helpension*

---

<sup>24</sup> Heyman & Prieto 1998, s. 60.

<sup>25</sup> Johansson 2005, s. 222 (Adelswärd 1997).

<sup>26</sup> a.a., s. 23.

<sup>27</sup> a.a., s. 27.

<sup>28</sup> a.a., s. 28 (Giddens).

<sup>29</sup> Ivor F. Goodson, *Att stärka lärarnas röster*, 1996, s.56-57.

<sup>30</sup> Goodson 1996, s. 57.

och teatern. *Drama på en reformpedagogisk flickskola 1909 – 1936*.<sup>31</sup> Han ger en skildring av teaterverksamheten på Tyringe Helpension där Ester Bomans liv beskrivs som en del av formandet av skolan.

## Forskningsprocessen

I denna del beskriver jag först forskarens generella roll för att sen gå in på mitt tillvägagångssätt i forskningsprocessen.

Att vara forskare innebär att erkänna att man som forskare är en del av den sociala värld vi studerar menar sociologerna Paul Atkinson och Michael Hammersly.<sup>32</sup> De menar härmed att all samhällsvetenskaplig forskning har en inneboende reflexiv karaktär. Johansson uttrycker att ett reflexivt förhållningssätt medför att man beaktar relationen mellan den kunskap man producerar (vad) och sättet man gör kunskap på (hur) vilket betyder att man som forskare reflekterar över sig själv i den egna sociala verkligheten.

Sociologen Catherine Kohler Riessman<sup>33</sup> ger en modell av olika nivåer av forskningsprocessen i narrativa studier som jag anser fruktbar. Hon menar att man som forskare aldrig får direkt tillgång till någon annans erfarenhet. Vi behöver förhålla oss till och lära oss hantera motsägelsefulla språkliga representationer av tal, text, samspel och tolkning. Hon urskiljer fem nivåer av representation i forskningsprocessen: Tillägandet av erfarenheten, berättandet om erfarenheten, transkriberandet, analyserandet och slutligen den läsning som läsaren gör av texten.

*Tillägandet av erfarenhet.* Som forskare måste jag vara medveten om att den jag intervjuar väljer ut erfarenheter och fenomen som han/hon anser vara betydelsefulla. Denna framställning, re-presentation har redan organiserat upplevelserna i någon form.

*Att berätta om erfarenheterna.* Berättelsen skapas i en specifik situation i ett samspel mellan berättaren och lyssnaren. Det har betydelse hur berättaren vill bli sedd och känd av sin åhörare och troligt är att han/hon vill framstå som en ”god” person och att detta påverkar framställningen av berättelsen.

*Att transkribera.* Att omvandla tal till text är enligt Riessman selektiv och ofullständig. Det finns ingen ”sann” representation av talat språk utan det sker en tolkning också i denna fas.

*Analys av det transkriberade materialet.* Genom att forskaren redigerar, omskapar och ger de olika intervjuberättelserna mening skapas en ”metaberättelse” om vad som hände. Riessman menar att forskaren utifrån de muntliga berättelserna och konstruerar ett ”falskt dokument”.

*Den läsning läsaren gör av texten.* Den text som läses är öppen för en mångfald tolkningar och varje läsare tolkar utifrån sin specifika position där det som tolkas kan ses från flera olika aspekter.<sup>34</sup> Ödman tar bl.a. upp två olika aspekter av tolkning jag anser fruktbara i

---

<sup>31</sup> Kent Hägglund, *Ester Boman, Tyringe helpension och teatern*, Lärarhögskolan i Stockholm, 2001.

<sup>32</sup> Johansson 2005, s. 28.

<sup>33</sup> a.a., s. 30.

<sup>34</sup> Per-Johan Ödman, *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik*, 1994, s. 55.

min uppsats, en yttre tolkning och en existentiell tolkning. En yttre tolkning gäller den yttre verkligheten och en existentiell tolkning har som mål att förstå företeelser och handlingar som uttryck för en existentiell situation. Han skriver att den yttre tolkningen kan benämnas ”historisk hermeneutik” mot bakgrund av att historieforskningen ofta arbetar med att undersöka ”vad som faktiskt hände” i tolkningen av yttre förlopp. Ödman menar att historieforskaren dessutom har anledning att placera existentiella skeenden i fokus för uppmärksamheten. Detta görs när forskaren försöker tolka vilken uppfattning informanterna hade om sig själva, vad de hade för föreställningar om verkligheten, hur de såg på sitt liv och vad de drömde och fantiserade om. Ödman uttrycker att de två tolkningsformarna ofta används på ett sätt som stöder och bekräftar varandra.

Ett yttre skeende blir belyst genom dess existentiella innebörd för olika parter, och den existentiella tolkningens rimlighet klargörs genom dess logiska sammanhang med vad som faktiskt hände.<sup>35</sup>

I tolkningsarbetet är Ödmans beskrivna hermeneutiska cirkel användbar i min studie.<sup>36</sup> Tolknigen och förståelsen startar ofta ganska planlöst eftersom det sällan finns tillgång till totala helhetsbilder. Han jämför tolkningsarbetet med att lägga pussel där han frågar sig hur man kan förstå en pusselbits innebörd utan att riktigt känna till helheten. Man kan å andra sidan förstå helheten utan att känna till innebörden hos de olika bitarna i pusslet. Man går från del till helhet och från helhet till del i forskningsprocessen. Utan en föreställning av helheten skulle delarna inte kunna bilda en helhet och samtidigt är delarna nödvändiga för att man ska kunna uppfatta helheten. Del och helhet befinner sig i ett ömsesidigt beroendeförhållande.

Forskarens roll, som lyssnare till berättelsen, som översättare från tal till skrift, som läsare av utskriften av berättelsen, som författare av en skriven text, skall ses som den av en aktiv uttolkare. Forskaren bör genom hela processen ställa sig frågor som: Hur ser jag på den kunskap berättelsen förmedlar? I vilken kontext konstrueras berättelsen? Hur omvandlar jag text till tal? Vilken del av berättelsen är grunden för analys? Vilka aspekter av berättelsen undersöks? Vem avgör berättelsens mening?

## Arbetsbeskrivning

### Intervju

Mitt arbete började med intervjuer. För att samla in material och bearbeta berättelserna har jag använt mig av den kvalitativa forskningsintervjun. Enlig Kvale definieras den som *en intervju vars syfte är att erhålla beskrivningar av den intervjuades livsvärld i avsikt att tolka de beskrivna fenomenens mening*.<sup>37</sup> Två personer samtalar om ett ämne som intresserar båda parter och huvuduppgiften för forskaren är att förstå innebörden av det som studeras. Forskningsintervjun är alltså inte ett samtal mellan likställda eftersom det är

---

<sup>35</sup> a.a., s. 54.

<sup>36</sup> a.a., s. 78.

<sup>37</sup> a.a., s. 13.

forskaren som definierar och kontrollerar situationen. Intervjuer sker i ett mellanmänniskt sammanhang och meningen av det som sägs är beroende av kontexten.<sup>38</sup>

Intervjuerna är gjorda i de olika personernas hem, Hans Reilands i hans mottagning. Bandspelare eller CD-spelare har använts.

De intervjuer Kent Hägglund gjort med Dan Lipschütz har jag lyssnat till och skrivit ned fakta som fördjupat eller kompletterat befintligt material.

Till en början hade jag en naiv förställning om att få ”de rätta” svaren på hur Dynamisk pedagogik kom till, hur Kordainstitutet var organiserat och hur den dynamiska pedagogiken kom in på lärarutbildningen i Stockholm. Detta fick omprövas. Ganska snart fick jag klart för mig att det jag sökte, inte var så enkelt att få svar på. Jag kunde använda mig av Steinar Kvales metaforer för intervjuaren – malmletaren och resenären.<sup>39</sup> Min förhoppning var att som *malmletare* kunna ”gräva fram” kunskap ur de intervjuades erfarenheter som ”malmklumpar”, men insåg så småningom att jag mer kom att identifiera mig med en *resenär*, som tidvis strövat fritt i ett okänt territorium men ändå slutligen kommit hem med en berättelse som kan berättas.

Intervjuerna var utformade som samtal med några övergripande frågor som utgångspunkt. Det var frågor om informanternas uppfattningar om sin relation till den dynamiska pedagogiken, hur de ansåg att den kommit till och vad som var väsentligt i den dynamiska pedagogiken. Jag ville få de intervjuade att berätta om sig själva utifrån sina specifika livsvärldar. Det fanns en öppenhet för att nya frågor och svar kunde skapas i stunden även om de kretsade kring det som skulle utforskas. Inför och efter varje intervju summerade jag vad jag fått ut och hur jag tänkte gå vidare med nästkommande intervju. Den ena intervjun byggde på den andra. Frågorna förändrades från att vara av övergripande karaktär i de första intervjuerna till att bli mer detaljerade i de sista.

Enligt Riessman påbörjas en tolkning av materialet redan under intervjutillfället utifrån forskarens förförståelse, i det här fallet min förförståelse av den dynamiska pedagogiken, och forskaren har därmed redan valt ut erfarenheter och fenomen som hon anser betydelsefulla.

### Transkribering

De inspelade intervjuerna skrevs ned ord för ord vilket innebar en överföring från talspråk till skriftspråk. Det gäller inte den inspelade intervjun med Hans Reiland, som förlorades. Där skrevs intervjun ned från minnet alldeles i anslutning till intervjun. Efter att ha tagit del av innehållet godkändes det sedan av informanten.

Enligt Riessman bygger utskriften på en tolkning av texten där den levda meningen hos det ursprungliga samtalet träder i bakgrunden. Jag inser hur lätt det är att bortse från de nyanser ett samtal har genom kroppsspråk, pauser, satsmelodi osv. Att transkribera tal till text är selektivt och ofullständigt menar Riessman, ett s.k. ”falskt dokument”. Det sker en tolkning också i denna fas.

---

<sup>38</sup> a.a., s. 13.

<sup>39</sup> Steinar Kvale, *Den kvalitativa forskningsintervjun*, 1997, s. 11-12.

## Analys och tolkning

Nästa steg var att läsa igenom de nedskrivna intervjuerna flera gånger för att kategorisera texterna utifrån forskningsfrågorna. Till att börja med kategoriserade jag materialet utifrån frågeställningar som: Hur kom dynamisk pedagogik till? Vilka metoder och material hittade jag i materialet? Hur såg informanterna på gruppen och ledaren i den dynamiska pedagogiken?

I den här fasen stötte jag på svårigheter. Jag kom fram till att det var en alltför trubbig indelning och hittade så småningom ett annat angreppssätt. Jag upptäckte att jag inte hade klart för mig hur jag definierade Dynamisk pedagogik och vilka komponenter den dynamiska pedagogiken bestod av. Jag gjorde kartotek på de begrepp jag kunde förknippa med Dynamisk pedagogik och försökte också att hitta kategorier, men det blev för detaljerat och arbetet svämmande över.

Jag återvände sedan till Lipschütz två böcker; *Dynamisk pedagogik* och *Samspel i grupp*. Efter flera genomläsningar av böckerna i sin helhet ställde jag sedan upp några kriterier, som jag funnit vara stommen i den dynamiska pedagogiken. Utifrån dessa kriterier läste jag åter texterna utifrån en frågeställning i taget. Dessa frågor var författarens syn på skapande, samspel, självpedagogik, ledarens roll samt innehållet i metoden. Utifrån denna läsning sammanställde jag kapitlet *Vad är dynamisk pedagogik*.

Efter denna fas i forskningen återgick jag till mitt intervjumaterial. Jag läste texterna med en större öppenhet för det oväntade än tidigare och upptäckte att det innehöll så mycket mer än jag först sett. Materialet var en stor kunskapsbas som handlade om Lipschütz liv.

Här fick min forskning en vändpunkt. Jag kom på att jag kunde använda Lipschütz livsberättelse och undersöka om och hur den dynamiska pedagogiken hade beröringspunkter med det berättade livet. I själva livsberättelsen fokuserades tolkningsansatsen främst på tolkning av den yttre verkligheten. Jag konstruerade en berättelse utifrån Lipschütz livsväg som beskrevs i kronologisk ordning med ett antal rubriker utifrån olika perioder i hans liv; barn - ungdomstid, studietiden, amerikatiden och tiden vid Vår Teater. Ur varje del valdes episoder som framställde händelser och situationer som jag bedömer påverkat den dynamiska pedagogikens tillblivelse. I min tolkningsansats använde jag mig av de kriterier som formulerats i kapitlet *Vad är Dynamisk pedagogik* och sökte efter parallella företeelser i Lipschütz liv som kunde ha varit betydelsebärande för den dynamiska pedagogikens formade. I den del av kapitlet som benämns *tolkning och analys* inriktas arbetet mer mot en existentiell tolkningsansats. Genom detta förfarande tolkas Lipschütz's levda erfarenheter och sätts in i ett meningsfullt sammanhang.

Mitt fortsatta arbete var att undersöka vilka teorier, idéer och inspirationskällor som fanns bakom den dynamiska pedagogikens tillblivelse år 1966. Här använde jag mig av flera olika källor, dels Lipschütz livsberättelse och dels de texter som skrivits om Dynamisk pedagogik med referenslitteratur och dels ett prospekt över Kordas ledarutbildning från början av 70-talet. I vissa fall har jag bedömt att annan litteratur varit oundviklig för att belysa väsentliga teorier och idéer. Under arbetsprocessen har jag har provat flera olika angreppssätt. Till att börja med gjorde jag åter igen ett slags kartotek, den här gången bestående av idéer, teorier och inspirationskällor utifrån rubrikerna psykologi, pedagogik och konst med olika underrubriker. Prospektet för Kordas ledarutbildning gav strukturen för psykologiavsnittet med rubrikerna psykoanalytisk personlighetspsykologi,

utvecklingspsykologi, grupppsykologi, kreativitetspsykologi samt perceptionspsykologi. Under kategorin pedagogik satte jag in reformpedagogik och dramapedagogik, samt under rubriken konst placerades teater, bild, rörelse och dans. Jag ansåg att denna indelning blev alltför konturlös och lämnade därför denna modell. I stället använder jag mig av den struktur som skrivits fram i kapitel 2 *Vad är Dynamisk pedagogik* också i detta kapitel.

I de två följande kapitlen *Tre arenor* och *Vad hände sedan* har jag konstruerat en deskriptiv, mindre tolkande berättelse främst utifrån de uppgifter jag fått av mina informanter. I vissa fall har jag också kompletterat med texter om skola och förskola. När det gäller faktakunskaper har jag kontrollerat sanningshalten med flera källor.

I kapitel 7 *Avslutning* gör jag en sammanfattning av uppsatsens olika delar utifrån uppsatsens syfte, *att beskriva och förstå vad som ligger bakom den dynamiska pedagogikens uppkomst och utveckling*. Jag har besvarat en frågeställning i taget och avslutar uppsatsen med några för framtiden tänkbara forskningsfrågor.

I början av de kapitel där jag anser det viktigt för förståelsen av texten ger jag en kortfattad metodisk beskrivning.

## **Dilemman**

### **Förförståelse**

Under en stor del av mitt yrkesverksamma liv har jag haft kontakt med Dynamisk pedagogik, dels som deltagare i olika typer av kurser vid Kordainstitutet mellan 1979 – 1996, dels som lärare i Dynamisk pedagogik vid Lärarhögskolan i Stockholm sedan 1994. Den kunskap jag har är en värdefull bas för arbetet, men samtidigt en begränsning då min egen förförståelse, med de fördomar och förutfattade meningar och brist på utanförperspektiv jag har, kan vara hinder för nya upptäckter.

Att Dan Lipschütz varit min lärare och dessutom granne och vän under många år förenklar inte uppsatsarbetet. Ett outtalat maktförhållande har kunnat skönjas, där jag haft en känsla av att betraktas som elev, även om min roll förändrats över tid.

En annan svårighet har varit att det sätt jag tillägnat mig den dynamiska pedagogiken på främst skett genom kunskapsöverföring från mästare till lärling. Detta har medfört att tyst, icke formulerad kunskap med eventuellt förutfattade meningar inte tidigare undersökts och reflekterats över. Det har tagit tid att distansera sig och klargöra vad som är oreflekterad kunskap och vad som är mina egna formuleringar. Detta har fördröjt min egen skrivprocess.

Lång tid har ägnats till denna uppsats och delar av det insamlade materialet är c:a fem år gammalt. Den förförståelse jag hade vid arbetets början har förändrats i och med nya insikter under arbetets gång. Det har påverkat bearbetningen eftersom ett uppsatsarbete är en ständigt pågående process.

Mitt intensiva arbete som ledare i Dynamisk pedagogik har inneburit svårigheter med att distansera mig från det praktiska arbetet. Min entusiasm har tagit sig uttryck i en ibland kanske alltför positiv syn på den dynamiska pedagogiken. Mina informanter hade också övervägande positiva uppfattningar om den dynamiska pedagogiken, vilket inte underlättat min forskning.

Som sammanfattning av och ett återknytande till *arbetsbeskrivningen* vill jag lyfta fram ytterligare ett par dilemman. Det ena är hitta balansen mellan att tolka livsberättelsen som en social konstruktion och att använda sig av den historiska forskningen som metod för att ta reda på givna faktakunskaper. Till en början var, som tidigare sagts, syftet att upptäcka en sanning vilket jag fått ändra uppfattning om under arbetes fortskridande. I vissa frågor fanns givna svar som verifierades genom att höra med flera informanter, men i andra frågor fanns olika tolkningsmöjligheter av de utsagor som gavs. Kvale menar att

det inte är tolkningarnas variationsrikedom som är huvudproblemet utan snarare att de forskningsfrågor som ställs till en text inte formulerats tydligt nog.<sup>40</sup>

Det andra dilemman är risken för en snedvriden subjektivitet där forskaren tolkar selektivt och bara lägger märke till saker som stöder den egna uppfattningen. En perspektivistisk subjektivitet uppträder när man som forskare intar olika perspektiv och ställer frågor som kommer fram till olika tolkningar av mening. Godtyckliga tolkningar kan delvis bero på att frågorna var otydligt formulerade. I mitt fall kan det bero på att jag inte var klar över arbetes syften och metoder när jag började intervjua.

Uppsatsarbetet har blivit något annat än vad jag förställt mig och det blev större än vad jag kunnat ana.

## Etiska överväganden

Mina informanter är nämnda vid namn. Jag anser det värdefullt att den kunskap som kommit fram också förknippas med de personerna vilka haft en stor roll i den dynamiska pedagogikens formande. Samtliga informanter är tillfrågade och har givit mig tillåtelse till förfaringssättet. Dan Lipschütz avled det år jag gjorde intervjuerna, men hans söner har medgivit såväl användandet av intervjuerna som den opublicerade självbiografin samt publicering av denna uppsats.

---

<sup>40</sup> Kvale 1997, s. 191

## 2. Vad är Dynamisk pedagogik?

Detta kapitel är en framställning av den dynamiska pedagogikens kärna, främst utifrån de två böcker Lipschütz skrivit om ämnet. Kapitlet börjar med en kort beskrivning av metoden följt av en redogörelse för *begreppsapparaten*, *ledarrollen* samt slutligen *innehållet* i verksamheten. Något som komplicerar framställningen av den dynamiska pedagogiken är att "allt hänger ihop". Mål och innehåll, metodens vad och hur, är sammanlänkade och bildar en helhet. Uppläggningsen blir därför en konstruktion för att synliggöra metodens olika delar.

Den dynamiska pedagogiken utgår från några grundförutsättningar, vilket sätter sin prägel på beskrivningen av metoden.<sup>41</sup> De är:

Alla människor kan känna tillit.

Alla människor kan ha förmåga att samarbeta.

Alla människor är kreativa.

Alla människor kan tillägna sig kunskaper genom egna erfarenheter.

Alla människor är utvecklingsbara.

Jag tar inte ställning till om ovanstående grundförutsättningar är generella i detta kapitel men återkommer till detta i uppsatsens avslutning.

### En beskrivning av Dynamisk pedagogik

Dynamisk pedagogik är en metod att få människor att fungera bättre tillsammans med andra. Detta sker främst genom att man försöker ge den enskilde ökad självkänedom, självständighet, större förmåga till informationshämtande och ökade möjligheter att hävda sig själv konstruktivt i samarbetet med andra.<sup>42</sup>

Med detta citat lyfter Lipschütz fram den dynamiska pedagogikens demokratiska värden, där man utgår från individen, men samtidigt betonar gruppens betydelse genom att samarbetet med andra framhålls.

Det den dynamiska pedagogiken vill verka för är:

Förverkligandet av ett samhälle där alla är medbestämmande och medansvariga, var och en i sin egen situation måste vara målet för en demokrati.<sup>43</sup>

---

<sup>41</sup> Dessa grundförutsättningar är en tolkning jag gjort utifrån mitt deltagande i utbildning i Dynamisk pedagogik och som ledare i dynamisk pedagogik samt utifrån litteratur i ämnet.

<sup>42</sup> Dan Lipschütz, *Dynamisk pedagogik*, 1971, baksidestext.

<sup>43</sup> a.a., s.15.



För att ge en uppfattning om essensen i den dynamiska pedagogiken har jag konstruerat nedanstående berättelse utifrån den s.k. Kordaprofilen, med hjälp av ett antal begrepp som markeras med fet stil i texten och som förklaras utförligare under rubriken *Begreppsapparaten*.

Förutsättningen för arbete med Dynamisk pedagogik är ett **tillitsfullt** klimat, skapat i den subtila balansen mellan **frihet och styrning**. Det ger grunden för att våga **experimentera** och låta **spontaniteten** få utlopp i olika skapande sammanhang. Varje individs egna **upplevelser** står i fokus och genom att arbeta **koncentrerat** i ett **avspänt** tillstånd kommer man lättare i kontakt med sina **inre bilder**, en förutsättning för utveckling av **fantasi** och **inlevelseförmåga**. **Medvetandegörande** av **sinnenas betydelse** för närvaro och upplevelse av **glädje** och **engagemang** ger mod att **frigöra** och uttrycka sina inre och yttre bilder i olika kreativa **gestaltungsformer**. Att våga skapa är förknippat med känslighet där man visar sidor av sig själv genom personliga spår/avtryck i skapande uttryck. Om den skapande produkten mottas med varsamhet av omgivningen kan denna handling generera ett bättre **självförtroende**.

I det **verbala bearbetandet** ges möjlighet att sätta ord på det man varit med om. Genom att också lyssna på andras berättelser och leva sig in i andras verkligheter och sätt att tänka, kan man relatera till det egna fungerandet och därmed vidga sitt synsätt och **lära sig mer om sig själv** och sitt lärande. Arbetet med Dynamisk pedagogik är högst seriöst där man delar med sig av sina personliga upplevelser och erfarenheter. Var och en har **valmöjligheter** att plocka fram eller dela med sig av det hon vill, men gruppen och individen har ett **ansvar**, att ta sig själv och var och en på allvar med full respekt med sitt **medmänskliga engagemang**. Det yttersta ansvaret vilar på **ledaren** och den **attityd** han/hon har till individerna, gruppen och arbetet med den dynamiska pedagogiken.

## A. Begreppsapparat

Fundamentet i Dynamisk pedagogik består dels av de i berättelsen markerade begreppen, av Lipschütz benämnda *Kordaprofilen* och dels av *tre pedagogiska förhållningssätt*. Kordaprofilen utgör den dynamiska pedagogikens övergripande målsättning och beskrivs i boken *Dynamisk pedagogik* som 21 ”punkter”. Dessa punkter eller begrepp konkretiseras i de tre pedagogiska förhållningssätten: *Det samspelande, det skapande och det självpedagogiska*.

### I. Kordaprofilen

Följande lista är Kordaprofilens 21 ”punkter.”<sup>44</sup>.

1. Tillit
1. Upplevelseinriktning
2. Experimenterande
3. Engagemang och glädje
4. Frigörelse

---

<sup>44</sup> Lipschütz 1971, s. 101.

5. Spontanitet
6. Koncentration och avspänning
7. Fantasi och inlevelse
8. Sinnesmedvetenhet
9. Bildmässigt tänkande
10. Gestaltande
11. Verbalt bearbetande
12. Valfrihet
13. Självförtroende
14. Självkänedom
15. Personlighetsintegration
16. Ansvar och medvetenhet
17. Gruppsamverkan
18. Samlevnad
19. Medmänskligt engagemang
20. Ledarattityd

Punkterna eller begreppen avser i första hand individens utveckling och kan enligt Lipschütz ses som kontinuerliga ”inre” variabler i en individs fungerande som den dynamiska pedagogiken kan vidareutveckla.<sup>45</sup> De kan också tillämpas på gruppen som helhet och på ledarens funktioner i arbetet med individen och gruppen enligt följande:

- Individperspektivet där deltagarens egen personlighet och fungerande utforskas.
- Grupperspektivet med fokus på gruppsamspel.
- Ledarperspektivet där man undersöker vilka konsekvenser ledarrollen har för den enskilde och gruppens arbete.

De tre perspektiven interagerar med varandra, men med betoning på ett i taget, beroende på hur långt deltagarna kommit i individuella och gruppdynamiska processer. Till en början fokuserar man främst på individnivån för att så småningom poängtera arbetet på gruppnivån och slutligen belyses ledarperspektivet och ledarens påverkan i olika processer.

## II. Tre pedagogiska förhållningssätt – en konkretisering av Kordaprofilen

Som tidigare nämnts konkretiseras Kordaprofilens begrepp i tre grundläggande pedagogiska förhållningssätt. De är

- det samspelande,
- det skapande
- det självpedagogiska.

Med förhållningssätt menas en inställning till människan och i dess förlängning också till lärandet. Förhållningssätten utgör basen i ledarens agerande och visar den **attityd** ledaren har till sin undervisning. (Också i detta avsnitt markeras begreppen ur kordaprofilen med fet stil.)

---

<sup>45</sup> Lipschütz 1971, s. 100.

Samspel och skapande utgör centrala arbetsområden i den dynamiska pedagogiken och är såväl mål som medel för verksamheten. Sättet att tillägna sig kunskap är självpedagogiskt, dvs. man utforskar sig själv genom sig själv. Människan är såväl subjekt som objekt.

Samtliga punkter i Kordaprofilen kan dels appliceras på de tre perspektiven som beskrivits ovan och dels hänföras till vart och ett av de tre förhållningssätten. Ett exempel på detta är begreppet **tillit**, som förekommer i de olika beskrivningarna av förhållningssätten nedan. Tillit kan i den dynamiska pedagogiken ses som en förutsättning för såväl ett fungerande samspel som ett autentiskt skapande. Tillit till den egna förmågan, själv tillit, är också en hjälp för kunskapsinhämtande genom det självpedagogiska förhållningssättet.

**Engagemang** och **glädje** är också exempel på begrepp från Kordaprofilen som framhålls i samtliga tre förhållningssätt. Lipschütz uttrycker:

Att utveckla lustmomentet i skaparglädjen, i den dynamiska pedagogiken är som att tillföra en motor smörjmedel. Utan lustmomentet får deltagarna svårare att engagera sig i övningarna.<sup>46</sup>

...glädjen i det gemensamma skapandet är något av det väsentligaste i Kordarbetet.<sup>47</sup>

Arbetet med de tre förhållningssätten sker parallellt, men tyngdpunkten kan också, som tidigare nämnts, läggas vid ett i taget.

### Det samspelande förhållningssättet

Det samspelande förhållningssättet, som placerar människan som social varelse i centrum och visar på betydelsen av hennes samspel med människor och omvärld.<sup>48</sup>

Enligt den dynamiska pedagogiken är ett tillitsfullt klimat en förutsättning för samspel och ömsesidiga relationer.<sup>49</sup> Man anser att ledarens **tillit** till och respekt för deltagarnas integritet skapar förutsättningar för ett tillitsfullt gruppklimat där interaktion mellan ledare och gruppdeltagare möjliggörs. Gruppsamverkan, dvs. arbetet i gruppen, kan ses som en interaktion mellan en deltagares inre och yttre värld, där gruppen representerar den yttre världen. Individens utforskande av sig själv sker i ett mellanmänniskt sammanhang där prövandet av olika handlingsmönster äger rum i relationen till andra människor.

Ett sätt den dynamiska pedagogiken använder för att komma djupare i det **medmänniska engagemanget** eller den empatiska förmågan är att med hjälp av **fantasin** föreställa sig andras verkligheter, något som kan öka **inlevelseförmågan** och därmed skapa intresse för varandras olika erfarenheter i ett socialt samspel.

En metafor Lipschütz använder för att beskriva samspelet i en grupp är fotbollslaget, där man passar bollen till varandra. Alla har olika funktioner men är viktiga genom att bidra med olika uppgifter. Stråkkvartetten är en annan metafor som används för samspel. I kvartetten finns inte plats för briljerande solistpartier, helheten är viktigare, men alla stämmor är ändå lika viktiga.

---

<sup>46</sup> Lipschütz, *Samspel i grupp*, 1976, s. 19.

<sup>47</sup> a.a., s. 34.

<sup>48</sup> Lipschütz 1971, s. 23.

<sup>49</sup> Lipschütz 1976, s. 20.

## Det skapandet förhållningssättet

Det skapande förhållningssättet, som framhåller att arbetsprocessen ställs i brännpunkten och att den egna deltagaren får möjlighet att upptäcka den egna förmågans mångfald.<sup>50</sup>

Som tidigare nämnts utgår man i den dynamiska pedagogiken från att alla människor är kreativa, men att de ofta är i behov av att träna upp sina kreativa förmågor. Arbetet bygger på individens **upplevelse** av sig själv och sin situation. I den skapande handlingen ställs deltagaren i relation till sin omvärld genom att utforma den, påverka den och sätta sin prägel på den. För att individen ska ha mod att skapa krävs enligt den dynamiska pedagogiken ett visst mått av **tillit**.

Med en aktiv, **experimenterande** och reflekterande inställning till sig själv och omvärlden kan gruppdeltagaren öka sin förmåga att hantera egna drivkrafter och resurser i samspel med omgivningen. Man kan jämföra arbetssättet med forskarens där undersökningsobjektet i dynamisk pedagogik är den egna individens fungerande i olika sammanhang. Prestationskrav och konkurrens anses dock vara hinder för kreativa processer.

Ett sätt att utveckla den egna skaparförmågan är genom **inre bildskapande**. I detta försätts deltagaren i ett **koncentrerat** och **avspänt** tillstånd för att kunna rikta sin uppmärksamhet mot inre processer. Man menar att koncentrationen minskar spänningen inför uppgiften och deltagaren får därmed kontakt med djupare skikt i sig själv. De inre bilderna uttrycks sedan i olika **gestaltungsformer**. Ordet gestaltning betecknar en skapande handling, som kan äga rum på ett inre och/eller yttre plan och avser inte bara dramatisk gestaltning.

## Det självpedagogiska förhållningssättet

Det självpedagogiska förhållningssättet, betonar den egna aktiviteten, den egna upplevelsen och den självständiga sammanställningen av kunskaper och insikter utifrån egna erfarenheter.<sup>51</sup>

Ovanstående citat innefattar begreppet **personlighetsintegration** som kan ses som en kombination av här-och-nu-närvaro och förmåga att utnyttja tidigare erfarenheter och upplevelser.

Kunskapsinhämtandet ger deltagarna möjlighet att vidareutveckla den egna identiteten och personligheten med utgångspunkt i mänsklig **samlevnad** och samarbete. Man menar att förmågor som t.ex. **själv tillit**, **spontanitet** och **självkänedom** inte kan läras ut, utan föds ur deltagarnas egen verksamhet, därav benämningen ”självpedagogik”.<sup>52</sup>

Genom att lära sig **lita till sina sinnen**, dvs. att ”varsebli sina varseblivningar” möjliggörs för deltagaren att ta emot och reflektera över sitt sätt att närma sig omvärlden. De kan härmed upptäcka sina möjligheter till **valfrihet** och se olika alternativ i situationer där de tidigare känt sig låsta. Detta kan leda till en personlig **frigörelse**, vilket innebär att deltagaren **medvetandegörs** om sina styrkor men också sina svagheter. Därmed kan de få en mer realistisk bild av sig själv. Man menar att med större självständighet ökar känslan av personlig frihet vilket i sin tur kan leda till ett ökat **självförtroende**.

---

<sup>50</sup>Lipschütz 1976, s. 23.

<sup>51</sup>a.a., s. 23.

<sup>52</sup>a.a., s. 41.

För att kunskapen ska bli befäst är den **verbala bearbetningen** väsentlig i lärandeprocesserna. Lipschütz skriver:

Träning i att tala om upplevelser är ett viktigt led i självförståelseprocessen.<sup>53</sup>

### III. Ledaren

I den dynamiska pedagogiken poängteras ledarens betydelse. Lipschütz ger i sina två böcker stort utrymme åt redogörelser för ledarens attityder och förhållningssätt. Intentionen är att underlätta lärandeprocesser genom tydliga strukturer och ramar.

Vid tiden för den dynamiska pedagogikens framväxt arbetade ledarna ofta i team. Detta innebar att ledarfunktionerna som de beskrivs nedan gäller såväl ledaren individuellt som ledaren i teamet.

Ledarens arbete har delats in i fyra olika funktioner; den planerande, den stimulerande, den iakttagande och inkännande (beskrivs som en i boken *Dynamisk pedagogik*) samt den deltagande.<sup>54</sup> Dessa funktioner går inte helt att särskilja utan bildar en helhet i sättet att leda.

*Den planerande ledarfunktionen* tar sig uttryck i organisation och uppläggning av den yttre miljön.

*Den stimulerande ledarfunktionen* arbetar med deltagarnas motivation.

*Den iakttagande och inkännande ledarfunktionen* växlar mellan en distanserad kontroll och en empatisk närvaro i samvaron gruppen.

*Den deltagande funktionen* avväger det egna deltagandet i gruppen.

#### Ledarens planerande funktion

En allmän uppfattning hos verksamma ledare i Dynamiska pedagogik är att följande aspekter har betydelse för ledarens planerande funktion<sup>55</sup>:

Rummets utformande, tydliga ramar, uppgiftens kvalitet, planeringen, gruppstorlek samt tidsaspekter.

#### Rummets utformande

En viktig princip i den dynamiska pedagogiken är att ledarens lägger stor vikt vid att iordningsställa rummet innan deltagarna kommer. Tanken är att ledarens noggranna förberedelser ska skapa en atmosfär och stämning som förmedlar trygghet, grunden för det demokratiska arbetssätt som möjliggör skapande och kommunikation. Fritt golvutrymme för rörelse och dans kan med lätthet ommöbleras till individuellt arbete på valfri plats i rummet där deltagaren arbetar i ”den egna verkstaden”<sup>56</sup> för att kunna pröva olika idéer och handlingsalternativ utan störande insyn från andra. Rummets storlek och utformning bör

---

<sup>53</sup> Lipschütz 1971, s. 113.

<sup>54</sup> a.a., s. 24.

<sup>55</sup> Denna uppställning har inte funnits i litteraturen om dynamisk pedagogik utan är sammanställd utifrån egen erfarenhet.

<sup>56</sup> Lipschütz 1971, s. 65

medge en variation av arbete i olika gruppkonstellationer, där smågrupper utspridda i rummet växlar mellan placering av gruppen i cirkelform, där alla kan möta alla.

### **Tydliga ramar.**

De tydliga ramarna kan ta sig uttryck i:

- Tydligt formulerade ”spelregler” där deltagarna socialiseras in i ett strukturerat sätt att arbeta. Man menar att den yttre strukturen möjliggör den inre frihet som krävs för att våga utforska sig själv och få tillgång till sitt autentiska jag.
- Tydligt formulerade uppgifter där ledarskapet utmärks av en strävan efter noggrannhet i uppgiftens formulering. Man efterstävar en enkelhet i instruktionen där varje ord blir meningsbärande. Uppgiften formuleras på ett sätt som möjliggör varierade och personliga lösningar på uppgifterna.
- De olika övningarna som beskrivs längre fram är i sig en ram för verksamheten.
- Arbetsmaterialet utgör en ram, där olika material är lämpade för uppgifter av olika slag. Målarfärg, lera, ståltråd, föremål, bilder etc. väljs för olika syften och utvecklingsnivåer på grupper.

### **En ”rullande planering”**

En rullande planering innebär att ledaren försöker tillgodose deltagarnas behov och nivå och kontinuerligt anpassa innehållet därefter.

Det självpedagogiska förhållningssättet medför att inga egentliga kursplaner läggs upp. Det blir i stället fråga om en rullande planering, kurserna läggs upp allt eftersom gruppsammankomsterna äger rum.<sup>57</sup>

Den rullande planeringen fyller två funktioner, dels att ledarteamet<sup>58</sup> får möjlighet att tillsammans utforma kursen mot givna mål och därmed få en meningsfull och positiv gemenskap och dels kan ledarlaget möta deltagarnas behov utifrån de gruppdynamiska processer som utvecklas under kursens gång.

### **Gruppstorlek**

I arbetet med Dynamisk pedagogik eftersträvas att ge alla möjlighet att lyssna till och ta del av varandras erfarenheter och reflektioner samt att lära känna varandra på djupare plan. Ett sätt att uppnå detta är att arbeta med såväl olika gruppstorlekar som olika gruppsammansättningar. En rekommenderad gruppstorlek enligt Lipschütz ansågs vara 12 - 16 deltagare ur vilken delgrupper på 2-5 deltagare bedömdes vara en lagom storlek för att kunna lägga grunden till ett tillitsfullt klimat.

Att man lägger stor vikt vid varierade gruppstorlekar visas i boken *Samspel i grupp* där ett helt kapitel ägnats åt just delgruppsindelningar.<sup>59</sup>

---

<sup>57</sup> Lipschütz 1976, s. 12-13.

<sup>58</sup> I den dynamiska pedagogikens ledarutbildning arbetade ledarna ofta i team.

<sup>59</sup> Lipschütz 1976, s. 64-67.

## **Tiden.**

I arbetet med Dynamisk pedagogik finns en målsättning att deltagaren ska få en känsla av att ha gott om tid för uppgifter, samtal, bearbetning och reflektion.

Tydliga tidsangivelser ges för olika uppgifter och ledaren tar till en början ansvar för att deltagarna i möjligaste mån ska hinna slutföra sina uppgifter och samtal.

En annan aspekt av tid är att gruppen håller ihop och arbetar tillsammans under en längre period för att kunna följa och lära av gemensamma processer. Det gäller såväl lektionspassens längd som den period gruppen arbetar över tid tillsammans.

Inställningen i Dynamisk pedagogik är att utveckling tar tid. Om ledaren påskyndar deltagarnas processer och talar om "hur det är", innan de är mogna för det, menar man att det finns risk att kunskapsinhämtandet blir en kopiering och inte ett eget erövrande. Det kan framstå som extra känsligt när det handlar om utveckling av den egna personligheten.

## **Ledarens stimulerande, iakttagande och inkännande funktion**

Ledarattityden i den dynamiska pedagogiken bygger på ett demokratiskt förhållningssätt, som tidigare nämnts, med allas lika värde och möjlighet att få utrymme i gruppen. Den dynamiska pedagogikens syn på ledarskap representeras främst av ledarens inkännande, accepterande och bekräftande hållning som strävar efter att visa vägen till ett tillitsfullt gruppklimat utan konkurrens. Ledarens uppgift är att se till att alla får "spela i laget" och att alla stämmor hörs i "stråkkvartetten". Utrymme ges för samspel och dialog i mellanmänniska möten. Ledaren står inte i vägen för gruppens framfart, men har en viktig funktion för resultatet innan grupperna blir "självspelande".

I den iakttagande funktionen använder inte ledaren sina iakttagelser för att själv tala om för deltagaren vad han anser om dem och deras sätt att fungera utan ledarens roll är att ställa frågor och/eller att skapa sådana situationer, erbjuda sådana övningar, där deltagarna själva kan göra dessa upptäckter.

Arbetet utgår från att ledarrollen förändras utifrån kontext och situation, där balansen mellan styrning och frihetsutrymme varierar beroende på gruppdeltagarnas behov och utvecklingsnivå.

Ledaren försöker få deltagarna att se problem ur flera perspektiv och riktar deras uppmärksamhet främst mot arbetsprocessen och i mindre grad mot prestationen.

## **B. Innehållet i övningarna**

Genom arbete med övningar konkretiseras Kordaprofilens målsättning. Innehåll och arbetssätt, vad och hur, är intimt sammanflätade. Skapandet och samspelet är som tidigare nämnts såväl mål som medel i verksamheten.

Övningarna görs för att deltagarna ska få tillfälle att utveckla grundläggande funktioner hos sig själva samt öka sin självtillit och sin spontanitet både i arbetet och i relation till andra deltagare.

Arbetet med övningarna byggs ofta upp i tre faser, en *inledande* fas, en *gestaltning*sfas och en *reflektions- och bearbetning*sfas.

I den *inledande fasen* skapas som tidigare nämnts ett tillitsfullt klimat mellan ledare och gruppdeltagare.

I *gestaltungsfasen* arbetar deltagarna med övningen enskilt eller i mindre grupp. Man arbetar med olika gestaltungsformer som t.ex bild och form, drama, ljud och rörelse, ord och text, rörelse och dans samt teoretiska studier, vilket är ett integrerat moment i Kordas ledarutbildning.

I *bearbetningsfasen* läggs stor vikt vid reflektion och bearbetning främst genom samtal, men också genom varierade gestaltungsformer. Ett samtal kan uttryckas med bild. En bild kan tolkas i rörelse osv. för att synliggöra olika perspektiv och aspekter av en företeelse. Ju längre gruppen arbetat tillsammans ju mer tid ägnas åt denna del av lektionen.

Som exempel på hur man kan arbeta med övningar i Dynamisk pedagogik har några grundläggande övningsområden valts ut som finns kategoriserade i boken *Samspel i grupp*.<sup>60</sup> I bearbetningen av övningarna kan fokus riktas mot ett eller flera av Kordaprofilens begrepp.

I boken beskrivs övningarna i följande ordning: Presentations- och namnövnningar, övningar med fysisk kontakt, inre bildskapande, dramatisk improvisation och rollspel, självbilder och hur man uppfattar andra, stråkkvartettövningar och ledarövningar.

### **Presentations- och namnövnningar**

Namnet hör ofta ihop med identitet och självuppfattning. Man identifierar sig ofta med sitt namn. Ett exempel på en övning som Lipschütz menar är tänkt för en avancerad grupp är att deltagarna skriver sitt namn med kriter på olika sätt och ritar symboler som uttrycker något om den egna personen. I den här övningen, menar Lipschütz, kan minnen från skoltiden väckas till liv, tankar om hur viktigt det är hur man blir tilltalad, funderingar kring färgval, lust eller olust till att rita med kriter osv. Varje person blir sedd och bekräftad genom att berätta om sin bild och sina tankar om bilden för lyssnade gruppdeltagare. Genom denna typ av namnövnning kan man bli medveten om dolda minnen som påverkat en, få syn på sådant man inte tänkt på tidigare och därmed öka sin självkänedom.

### **Koncentration och avspänning**

I den dynamiska pedagogiken anses koncentration och avspänning vara förutsättningar för skapande och är därför viktiga variabler att arbeta med. Avspänning fordrar koncentration och vice versa och detta sker bäst i ett tillstånd där man är lugn och har nått ett inre vilotillstånd.

En övning som ger exempel på koncentration och avspänning är ”koncentrationscirkelarna”. Deltagaren föreslås blunda och lyssna aktivt till ljud i tre rum: Till ljud i det yttre rummet (utomhus), till ljud i rummet man vistades i och till ljud i den egna kroppen. Slutligen bestämmer deltagaren själv ”den mentala” förflyttningen mellan de tre rummen och hur länge han/hon vill befinna sig i dem.

Bearbetningen kan dels handla om deltagarens möjligheter att koncentrera sig och spänna av och dels andra variabler som att bli styrd eller ej, hur man uppfattar tid m.m.

---

<sup>60</sup> Lipschütz 1976, s. 68 - 205.



## **Sinnesmedvetenhet**

Sinnesmedvetenhet är ett område den dynamiska pedagogiken lyfter fram för som förutsättning för skapandeprocesser. Lipschütz menar att genom att arbeta medvetet med sina sinnen skärps också mottagligheten för den information som ges av dessa.<sup>61</sup> Varje sinne kan intensifieras var för sig och kombineras på olika sätt beroende på övningens fokus. Synen – att verkligen se, övas upp genom att noggrant titta på det man har som uppgift att betrakta. Hörseln – att verkligen lyssna till det man hör. Känsln – att känna efter och våga lita på vad upplevelsen ger. Doften – att koncentrera sig på en doft och låta inre bilder ta plats i medvetandet.

Man menar att sinnena ständigt behöver aktiveras för att förmågan att ta till sig intryck ska kunna skärpas, för att leva med kvalité. Detta blir en då en medveten handling.

## **Fysisk kontakt**

”Inom Korda är arbetet med övningar med inslag av fysisk kontakt ett av de viktigaste områdena, men också ett av de svåraste”.<sup>62</sup> Under rörelsepass i den dynamiska pedagogiken arbetar man bland annat med övningar med inslag av fysisk kontakt. Att utföra övningar med rörelse och kroppskänedom är att ”stämna” kroppens eget instrument, att lära sig fokusera på den egna kroppen och bli medveten om och förstå betydelsen av de kroppsuttryck man kommunicerar till andra.

Lipschütz skriver att genom att ge och ta emot fysisk kontakt från andra i t.ex. dans och rörelse kan detta förknippas med den egna självbilden och självupplevelsen. Utforskandet av andra vägar till kontakt och kommunikation än ordet är av stort värde. Också den verbala bearbetningen av de befintliga situationerna är väsentlig.

## **Inre bildskapande**

Det inre bildskapandet är ett prioriterat område inom den dynamiska pedagogiken och utgör en väsentlig del av metodiken. Med hjälp av inre bilder kan verkliga eller påhittade föremål, platser och situationer framkallas i minnet/medvetandet med en stor detaljrikedom. Med hjälp av de inre bilderna kommer deltagarna i kontakt med fantasin och med sitt sätt att uppfatta tillvaron. Genom att lyssna till andras berättelser får deltagaren tillgång till andra sätt att se på världen och därmed uppfatta andra sätt att tänka. Härmed får de möjlighet att lära känna andra människor på djupare plan.

## **Dramatisk improvisation och rollspel**

När man arbetar med dramatisk improvisation i den dynamiska pedagogiken startar man i deltagarnas egna erfarenheter och äktheten är väsentlig i spelet. Man kan utgå från sinneserfarenheter och öva sig i att möta andra människor och leva sig in i deras situation. Rollspel används för att öka insikten om den egna ledarrollen och förståelse för hur grupper kan reagera.

---

<sup>61</sup> Lipschütz 1971, s. 110.

<sup>62</sup> Lipschütz 1976, s. 121.

## **Självbilder och hur man uppfattade andra**

Mycket av metodiken i Dynamisk pedagogik handlar om att få syn på sig själv och vidga sin förståelse för hur man tänker, känner och handlar. Man kan arbeta med självbilder på många olika sätt, såväl med olika material som med kroppsliga och verbala övningar. Ett exempel på övning är att beskriva sig själv som ett hus.

Att ta ställning till hur man uppfattar andra i gruppen är också ett led i metodiken. Genom metaforer i form av föremål eller andra symboler delges den egna upplevelsen av en kamrat. Det efterföljande samtalet är betydelsefullt eftersom innebörden i varje symbol kan vara helt olika för olika personer.

## **Stråkkvartettövningar**

Den tidigare beskrivna stråkkvartetten är en metafor för samarbetet i en grupp. I en kvartett är alla stämmor lika viktiga. Att vara solist är inte det som eftersträvas utan lyhördheten inför varandra är det man eftersträvar.

Ett användbart material i den här typen av övningar är lera. Övningen kan bestå av två moment, en del där den enskilda deltagaren gör en egen skapelse och berättar om den och en del där alla skapelser sammanställs i en gemensam enhet. Balansen mellan personlig frihet och samspel med andra kan analyseras i det gruppdynamiska skeendet.

## **Ledarövningar**

Ledarövningar och reflektioner om ledarskap är något man ofta återkommer till i den dynamiska pedagogiken. Ledaren får ofta ta emot projektioner och försätts i roller som förälder, lärare eller annan auktoritetsfigur. Övningar har skapats för att ge deltagarna möjligheter att undersöka sitt eget sätt att se på ledare och ledarskap samt att medvetandegöras om denna problematik.

En övning som undersöker en demokratisk processen och ett gemensamt ledarskap är ”tornet”. Där är uppgiften att i en liten grupp med givet material bygga ett torn under tystnad. Reflektioner över ledarskaps- och samspelsfrågor ges genom denna övning.

## **Kommentarer till innehållet**

Gemensamt för alla ovan beskrivna övningar är att intresset riktas mot befintliga processer. Ett misslyckande kan därmed aldrig inträffa, allt är värt att ta upp till diskussion och analys. En ledare kan inte förutsäga vad som är av största vikt för en specifik grupp i och med att varje grupp är unik. Ledarens lyhördhet för vad som är av intresse att diskutera är avgörande för processernas fortskridande. De egna behoven ska inte styra. Denna balansgång mellan inkännande och styrning är enligt min erfarenhet inte helt oproblematiske.

När arbetet med Dynamisk pedagogik började var innehållet huvudsakligen upplevelsebaserat. Efter ett par år ökade kraven från kursdeltagare som gick Kordas ledarutbildning på att också få en teoretisk förklaringsmodell för verksamheten, vilket gjorde att en teoridel formulerades. Sättet att använda sig av teorier var utifrån individens intresse. Lipschütz uttryckte:

Man går på områden man har inom sig, går till teori från personligt engagemang.<sup>63</sup>

## **Sammanfattning**

I den dynamiska pedagogiken är demokrati ett grundläggande värde. Skapande, samspel och självpedagogik är såväl mål som medel i verksamheten. Man arbetar med individens och gruppens utveckling genom kreativa processer där målet är att fungera bättre som människa i mötet med sin omgivning. Ledaren har en balanserande roll mellan att styra och att skapa friutrymme för deltagarnas utforskande arbete av sig själva. Gränser är viktiga för individens och gruppens olika processer.

---

<sup>63</sup> Från Kent Hägglunds intervju med Lipschütz.

### 3. Lipschütz livsberättelse med tolkning och analys utifrån den dynamiska pedagogikens uppbyggnad

Livet kan bara förstås baklänges, men måste levas framlänges.<sup>64</sup>

Under 60-talet då den dynamiska pedagogiken formulerades var den i det närmaste synonym med *Skapande dramatik*<sup>65</sup>. Lipschütz var en av dramaämnets pionjärer i Sverige och medverkade till att införa det nya ämnesområdet - skapande dramatik – i förskolläro- och lärutbildningen. Som redovisats i kapitel 1, har jag funnit två vid den tiden utgivna böcker i ämnet Dynamisk pedagogik, vilka båda har Lipschütz som författare. I detta perspektiv blir det intressant att se vilka orsakssammanhang som kan spåras mellan tecknandet av upphovsmannens livsresa och den process som ledde till formandet av den dynamiska pedagogiken.

Ödman anser att ingenting är mer levande i pedagogikhistorien än de enskilda människorna. Historien blir till liv genom att man försöker tolka dess innebörd för dem som påverkats.<sup>66</sup>

Ett liv är en ständigt pågående process. Även om det i efterhand inte med säkerhet kan hävdas att specifika händelser eller upplevelser är orsak till den ena eller andra tankestrukturen är det enligt min mening relevant att berätta om episoder som kan antas ha haft betydelse för framväxten av den dynamiska pedagogiken. Jag är medveten om att berättelsen är en konstruktion utifrån min tolkning av Lipschütz berättade liv och bör därför förstås utifrån detta perspektiv.

Att berätta om Lipschütz liv är en uppgift som i sig skulle kunna mynna ut i en mycket omfattande skrift. För att göra ”livsberättelsen” mer överskådlig har livsberättelsen delats upp i några olika perioder där indelningen gjorts utifrån förändringar av geografiska och sociokulturella miljöer. Jag har också valt att kortfattat belysa några olika sociala sammanhang och enskilda händelser som enligt min mening kan ha haft betydelse för framväxten av den dynamiska pedagogiken.

---

<sup>64</sup> Fritt efter Kirkegaard.

<sup>65</sup> Creative dramatics, skapande dramatik, dramapedagogik är olika benämningar på dramaämnet.

<sup>66</sup> Ödman, *Kontrasternas spel*, 1995, förord I, s. XII.

Kapitlet är indelat i två delar, en narrativ och en tolkande och analyserande del. Som inledning ges en kort kronologisk uppställning av några betydelsefulla årtal. Som avslutning på kapitlet finns en sammanfattande diskussion.

Källor till detta kapitel har förutom mina egna samtal/intervjuer med Lipschütz varit hans icke publicerade självbiografi samt intervjuer med några personer från det nätverk som fanns runt honom, vilket redan redovisats i metodkapitlet.

Även om Lipschütz livsberättelse är en tolkning och en konstruktion är den främst baserad på hans egen berättelse om sitt liv.

### **Några data från Dan Lipschütz liv (1926-2002)**

- 1926 Lipschütz föddes 21 januari i Stockholm
- 1945 Studentexamen vid Nya Elementar i Stockholm
- 1949 Juris kandidatexamen vid Uppsala Universitet
- 1949-52 Ordförande för Uppsala Studentteater
- 1955 Filosofie kandidatexamen i teaterhistoria, konsthistoria och sociologi vid Stockholms och Uppsala Universitet
- 1955 Barnavårdsnämndens kurs i barnteater  
Sekreterare vid svenska ITI-rådet (International Theatre Institute) som också hade en barnteatersektion
- 1955-56 Fritidsassistent på Långholmens fängelse
- 1953-56 Balettkritiker och kulturskribent i Aftontidningen
- 1955-57 Avresa till USA för studier bl.a. i barnteater och TV  
Master of Art vid Northwestern University, Evanstone i barnlitteratur, barnteater, creative dramatics, teaterhistoria, TV m.m.
- 1961-66 Chef för Vår Teater (Stockholms stads barn- och ungdomsteater)
- 1965 Ingick i grupp som införde Dramatiskt skapande som eget ämne i förskolläro utbildningen
- 1965- Timlärare i Dramatiskt skapande vid speciallärolinjen i Stockholm under många år.
- 1966 Kordainstitutet bildas
- 1966-72 Lärare vid Malmö scenskola på kvartstid
- 1966- Director för Kordainstitutet
- 2002 Dan Lipschütz död 19/8.

## **Livsberättelsen**

Periodiseringen av Lipschütz liv har fått följande rubriker: Barn- och ungdomstid, Studietiden, Amerikatiden, Tiden vid Vår Teater, Tiden vid Malmö scenskola.

### **Barn- och ungdomstid**

Från denna period har jag valt ut några situationer och möten med människor från Lipschütz barndom och skoltid.

## Familjen

Dan Lipschütz föddes den 21 januari 1926 i Stockholm. Han växte upp i ett borgerligt hem med mamma, pappa och en fyra år äldre syster. Pappan var körsnär och mamman hemmafru och de hade det ekonomiskt gott ställt. Själv upplevde han sin barndom som kärleksfull och ljus och hade under den första tiden ett gott förhållande till båda föräldrarna. Han berättade att det trots detta ändå uppstod konflikter mellan föräldrarna, där Lipschütz kände att han mer eller mindre tvingades att ta sin mammas parti. Enligt Lipschütz gav hon uttryck för att hon älskade sin son, men inte förbehållslöst.

Det har med mamma att göra givetvis. Mamma älskade mig över allting annat, men det var på hennes villkor. Där fanns en rädsla för närhet som jag inte har idag som har utvecklat sig på det sättet att jag tycker att närhet är jätteviktigt över huvud taget.<sup>67</sup>

Den beskrivna konflikten mellan föräldrarna tycktes sammansvetsa mor och son vilket medförde en försämrad kontakt med fadern under vissa perioder. Något som far och son ändå hade gemensamt var intresset för film och Lipschütz mindes deras biobesök som värdefulla stunder tillsammans.

En viktig person som ofta fanns till hands under Lipschütz uppväxt var hans mormor som bodde hos familjen under långa perioder.

Hon såg mig på riktigt utan att det var knutet till några dolda villkor, som först måste uppfyllas. Jag kände mig alltid accepterad av henne...<sup>68</sup>

## Den lustfyllda leken

Stora delar av somrarna tillbringade familjen på Ströms pensionat utanför Södertälje. Det var ett ställe där medelklassfamiljer vistades. Ett uttryck för detta visar sig i Lipschütz beskrivning av hur kvinnorna lämnades i veckorna med sina barn och fäderna kom på besök under helgerna. Lipschütz berättade om en tillvaro där barnen fick tillgång till en ”intim kvinnovärld” vilket han beskrev som njutningsfullt.

Lipschütz ansåg sig ha en fin gemenskap med barn i olika åldrar och upplevde hur fantastiskt det var att hitta på lekar utan att de vuxna styrde och ställde. Han drog sig till minnes en speciell plats, ”ett skogsparti med fria ytor utan bebyggelse” där han ofta lekte utomhuslekar som t.ex. ”tomtesmyg” och ”skattjakt”. Tomtesmyg var en grupplek som innehöll flera spänningsmoment där närvaro och koncentration var viktiga inslag.

Och det har betytt väldigt mycket känner jag, för en positiv upplevelse av att själv vara med och bestämma lekarna. Det var väldigt viktigt och gav mig den här glädjen i att vara i en grupp och göra saker tillsammans som är spännande.<sup>69</sup>

Vid ett tillfälle när Lipschütz och hans äldre kamrater lekte ”skattjakt” ritade en grupp barn upp en karta över platsen och markerade en gömd skatt på den. Lipschütz fick förtroendet

---

<sup>67</sup> Intervju med Lipschütz.

<sup>68</sup> Lipschütz opublicerade memoarer, kapitlet Bekräftelse.

<sup>69</sup> Intervju med Lipschütz.

att tyda kartan och leda sina gruppkamrater mot skatten. Vid detta tillfälle upplevde han en euforisk känsla av att lyckas med uppgiften, genom att leda sina kamrater fram till skatten.

Jag var alldeles lugn och visste, att vad jag gjorde var rätt och att det inte fanns någon plats för tvivel.<sup>70</sup>

Han hade själv inte några förväntningar på hur det skulle gå, berättade han, men litade till sin förmåga och gick in för uppgiften med full uppmärksamhet.

## Skolan

Lipschütz gick i real- och gymnasieskola i Nya Elementar på Hötorget i Stockholm. Det var en skola för pojkar och kamratskapet mellan dem beskriver Lipschütz som mestadels mycket gott. Det kunde delvis bero på att skolan på den tiden var auktoritär och många lärare beskrevs som krävande och hänsynslösa. Effekten av detta blev att pojkarna sammansvetsades och fick lov att hålla ihop för att klara det yttre hot lärarna representerade. En episod Lipschütz berättade om, var när en fruktad manlig lärare i franska skrämde upp klassen genom att ge dem en lärobok som låg högt över deras nivå.

Vi gjorde så att vi samlade in pengar, och så var det en i klassen som kände en kvinna som var bra på franska. Och så gick vi till henne, och så fick hon i uppdrag att översätta den här boken till oss på svenska. Och så betalade vi för det. Och den här läraren blev oerhört förvånad över att denna klass var bra på franska.

...Men det gjorde ju att vi fick en oerhört tät gemenskap och lojalitet, där samspillet i gruppen blev nödvändig på grund av överlevnad. Men också väldigt härligt.<sup>71</sup>

Pojkarna levde i föreställningen att läraren i franska inte genomskådat deras lösning av uppgiften utan de fick till och med uppskattning för att de lyckats.

Lipschütz berättade också om den ende lärare han minns som omtyckt under gymnasietiden. Beskrivningen av denne lärare är mer nyanserad. Han ansågs vara en god humanist som gärna själv framträdde i teatrala sammanhang i skolan, något Lipschütz uppskattade. Som motvikt till denna bild visade sig en mer krävande sida. Han gav svåra skrivningar i ämnet kemi och var dessutom hård i sin bedömning. I rättningsanvisningarna kunde det stå med rött bläck: ”Tankefel. Oläsligt. Ingen logik.”

Trots att läraren var uppskattad hittade eleverna på egna sätt att komma undan de ställda kraven. Vid en laboration, när läraren hade hängt av sig sin kavaj, upptäckte en av pojkarna att en lapp med skrivningsfrågor stack upp ur kavajfickan. Med en liten undanmanöver lyckades läraren sysselsättas och lappen plockades snabbt upp.

Pojkarna delade upp sig i grupper efter betyg, de som var duktigast besvarade de svåraste frågorna, de mindre duktiga de lättare frågorna. När skrivningen sen var genomförd lyckades pojkarna få bättre betyg än parallellklassen.

---

<sup>70</sup> Lipschütz opublicerade memoarer. Kapitlet Åskådare och Aktörer.

<sup>71</sup> Intervju med Lipschütz.

Lipschütz skrev:

Genom att veta om frågorna på förhand, tvingades vi sätta oss in i bakomliggande fakta och skaffade oss på så sätt en bra förståelse för kemins lagar och för ämnet kemi. Vi tvingades genom att arbeta i grupper om sex eller fem samarbeta med varandra och inte konkurrera. Vi satte våra egna betyg. Våra kamrater hade också en bättre uppfattning om vår kapacitet än de flesta av våra lärare.<sup>72</sup>

Detta citat ser jag som en efterkonstruktion av en för Lipschütz ideal och något romantiserad undervisningssituation, där samarbete och icke-konkurrens, inläring och betygssättning framstod som fenomen, där ledaren saknade betydelse.

### **Kulturintresset**

Något som inte var ovanligt för gymnasieungdomar i Lipschütz sociala klass var att studera språk utomlands under sommarloven. Under andra världskriget var inte detta möjligt på grund av oroligheter i Europa och därför fick Lipschütz åka till Mullsjö. Där fanns ett internationellt centrum benämnt - Anglo American Centre - som var en mötesplats för ungdomar från olika länder och kulturer. De umgicks bland annat genom att utöva olika sporter, spela teater och debattera varierade aktuella ämnen, allt på engelska.

Och allt samtal skedde på engelska och man spelade olika sporter på engelska och hade "debates" ungefär som i engelska parlamentet. Våldigt mycket lekar, tennis, pingpong och sådant. Och så fanns det en amatörteaterförening där man spelade teater på engelska. Och den var jag med i.<sup>73</sup>

I anslutning till ungdomsläret fanns också ett internationellt konstnärligt centrum i Mullsjö. Tack vare detta kom Lipschütz i kontakt med människor från stora delar av världen med helt annorlunda kulturell bakgrund än den han hade. För första gången fick han till exempel höra musik från Kina vilket enligt honom blev en oförglömlig upplevelse. Mötet med människor från andra länder och kulturer under ungdomsåren tror jag kom att få stor betydelse för Lipschütz framtida intresse för resor och kontakter utanför Sverige.

Ett annat möte i Mullsjö som troligen också fick senare följder, var det med Lars Engström. När han var chef för Statens scenskola i Malmö, fick Lipschütz en tjänst där. Man kan anta att deras tidigare relation inte helt saknade betydelse.

### **Studietiden**

Under studietiden ställdes Lipschütz inför många olika vägval. Jag har valt ut episoder som visar exempel på spännvidden mellan att göra som andra ville eller att göra som han ville själv.

### **Det akademiska och teaterintresset**

Efter att ha haft, som jag tidigare beskrivit, en något bristfällig kontakt med sin pappa under skolåren återupptogs den igen när Lipschütz tagit studenten. Med tanke på familjens sociala klass var det naturligt att fadern var angelägen att sonen skulle få ett yrke med hög

---

<sup>72</sup> Lipschütz, opublicerade memoarer. Kapitlet Klasskompisar, s. 5.

<sup>73</sup> Hägglunds intervju med Lipschütz.



status. Genomgångna anlagstest på Stockholms Universitet pekade på goda möjligheter att klara studier i en mängd olika ämnen, men Lipschütz själv ville läsa psykologi eller ägna sig åt teater. På 40-talet var psykologyrket inte etablerat och att arbeta med teater var enligt fadern inte något riktigt yrke. En överenskommelse gjordes, att om Lipschütz tog en juris kandidatexamen, skulle fadern bekosta vad än sonen ville studera under fyra år.<sup>74</sup> Så blev det, Lipschütz tvingades mer eller mindre foga sig i faderns krav, även om flera utvecklingar gjordes från de renodlat akademiska studierna.

Under den akademiska studietiden i Uppsala hittade Lipschütz flera vägar att ändå kunna ägna sig åt sitt teaterintresse. En var genom studentteatern, där han kom i kontakt med en skådespelare, tillika regissör, Jim Harker, som utbildats enligt Stanislavskijs<sup>75</sup> metoder.

Jim Harker<sup>76</sup> var praktiskt utbildad skådespelare och satte upp många pjäser med oss. Han var professionell och det var himla spännande att gå utbildning för honom då. Jag fick en ganska fin teaterbakgrund på det sättet.<sup>77</sup>

Den formen av teaterarbete tilltalade Lipschütz, och han kom bland annat att lära sig improvisationstekniker där scener spelades fram utifrån egna upplevelser och erfarenheter och inte bara utifrån färdigskrivna texter. Detta var något nytt för honom, som han sedan åter kom i kontakt med i Amerika, vilket beskrivs längre fram i uppsatsen.

Han var med i flera teaterföreställningar, men utan den framgång han kanske hade hoppats på. Även om det officiella valet var akademiska studier kunde man ändå skönja en besvikelse hos Lipschütz att inte räcka till för professionellt teaterutövande.

Du vet det var ju också så här att spela amatörteater var helt schysst alltså, men att ägna sig åt skådespeleri på heltid var inte riktigt rumsrent. Det man tänkte var att så duktig var jag inte. Jag tänker på Per Gedin<sup>78</sup> ,//...// han var också studentordförande efter mig. Han tyckte inte att jag var någon bra skådespelare, vet du. Men så dum var jag inte egentligen.<sup>79</sup>

Teaterengagemanget förde med sig att Lipschütz gjorde flera resor i Europa. En av dessa ledde till en konferens kring demokratiseringsfrågor i Erlangen i Tyskland sommaren 1948. Studenter från olika länder skulle få chans att med teaterns hjälp skapa ”nya broar”, ett av Marshallhjälpens många bidrag till att stötta det söndrade Europa. På denna konferens fanns också Nils Braanaas som var ordförande för studentteatern i Norge. Lipschütz imponerades av Braanaas skickliga teaterinsats i Tjeckovs föreställning *På landsvägen*, vilket han också förmedlade till Braanaas.

---

<sup>74</sup> Kent Häggglunds intervju med Lipschütz, Fiddeli Perssons film.

<sup>75</sup> Konstantin Stanislavskij, (1863-1938) var en förgrundsfigur inom den moderna teaterhistorien. Han var skådespelare och regissör på Moskvas konstnärliga teater och utvecklade där en ny spelstil för skådespelare. Från Stanislavskij, *En skådespelares arbete med sig själv*, 2004, baksidestext.

<sup>76</sup> Teaterlärare vid studentteatern i Uppsala.

<sup>77</sup> Intervju med Lipschütz.

<sup>78</sup> Per Gedin blev senare förläggare av boken *Dynamisk pedagogik* på Wahlström & Widstrands förlag.

<sup>79</sup> Intervju med Lipschütz.

Nils gjorde en fantastisk roll i Tjeckovs "Vid landsvägen" och jag visade honom min uppskattning och vi blev vänner för livet.<sup>80</sup>

Det här mötet blev början på en lång vänskap mellan Lipschütz och Braanaas som fick många positiva följder. Nils blev en förespråkare för Korda och Dynamisk pedagogik och ingick dessutom i ledarteamet<sup>81</sup> under en period. Genom att Nils Braanaas hade ett stort inflytande som redaktör för tidskriften *Drama*, bidrog troligen detta till att den dynamiska pedagogiken fick utrymme i debatten om dramaämnet och därmed hjälp att spridas i hela Skandinavien.

Lipschütz avslutade sina studier i juridik 1949 och markerade detta genom att elda upp sina läroböcker. Man kan fundera över om detta var en symbolhandling och protest mot fadern och de studier han mer eller mindre tvingats till?

Lipschütz kallade själv dessa studier för "professorspsykologi" och menade att det var "kunskap man tentar av och glömmar"<sup>82</sup>.

Efter att ha fullföljt juridikstudierna kunde Lipschütz helhjärtat ägna sig åt ämnen han själv var intresserad av. Det blev nu självvalda akademiska studier med en slags kompromiss mellan det akademiska och det konstnärliga. Ämnena var teaterhistoria, konsthistoria och sociologi vid universiteten i Stockholm och Uppsala. Intresset för teater fortsatte och han fick en ny roll som ordförande för Uppsala Studentteater 1949 – 52.

Studierna i teaterhistoria förde honom till Drottningholmsteatern där institutionen hade lokaler. På Drottningholmsteatern höll också Svenska Internationella Teaterinstitutet<sup>83</sup> (ITI-rådet) till, en internationell teaterorganisation bildad av Unescopengar 1951 med syfte att sprida och samordna teaterkonsten i världen. Lipschütz tidigare teatererfarenheter, ordförandeskapet för studentteatern, kulturintresse och goda kunskaper i engelska, delvis från somrarna i Mullsjö, var troligtvis goda meriter för att bli anställd som sekreterare där. I Lipschütz arbetsuppgifter ingick bland annat att skriva till utlandet om svenska teaterpremiärer och besöka nationella och internationella teaterkonferenser. Genom dessa uppdrag fick han en bred inblick i såväl det svenska som det internationella teaterlivet.

Under den här tiden fick Lipschütz kontakt med Elsa Olenius, chef på Vår Teater och ordförande i ITI-rådets barnteatersektion. Genom henne fick han kunskap om barnteater vilket senare kom att påverka hans "livsresa". På en teaterkonferens i Jugoslavien träffade han också en etablerad barnteaterpedagog, Isabel Burger, som också visade sig bli en betydelsefull kontakt senare i livet, vilket framkommer längre fram i kapitlet.

---

<sup>80</sup> Lipschütz opublicerade memoarer. Kapitlet Tillit 17, s 7.

<sup>81</sup> Kordainstitutet anordnade sommarkurser där lärarna arbetade i team.

<sup>82</sup> Från Fiddeli Perssons film.

<sup>83</sup> International Theatre Institute, ITI har som målsättning att främja utbyte av kunskap och praktik inom scenkonsten. Verksamheten går ut på att samla och sprida information om hela teaterfältet, stödja alla sådana åtgärder, som möjliggör scenkonstens fria utveckling i hela världen, underlätta utbyte av pjäser och konstutövare samt trygga all publikverksamhet, som gynnar teaterns utveckling.

## Olika yrken prövas

Arbetet på Drottningholm var inte det enda Lipschütz hade under sin studietid. Han var förutom sekreterare i rådet också balettkritiker och kulturskribent på Aftontidningen. För att få ökade insikter om dans som konstform tog han lektioner för den då kända danspedagogen Lillian Karina.<sup>84</sup> Sociologistudierna och hans sociala engagemang ledde till arbete som fritidsassistent på Långholmens fängelse,<sup>85</sup> där ett av uppdragen var att genom rollspel och teaterimprovisationer, den metod han lärt sig i Uppsala, förbereda internerna att komma ut i samhället igen. Han beskrev arbetet:

Jag kände att jag fick bra kontakt med människor, de hade ju problem. Jag hade läst om psykodrama och att man kunde jobba med psykodrama på det här sättet. Så blev det och det fungerade väldigt bra.<sup>86</sup>

Min uppfattning är att Lipschütz nyfikenhet, intresse och mod att experimentera med sådant som var nytt för honom ofta ledde in honom på nya verksamhetsområden. Hans olika intressen kunde senare tas tillvara i den dynamiska pedagogiken på olika sätt, som t.ex. att dansintresset ledde till rörelse i gruppverksamheten, nyfikenhet och intresse för människors psykologiska och sociala beteenden blev drivkrafter att omsätta teater och psykodrama till processinriktat arbete på individ och gruppnivå.

## Amerikatiden

Under den här perioden kan man nog säga att Lipschütz, delvis genom goda kontakter, hade turen att få komma till Amerika. Han fick möjlighet att studera många av sina intresseområden och dessutom tillägna sig pedagogiska och metodiska kunskaper i drama- och teater. Det egna ledarskapet prövades också.

## Upptakten till resan

1955 reste Lipschütz till Amerika. Det var främst av två anledningar, dels för att studera barnteater och dels för att studera television. Upprinnelsen till barnteaterintresset var, som tidigare nämnts, mötet med Elsa Olenius. Hon såg honom troligtvis redan tidigt som en tänkbar efterträdare på Vår Teater och uppmuntrade honom att gå en högt ansedd barnteaterutbildning i Evanstone, där hon själv gått en kurs.

I ett rekommendationsbrev hon skrev för Lipschütz möjligheter att studera i USA uttrycktes bl.a. en förhoppning om att se honom som medarbetare framöver. Som avslutning på brevet stod:

I USA där barnteaterverksamheten är väl utbyggd och organiserad har jag själv gjort fruktbringande studier. Det vore av stor vikt för hela denna betydelsefulla verksamhet om även Dan Lipschütz finge tillfälle till dylika studier i USA. Detta vore särskilt önskvärt med tanke på Hr

---

<sup>84</sup> Fiddeli Perssons film.

<sup>85</sup> Från ett brev som Lipschütz hade med sig till Amerika från chefen på Långholmens östra grupp, Gunnar Rudstedt, 25 september 1957.

<sup>86</sup> Hägglunds intervju med Lipschütz.

Lipschütz' grundliga humanistiska bildning och språkkunskaper och hans synnerliga lämplighet för detta ändamål.<sup>87</sup>

Det andra skälet för resan är mindre känt. Det var Lipschütz stora intresse för film och television, som kanske hade sitt ursprung i barndomen genom biobesöken med fadern. Han ville gärna utbilda sig inom film och TV, men det var svårt att hitta lämpliga utbildningar Sverige. I USA fanns det dock möjligheter. Så här uttryckte sig Lipschütz:

Och sen så sa Elsa att det fanns mycket barnteatrar i Amerika och tyckte att jag skulle fara och titta på det när jag åkte dit. Och sen hade jag det där huvudsyftet att jag skulle studera television.<sup>88</sup>

Det var alltså inte Lipschütz huvudintresse television och film, som i första hand förde honom till USA. Biintresset barnteater blev kanske avgörande för att resan kunde bli av. Det var inte lätt att få visum till USA och man kan anta att rekommendationsbrev<sup>89</sup> och goda kontakter, de akademiska betygen i teaterhistoria, konsthistoria och sociologi samt språkkunskaper grundlagda under ungdomsåren i Mullsjö, bidrog till att möjliggöra resan. Han kom i kontakt med TV och även radio under vistelsen i USA, men det blev mer ett biintresse.

### **Möten med amerikanska pedagoger**

Under sina studier i barnteater inspirerades Lipschütz i huvudsak av två olika pedagoger, dels Rita Christie i Evanstone och dels Isabel Burger vid John Hopkins University i Baltimore. Kontakten han hade från teaterkongressen tidigare i Jugoslavien återknöts. Båda pedagogerna arbetade med Creative dramatics men med vissa variationer.

Likheter i pedagogernas arbete var ”inriktningen på barnens eget skapande och glädjen i att hjälpa fram den egna kreativiteten hos barnen.”<sup>90</sup> Teaterföreställningen var målet, men den kreativa processen fick avgörande betydelse för resultatet.

Det som skiljde pedagogerna åt var bland annat synen på fantasi och realism. När Rita Christie berättade en saga för barnen var hennes styrka att leda in dem i en fantasivärld. Hon kunde använda sig av estetiskt tilltalande material som t.ex. bilder och leksaker som start på de kreativa processerna.

Isabel Burger, utbildad i Stanislavskijs metodik, arbetade mer realistiskt och framställde sagan i en verklighetsvärld tillsammans med barnen. Hon la stor vikt vid att barnen skulle leva sig in i rollfigurernas tankar och känslor och hjälpa dem att förstå rollens inre motiv.<sup>91</sup> En av hennes bärande idéer i teaterarbetet var ”äkthet utifrån sig själv”. Man kunde komma åt denna äkthet genom att göra inre bilder av den miljö man har inom sig och tänka de tankar som kommer utifrån bilden. ”Make a picture in your mind” och ”Thoughts makes

---

<sup>87</sup> Ansökningsbrev från Elsa Olenius 30/9 1955 angående Lipschütz teaterutbildning i Amerika. Från Kent Hägglunds arkiv.

<sup>88</sup> Hägglunds intervju med Lipschütz.

<sup>89</sup> Bl.a. ett rekommendationsbrev från Aftontidningen inför Lipschütz eventuella resa till Amerika.

<sup>90</sup> Lipschütz, opublicerade memoarer, Tillit 17, s. 4.

<sup>91</sup> Kent Hägglund, *Vår Teater: de 60 första åren*, 2002, s. 107.

your body move” var två uttryck som Burger inpräntade i dem som arbetade med henne. Lipschütz säger i en intervju:

Det var två saker Isabel hela tiden jobbade med och det ena var att göra en inre bild men sen också att tänka tankarna så att orden kunde födas ur det. Dom två sakerna höll hon på att jobba med stenhårt och gjorde ett jättefint jobb.<sup>92</sup>

Isabel Burger arbetade också med drama och teater i lärarutbildningen. Så småningom tog hennes barnteaterintresse överhanden, vilket visade sig i en egen utbildning i barnteater för såväl barn som ledare.

Isabel Burger blev intresserad av hur man kunde inkorporera teater i lärarutbildningen och startade då verksamhet på John Hopkins University Campus. Och det höll hon på med i några år och sen startade hon en egen skola. Childrens Society Association med lärarutbildning och allting och Dan var där och bodde och hälsade på henne.<sup>93</sup>

Här fick Lipschütz kontakt med en lärarutbildning där drama och teater var viktiga inslag. Erfarenheter härifrån kan ha påverkat införandet av dramapedagogik i lärarutbildningen i Stockholm längre fram, vilket jag återkommer till.

Lipschütz fick också använda sin skådespelarförmåga under vistelsen i USA och framträdde som skådespelare i en typ av föreställning där barn, ungdomar och vuxna samverkade. Lipschütz skriver i ett brev från USA hem till Elsa Olenius:

Jag spelade kejsaren i Kejsarens nya kläder, en stor upplevelse för mig, särskilt i förhållande till publiken och barnen som deltog i pjäsen. Jag kan numera inte längre gå på gatorna i Evanston, utan att någon unge pekar på mig och säger, "Look there is the emperor" och sedan försöker att härma det sätt jag rörde mig i pjäsen.<sup>94</sup>

## **Pedagogrollen prövas**

Under Lipschütz vistelse i USA lades Aftontidningen ner. Detta innebar att en säker inkomstkälla försvann. Lipschütz berättade:

Och jag tänkte vad i herrans namn ska jag göra. Jag måste ju tjäna mitt uppehälle liksom.<sup>95</sup>

Då kom ett erbjudande lägligt, genom dramapedagogen Rita Christes försorg, om en anställning i Evanstone som dramapedagog. Det blev nya utmaningar för Lipschütz, som inte prövat sin pedagogroll tidigare i USA. Pensionärer med psykiska problem och unga pojkar med speciella svårigheter blev de första grupperna. De erfarenheter han hade med sig sen tidigare av människor med problem var från tjänsten på Långholmens fängelse.

Inför en undervisningssituation med pojkgruppen hade Lipschütz i sina förberedelser tänkt arbeta med en saga, "Rumpelstilchen" av bröderna Grimm, som han trodde skulle passa. Det visade sig vara helt fel, det var inte alls i pojkarnas smak. I förvirringen som uppstod kom Lipschütz på en lek han lekt som barn under pensionatsvistelsen i Södertälje,

---

<sup>92</sup> Intervju med Lipschütz.

<sup>93</sup> Intervju med Gunilla Kalderén.

<sup>94</sup> Brev från Lipschütz till Elsa Olenius från Evanston 2/1 1956, från Kent Hägglunds arkiv.

<sup>95</sup> Hägglunds intervju med Lipschütz.

”tomtesmyg”. Leken gick ut på att fånga uppmärksamheten genom koncentrerad spänning. Så här berättar han:

Jag hade förberett mig noga hur jag skulle läsa sagan. Och så kommer de här killarna och bara rusar runt i rummet. ”Kom och sätt er här ska jag berätta” och det gick ju inte. Då tänkte jag, vad i jösse namn ska jag göra nu? Och så tog jag en av lekarna från Ströms pensionat i Södertälje. Där en står mot väggen så här...”tomtesmyg” heter den. Och det fungerade. På något sätt fick jag då en – ja, det förändrade min dramasynt alltså. Därför att gå över sagan blev inte min väg. Utan det blev det här, lekar, att inte nudda golvet...alla de här sakerna som kunde engagera den här pojkgruppen.<sup>96</sup>

### **En pedagogisk förebild**

Under åren i Amerika brevväxlade Lipschütz med Elsa Olenius. Han var mån om att berätta om sina erfarenheter från barnteatern och beskrev ingående sina nyvunna barnteaterkunskaper.

I breven hem till Sverige och Elsa Olenius skrev han bl.a. om dramapedagogen Isabel Burger och hennes arbete med barn och föreslog att denna kvinna skulle få besöka Vår Teaters verksamhet.

Chefen Isabel Burger, författare till boken *Creative Acting* – träffade jag redan i Jugoslavien för två år sedan – har arbetat en hel del i Tyskland och hjälpt dem att starta barnteatrar där. Hon kommer i vår att besöka Tyskland igen och Holland, och jag tycker att det vore en fin idé, om hon också kunde besöka Stockholm, eventuellt i samband med en kurs för barnteaterledare. Jag har en stor beundran för hennes arbete med barn, och jag vet att hon skulle vara till en ovärderlig hjälp för dig.<sup>97</sup>

Elsa Olenius antog förslaget och Burger kom till Stockholm under våren 1957 och ledde en kurs på Vår teater. Burgers metoder kom - mycket genom Lipschütz försorg - att få stor påverkan på Vår Teaters arbete.

### **Tiden vid Vår Teater**

Perioden då Lipschütz var anställd på Vår Teater kom enligt min uppfattning att bli den som hade mest betydelse för formandet av den dynamiska pedagogiken. Det var där Lipschütz fick pröva och utveckla sitt ledarskap och sina nyvunna kunskaper i barnteater och creative dramatics för första gången i Sverige.

### **Det akademiska lockar**

Även om man kan anta att Lipschütz framtid delvis var utstakad vid hemkomsten efter åren i Amerika, var det säkerligen en omvälvande period för honom. Han hade tankar om att återuppta sina akademiska studier i teaterhistoria som ett alternativ till arbete på Vår Teater. En annan tjänst lockade också Lipschütz, en professur i drama i Trondheim.

Ämnet för en licentiatavhandling var helt klart - att undersöka sambandet mellan dramatiska improvisationer och Stanislavskijs metodik. Lipschütz lärare ansåg dock inte att

---

<sup>96</sup> Från Hägglunds intervju med Lipschütz.

<sup>97</sup> Hägglund 2002, s. 105. Brev från Lipschütz till Elsa Olenius skrivet 2 januari 1957.

ämnet stämde in i det vetenskapsområde han företrädde, som var sociologi, och då fick det vara, tyckte Lipschütz.

När han senare sökte professuren i Norge fick han den inte på grund av bristande akademiska meriter. Lipschütz menade att tillsättandet var ett spel, där den som hade goda förespråkare hade fördel. Återigen kan man uppfatta ambivalensen till den akademiska världen när han också i detta sammanhang kallade tillsättningsförfarandet av tjänsten för ”professorsgrejor”.

Det akademiska fick stå tillbaka och Lipschütz började på Vår Teater.

Kanske var det denna fas i livet med stora livsavgörande omvälvningar som innebar att Lipschütz började gå i psykoterapi. Det var också något han träffat på i USA och som dessutom låg i tiden.

### **Anställning på Vår Teater**

När Lipschütz började på Vår Teater var verksamheten i ett expansivt skede med ett växande behov av att utbilda nya ledare. Föreståndare tillsattes på de nystartade barnteatrarna runt om i Stockholm<sup>98</sup> och Lipschütz började arbeta som föreståndare på Vår Teaters avdelning i Årsta. Bara några månader efter Elsa Olenius pensionering övertog han hennes tjänst och blev därmed chef på Vår teater. Man hade redan, som tidigare nämnts, anat Olenius förhoppningar om att Lipschütz skulle söka tjänsten bl.a. genom den rubricering hon gjorde på ett brev hon skickade till honom under hans vistelse i USA med inledningsorden: ”Kära Director of the Stockholm Municipal Children´s Theatre”<sup>99</sup>.

### **Pedagogiska tyngdpunktsförändringar**

Under Lipschütz tid som chef på Vår Teater skedde en hel del förändringar. Både Olenius och Lipschütz hade sin pedagogiska bas i Creative Dramatics, men det fanns olikheter i hur de ville driva verksamheten. En av dem var att för Olenius var föreställningen det primära medan Lipschütz ansåg att processen fram till föreställningen var väl så viktig. Några av de områden Lipschütz ville prioritera var<sup>100</sup>:

- Arbetsprocessen fram till teaterföreställning
- Ledarens roll
- Samverkan mellan flera estetiska områden

Arbetsprocessen fram till teaterföreställningen:

Sättet att arbeta fram en föreställning förändrades. Stor vikt lades på gruppdynamik och diskussioner som ledde fram till en teaterföreställning. Improvisationen där deltagarna utgick från egna livserfarenheter fick större betydelse än tidigare. Det dramatiska skapandet systematiserades i olika moment, en metodik som var mycket lik den Isabel Burger utarbetat. Lipschütz tyckte att den barnteater han sett i Amerika visade en större professionalism och ansåg att såväl processen som produkten var betydelsefulla för föreställningens kvalitet. Han tillämpade detta arbetssätt genom att sätta upp föreställningen

---

<sup>98</sup> Hägglund 2002, s. 40.

<sup>99</sup> Brev 7 juli 1956. Till Lipschütz från Elsa Olenius under hans vistelse i USA. Från Kent Hägglunds arkiv.

<sup>100</sup> Riktlinjer för Vår Teaters verksamhet 1963.

Tom Sawyer och lyckades bevisligen, eftersom denna metodik ledde fram till ett förstapris i en teatertävling i England.<sup>101</sup>

Ledarens roll:

Elsa Olenius hade under sina många år på Vår Teater varit en stark ledare och personlighet, som tyckte om att synas.

Det var förmodligen ingen enkel uppgift för Lipschütz att påbörja ett förändringsarbete och dessutom med en helt annan ledarstil än sin föregångare. Olenius var en stor inspiratör som ledde sina grupper med stor entusiasm. Lipschütz ledarstil byggde på att skapa ett demokratiskt och tillitsfullt arbetsklimat. Lipschütz betonade själv ”Ledarens uppgift är främst att söka skapa en positiv atmosfär, som är fri, vänlig och utan anspråk.”<sup>102</sup> De inre processerna i gruppens arbete betonades mer och därmed ställdes ökade krav på ledarens psykologiska och gruppdynamiska kunskaper. En bidragande orsak till detta kunde vara att Lipschütz gick i egen terapi och att han dessutom kommit i kontakt med olika terapiformer under åren i Amerika. Han hade en önskan att gruppledare borde ha egen insiktsterapi för att öka sin självkänedom. För att utveckling skulle ske i en grupp måste ledaren kontinuerligt arbeta med sin egen utveckling. Han gick så långt i sin uppfattning att han menade att ”inget kan ske utan insiktsarbete”.<sup>103</sup> Detta blev provocerande för flera av ledarna på Vår Teater som menade att teaterarbetet blev lidande

Samverkan mellan flera estetiska områden:

Det fanns en vision hos Lipschütz att Vår Teater skulle bli ett kulturellt centrum för alla konstformer där t.ex. teater, film, musik och dans skulle inrymmas. Konsten kunde också bli en hjälp att få syn på psykologiska processer. Därmed skapades ett behov av andra kategorier ledare till teatern med kunskaper om barn på såväl konstnärliga som psykologiska och pedagogiska plan<sup>104</sup>. Nya krav kom också att ställas på de gamla ledarna i och med en förändrad utbildning inom teatern.

För att få ledare till de ”nya” områdena tog Lipschütz kontakt med sin psykoanalytiker Bertil Edgardh som undervisade på förskollärarytbildningen i Stockholm. Edgardh förslog Karin Strömberg – Lind, timlärare på förskollärarytbildningen, som fördragshållare i psykologi och pedagogik. Hon var byråsekreterare vid socialstyrelsen och en drivande person i Barnstugeutredningen.

Min kontakt med Karin började med att jag ringde upp henne, presenterade mig och frågade om hon kunde tänka sig att ställa upp som föredragshållare vid och lärare på barn- och ungdomsledarutbildningen på Vår Teater./.../Det kunde hon.<sup>105</sup>

---

<sup>101</sup> Intervju med Lipschütz.

<sup>102</sup> Hägglund 2002, s. 109. Från Riktlinjer för Vår teaters verksamhet under rubriken *Gruppverksamhetens innehåll*.

<sup>103</sup> Hägglunds intervju med Lipschütz.

<sup>104</sup> Lipschütz opublicerade memoarer, kapitlet Tillit, s. 4.

<sup>105</sup> a.a., Tillit VII.



Här påbörjades ett samarbete som kom att få stor betydelse för såväl Lipschütz som Strömberg – Lind, vilket jag återkommer till i kapitlet om förskolan.

Andra sätt att hitta vägar till samverkan var arbetet med föreståndaren på Vår Teater i Hägersten, Gunnel Johannesson som hade ett stort engagemang i bild- och form. Greta Hause, med en bred utbildningsbas i rörelse blev också en värdefull medarbetare. Professionella gästpedagoger som visade en stor variation på kunskapsområden anlätades kontinuerligt, som t.ex. Jan Thoméus med bild, Bengt Nerman i litteratur, Andris Blekte med skådespeleri och avspänning, Mikael Meschke med dockteater, Ann Halprin med dans, Carlo Derkert med konstpedagogik, m.fl. Lipschütz ville ha god konstnärlig kvalitet och tog in personer som ansågs tänka i ”nya banor”.

Många ledare på Vår teater ansåg att de förändringar som gjordes där blev alltför stora. En av ledarna uttryckte: ”I barnteaterns senare utveckling har den förebyggande och terapeutiska inriktningen förstärkts på den litterära och teatermässigas bekostnad.”<sup>106</sup> Åter andra ledare hade en annan uppfattning om det nya som skedde på Vår teater och såg det som en styrka att få arbeta med personlighetsutvecklande processer.

### **Chefsrollen ifrågasätts**

En schism uppstod mellan den som senare kom att bli Lipschütz efterträdare och honom själv och en stor grupp av de anställda skrev till barnavårdsdirektören och krävde Lipschütz avgång.

Under våren 1966 ansökte Lipschütz om entledigande för att undkomma att själv bli uppsagd.

I ett avskedsbrev till ledningen beskrev han sina tre arbetslinjer under de fyra och ett halvt år han arbetat på Vår teater. De var:

1. Den gedigna konstnärliga kvalitén med anknytning till vissa nyare strömningar inom internationell professionell teater.
2. Fri skapande konstutövning med barnen med det dramatiska skapandet i centrum och med samarbete med specialister inom andra konstformer som dans, målning och musik.
3. Ett krav på utbildning i pedagogik av alla som yrkesmässigt har med barn att göra. Det var kunskapsområden som utvecklingspsykologins enklaste grunder, någon förtrogenhet med gruppsamspelets psykologi samt med elementära mentalhygieniska aspekter på barns och ungdomars livssituation.<sup>107</sup>

När han slutade fick han med sig en grupp ledare, bland andra Gunnel Johannesson, Karin Strömberg – Lind och Gunilla Kalderén från Vår Teater, som blev betydelsefulla för den framtida verksamheten.

---

<sup>106</sup> Hägglund 2002, s. 109.

<sup>107</sup> Från Kent Hägglunds arkiv.

# Tolkning och analys

Utgångspunkten i detta avsnitt utgörs av två berättelser, dels Lipschütz livsberättelse och dels ”berättelsen” om Dynamisk pedagogik, som den formulerats i kapitel 2 utifrån böckerna i ämnet.

I min tolkning och analys av livsberättelsen avser jag att, utifrån mina egna erfarenheter av och därmed en förförståelse för Dynamisk pedagogik, undersöka om och hur dessa båda berättelser griper in i varandra. Tolkning och analys är uppbyggd på samma sätt som beskrivningen av kapitel 2, *Vad är Dynamisk pedagogik*, med samma rubriker d.v.s. *tre pedagogiska förhållningssätt, samspel, skapande och självpedagogik* samt *ledaren och innehållet*. Som framgår av kapitel 2 *Vad är Dynamisk pedagogik* konkretiseras *Kordaprofilen* i de *Tre pedagogiska förhållningssätten* varför *Kordaprofilen* inte blir föremål för en egen analys. Jag behandlar vidare den dynamiska pedagogikens konkreta *innehåll*, där arbetet med de konstnärliga gestaltungsformerna inryms.

Livsberättelsen har också ett innehåll som inte tolkas i denna del av uppsatsen, vilket jag återkommer till i kapitel 5 *Tre arenor* och kapitel 6 *Vad hände sen*.

## I. De pedagogiska förhållningssätten

I denna del av uppsatsen resonerar jag kring hur de första viktiga relationerna påverkat Lipschütz inställning till livet och hur denna inställning sedan tagit sig uttryck i den dynamiska pedagogikens *tre förhållningssätt*.

Eftersom det tillitsfulla klimatet utgör grunden för allt arbete med Dynamisk pedagogik, inleder jag min analys med att berätta om några situationer där Lipschütz upplevt tillit och misstro i samspelet med de första viktiga personerna i livet.

### Det samspelande förhållningssättet

Den tidigaste modern är den absolut mäktigaste och mest inflytelserika i våra liv. //...// Hur hon förmår uppfatta dina uttryck och tolka dina behov – det är det som avgör din smärta, glädje, trygghet och förtvivlan.<sup>108</sup>

Ur ett psykodynamiskt perspektiv är möten med de första viktiga personerna i livet avgörande för hur den vuxna personen kommer att förhålla sig till sin omvärld i framtiden. I detta perspektiv är det rimligt att anta att Lipschütz´s tidiga möten, såväl positiva som negativa, har gett avtryck i tankeprocessen bakom formuleringen av den dynamiska pedagogikens samspelande förhållningssätt.

Lipschütz hade en ambivalent relation till sin mamma. Relationen var enligt Lipschütz på moderns villkor, vilket troligen innebar att sonen lärde sig att ”läsa av” hennes reaktioner för att få ”villkorlös” kärlek. Denna dubbelhet mellan att få vara nära sin mamma och samtidigt uppleva sig distanserad tyder enligt min mening på vissa brister i tilliten och det därmed sammanhängande samspelet.

---

<sup>108</sup> Else-Britt Kjellqvist, *Ledaren på den inre scenen*, 2001, s. 37.

Förhållandet till fadern var också komplicerat. Inte heller i denna relation fanns ett samspel som helt byggde på tillit. I relationen till pappan kan man dock förmoda att Lipschütz stärktes i sin självtillit eftersom pappan förutsatte att han skulle klara av det som förelades honom. Lipschütz ville bli psykolog eller skådespelare men fadern ville att sonen skulle ha ett akademikeryrke. Lipschütz anpassade sig men gjorde därmed delvis avkall på sin egen vilja. Utan att konfrontera fadern direkt hittade Lipschütz egna sätt att tillfredställa sina konstnärliga ambitioner, vilket framkommit livsberättelsen. I relationen till pappan kan man anta att han lärde sig att tygla sina känslor. Var uppeldandet av juridikböckerna ett uttryck för fadersuppror? Kanske föddes här den dynamiska pedagogikens avståndstagande mot auktoritärt ledarskap?

Första gången Lipschütz uttrycker att han upplever fullständig tillit är i mötet med sin mormor. Mormodern var den person som gav sitt barnbarn ett icke-kravfyllt accepterande och en oförbehållsam bekräftelse.

I ett psykodynamiskt perspektiv anser jag att mormodern fick bli en representation för det förhållningssätt den dynamiska pedagogiken eftersträvar, där ledaren medverkar till att skapa det goda gruppklimat, där

varje deltagare får möjligheter att tillitsfullt och spontant, utan rädsla för krav och kritik uttrycka sin personlighet i handling.<sup>109</sup>

Om vi går utanför Lipschütz familjekrets hittar vi ett annat sammanhang där samspelet fungerade. Det var i leken tillsammans med sina kamrater på sommarpensionatet i Södertälje. Han berättade om den fina gemenskap han upplevde med barn i olika åldrar och glädjen över att vara tillsammans med andra. I den dynamiska pedagogiken uttrycks detta:

När barn får leka ifred och inte av den vuxne pådyvlas lekar och regler växer ofta en alldeles speciell atmosfär fram. Denna atmosfär präglas bl.a. av lustkänsla och brist på konkurrens: man har ingen domare, man för inte poäng, det spelar inte någon roll om man vinner eller förlorar och stimulans i form av priser behövs inte.<sup>110</sup>

När Lipschütz i intervjun tänkte tillbaka och reflekterade över vad som kunde vara grunden för hans intresse för mänskligt samspel och gruppdynamiska frågor, trodde han att det startade redan med barndomens lekar.

Även i exemplet med skolkamraterna på Nya Elementar och ”strategin för kemiskrivningen” upplevde Lipschütz tillfredställelsen att vara bland vänner, att accepteras och ingå i ett sammanhang. Kamraterna sammansvetsades när de gjorde något som de tyckte var meningsfullt att göra tillsammans. Kanske bidrog även det yttre hot som lärarna representerade till att öka sammanhållningen.

Om man för över dessa två gruppexempel till en grupp som arbetar med dynamisk pedagogik kan man likna det klimat som uppstår i gruppen vid en känsla av ”familjeatmosfär” med ett tillitsfullt, icke-värderande klimat där man kan vara sig själv. Den uppfattning som finns inom den dynamiska pedagogiken är att känns omgivningen mindre hotfull finns det större möjligheter att ta in sin omvärld och lära känna sig själv. Lipschütz skriver:

---

<sup>109</sup> Lipschütz 1971, s. 52.

<sup>110</sup> Lipschütz 1976, s. 10.

Frågan är om inte upplevelsen av en "trygg grupp" kan generaliseras så att omvärlden som helhet kan upplevas mindre skrämmande. Speciellt om individen är starkt personligt engagerad i gruppen och har vågat visa upp stora delar av sitt inre, sin kreativa förmåga i den är möjligheterna därtill stora.<sup>111</sup>

Jag har kunnat se paralleller i den dynamiska pedagogikens syn på tillit och Lipschütz livsberättelse. Att det tillitsfulla klimatet fått så stor betydelse för den dynamiska pedagogiken kan delvis ha sina orsaker i en kompensation för något Lipschütz inte fick som barn.

Min tolkning är att avsaknaden av förbehållslös grundtillit i Lipschütz relationer till sina föräldrar kan vara en drivkraft att söka den för honom ultimata formen/miljön för samspel och som sen uttrycktes i det *samspelande förhållningssättet*.

### **Det skapande förhållningssättet**

I den dynamiska pedagogiken genomsyrar det skapande förhållningssättet hela verksamheten. Man ser på kreativitet som något alla är födda med, som ett förhållningssätt till livet. Den kreativa impulsen finns i varje människa och sätter igång skapandeprocesser. Skapandet och leken hör samman, där också lustmomentet har betydelse för att våga komma igång.

Bara i lekandet kan man skapa fritt.<sup>112</sup>

I leken och skapandet är man sig själv utan att förställa sig och det är något den dynamiska pedagogiken eftersträvar.

Platsen/rummet och dess utformning har betydelse för skapandeprocesser. I livsberättelsen berättar Lipschütz om en speciell plats, "ett skogsparti med fria ytor utan bebyggelse". Där kunde han leka utan att störas av yttre påverkan.

Man kan anta att den lekplats som fanns som ett starkt laddat barndomsminne i livsberättelsen kan ha haft betydelse för den omsorg som läggs på utformandet av rummet i den dynamiska pedagogiken. Lipschütz har inte nämnt några andra "rum" så detaljerat som just den lekplats han minns från sin barndom. I den dynamiska pedagogiken kan rummet ses som såväl ett fysiskt som mentalt utrymme, där varje deltagare söker sin egen plats för skapande.

Vad man vill åstadkomma är att varje deltagare ska ha möjligheter att inom gruppens ram upprätta "en egen verkstad" där han utan störande insyn kan prova olika idéer och handlingsalternativ<sup>113</sup>.

Man strävar efter att såväl i som genom skapandet hitta tillbaka till det tillstånd där man vågar vara sig själv utan risk för att kritiseras eller bedömas – ett förhållningssätt som Lipschütz tidigare beskrivit i skattjakten, där han i leken kände en stark lyckokänsla.

---

<sup>111</sup> Lipschütz 1971, s. 61.

<sup>112</sup> a.a., s. 76.

<sup>113</sup> a.a., s. 65.

Leken är en lustfylld aktivitet. Den lekande det engagemang och den personliga frihet som är nödvändig för att göra erfarenheter, dvs. att undersöka omgivningen och att attraheras av den. På samma sätt vill den dynamiska pedagogiken ge deltagaren en lustfylld träning att handskas med sig själv och omgivningen med större uppfinningsrikedom.<sup>114</sup>

Synen på ett lekfullt förhållningssätt med individens frihet och upplevelse av att vara en fantasifull och skapande människa i samspelet med andra var inte unikt för Lipschütz. Han refererar själv i en intervju till makarna Opies bok *Childrens` s Games in Street and Playground*<sup>115</sup>, som tar upp vad man idag kallar fri lek.

Gjorda intervjuer tyder på att det skapande förhållningssättet och den individuella friheten genomsyrat Lipschütz livsväg. Jag uppfattar att han hade en nyfikenhet och öppenhet att pröva nya verksamhetsfält och den positiva livsinställning han visade fram fokuserade gärna på det som var ljust och konfliktfritt. Några exempel på olika arbetsområden han prövat är ordförandeskap för studentteatern, balettkritiker, kulturskribent, sekreterare i ITI-rådet, arbete på fängelse dramalärare i USA, chef vid Vår Teater m.m. Hans inställning var, som jag uppfattar det, att ingenting var omöjligt om bara lusten fick styra. Det väsentliga för honom var att inte tvingas in i ett fack och färdiga former. Det visar exemplet med mer eller mindre påtvingade juridikstudierna där han samtidigt hittade vägar till det han själv ville ägna sig åt - teatern.

Ett annat exempel på kreativitet, som visar på en kanske inte lika positiv sida, var när pojkar i klassen vid Nya Elementar självständigt löste föreskrivna uppgifter på andra sätt än vad lärarna tänkt sig. Man kan se detta som ett exempel på fusk eller social olydnad men utifrån Lipschütz perspektiv framställdes detta som ett förebildande exempel där eleverna ansågs ha bättre kontroll på läget än lärarna. Det är kanske ett minne som i efterhand kan ses som en rationalisering.

Något som den dynamiska pedagogiken ändå eftersträvar är kombinationen av att uppleva sig vara fri och skapande men samtidigt kunna ingå i en tillitsfull grupp gemenskap.

### **Det självpedagogiska förhållningssättet**

I den dynamiska pedagogiken innebär det självpedagogiska förhållningssättet att det främst är individen själv som avgör vilken kunskap som är av intresse just för honom/henne.

I livsberättelsen har jag uppfattat paralleller till detta genom att Lipschütz tycktes fungera bäst på sina egna villkor. Helst skulle ingen bestämma över honom. Det beskrevs från somrarna på Ströms pensionat, där han kunde hitta på lekar utan att de vuxna styrde och ställde.

Vi har också sett det i exemplet när lärarna på Nya Elementar ”dikterade villkor” för undervisningen som eleverna inte ville underordna sig. Man kan uppfatta att Lipschütz inställning till kunskapsinhämtande i det här fallet upphöjer elevernas självverksamhet och marginaliserar lärarnas betydelse.

---

<sup>114</sup> Lipschütz 1971, s. 83.

<sup>115</sup> Denna bok finns som referenslitteratur i boken *Dynamisk pedagogik*.

En annan form av självpedagogik var den form av teaterarbete han mötte vid studentteatern, där man spelade fram scener utifrån egna upplevelser och erfarenheter i stället för färdigskrivna texter. Man utgick från varje individ och känslan av autenticitet var vägledande i metodiken.

Lipschütz självständighet i dess ytterlighet kunde innebära att han inte alls ville ingå i sammanhang där han måste foga sig i någon auktoritets vilja. Det exemplifieras också i Lipschütz syn på akademiska studier som enligt honom var professorsgrejor och ”kunskap man tentar och glömmer”. Man kan anta att detta förhållningssätt till akademiska studier bidrog till att han inte fortsatte sin akademiska karriär och att den dynamiska pedagogiken bedrevs utanför den akademiska värden.

Hans ovilja att låta auktoriteter bestämma vad han skulle lära sig lyser igenom också i andra exempel, som t.ex. i ambivalensen till faderns krav på juridikstudier där hans teaterintresse ändå får utrymme och i Elsa Olenius förväntan på barnteaterstudier i USA där hans intresse för TV och radio blir avgörande för att resan blir av. Lipschütz ville, som jag uppfattat det, gärna själv känna efter och avgöra vad som passade honom. Lusten att ta till sig kunskap utifrån egna önskemål var en drivkraft för honom.

I Dynamisk pedagogik tar sig lusten att ta till sig kunskap utifrån egna önskemål uttryck genom en strävan att låta var och en arbeta i sin egen takt för att upptäcka vad som underlättar och vad som hindrar lärandeprocessernas fortskridande.

## II. Ledaren

I den dynamiska pedagogiken har de pedagogiska förhållningssätten omsatts till pedagogik. Pedagogen/ledaren kommunicerar kunskapen till sina elever genom sig själv, med hela sitt väsen, med ord, kroppsspråk och närvaro. Pedagogen/ledaren är intimt sammanlänkad med de förhållningssätt som gestaltas.

Det rör sig alltså om en i situationen inneboende pedagogik, vilket sällan eller aldrig medvetandegörs som påverkan.<sup>116</sup>

Genom denna s.k. immanenta pedagogik<sup>117</sup>, som jag anser den dynamiska pedagogiken tillämpar, berättade inte ledaren för gruppen hur metodiken byggdes upp.<sup>118</sup> Deltagarna förväntades införliva förhållningssätten genom deltagande i verksamheten. Ledarrollen erövrades m.a.o. genom s.k. tyst kunskap<sup>119</sup>, där egna erfarenheter av att vara deltagare i en grupp med Dynamisk pedagogik fick omsättas i praktisk handling.

---

<sup>116</sup>Ödman, *Konstrasternas spel*, 1995, förord I.

<sup>117</sup> Immanent förklaras enligt NE. ”Inom den fenomenologiska traditionen användes termen ursprungligen för att beteckna de fenomen som finns i medvetandet och som därför enligt Brentano är tillgängliga för verklig kunskap”.

<sup>118</sup> Istvan Puztai, *Stanislavskijvariationer – skådespelarövningar som didaktiska instrument i pedagogiskt drama*, Akademisk avhandling vid Stockholms universitet, 2000, s. 199.

<sup>119</sup> Tyst kunskap, eng. *tacit knowledge*, uttryck, ursprungligen använt av Michael Polany, för att beteckna sinnesintryck, uppfattningar, sociala regler och värderingar som tas för givna i mänskligt handlande. NE, Band 18, s. 569.

Tillvägagångssättet här har varit att titta på situationer och personer som haft inverkan på Lipschütz utifrån ett ledarperspektiv. Framställningen inleds med en genomgång av *Förebilder* och fortsätter med hur dessa erfarenheter omsatts i *Ledarens förhållningssätt* och *Ledarens organisation*. Avsnittet avslutas med *Situationer där han varit ledare*, som tolkas utifrån ett dynamiskt pedagogiskt ledarskap.

## Förebilder

Lipschütz nämnde flera personer som kunde förmodas vara förebildande för honom i sitt ledarskap och som genom sin påverkan på Lipschütz direkt eller indirekt bidragit ledarrollens utformning i Dynamisk pedagogik. Med förebild menar jag personer som jag antar på något sätt påverkat eller inspirerat Lipschütz i sin ledarroll.

### De första ledarförebilderna - mamma, mormor - pappa

Som redan tidigare nämnts i avsnittet *Tre pedagogiska förhållningssätt* kan man anta att de tidiga relationerna till mamma, pappa och mormor påverkade synen på hur Lipschütz formulerade ledarens förhållningssätt i den dynamiska pedagogiken. Att umgås med mamma och mormor och njuta av en "kvinnovärld" gav honom övning i det som representerar mjuka värden där närhet i relationer betonades. Förmågan att läsa av och sättet att förhålla sig till sin omvärld blev viktigt i ledarskapet och tillämpades i mötet med människor och grupper där bekräftelse och tillit var betydelsefulla värden.

Faderns mer uppgiftsorienterade och befällande framtoning fick bli en motbild till moderns och mormoderns relationella. Man kan anta att Lipschütz starka aversion mot auktoritära ledare, som delvis kan ha sitt ursprung i relationen till fadern, ändå påverkade den dynamiska pedagogikens ledarskap. Det kom till uttryck i en ledarstil som liksom faderns förhållningssätt till sonen innebar att:

- Tro på deltagarnas (sonens) kapacitet och att känna tillit till deltagarnas (sonens) förmåga.
- Ge tydliga ramar och spelregler för den verksamhet som bedrivs. Inom tydliga ramar eller begränsningar kan kreativiteten få fritt spelrum.

Ledaren i Dynamisk pedagogik hade ofta en vänlig men samtidigt återhållsam och något distanserad attityd, vilket uttrycktes:

I en grupp med auktoritära förväntningar är det således nödvändigt att ledaren håller en viss distans till deltagarna tills ett grupporienterat klimat utvecklas. Med detta avses inte, att han inte ska visa sitt intresse för deltagarna i gruppen. Snarare innebär det att han måste vara mycket sparsam med att fokusera intresset på sig själv: han ska finnas där, men ändå inte synas mycket.<sup>120</sup>

I detta exempel kan vi ana hur Lipschütz förhållningssätt till sina föräldrar påverkat ledarrollen. Han var van att anpassa sig och "läsa av" sina föräldrar som tog sig uttryck i "Han ska finnas där, men ändå inte synas mycket". Sedan kan man ställa sig frågan om denna "osynlighet" blev dess motsats? Kunde denna på ett sätt nedtonade ledarstil medverka till att samtidigt förstora ledarens roll?

---

<sup>120</sup> Lipschütz 1971, s. 54.

Andra ledare Lipschütz berättade om var lärare från olika institutioner som läroverk och universitet samt lärare han mött i teaterarbete eller på fritiden.

### **Lärare från läroverk och universitet**

Lärarna under skoltiden beskrev Lipschütz mestadels som auktoritära och hårda. De kom att ses som motbilder till ett demokratiskt ledarskapsideal där en inkännande och iakttagande ledarstil var något den dynamiska pedagogiken stod för.

Den auktoritära ledarstilen Lipschütz berättade om i exemplet med skolklassen gav inte utrymme för elevernas behov men det utvecklades ett gruppklimat som stärkte gemenskapen, där skolan och lärarna blev ett ”yttre hot”. Detta hot sammansvetsade pojkarna och de gick emot lärarna genom att frånga uppgifterna och självständigt hitta på andra sätt att lösa problem. Detta kunde utifrån ett lärarperspektiv betraktas som fusk, men Lipschütz såg det som en accepterad lösning och till och med som en mycket bättre än lärarnas. Man kan uppfatta det positiva med att eleverna ”tog saken i egna händer” och förmodligen lärde sig annat än vad de annars hade gjort.

De lärare Lipschütz berättade om från sina akademiska studier gavs inte några tydliga beskrivningar. De nämndes mer som representanter av en ledarstil som bara såg till form och innehåll och inte till samspel med individen och individens intressen. Detta påvisar exemplet med nekandet av Lipschütz önskade ämne om improvisationstekniker för licentiatavhandlingen. Lipschütz uttrycker också, som tidigare nämnts att akademiska studier ger ”kunskap man tentar av och glömmer” vilket inte visar någon större tilltro till den akademiska traditionen.

Att tänja på gränser, som jag ser det, var något Lipschütz i egenskap av ledare gärna uppmånade sina deltagare till i arbetet med den dynamiska pedagogiken.

### **Lärare från teaterverksamhet och dramautbildningar**

Den aversion mot lärare i skola och akademi Lipschütz visade, fick en motpol i de lärare han berättade om från teater- och dramasammanhang. Dessa ledare framstod som demokratiska och med en helt annan kunskapssyn. De flesta var personer som lyfte fram det unika i människan, såg till individens behov och tog tillvara de egna erfarenheterna för att individen skulle få kontakt med sitt inre. Ett exempel på en sådan lärare är teaterläraren i Uppsala, Jim Harker och de drama- och teaterlärare Lipschütz träffar i Amerika.

Dessa lärare, Isabel Burger och Rita Christe, var pedagoger Lipschütz själv uttryckte sig ha stor aktning för. De blev inspiratörer för Lipschütz arbete som dramapedagog. Båda var inriktade på barnens eget skapande och fann glädje i att hjälpa fram kreativiteten hos dem. Burgers sätt att undervisa i Stanislavskijs anda, blev för Lipschütz en naturlig fortsättning på det teaterarbete han påbörjat redan vid studentteatern i Uppsala. I den dynamiska pedagogikens ledarskap hittar man många beröringspunkter med det sätt att arbeta som har sitt ursprung i Stanislavskijs metodik, vilket jag återkommer till i kapitlet Idéerna och teorierna bakom den dynamiska pedagogiken.

### **En motsägelsefull ledarförebild**

Elsa Olenius var en stark personlighet. Lipschütz hade en komplicerad relation till henne. Jag kan skönja likheter med Lipschütz relation till sin mamma och pappa i hans



framställning av henne, vilket kunde ha påverkat honom på ett omedvetet plan. Relationen var enligt min uppfattning på Olenius villkor. Till en början anpassade sig Lipschütz, vilket han var van vid i förhållningssättet till mamman. När Olenius gav ramarna för hans utbildning i Amerika fogande han sig, men hittade egna kreativa lösningar, ett sätt som kan kännas igen från episoden med pappan och kompromissen med de akademiska studierna.

Även om likheterna var stora mellan Olenius och Lipschütz tankar om ledarskap accepterade Lipschütz trots detta inte hennes sätt att bedriva sin pedagogik fullt ut. Hans uppfattning var att hon lät barnen framträda i teaterföreställningar som enligt honom var för ensidiga och förenklade. Själv ville han lägga större vikt vid diskussioner och gruppdynamik för att han ansåg att kvalitén därmed ökade. (Se exemplet med Tom Sawyer.) Lipschütz beskrev trots detta också hennes kvalitéer.

Elsa var alltid mycket skicklig i att trollbinda en publik och innehållsmässigt fick hon alltid budskapet att nå fram.<sup>121</sup>

Något Lipschütz ogillade hos Elsa Olenius var att hon inte erkände Isabel Burger som en viktig inspiratör till Vår Teaters utbildning och därmed inte heller Lipschütz själv, eftersom han var den som introducerat Burger. Han skrev:

Det gör, att när vi funnit guldägget hos någon, vill vi ibland inte riktigt erkänna vem vi fått det av.<sup>122</sup>

I Lipschütz text kan jag skönja ett konkurrensförhållande och en maktkamp mellan Lipschütz och Olenius. Man kan i ljuset av Lipschütz uppfattning om Elsa Olenius bristande förmåga att erkänna någon förstå hur svårt det var att också se sin egen roll i ett större sammanhang. Hur såg Lipschütz på sin roll när han lämnade Vår Teater? Hur såg han på sin egen maktposition?

Intressant att lyfta fram, vilket framgån i uppsatsen tidigare, är att i den dynamiska pedagogikens metodik är konkurrens helt oacceptabelt för att verksamheten ska fungera. Om vi tittar på Lipschütz livsberättelse, och det jag sett och mött hos honom som person, har jag också funnit att konkurrens var något Lipschütz själv gärna undvek.

### **Dan Lipschütz som ledare**

Som en avrundning på avsnittet om förebilder vill jag synliggöra hur jag uppfattar att Lipschütz beskrivit sitt ledarskap som en parallell till det som ledaren i dynamisk pedagogik praktiserar.

Första gången jag tolkar att Lipschütz utövat ledarskap i sin livsberättelse är när han beskriver leken på Ströms pensionat. Han berättar om upplevelsen av en euforisk känsla att lyckas i ”skattjakten” där han ledde sina kamrater fram till skatten. Han gick in för uppgiften med full uppmärksamhet och koncentration och uttryckte att det han gjorde var rätt och att det inte fanns plats för tvivel. Min tolkning är att denna episod med skattjakten uttrycker målet med den dynamiska pedagogiken. Ledaren hjälper sina kursdeltagare till ”skatten”, som i Dynamisk pedagogik är att göra egna upptäckter, utan att ledaren styr och bestämmer.

---

<sup>121</sup> Lipschütz, opublicerade memoarer, kapitlet Tillit VII, s.3

<sup>122</sup> a.a., s. 3

I utövandet av ledarskapet i den dynamiska pedagogiken uttrycks detta:

Det tillitsfulla klimatet har mycket nära samband med glädje. För ledaren är det därför väsentligt att stödja engagemang och glädjefylld aktivitet i gruppen.<sup>123</sup>

Ett annat exempel på ledarskap visar sig i Lipschütz möte med internerna på Långholmens fängelse under sina sociologistudier. Där upplevde han sig ha fått god kontakt med människor med problem, vilket kan tyda på ett människointresse. Det tar sig uttryck i den dynamiska pedagogiken genom ledarens förhållningssätt.

På ett diskret sätt bör han visa ett varmt intresse för varje gruppdeltagare.<sup>124</sup>

Ett tydligt exempel på hur Lipschütz beskriver sitt eget ledarskap är när han arbetade som dramapedagog i Evanstone i USA. Där fick han åter möta människor med speciella svårigheter, den här gången pojkar. I en problematisk situation tvingas han mer eller mindre lämna den planering han lagt upp och refererar sitt ledarskap till hur en lek från barndomen ”tomtesmyg” räddar situationen. I exemplet finner Lipschütz ett personligt sätt att möta pojkarna. Han släpper sin planering och fokuserar på pojkarnas behov av spänning, lek och rörelse.

Här kan vi hitta paralleller till den dynamiska pedagogikens metodik, där förmågan ligger i att kunna fånga stunden ”här och nu”, vara ärlig mot sig själv, att uppfatta deltagarnas behov samt att ha tillit till den egna förmågan. Det här blev, som jag uppfattar, en händelse av stor betydelse för Lipschütz pedagogiska förhållningssätt som bygger på tillit. Dels upptäckte han sina egna styrkor och dels föll flera bitar från den utbildning han fått i USA också på plats.

Lipschütz uttryckte själv många år senare: ”Fånga in nuet – vara där i stunden – det är Korda”.<sup>125</sup>

### **Ledarens organisation och uppläggning**

Jag antar att Lipschütz influerades starkt av de undervisningsmetoder han fick med sig från teater- och dramautbildningarna i Amerika och att han vidareutvecklade dem på Vår Teater. Det är tyvärr inte något som framkommit tydligt i forskningsmaterialet.

Jag har funnit att en analys av de komponenter som räknats upp i kapitel 2. *Vad är Dynamisk pedagogik* med rubrikerna *Rummets utformande, ramar, en rullande planering, gruppstorlek* och *tid* i stort sett sammanfaller med den tolkning och analys jag gjort tidigare i detta kapitel under *de tre förhållningssätten*. Därför ger jag inte denna del något eget utrymme i uppsatsen.

### **III. Innehållet**

Innehållet i den dynamiska pedagogiken bestod av arbete med estetiska uttrycksformer med främst två syften, dels att utveckla individens kreativitet och samarbetsförmåga och dels att

---

<sup>123</sup> Lipschütz 1971, s. 40.

<sup>124</sup> a.a., s. 57.

<sup>125</sup> Från Fiddeli Perssons film.

skapa kontakt på djupare plan. Enligt Lipschütz var de skapande momenten en förutsättning för det reflekterande arbetet. Det ena kunde inte vara utan det andra.<sup>126</sup>

I Lipschütz livsberättelse har det framgått hur han redan tidigt i livet kom i kontakt med olika estetiska uttrycksformer. Exempel på detta var t.ex. biobesöken med pappan, mötet med kinesisk musik i Mullsjö, utövande av teater och drama samt dans. Teater var ändå den konstform han ägnade sig mest åt och därför väljer jag att skriva om *teater och drama* följt av *samverkan mellan olika estetiska uttrycksformer* samt *teorier*.

## **Teater och drama**

I lek och skapande kan man gå in i ett ”speciellt tillstånd” där fantasin kan få fritt spelrum vilket framgick tidigare. Man kan nog säga att det var i leken Lipschütz kom i kontakt med den känsla av lust och äkthet som utvecklades vidare genom teatern och senare genom utbildningar i dramapedagogik i USA innan leken och skapandet tog form i den dynamiska pedagogiken.

Genom den dynamiska pedagogiken kunde Lipschütz också förena sina tidigare intressen, psykologi och teater. Intresset för individen var dock det mest centrala. Han använde sig av teaterns metoder för att utbilda människor.

## **Samverkan mellan flera estetiska uttryck**

Som framkom i avsnittet om *Tiden vid Vår Teater*, hade Lipschütz ambitionen att förändra och utveckla verksamheten där så att det dramatiska uttrycket bara skulle vara ett av många. Han ansåg att det var betydelsefullt för människan att kunna göra ”genombrott” inom flera olika gestaltungsformer och därmed få tillgång till flera sidor av sin personlighet.<sup>127</sup> Lipschütz menade att vissa deltagare kunde hämmas av det dramatiska uttrycket men genom t.ex. att måla eller skulptera i lera var man inte lika exponerad. Människors olikheter krävde varierade utmaningar.

Under åren på Vår Teater började ett samarbete mellan pedagoger med olika kompetenser att ta form. Dessa anlitades bl.a. till av SÖ anordnade kurser i samband med Barnstugeutredningen och utvecklingen av förskolans verksamhet.<sup>128</sup> Rörelse, bild och form blev tillsammans med drama olika moment i kurserna och när den dynamiska pedagogiken så småningom fick egna verksamhetsfält var denna samverkan mellan de estetiska ämnena redan etablerad.

## **Teorier**

I Kordas ledarutbildning uppstod ett behov hos gruppdeltagarna att också få en teoretisk förklaringsmodell på den upplevelsebaserade verksamheten, att kunna koppla ihop praktik och teori.<sup>129</sup> Det var inte helt nytt för Lipschütz. Första gången vikten av teoretisk kunskap

---

<sup>126</sup> Hägglunds intervju med Lipschütz.

<sup>127</sup> Hägglunds intervju med Lipschütz.

<sup>128</sup> Artikel från DN 1965, från Hägglunds arkiv.

<sup>129</sup> Från prospekt *Kordainstitutets gruppledarutbildning*, ej daterat.

i en ledarutbildning nämndes i livsberättelsen, var när Lipschütz anlidade speciella föreläsare i psykologi och pedagogik i utbildningen för barnteaterledare på Vår Teater. Man kan anta att Lipschütz studier i sociologi och intresse för psykologi kan ha påverkat denna form av studier.

Det fanns en strävan hos ledarna på Korda att litteraturstudierna skulle anpassas till varje deltagares individuella särart och behov. Något jag personligen minns från min ledarutbildning var att Lipschütz uttryckte, att en rad av något som berörde läsaren på ett personligt plan kunde uppväga mängder av litteratur lästa bara av plikt.<sup>130</sup>

Kanske man också här kan skönja Lipschütz motstånd till den akademiska traditionen som framkommit i livsberättelsen. Enligt min uppfattning ansåg han att den fria viljan att söka kunskap främjade kreativiteten och möjligheterna att förverkliga sig själv. Detta skulle inte behöva vara någon motsättning, men utifrån Lipschütz horisont kom den akademiska traditionen aldrig helt att integreras med den praktiskt - pedagogiska.

## Sammanfattning

Med detta kapitel har jag velat synliggöra kopplingar mellan Lipschütz livsberättelse och den dynamiska pedagogikens berättelse. Man kan se Lipschütz liv som yttre och inre resor, som metaforer för personlig utveckling. De yttre resorna visade på nya miljöer, arbetsuppgifter, möten med människor och varierade upplevelser och de inre ledde in honom på – enligt min tolkning – ett sökande efter sig själv.

I den dynamiska pedagogiken uppfattar jag de yttre resorna som möten med upplevelser i form av övningar, material och människor och de inre resorna som en bearbetning av dessa upplevelser.

Samspelet mellan Lipschütz ”inre och yttre resor” formade honom och genom att titta på hans liv utifrån den dynamiska pedagogikens perspektiv har vissa parallella företeelser identifierats. Det som visat sig i livsberättelsen och i den dynamiska pedagogiken är *inställningen till livet* där lust går före plikt, samarbete före konkurrens, frihet före tvång. Jag har också upptäckt att Lipschütz inspirerats av olika ledare, såväl positivt som mindre positivt beskrivna. Den i livsberättelsen uttryckta personliga aversionen mot auktoritärt och resultatnriktat ledarskap har medfört att den dynamiska pedagogikens ledarideal är ett demokratiskt och processinriktat ledarskap.

Samma aversion kan man finna i Lipschütz inställning till ”akademisk kunskap” som han ofta kallade ”professorsgrejor som man tentar av och glömmar”.

Lipschütz dragning till det konstnärliga har gett avtryck i de konstnärliga uttrycksformerna som också tidigare beskrivits.

När det gäller det konkreta innehållet i den dynamiska pedagogiken har Lipschütz hämtat idéer och inspiration från möten med olika personer och pedagoger men också påverkats av detta nätverk som bidragit med olika kompetenser.

---

<sup>130</sup> Utifrån från min egen ledarutbildning på Korda.

## 4. Den dynamiska pedagogikens teorier, idéer och inspirationskällor

I detta kapitel redovisar jag, de för den dynamiska pedagogiken, bakomliggande teorier, idéer och inspirationskällor som de framställts under slutet av 60-talet. Min främsta källa har varit det som Lipschütz refererat till i sina texter samt den referenslitteratur som angivits där. Jag har också använt mig av material som kommit fram i Lipschütz livsresa och intervjuer med informanter ur nätverket.

### Psykologi, pedagogik och konst

Benämningen Dynamisk pedagogik antyder en spänning mellan de två begreppen *dynamisk* och *pedagogik*.

Med ordet dynamisk vill man markera att denna form av pedagogik står den dynamiska psykologin nära och liksom denna hävdar en syn på människan som en utvecklingsbar och ständigt föränderlig varelse, som i varje levnadsfas söker lösa nya livsuppgifter och nya tillvaro- och anpassningsproblem.<sup>131</sup>

Ordet dynamisk markerar också ett växelspel mellan olika motstridiga eller samverkande krafter inom individen som påverkar det sociala samspelet.<sup>132</sup> Under den tid då den dynamiska pedagogiken formades saknades tydliga gränser mellan psykologi och pedagogik.

Benämningen dynamisk pedagogik markerar, genom ordet pedagogik, att verksamhetens syfte var av utbildningskaraktär till skillnad från det etablerade psykologiska begreppet dynamisk psykologi. I den dynamiska pedagogiken betonas att verksamheten i högsta grad är pedagogisk med tydlig inriktning mot utbildningssektorn.<sup>133</sup>

Psykologi och konst samverkar genom kreativa processer där individen kan komma i kontakt med djupare skikt av sig själv. Därmed kan man lägga såväl psykologiska som konstnärliga aspekter på de skapande förloppen.

Att beforska Dynamisk pedagogik innebär att studera ”skärningspunkten” mellan de olika forskningsområdena, psykologi, pedagogik och konst. *Psykologi*<sup>134</sup> bidrar med betoning på dynamisk och humanistisk psykologi samt socialpsykologi. *Pedagogik*<sup>135</sup> kommer in i

---

<sup>131</sup> Lipschütz 1971, s. 28.

<sup>132</sup> *Pedagogisk uppslagsbok* 1996, om begreppet dynamisk psykologi.

<sup>133</sup> Lipschütz 1971, s. 29.

<sup>134</sup> Definition av Psykologi. Vetenskaplig disciplin som söker på ett systematiskt sätt beskriva och förklara hur och varför människor känner, tänker och handlar. NE 1993, band 15, s. 333.

<sup>135</sup> Definition av Pedagogik. Vetenskapen om uppfostran och undervisning BET.NYANSER a) Undervisningskonst b) om visst system av pedagogiska idéer el. metoder. NE 1995, Ordbok, band 2.

former av dramapedagogik med rötter i reformpedagogik som har haft stark inverkan. *Konst*<sup>136</sup>, med betoning på konstpedagogik där t.ex. teater, drama, bild, musik, rörelse och dans främst har ett kommunikationssyfte men dessutom är ett medel för själens och känslolivets utveckling,<sup>137</sup> är den tredje länken.

En konsekvens av att befinna sig i denna skärningspunkt är att det uppstår svårigheter att dra tydliga skiljelinjer mellan psykologi och pedagogik samt mellan psykologi och konst.

Eftersom den dynamiska pedagogiken influerades av en mängd idéströmningar anser jag det alltför omfattande för denna uppsats att hänföra eller klassificera alla dessa. För att få materialet hanterbart har jag utgått från den rubricering som givits i kapitel 2, *Vad är Dynamisk pedagogik, nämligen Förhållningssätten; samspel, skapande och självpedagogik, Ledaren samt Innehållet*. Många teorier och idéer passar in på flera ställen men placeras under den rubrik jag anser vara mest relevant för den dynamiska pedagogikens förklaringsmodell. Kapitlet inleds med en beskrivning av kontexten.

## Kontexten under 60 - talet, den period Kordainstitutet växte fram

För att sätta in den dynamiska pedagogiken i ett teori- och idémässigt sammanhang börjar detta avsnitt med en kortfattad beskrivning av den tid under vilken metoden växte fram. Jag har gjort en avgränsning i min kontextbeskrivning genom Lipschütz och hans nätverks livsvärldar, vid tiden för den dynamiska pedagogikens framväxt under 60-talet. Dessa människor var yrkesverksamma inom utbildningsväsendet, psykologiska samt konstnärliga verksamhetsfält. De verkade i såväl institutionella som ”fria” sammanhang och därför har jag valt att beskriva dessa två ”fält” som båda tar upp några tidstypiska drag i linje med de samhällsförändringar som var i rörelse på 60-talet.

Den dynamiska pedagogiken formades under efterkrigstiden, en period med minnen från förintelsen samtidigt som det fanns en framtidsoptimism i samhället med förbättrade ekonomiska resurser som en bidragande orsak. Man kunde skönja en maktförskjutning från byråkratiskt styrda hierarkiska system, där individen intagit en passiv samhällsinställning, till ett demokratiskt samhälle, där individen fått syn på sig själv i sin egen situation och upptäckt att det finns möjligheter att påverka och förändra. Begreppet gräsrotsdemokrati som myntades i slutet på 60-talet innebar att alla människor skulle kunna påverka samhällsbeslut genom demokratiska metoder.

---

Pedagogik omfattar numera också den påverkan av attityder och beteenden utöver förmedling av kunskaper och kompetenser som inte är av direkt skolmässig karaktär och betraktar därför läran om uppfostran och undervisning i ett vidare politisk-filosofiskt, socialt och historiskt sammanhang.

Pedagogik som område för tankeutbyte; bl.a. Dewey och Piaget.

<sup>136</sup>Konst (eg. 'kunnande', 'färdighet'), kulturyttring vars utförande kräver särskild kunskap och förmåga att bruka denna med personlig behärskning och individuell anpassning till situation och avsikter. NE, Band 11, s. 261.

<sup>137</sup> NE, Band 11, 1993, s. 275.

Detta innebar också ökat ansvar för individen som tog sig uttryck i ett större samhällsengagemang. Braanaas skriver om studentrevolten 1968 och andra vilda strejker som t.ex. LKAB-strejken.<sup>138</sup> Kvinnorörelsen, miljörörelsen, hippierörelsen, daghemskampen är några exempel på opposition mot ett byråkratiskt samhälle.

### **Utbildningsväsendet – den institutionella arenan**

Under 60-talet infördes enhetsskolan i Sverige vilket innebar att alla elever sammanfördes i ett gemensamt, obligatoriskt skolsystem. Grundskolans första läroplan, Lgr62 överensstämde med idéer inom aktivitetspedagogiken, vilket visar sig i de fem principerna *Motivation, Aktivitet, Konkretion, Individualisering och Samarbete*.<sup>139</sup> Lgr 62 ersattes av en ny läroplan, Lgr 69, redan efter sju år. De täta bytena visade enligt Hartman att en bärande idé i grundskolereformen var att skolan inte bara skulle följa den snabba samhällsutvecklingen utan i vissa delar också leda den.

Under denna tid diskuterades ”skolans kris” som bottnade i dess kunskaps- och människosyn. Det fanns en konflikt mellan samhällets krav att anpassa elever och skolans målsättning att fostra elever i en demokratisk och personlighetsutvecklande anda.<sup>140</sup> Inom utbildningssektorn påträffades riktningar som ifrågasatte den institutionella skolans verksamhet och många alternativa undervisningsformer växte fram. Flera av dessa utgick från en dynamisk människosyn som hade som mål att medvetandegöra och befria människan så att hon kunde ändra sin situation och verklighet. Kunskap – insikt – frigörelse, blev slagord inom de nya alternativa pedagogikerna.<sup>141</sup> Teaterutbildningarna förändrades också från fem teateranknutna elevskolor till tre statliga scenskolor. Detta innebar bl.a. att utbildningarna fick ökade ekonomiska resurser med möjligheter att utveckla pedagogiken.<sup>142</sup>

Också i det förskolepedagogiska arbetet skedde stora förändringar under 60- och 70- talen. 1962 förstatligades förskollärarytbildningarna i Sverige och Skolöverstyrelsen blev tillsynsmyndighet i stället för som tidigare Socialstyrelsen.<sup>143</sup> I slutet på 60-talet utökades antalet förskollärarytbildningar från sex till sexton inom loppet av några år.

En bidragande orsak till utökning av förskoleverksamhet var 60-talets högkonjunktur då kvinnor behövdes på arbetsmarknaden. Barnstugeutredningen (1968-1972) kom att få stor betydelse för det pedagogiska arbetet i förskolan. En av nyheterna där var att det lanserades ett förhållningssätt, dialogpedagogiken, där dialogen mellan barn och vuxen blev ett centralt inslag.

En ny timplan för förskollärarytbildningar infördes år 1968, där *dramatiskt skapande* fanns med för första gången som ämne i ”det skapande blocket”. Det var ett samlingsnamn för drama, musik, rytmik samt bild och formarbete.

---

<sup>138</sup> Nils Braanaas, *Dramapedagogisk historie og teori*, 1999, s. 94.

<sup>139</sup> Sven Hartman, *Det pedagogiska kulturarvet*, 2005, s. 52.

<sup>140</sup> Lilian Levin, Agneta Lind, Jan-Ingvar Löfstedt och Mikael Sundén (red.) *Kunskap – insikt - frigörelse*, 1973, s. 35.

<sup>141</sup> a.a., s. 50.

<sup>142</sup> Ingrid Luterkort, *Skådespelarens utbildning 1976*.

<sup>143</sup> 1945 blev Socialstyrelsen tillsynsmyndighet.

## Humanistisk psykologi och grupprörelsen – den fria arenan

Under 60-och 70- talen börjar den humanistiska psykologin växa sig stark. Folkrörelser växer fram ur människors missnöje i samhället och från USA spreds grupprörelser till Europa, i vissa former benämnd encounterrörelsen,<sup>144</sup> som en motvikt till de auktoritära skolsystemen. Denna verksamhet fanns utanför den akademiska traditionen ”och gav uttryck för *människors* behov och önskningar, inte institutionernas”.<sup>145</sup> Rörelsen har sina rötter i Kurt Lewin och hans medarbetares forskning om mänskliga relationer.<sup>146</sup> Dessa rörelser har fokus på personlighetens utveckling och självförverkligande och lägger tonvikt på den naturliga och kreativa människan. Det humanistiska perspektivet ser i grunden alla som kreativa. Enligt Wide började en växande rörelse av konstnärer i England och USA intressera sig för den psykiatriska sektorn genom ”kreativ terapi” eller bildterapi under 60-talet.<sup>147</sup>

Psykoterapeuter, många påverkade av Jung, började också använda varierade konstformer som bild, dans och drama i sitt arbete med människor.

Det stora intresset för humanistiska rörelser ansågs bero på att människor upplevde sig leva i en alienerad värld utan den kontakt med andra de ansåg sig behöva. Dessutom hade välfärden uppnått en sådan nivå att det också fanns ekonomiska möjligheter att bry sig om de psykologiska behoven.

Ett exempel på en sådan humanistisk rörelse som startade på 60-talet var Levande Verkstad, som med sin demokratiska framtoning såg konsten som en metod att stimulera deltagarnas självförtroende och få dem att undvika konventionella tankemönster.<sup>148</sup> Detta sätt att se på konst stämde överens med den dynamiska pedagogikens, vilket framkommer längre fram i uppsatsen.

## Sammanfattning

60- och 70-talen var en expansiv tid med stora samhällsförändringar där också alternativa pedagogiska metoder prövades. En god samhällsekonomi, en tilltagande acceptans för psykologiska frågor, ett ökat behov av pedagoger inom barnomsorgen, individens frihetslängtan och revolt mot auktoritära krafter var några orsaker till att den dynamiska pedagogiken kom att slå rot under denna period.

---

<sup>144</sup> Carl Rogers, *Människor i grupp*, 1975, s. 12. Encountergrupp, en gruppverksamhet för personligt växande, med utgångspunkt i Kurt Lewins tänkande och gestaltterapi.

<sup>145</sup> Rogers 1975, s. 9.

<sup>146</sup> a.a., s. 10.

<sup>147</sup> Kenneth Wide, *Bildens helande kraft*, 2005.

<sup>148</sup> Olle Hallström, *Människor är skapande*, 1996



# Teorier, idéer och inspirationskällor

## Förhållningssätten

Kordaprofilen är en viktig komponent i den dynamiska pedagogiken och uttrycker som tidigare nämnts dess övergripande målsättning, som uttrycks i förhållningssätten.<sup>149</sup>

Förhållningssätten anger metodens människo- och kunskapssyn och har inspirerats av idéer från humanistisk psykologi<sup>150</sup> och reformpedagogik.<sup>151</sup> I Pedagogisk uppslagsbok beskrivs humanistisk psykologi på följande sätt:

En psykologisk riktning som fick sin början i USA på 1950- och 60-talen i bl.a. Rogers, Maslow och Lewins arbeten och forskning. H. har rötter i existensialismen och i österländsk filosofi och var delvis en reaktion mot psykoanalysens och behaviourismens deterministiska och naturvetenskapliga människosyn. H. betonar den fria viljan och människans möjlighet och vilja till självförverkligande och autenticitet.<sup>152</sup>

Från den humanistiska psykologin har den starka betoningen på människans upplevelser involverats i Dynamisk pedagogik, dvs. hennes subjektiva värld av tankar, känslor, längtan, och behov av livsmening. Man framhåller ”hela” personligheten och förkastar ett reduktionistiskt synsätt. Självreflektion, självförverkligande, kreativitet och utveckling framhävs liksom betydelsen av mänskliga värden och ideal som t.ex. livskvalitet.<sup>153</sup>

Reformpedagogikens essens är att se till

...individens och gruppens behov, med inläring i naturliga livssituationer, ett maximum av spontanitet och kommunikation och ett minimum av dominans och formalism, allt enligt principen om frihet under ansvar.<sup>154</sup>

I utövandet av Dynamisk pedagogik utgår man från individens och gruppens behov, men inlärningsarenan förflyttas till grupprummet, där upplevelser och erfarenheter i form av upplevda situationer, minnen eller visioner bearbetas genom konstnärliga uttrycksformer. Deltagarnas spontanitet och kommunikationsförmåga – värden som uttrycks i Kordaprofilen – uppmuntras som reaktion mot den dominans och formalism man menar kan finnas i stelnade byråkratiska system, något den dynamiska pedagogiken ville bryta. Lipschütz skriver:

Vad Kordainstitutet försöker göra är att öppna möjligheter för deltagarna att finna fram till större spontanitet och kreativitet, att upptäcka vägar för personlig vidareutveckling och mognad. Detta leder till större förmåga till deltagande och gemenskap.<sup>155</sup>

---

<sup>149</sup> Kordaprofilen tas inte upp som en egen rubrik utan finns med i förhållningssätten.

<sup>150</sup> Nils Braanaas 1999, s. 88.

<sup>151</sup> Inspirationen från reformpedagogiken har jag funnit i referenser till Dewey i boken *Dynamisk pedagogik*, s. 15.

<sup>152</sup> Pedagogisk uppslagsbok 1996, s. 249.

<sup>153</sup> Jo Brunas-Wagstaff, *Personlighetspsykologi*, 2003, s. 46 och från NE.

<sup>154</sup> NE, Band 15, s. 460.

## Tillit

Begreppet tillit inleder detta avsnitt eftersom det tillitsfulla klimatet framstår som helt avgörande för allt arbete i Dynamisk pedagogik. Tilliten markeras genom de tidigare beskrivna arbetsätten och Lipschütz frekventa användning av detta begrepp i den litteratur han skrivit.

Tilliten är draghjälpen i en grups utveckling. Från den härstammar gruppens hälsa i alla viktiga avseenden. D.v.s. i den utsträckning som tillit utvecklas kan människor förmedla uppriktiga känslor och varseblivningar på viktiga områden till ett systems alla medlemmar.<sup>156</sup>

Definitionen av tillit kommer från den psykodynamiska begreppsvärlden där ”basic trust”, grundläggande tillit, är det första stadiet i EH Eriksons beskrivna livscykel<sup>157</sup>. Den redogör för hur människan genomgår olika stadier i sin utvecklingsprocess, där psykosociala problem måste lösas och blir avgörande för den fortsatta utvecklingen. Den dynamiska pedagogiken lägger stor vikt vid det första stadiet, dvs. tillit – misstro, där jag funnit paralleller med Lipschütz livsberättelse (tidigare i uppsatsen). Bearbetning av problematiken tillit – misstro i den dynamiska pedagogiken betraktas både som ett personlighets skeende och ett socialpsykologiskt skeende, där känslan av trygghet och tillit i en grupp kan liknas vid vad som kan uppstå i en familj. Ledaren blir då som en ställföreträdande förälder.

Det tillåtande klimatet/.../ett närmande till den sociala miljö, som vi alla mer eller mindre haft lyckan att ha tillgång till i tidig barndom: i moderskontakten eller i en ställföreträdande moderskontakt. Utifrån denna miljö kan sedan varje deltagare göra erfarenheter och även i viss mån på nytt gå igenom barndomens och uppväxttidens stadier, dock med utnyttjande av det som är vuxet hos honom.<sup>158</sup>

Betydelsen av ett tillitsfullt klimat var inte unikt för den dynamiska pedagogiken. Vi kan t.ex. finna beröringspunkter med grupprörelsen där Rogers klientcentrerade terapi<sup>159</sup> har bidragit med idéer till den dynamiska pedagogiken vilket jag återkommer till i avsnittet om *Ledaren*.

## Det samspelade förhållningssättet

Den dynamiska pedagogiken kan definieras som en grupporienterad metod utifrån ett socialpsykologiskt perspektiv samtidigt som den har sin utgångspunkt i individens psykologiska processer. I följande avsnitt framläggs några tankar kring samspelet mellan individ och grupp.

---

<sup>155</sup> Lipschütz 1971, s. 26.

<sup>156</sup> a.a., s. 39.

<sup>157</sup> Erik Homburger Erikson, *Barnet och samhället*, 1954.

<sup>158</sup> Lipschütz 1971, s. 39.

<sup>159</sup> Rogers 1975.

## Demokrati

I den dynamiska pedagogiken är demokratibegreppet centralt. Detta markeras genom att hela det inledande kapitlet i boken *Dynamisk pedagogik* ägnas åt demokratifrågor och ligger som en klangbotten för hela boken. Jag har härlett tankegångar i fråga om detta begrepp till reformpedagogikens främste företrädare, John Dewey, även om den referensen inte tydligt uttalats i de skrifter som publicerades om Dynamisk pedagogik under 60-talet. Lipschütz hade som tidigare nämnts kontakter med förskolepedagogiken genom sitt nätverk. *Aktivitetspedagogik* och *dialogpedagogik*, med impulser från Dewey fick stor betydelse i samband med Barnstugeutredningen.

Den dynamiska pedagogiken har både ett psykologiskt och ett socialt syfte. Individen ges möjligheter att till en början få syn på sin egen situation och som en följd av detta kan samhällsförändringar ske i nästa led. Lipschütz uttrycker:

Det viktiga i detta sammanhang är att ingen förändring i denna process kan ske om det inte finns människor som ser det vansinniga i situationen och ställer sig bakom en förändring.<sup>160</sup>

Här finner Lipschütz stöd i Deweys teorier som också framhöll utbildningsprocessens två sidor – en psykologisk och en social – och den ena kan inte underordnas den andra.<sup>161</sup> Liksom hos Dewey är utgångspunkten individens spontana behov av och lust till lärande. Människan stimuleras av aktiviteten och de krav som ställs i den sociala situation där han/hon befinner sig och får svar på sitt handlande genom att uppleva en gemenskap med gruppen. Härmed lär sig individen att det värde handlingarna har, återspeglas på dem själva. I Deweys idévärld har individens talanger och intressen också ett vidare syfte, de måste vara till samhällsnyttan.

I den dynamiska pedagogiken utgår man från den enskilda individen, som ges möjligheter att sätta igång ett samhällsförändrande arbete utifrån sig själv och sin egen situation. Detta till skillnad från ny - marxistiska riktningar som fanns inom dramapedagogiken under 60-talet, som utgick från samhällsförändringar genom klasskamp.<sup>162</sup>

## Gruppklimat

Gruppklimatet har avgörande betydelse för arbetet med Dynamisk pedagogik. Det demokratiska ideal som eftersträvades i den dynamiska pedagogiken hade Kurt Lewins<sup>163</sup> forskning om grupper som förebildande exempel. Där framstod den demokratiska gruppen som överlägsen både när det gällde arbetsprestationer och interaktion mellan deltagarna till motsats mot den grupp som haft ett auktoritärt ledarskap.

Lewin menar att människan som gruppvarse aldrig är helt ensam utan alltid ingår i en psykologisk samhörighet som hon intuitivt förnimmer.<sup>164</sup> Gruppen är inte en samling

---

<sup>160</sup> Lipschütz 1971, s. 18.

<sup>161</sup> John Dewey, *Individ, grupp och samhälle*, 1980, s. 39.

<sup>162</sup> Braanaas 1999, s. 94.

<sup>163</sup> Kurt Lewin (1890-1947) socialpsykolog.

<sup>164</sup> Lars Svedberg, *Gruppsykologi*, 1997, s. 33.

individer utan snarare en mängd relationer mellan individer. Den sammanhållande faktorn är det ömsesidiga beroendet mellan dessa relationer och det som utgör gruppen.

Detta beroende var något ledaren i dynamisk pedagogik fäste stor vikt vid. Det var viktigt att gruppdeltagarna var positivt inställda till varandra i början av en grupps etablering. Ledaren arbetade medvetet med att skapa ett tillitsfullt gruppklimat, som ansågs betydelsefullt för gruppens resultat. Lewin menar att en ledares framgång i undervisning inte bara beror på pedagogisk skicklighet utan också på den gruppatmosfär han eller hon skapar. Här har bl.a. gruppens storlek betydelse. Med påverkan av Arne Sjölund's forskning om grupper refereras till Bales (1950) definition av en smågrupp, som omfattar från två till omkring tjugo medlemmar. Idealet för en Kordagrupp var som tidigare nämnts 12-16 deltagare.

En smågrupp definieras såsom varje antal personer, engagerade i samspel med varandra under ett eller flera 'ansikte mot ansikte' - möten, då den enskilda medlemmen får ett visst intryck av samtliga de andra, ett intryck som är tydligt nog för att han omedelbart eller senare skall reagera inför de andra som individer, eventuellt blott i form av igenkännande.<sup>165</sup>

Utifrån Sjölund's idéer om gruppers fungerande utarbetades en arbetsmetod med delgruppsindelningar i den dynamiska pedagogiken, där det laborerades med olika gruppkonstellationer.

I början av en grupps liv är det nödvändigt att helgruppsarbetet varieras med arbetet i grupper om 2-5 deltagare, eftersom de i detta skede ska lära känna varandra och lägga grunden för ett tillitsklimat för det fortsatta arbetet.<sup>166</sup>

Detta gjordes i syfte att förhindra uppkomsten av statiska och hierarkiska maktsystem som ofta kan uppstå i större grupper, vilket beskrivs i kapitlet om delgruppsindelningar i boken *Samspel i grupp*. Gruppdeltagarna fick möjlighet att lära känna varandra på ett personligare plan, vilket ansågs medföra en djupare kommunikativ samtalsnivå.

### **Det medvetna jaget växer fram i en social process**

I en grupp i Dynamisk pedagogik som arbetet under en längre tid uppmuntras deltagarna att ge uttryck för sina upplevelser av varandra. Exempel på hur man kan arbeta med detta har givits i kapitlet *Vad är Dynamisk pedagogik* under rubriken "Innehållet i övningarna". Man anser att självförståelsen fördjupas när andras uppfattningar om en själv ställs mot den egna, och också när man formulerar sin egen upplevelse av gruppkamraterna. På detta sätt synliggörs och bekräftas individerna inför varandra. Den dynamiska pedagogiken har inspirerats av Meads<sup>167</sup> socialpsykologiska teorier för att förklara hur det medvetna jaget växer fram i en social process.<sup>168</sup> Lipschütz använder sig av Meads begrepp I, Me och den generaliserande andre. Genom språk och symboler blir människan till i ett identitetsskapande. Att se sig själv med den andres ögon utgör en viktig förutsättning för

---

<sup>165</sup> Arne Sjölund, *Gruppsykologi*, 1968, s. 50.

<sup>166</sup> Lipschütz 1976, s. 64.

<sup>167</sup> Georg Herbert Mead, (1863-1931), socialfilosof inom den pragmatiska amerikanska filosofin.

<sup>168</sup> Lars-Erik Berg, *Den lekande människan*, 1992, s. 35.

skapandet av självet. Meads subjekt lever i nuet, och det förflutna styr inte människan, utan identiteten är hela tiden öppen för rekonstruktion.

En individ skapar sig en bild av sig själv, säger Mead, primärt genom att sätta sig in i hur andra uppfattar honom. I den dynamiska pedagogiken betonas betydelsen av konfrontationen mellan de egna upplevelserna av sig själv och andras uppfattning av ens handlande.<sup>169</sup>

När man i den dynamiska pedagogiken arbetar med övningar där individen kan få syn på sig själv, sker detta genom en pendling mellan de två perspektiven närhet och distans. Man går in helt absorberad i en aktivitet där I-fasen dominerar, tar ett steg tillbaka, distanserar sig, betraktar och reflekterar över det skapade i Me-fasen. Begreppsparen I och Me är beroende av varandra och man medvetandegörs om hur man kan upptäcka sig själv med ”den andres” ögon. Mead menar att en individs beteende bara kan förstås i termer av hela den grupps beteende i vilken han är medlem.<sup>170</sup> I en grupp i Dynamisk pedagogik blir de övriga gruppdeltagarna en ”generaliserande andre” för individen.<sup>171</sup> Självmedvetandet byggs upp genom andras reaktioner och karakteriseringar av individen. Det är först i det mötet vi enligt Meads uppfattning blir till. Vi föds i samspelet, eller interaktionen, med andra.

### **Det omedvetna**

Den dynamiska pedagogiken intresserar sig för såväl gruppens yttre som deras inre liv. Med yttre menas de processer som kan beskrivas genom människans beteende och med inre det som kan kallas den osynliga grupprocessen eller det omedvetna.<sup>172</sup> Arbetet med Dynamisk pedagogik innebär att deltagarna medvetandegörs om gruppens komplexitet och därigenom blir studier av gruppens olika faser både mål och medel i undervisningen. Man menar att grupper styrs såväl av människors rationella och logiska sidor som av undertryckta, irrationella och ologiska krafter. Därmed riktas uppmärksamheten också mot individens och gruppens omedvetna processer. I den dynamiska pedagogiken kan man se på ångesten i en grupp som en kollektiv regression, något som liknar det individuella försvar Freud talar om.<sup>173</sup> Den dynamiska pedagogiken använder sig också av Lewins teorier för att ”få syn” på det omedvetna. Lewin menar att man måste gå bortom det synbara beteendet och till de krafter som verkligen bestämmer individens beteende. Detta fenomen förklaras genom tanken om människans psykologiska fält. Hennes psykologiska erfarenheter består av icke synliga påverkansfält eller livsrum. Detta livsrum som kan uttryckas i gruppens atmosfär eller klimat påverkar hennes beteende.<sup>174</sup>

---

<sup>169</sup> Lipschütz 1971, s. 42.

<sup>170</sup> Svedberg 1997, s. 26.

<sup>171</sup> Lipschütz 1971, s. 41.

<sup>172</sup> Eric Olsson, *På spaning efter gruppens själ*, 1998, s. 60.

<sup>173</sup> Kjell Granström, *Dynamik i arbetsgrupper: om grupprocesser på arbetet*, 2000, s. 59.

<sup>174</sup> Svedberg 1997, s. 33.

Jag har inte hittat några referenser till Lewin kring ”det omedvetna” och inte heller till Wilfreds Bion i mitt forskningsmaterial<sup>175</sup> men vill visa att dessa teoretikers forskning stämmer väl med hur man resonerade kring gruppens dolda sidor.<sup>176</sup> Bion förenar Lewins teori om grupper med psykodynamisk teori. Liksom Lewin talar han om fält, och gruppen är för Bion ett ”totalt fält”. Huvudtanken är att det i varje grupp finns två grupper som verkar samtidigt; arbetsgruppen och grundantagandegruppen.<sup>177</sup> Grundantagandegruppen beskriver det irrationella beteende som finns i alla grupper. Bion talar om tre olika grundantaganden, beroende, kamp/flykt och parbildning. Parallellt med grundantagandegruppen finns också arbetsgruppen. Man kan säga att arbetsgruppen uttrycker gruppens utveckling eller progressionen i gruppen och grundantagandegruppen uttrycker gruppens tillbakagång eller regressionen och de tar olika stor plats i olika skeden av gruppens liv.<sup>178</sup> Det intressanta i den dynamiska pedagogiken är att undersöka hela grupprocessen, såväl det rationella som det irrationella.

### Det skapande förhållningssättet

Det är det kreativa betraktelsesättet mer än något annat som får individen att känna att livet är värt att leva.<sup>179</sup>

Den dynamiska pedagogiken betraktar skapandet som en inställning till livet som tidigare beskrivits. Man finner likheter med ett existentiellistiskt synsätt, och tar hjälp av Rollo Mays<sup>180</sup> uppfattning om skapande, som menar att vi uttrycker vårt vara genom att skapa och skapandet är en nödvändig konsekvens av att vara till.<sup>181</sup> Skapandet kan i likhet med livet vara lustfyllt men också ångestfyllt och när man ger sig hän och visar sidor av sitt eget personliga jag är man utsatt och sårbar. För att ett autentiskt skapande ska komma till stånd krävs mod.

Den dynamiska pedagogikens arbete syftar till att människan ska bli autentisk. Man kan likna detta vid Donald Winnicotts begrepp ”det sanna självet”.<sup>182</sup> Ludvig Igra utvecklar Winnicotts idé om det sanna självet, och menar att det innebär ett samlande av alla upplevelser av att vara levande och vital.<sup>183</sup>

---

<sup>175</sup> Under min ledarutbildning i början på 90-talet refererades till Bion.

<sup>176</sup> Wilfred Bion (1899 - 1980), brittisk – amerikansk psykoanalytiker, objektrelationsteoretiker, ej med i det material jag funnit, men hans teorier blev senare ett tillskott i ledarutbildningen.

<sup>177</sup> Svedberg 1997, s. 137.

<sup>178</sup> a.a., s. 137.

<sup>179</sup> Donald Winnicott (se fotnot 176), *Lek och verklighet*, 1971, s. 90.

<sup>180</sup> Rollo May, (1909-1994) psykolog, psykoterapeut och filosof.

<sup>181</sup> Rollo May har inspirerats av Paul Tillich främst genom hans bok *Modet att vara till* (1962) som framgår i förordet till *Modet att skapa* (1975, 1988).

<sup>182</sup> Donald Winnicott (1896-1971) barnläkare och psykoanalytiker, objektrelationsteoretiker.

<sup>183</sup> Ludvig Igra, *Objektrelationer och psykoterapi*, 1983, s. 189.

Liksom Mead (och även Winnicott) ser man i den dynamiska pedagogiken på den skapande processen som ett identitetsbygge, där människan konstruerar sig själv (som framgått tidigare under det samspelade förhållningssättet).<sup>184</sup> Detta sker i ett samspel mellan individ och omvärld, där skapandet främst är en relationell och kommunikativ process. Med stöd av Meads teorier, anser man i den dynamiska pedagogiken, att kommunikationspartnern, *den andre* representerad av gruppen och ledaren, har en helt avgörande betydelse för ”skapandet” av människan.

När vi skapar ställer vi oss i relation till vår omvärld. Vi utformar den, påverkar den och sätter vår prägel på den. Vi förmedlar egna upplevelser och tankar till andra och delar på så sätt med oss av vår egen inre verklighet i ett aktivt samspel med omgivningen.<sup>185</sup>

### Skapandeprocessen

Den dynamiska pedagogiken finner stöd i Winnicotts teorier om skapande och lek. Dessa två fenomen utspelas i ett lekrområde benämnt ”det tredje rummet”. Detta mellanrum har vuxit fram mellan mor (eller annan viktig person) och barn i en tidig relation. Det är där leken och skapandet uppstår.

Det potentiella utrymme mellan mor och barn, mellan barnet och familjen, mellan individen och samhället eller världen, beror på en upplevelse som leder till tillit. Den kan betraktas som helig för individen, därför att det är här som individen upplever skaparkraften.<sup>186</sup>

Området karaktäriseras av att det inte är ett yttre objektiv område och inte heller ett enbart subjektivt inre. Det kan beskrivas som en mental plats eller ett psykiskt ”fält” där musiken, konsten, leken, litteraturen och kulturen får fritt spelrum. Mellanområdet är nödvändigt för att ge utrymme åt mänsklig kreativitet och fantasi.<sup>187</sup>

Hur impulsen till skapandet uppstår förklarar inte den dynamiska pedagogiken. Detta är inte så märkligt eftersom inte heller Winnicott gjorde detta. Han menar att man aldrig någonsin kommer att kunna göra det och inte heller vilja göra det.<sup>188</sup> Den skapande impulsen är oförutsägbar och något man kan bearbeta först sedan den inträffat.<sup>189</sup> Något Winnicott ändå framhåller är att lek och skapande uppstår ur frihet. Ett område som präglas av tillit ger utrymme för frihetens möjligheter.<sup>190</sup>

Den dynamiska pedagogiken pekar på vad som händer om friheten byts ut i dess motsats.

Tvång och provokationer framkallar i stället låsningar och försvar.<sup>191</sup>

---

<sup>184</sup> Berg 1992, s. 11.

<sup>185</sup> Lipschütz 1976, s. 18.

<sup>186</sup> Winnicott 1971, s. 133.

<sup>187</sup> a.a., s. 135-141.

<sup>188</sup> Winnicott, *Den skapande impulsen*, 1993, s. 95.

<sup>189</sup> Berg 1992, s. 11.

<sup>190</sup> a.a., s. 91.

<sup>191</sup> Lipschütz 1976, s. 17.

Även om lusten och glädjen har ett stort utrymme i den dynamiska pedagogiken är det inte bara lekfullt. Med stöd i Mays teorier framhålls samtidigt en fråga om att mobilisera mod, att öppna för känslor och impulser från gränslandet mellan medvetet och omedvetet. Som ”hjälp” lämnar individen det språkliga och logiska tänkandet. Den vanliga definitionen av kreativitet i psykoanalytiska kretsar är, menar May, ”regression i jagets tjänst” - där primärprocessen träder i förgrunden. Det är inte en primitiv regression utan en hjälp för individen att släppa på försvar och komma åt sitt omedvetna. Parallellt med regressionen äger en analyserande tankeprocess rum, genom sekundärprocessen. Man kan se paralleller med Meads I och Me i avsnittet ovan. Trots denna uppdelning är den skapande handlingen en odelbar helhet och upplevs också som en sådan av individen.

För att komma åt det tillstånd i vilket skapandet är möjligt måste man våga ge sig hän, att vara här – och – nu. I denna närvaro finns ett totalt engagemang som man kan komma i kontakt med genom olika sinnesintryck. Koncentration på syn-, hörsel-, känsel- och doftintryck, som man arbetar med i dynamisk pedagogik, hjälper individen att försätta sig i detta avspända tillstånd. Man kan likna denna sinnesnärvaro vid den som eftersträvas i yoga.<sup>192</sup>

Sinnesintrycken kan också ge upphov till känslominnen. Detta sätt att arbeta kom från Stanislavskij skådespelarteknik och kunde ta sig uttryck i inre bildskapande. Innan en tanke eller känsla kommer till uttryck formas en inre föreställning av det som kommer att förmedlas genom bildskapandet. De inre bilderna blir en viktig länk mellan erfarenhet och handling.

De (inre bilderna) tillhandahåller redskapen för de skapande verksamheterna – frågan är om det är möjligt att framställa bilder, former, rörelser, danser, improvisationer, scener, ljud, musik och ord som inte först varit bilder inom oss.<sup>193</sup>

Det kreativa skapandet försiggår dels på preverbala nivåer där det bildmässiga tänkandet finns och dels på intellektuella nivåer där det bildmässiga plockas upp och formuleras. De inre bilderna har också släktskap med drömbilder, som enligt Freud är en ”kungsväg till människans inre”.<sup>194</sup>

### Gränser för skapandet

Kreativitet och skapande kräver gränser. Ett exempel på gränser i den dynamiska pedagogiken är de nästan rituella strukturerna i mötet med gruppen. De finns för ge trygghet och har en närmast ”hållande” karaktär.<sup>195</sup> Med hållande menas, inspirerad av Winnicotts definition, att strukturerna ”håller” och balanserar den oro som kan uppstå i individen och/eller gruppen, speciellt i en grupps inledningsskede. De yttre ramarna ger förutsättningar för att deltagarna får lagom stort frihetsutrymme för att våga vara skapande.

---

<sup>192</sup> Istvan Puzstai, *Stanislavskijvariationer*, 2000, s. 84.

<sup>193</sup> a.a., s. 144.

<sup>194</sup> Sigmund Freud, *Drömydning*, 1964. Finns som referens till Drömydning i *Dynamisk pedagogik*, s. 38.

<sup>195</sup> Ludvig Igra, *Objektrelationer och psykoterapi*, 1983, s. 47.



I enlighet med May uppstår kreativitet ur människors kamp med och mot det som begränsar dem. Med stöd från Mays idéer om att såväl det gränslösa som det totala styrandet inskränker individens kreativitet och skaparkraft konkretiseras detta i den dynamiska pedagogiken.

Till att börja med sker det skapande arbetet försiktigt och anspråkslöst för att omsorgen och intresset för uppgiften ska kunna växa sig starka. Ramen för övningsuppgifterna är snäva, uppgiften kan helt enkelt vara att föra en inre bild av ett ögonblick på vägen till gruppsammanskomsten. Så småningom blir ramarna vidare och uppgifterna ger alltmera utrymme för individen att pröva och utforska sin skapande förmåga på olika områden och därigenom upptäcka sina potentiella möjligheter.<sup>196</sup>

Inför skapandet pågår en kamp som är förknippat med en viljeansträngning och personligt engagemang.<sup>197</sup> Man kan hitta stöd i existentialismens resonemang om det fria valets vändor, där vår ökade frihet samtidigt ger ökat ansvar. Det kan vara frihetens baksida.

### Upplevelseaspekten av skapande

I boken *Dynamisk pedagogik* beskrivs med hjälp av Koestlers<sup>198</sup> teorier om kreativitet tre typer av kreativ upplevelse, haha, aha och ah. Haha - upplevelsen har en komisk komponent, där två oförenliga referensramar kolliderar i t.ex. en vits och leder till skratt och förvirring. Aha - upplevelsen kan hänföras till den vetenskapliga upptäckten, att man ser nya sammanhang. Ah - upplevelsen uttrycker skönhetsupplevelsen, där två eller flera referenssystem ligger omedelbart i närheten av varandra, som t.ex. rytm, ljud och innehåll i en dikt.

Man kan inte uppfatta att det komiska, haha – delen, har haft någon större tyngd i arbetet med dynamisk pedagogik. I stället är, som tidigare nämnts, glädjen och lusten viktiga element. Lipschütz uttrycker betydelsen av att deltagarna

kan finna glädje i aktiviteterna, vilket är en väsentlig förutsättning för att de ska våga och orka med att bearbeta de områden som övningarna är avsedda för.<sup>199</sup>

Man kan se glädjen som ett slags smörjmedel för skapandet.

Aha – upplevelsen är något som ingår som en naturlig del i arbetsprocessen. Genom bearbetning och reflektion kommer deltagaren till insikt om sitt eget fungerande i nya sammanhang. Dokumentationen systematiserades dock inte på ett adekvat, vetenskapligt sätt under Kordainstitutets tidsepok.

Ah - upplevelsen, att uppleva skönhet utifrån det konstnärliga kunskapsstoff som produceras av deltagarna, är något man anser sker genom arbetet med skapande i den dynamiska pedagogiken. Man menar att ju förtrognare deltagaren blir med olika

---

<sup>196</sup> Lipschütz 1976, s. 19.

<sup>197</sup> May, *Modet att skapa*, 1975, s. 37.

<sup>198</sup> Arthur Koestler (1905 – 1983), brittisk författare som genom sina skrifter utövat inflytande på de senaste femtio årens internationella debatt i politiska och kulturella frågor. NE, Band 11, s. 148

<sup>199</sup> Lipschütz 1976, s. 37.

uttrycksformer ju mer vågar hon/han uttrycka av sin personlighet. Ju ”skönare” och djupare blir därmed upplevelsen.

### **Lipschütz beskrivning av skapandeprocessen**

Det är svårt att hitta en systematik i Lipschütz beskrivning av skapandeprocessen. Han sammanfattar processen i några få moment:

Låt oss nu sammanfatta och försöka se vad vi kommit fram till. Spontanitet och öppenhet för sinnesintryck som förser fantasin med material. Koncentration sorterar, systematiserar och kombinerar detta. Det inre bildskapandet kan sägas vara själva produktionssättet och det anger också på vilken nivå i individens tänkande som processen försiggår. Vad som beskrivits är delmomenten i det dynamiska och organiska maskineri i individen som brukar kallas den kreativa processen.<sup>200</sup>

Han beskriver också kreativitetens motsatser som är betydelsefulla för kreativiteten. Regrediering – framåtskridande, ingående i sig själv – lyhördhet för omgivningen, deltagande i ”här och nu situationen” – tillgång till tidigare erfarenheter samt koncentration – spontanitet och impulsivitet. I den skapande handlingen möts dessa motsatser och föder något nytt.<sup>201</sup>

### **Det självpedagogiska förhållningssättet**

I den dynamiska pedagogiken är lärandet en aktiv handling där individen har eget ansvar i kunskapsutvecklingen. Som tidigare nämnts kan man hitta beröringspunkter med dialogpedagogiken och aktivitetspedagogiken, två reformpedagogiska grenar som utvecklades i den svenska förskolan. Man kan se den formen av pedagogik som en motsats till förmedlingspedagogiken.

Självpedagogik kan också förknippas med idéer från psykodynamiska teorier, där individen själv ska komma fram till egna lösningar på problem, vilket innebär att förändringar kommer inifrån och inte genom yttre beteendekorrigeringar.

### **Friheten till egna val**

Verksamheten i Dynamisk pedagogik strävar mot att

...gruppmedlemmarna ska våga utveckla en sådan självständighet att de kan se skilda möjligheter och får lust att pröva olika alternativ i en situation.<sup>202</sup>

Att pröva olika alternativ innebär att individen tar ställning och gör egna fria val. I det här sammanhanget kan man koppla ihop frihetsbegreppet med Eric Fromms kulturpsykologiska resonemang kring yttre och inre frigörelse. Den bok Lipschütz refererar till, *Flykten från friheten* (1945),<sup>203</sup> skrevs efter världskrigen då en allmän uppfattning var att människan inte på nytt skulle underkasta sig auktoritära ledare och styras till destruktiva

---

<sup>200</sup> Lipschütz 1971, s. 73-74.

<sup>201</sup> a.a., s. 75.

<sup>202</sup> a.a., s. 20.

<sup>203</sup> Eric Fromm, *Flykten från friheten*, 1945, s. 21.

beteenden. Fromm menar att om inte friheten blir en frihet *till* något utan bara en frihet *från* tidigare band kan det uppstå flyktmekanismer, där människan försöker komma ifrån sin känsla av ensamhet och isolering. Friheten *till* något kan förverkligas om individen lär sig lyssna till egna behov och tar eget ansvar, dvs. lär sig ”vara sig själv”. Människan övergår från ett utifrån styrt liv till ett inifrån.

### **Individen i centrum**

I den dynamiska pedagogiken läser man inte ämnen i vanlig bemärkelse utan kunskapen består, som framkommit tidigare, främst av att vidareutveckla den egna identiteten, personligheten och den pedagogiska förmågan.

Det finns ett motsatsförhållande mellan den traditionella kunskapssynens fokus på ämneskunskaper och reformpedagogikens fokusering på individen. Den dynamiska pedagogiken, inspirerad av Dewey och Fromm, har uppmärksamheten riktad mot individens intressen och behov.

För att tillägna sig kunskap enligt Deweys inställning, stod disciplin i kontrast till intresse. Dewey menade att det krävs disciplin för att tillägna sig ämneskunskaper men individens intresse för kunskap är behovsstyrt. Här finns en konflikt mellan det som är styrt utifrån och som instinktivt kommer inifrån individen. ”Ledning och kontroll” står som motsats till, ”frihet och initiativ”. Ordning hävdas på ena sidan och spontanitet på den andra. Den aversion som finns mot auktoritära system i den dynamiska pedagogiken får ytterligare stöd av Deweys tankegångar. Lust och personligt intresse är enligt den dynamiska pedagogiken viktiga förutsättningar för ett meningsfullt lärande.<sup>204</sup>

Den dynamiska pedagogikens kunskapsinhämtande stämmer väl med Deweys välkända uttryck ”learning by doing”. Det formuleras ur ett upplevelsebaserat lärande med ett naturligt intresse för experimenterande och praktiskt arbete. Men enbart upplevelser är inte tillräckligt. Det krävs också reflektion.

Erfarenheter kommer emellertid inte direkt ur praktiska aktiviteter utan genom interaktionen mellan aktivitet och reflektion. Erfarenheter kan inte heller komma direkt ur reflektioner som saknar förankring i handling.<sup>205</sup>

I den dynamiska pedagogiken utgår man främst från upplevelser i den befintliga gruppen och undervisningssituationen. Där ges deltagare genom verbal bearbetning av upplevelser möjlighet att strukturera och förstå sitt handlande. Genom bearbetning och reflektion övergår upplevelsen till att bli en erfarenhet. Här betonas främst den psykologiskt förankrade självförståelseprocessen.

Även om Deweys idéer framställdes i en annan kontext – skolan – där främsta syftet var att forma elevers intellektuella och emotionella beredskap att möta omvärlden och medmänniskorna, är idéerna tillämpliga på såväl barn som vuxna eftersom hela livet är en ständigt pågående förändrings-, utvecklings- och läroprocess.

---

<sup>204</sup> Hartman, *Det pedagogiska kulturarvet*, 2005, s. 228.

<sup>205</sup> a.a., s. 228.

## Sammanfattning

Den dynamiska pedagogikens förhållningssätt uttrycker den dynamiska pedagogikens människo- och kunskapssyn, med influenser främst från humanistiska psykologi (Rogers, May) och psykodynamiska teorier (Lewin, Bion, Freud, Winnicott). Även teorier med stöd i socialpsykologi (Dewey, Mead) har satt sin prägel på metoden, speciellt med tanke på individens utveckling i samspel med sin omgivning.

## Ledaren

Ledaren i den dynamiska pedagogiken har en stark och tydlig position samtidigt som han/hon håller en lågmäld profil. Tydligheten markeras genom kontroll över planeringen och de yttre ramarna och den lågmälda attityden utmärks av den inkännande sidan av ledarskapet. Att man valt att använda begreppet ledare och inte t.ex. lärare eller pedagog gör en tydlig markering av den starka ställning ledaren trots allt har. Nationalencyklopedin definierar ordet ledare som en person i högsta bestämmande ställning.<sup>206</sup>

Ledarens olika sidor har sitt ursprung i olika traditioner, bl.a. i den reformpedagogiskt influerade förskole- och dramapedagogiken och i psykodynamiskt inriktade ledarstilar.

### Den demokratiska eller grupporienterade ledaren

Det ledarideal som företrädades i den dynamiska pedagogiken var den demokratiska eller grupporienterade ledaren.<sup>207</sup> Kurt Lewins teorier om ledarens stora betydelse för gruppklimat och gruppernas fungerande har redan diskuterats i avsnittet om det samspelande förhållningssättet. Den demokratiska ledaren uppvisade goda resultat på hur deltagare i en grupp visade tecken på vikänsla, entusiasm för arbetet, samarbete och hjälpsamhet. Gruppklimatet skulle vara vänligt och trivsamt för att skapa gynnsamma förutsättningar till arbetsro.

Olle Österberg<sup>208</sup> menar att Dan Lipschütz vidareutvecklat och fördjupat förståelsen av det grupporienterade ledarskapet. Österberg skriver:

Han /ledaren/ använder sin makt och de olika ledarskapsformerna för gruppens skull. Ibland är han auktoritär och ibland kan han vara demokratisk eller låt-gå-ledare beroende på situation, omständigheterna och målet för verksamheten.<sup>209</sup>

Man kan fundera över om Österberg verkligen menar att ledaren ska vara auktoritär. Enligt mitt sätt att se kan en demokratisk ledare vara bestämd, visa sin auktoritet genom att utöva ett demokratiskt ledarskap. Olika sätt att leda varierar beroende på gruppens behov. I början av "en grupps liv" kan ledarens auktoritet synliggöras och när gruppen arbetat tillsammans en period fungerar kanske också ett "låt – gå - ledarskap". Något man vill framhäva i den dynamiska pedagogiken är ledaren är till för gruppen och gruppens behov

---

<sup>206</sup> NE, Ordbok, del 2, s. 272.

<sup>207</sup> Lipschütz 1971, s. 33.

<sup>208</sup> Olle Österberg är en av Kordas första ledare och verksam också idag inom den dynamiska pedagogiken.

<sup>209</sup> Siv Fischbein & Olle Österberg, *Mötet med alla barn*, 2003, s.168.

och inte tvärt om. Man skulle kunna benämna denna ledarstil för situationsanpassat ledarskap (Blanchard & Johnson 1984), där ledaren är lyhörd och kan avläsa gruppens uppgiftsmognad och anpassa sin ledarstil till grupp och situation.<sup>210</sup>

Ledaren i Dynamisk pedagogik hade också mycket gemensamt med den ledarroll som växte fram genom dramapedagogiken, med rötter i reformpedagogiken. Lipschütz hade som tidigare nämnts en utbildning i creative dramatics och barnteater från USA.

Idéer man känner igen från reformpedagogiken hos dramapionjären Winnifred Ward, som senare utvecklats av Isabel Burger, var att läraren satte människan i centrum och integrerade de olika aspekterna tanke – känsla – handling i människan. Det väsentliga var att utveckla individens kreativitet och sociala medvetenhet.<sup>211</sup>

### **Den humanistiska ledaren**

Det finns uppenbara likheter med Carl Rogers terapeutiska ledarstil, som beskrivs i *Mötas i grupp*. Carl Rogers, förgrundsfiguren för encounerörelsen uttrycker syftet med verksamheten. Han skriver:

Jag vill gärna att hela människan ska vara närvarande i gruppen, både i sin affektiva och sin kognitiva funktion. ....Jag försöker att i mig själv och i de grupper jag har hand om komma längre och längre i att låta hela människan, med både tankar och känslor – känslor genomsyrade av tankar och tankar genomsyrade av känslor – vara helt närvarande.<sup>212</sup>

Detta helhetstänkande (som också beskrivits under den demokratiska ledaren), genomsyrar också den dynamiska pedagogiken, som bygger på att ledarens framtoning påverkar det tillitsfulla klimat som krävs för personlighetsutvecklande processer.

Exempel på förhållningssätt i dynamiska pedagogiken som kan härledas från Rogers är bl.a.

- att skapa ett psykologiskt tryggt klimat för individen och gruppen,
- att hysa tillit till gruppdeltagarnas utveckling,
- att arbeta med hela människan där tanke, känsla och handling samverkar,
- att respektera gruppdeltagarens egen gränssättning i det personlighetsutvecklande arbetet,
- att ha ett genuint intresse för personen.

En teknik den dynamiska pedagogiken också hämtat från Rogers och den psykoanalytiska skolan är det aktiva lyssnandet med stor närvaro och koncentration i mötet med deltagarna. Ledaren har en strävan att lyssna till varje individ så exakt och lyhörd som möjligt för att försöka förstå innebörden i det som yttras.

Lipschütz liknade detta förhållningssätt vid ett möte mellan en terapeut och en klient i psykoanalys.

---

<sup>210</sup> Svedberg 1997, s. 23.

<sup>211</sup> F. Sternudd, *Dramapedagogik som demokratisk fostran?* 2000, s. 52.

<sup>212</sup> Rogers 1975, s. 56.

...så är han (terapeuten) intensivt närvarande, lyssnar och försöker förstå och sätta sig in i analysandens situation. Samma här – och – nu - närvaro bör präglade Kordaledaren ...<sup>213</sup>

En annan teknik var de frågor ledaren använde sig av i arbetet med Dynamisk pedagogik.

Kordaledaren använder sig av en frågemetodik som i viss mån är hämtad från psykoanalysen. Liksom en gång Sokrates, ställer psykoanalytikern frågor för att hjälpa den tillfrågade att bättre strukturera ett problem eller upplevelse.<sup>214</sup>

Ledaren ställer öppnande frågor för att för att hjälpa den tillfrågade att komma vidare i sitt tänkande. Frågorna är alltså inte till för att den som frågar ska få ett givet svar utan har som syfte att sätta igång processer hos deltagaren. Ledaren banar också här, genom sitt exempel, väg för deltagarna i gruppen att ställa frågor och lyssna på varandra med en intention av att vilja höra vad var och en har att berätta.

Genom sitt exempel, sitt sätt att lyssna och fråga, måste ledaren försöka stimulera deltagarna att först ställa sådana frågor som kan hjälpa var och en att våga visa mer av sig själv, sina känslor och tankar.<sup>215</sup>

Detta lyssnade förhållningssätt är ett sätt att få igång samtal också mellan deltagare. En ledare i dynamisk pedagogik eftersträvar att inte dominera och att vara lyhörd för gruppens behov.

### **Ledaren i dynamisk pedagogik**

Även om ledaren i dynamisk pedagogik har stora likheter med den demokratiska eller grupporienterade och den psykodynamiska ledaren finns också skillnader. Det som kännetecknade ledaren i Dynamisk pedagogik var arbetet med individers och gruppers yttre och inre processer i kombination med estetiska gestaltungsformer.

I boken *Samspel i grupp* betonas ledarens stora betydelse genom de krav som ställs på ledaren. Det uttrycktes genom 15 punkter:

- Ledaren bör undvika att ge kritik och beröm.
- Ledaren bör inte acceptera att schablonartade samarbetsregler mer eller mindre medvetet utformas i gruppen.
- Bristande förmåga att skapa ett tillitsfullt klimat leder till en dåligt fungerande grupp.
- Ledaren bör inte vara omedveten om varför han är ledare.
- Ledaren bör inte komma till gruppen i dålig kondition.
- Ledaren bör sträva efter att komma tillrätta med sina överföringsreaktioner inför deltagare.
- Ledaren bör inte ha favoriter bland deltagarna.
- Bristande flexibilitet kan försämra arbetet i gruppen.
- Ledaren bör inte begränsa gruppens arbete till ett enda uttrycksområde.

---

<sup>213</sup> Lipschütz 1971, s. 37,38.

<sup>214</sup> a.a., s. 38.

<sup>215</sup> Lipschütz 1976, s. 38.

- Ledaren bör inte vara självcentrerad.
- Ledaren bör aldrig krampaktigt hålla fast vid att vara "ledare" för gruppen, men inte heller släpphänt låta "hela havet storma" i gruppen.
- Ledaren bör inte "gå på" vad en deltagare föreslår utan ta reda på vad hela gruppen tycker.
- Ledaren får aldrig vara opålitlig.
- Ledaren får inte handla på ett manipulerande sätt.

Det framgår av ovanstående "regler" att ledaren förutsätts inneha psykologisk, pedagogisk och i viss mån konstnärlig kompetens, men främst belyses ledarens beteende, hur ledaren ska handla. Jag väljer att inte kommentera alla punkterna, men vill betona att många av dem berör ledarens beteende som t.ex. i exemplen "ledaren får aldrig vara opålitlig", "ledaren bör aldrig vara självcentrerad", "ledaren bör inte ha favoriter bland deltagarna". Man kan idag tycka att ovanstående normativa framställning av ledarskapet är förenklat och icke problematiserat. De flesta påståenden är självklarheter och upplevs som att slå in redan öppna dörrar. Samtidigt är det kompetenser som är (näst intill) omöjliga att erövra utan eget insiktsarbete. Även om det som skrivits om ledarrollen i Dynamisk pedagogik hade en styrande framtoning är min uppfattning att det praktiska ledarskapet hade en helt annan nyansrikedom än ovanstående teser kring ledarrollen.

### **Kunskapsöverföring**

Ledarens förhållningssätt i dynamisk pedagogik erövrades genom eget deltagande i verksamheten. Förhållningssätten var

...också uttryck för en inställning som Kordaledaren och så småningom också deltagarna bör ha.<sup>216</sup>

I utbildningen av ledare för Dynamisk pedagogik fanns en uppfattning att ledarens egna erfarenheter av dynamisk pedagogik var helt avgörande för förståelse för deltagarnas processer. För att utvecklas till en inklämmande och empatisk ledare krävdes flera år av lärande. Ledaren var förebildande exempel. Erövrandet av ledarrollen kan ses som ett inlärningsförlopp från lärling till mästare.

Med ledarens immanenta pedagogik eller tysta kunskap överfördes regler och normer till gruppen på ett mer eller mindre omedvetet sätt. Det kunde ibland uppfattas provocerande. Jag anser att det var en medveten ledarstrategi att inte prata om hur kunskapen kommunicerades. Det skulle deltagaren själv komma på genom att delta i kunskapsprocessen.

### **Sammanfattning**

Ledaren i den dynamiska pedagogiken är individ- och grupporienterad. Det finns likheter med den terapeutiska ledaren och också med ett demokratiskt ledarskap gemensamt med ett dramapedagogiskt ledarskap. Gruppklimatet har betydelse för interaktionen mellan ledare och grupp och gruppdeltagare sinsemellan, där ledarens återhållsamma framtoning

---

<sup>216</sup> Lipschütz 1971, s. 23.

kännetecknas av närvaro och koncentration, lyssnande och genuin uppmärksamhet. Ledarrollen har fått stort utrymme i den dynamiska pedagogikens metodik.

## Innehåll och arbetssätt

### Samverkan mellan flera estetiska uttryck

Som framgått tidigare i uppsatsen är ”människan i centrum” i den dynamiska pedagogiken och såväl subjekt som objekt i lärandeprocesserna. Det har också framkommit att det konstnärliga skapandet är en förutsättning för att tillägna sig denna form av kunskap.

En av dem som uttryckte detta synsätt var Herbert Read,<sup>217</sup> som kom att påverka ”hela efterkrigsgenerationens konstskolor och bildundervisningen i hela Europa”,<sup>218</sup> så också Kordas syn på skapande. Konst var ett medel att utveckla seende, kännande och tänkande och det konstnärliga skapandet kunde ses som grunden för all sorts undervisning.<sup>219</sup> I den dynamiska pedagogiken uttrycks detta:

Med hela sin personlighet, hela sitt jag deltar människan i sitt skapande. I den kreativa akten är hon helt sig själv, hon upplever sig själv som ett helt integrerat ”jag”, och detta jag är unikt.<sup>220</sup>

Liksom Read menar man i den dynamiska pedagogiken att personligheten integreras genom konsten.

Detta är vad vi menar med personlighetens integration, fullkomning – förvärvandet av de element av begåvning och skicklighet som ger individen förmåga att ge uttryck åt sitt väsen och gör honom ärlig i sitt budskap (communication) och förståelsefull (sympathetic) i de ömsesidiga relationer som är samhällets grundval. Vi kan uttrycka det så att konsten kan göra oss till människor helt och fullt.<sup>221</sup>

Personlighetsintegration, en av kordaprofilens 21 ”punkter”, stämmer väl överens med Reads synsätt. Detta poängteras i dynamiska pedagogikens syfte där deltagaren ska bli en ”öppen, flexibel personlighet, vars resurser han alltmer kan utnyttja”.<sup>222</sup>

Till en början var dramatiskt skapande det mest förekommande inslaget i den dynamiska pedagogiken, som framkommit i avsnittet om Vår teater, men så småningom introducerades också andra estetiska uttrycksformer. Lipschütz refererar till Bauhausrörelsen<sup>223</sup>:

---

<sup>217</sup> Herbert Read, (1893-1968) brittisk poet, konstkritiker och konstteoretiker.

<sup>218</sup> Wide, *Bildens helande kraft*, 2005, s. 27.

<sup>219</sup> a.a. s. 27.

<sup>220</sup> Lipschütz 1971, s. 76.

<sup>221</sup> Read, *Konst och personlighet*, 1943, s. 25.

<sup>222</sup> Lipschütz 1976, s. 117.

<sup>223</sup> Bauhaus, ursprungligen en arkitekturskola i Tyskland 1919-1933. Bauhaus har haft stort inflytande på den moderna konsten och arkitekturen. NE, Band 2, s. 338.



Bauhausrörelsen (Schlemmer 1961) talade om konstens enhet: alla konstarter kan förenas. I Dynamisk pedagogik har denna idé i viss mån kommit till användning: gestaltandet och uttryckandet av det egna sättet att vara är det primära. Vilka medel eller uttrycksformer man sen använder är sekundärt.<sup>224</sup>

En motsättning man kan se i arbetet med de konstnärliga uttrycken är konst som medel eller konst som mål. Lipschütz ansåg dock att konsten som mål, var en förutsättning för konsten som medel, där samtal och reflektion kring skapandet var nödvändiga komponenter för personlig utveckling.<sup>225</sup>

Att den psykologiska aspekten har tydligast betoning framkommer dels av arbetssättet och dels av den dynamiska pedagogikens referenslitteratur, där den psykologiska litteraturen är dominerande.

Följande avsnitt tar upp idéerna bakom de konstformer man arbetade med i den dynamiska pedagogiken år 1966: Drama, teater, bild, rörelse och dans samt musik.

## **Drama**

Som framgått av livsresan hade Lipschütz stort intresse för drama och teater vilket gav avtryck i innehållet i den dynamiska pedagogiken. Dynamisk pedagogik var i stort sett identisk med dramaämnet i mitten på 60-talet och följde dess utveckling in på 70-talet. Utifrån Mia Marie F. Sternudds genomgång<sup>226</sup> av de dramapedagogiska perspektiven: det konstpedagogiska, det personlighetsutvecklande, det kritiskt frigörande och det holistiskt lärande, har jag kunnat identifiera den dynamiska pedagogiken att främst innefattas av det konstpedagogiska och det personlighetsutvecklande perspektiv.

## **Det konstpedagogiska perspektivet**

Creative dramatics<sup>227</sup> hör till det konstpedagogiska perspektivet. Begreppet kommer ursprungligen från Winnifred Ward och har sina rötter i reformpedagogiken. Metoden syftar till att tillvarata barnets och individens naturliga uttrycksbehov och var ett komplement till barnteatern som såg teaterföreställningen som väsentligast.<sup>228</sup> I den dynamiska pedagogiken tog man fasta på lek och improvisation. Man använde sig inte av färdiga skådespelartexter utan individens egna upplevelser och erfarenheter var arbetsmaterialet.<sup>229</sup> Arbetsprocessen betonades mer än resultatet. Den kamp mellan teater som konst eller pedagogik som började utspela sig inom drama- och teaterkretsar på 60-talet (och som har fortsatt) fanns till en början också i den dynamiska pedagogiken. Lipschütz tog ställning och skrev efter en resa till England under rubriken ”Drama som pedagogisk metod”:

---

<sup>224</sup> Lipschütz 1971, s. 49.

<sup>225</sup> Kent Häggglunds intervju med Lipschütz.

<sup>226</sup> F. Sternudd, *Dramapedagogik som demokratisk fostran?* 2000.

<sup>227</sup> Creative dramatics benämndes också skapande dramatik eller dramatiskt skapande i Sverige.

<sup>228</sup> Braanaas 1999, s. 24.

<sup>229</sup> Lipschütz hade speciella grupper i teater vid sidan av den dynamiska pedagogiken.

Många engelska lärare anser därför att arbete med dramatisk lek och drama inte är ett ämne eller ett ämnesområde utan en pedagogisk metod. En grupp modersmåslärare ansåg att studiet av drama huvudsakligen innebar studiet av mänskliga relationer i alla tänkbara uttrycksformer, dans, rörelse, talimprovisationer och dramatisering. En annan grupp dramalärare definierade drama på följande sätt: 'pedagogiskt drama är en form av skapande uttryck'.<sup>230</sup>

### **Det personlighetsutvecklande perspektivet**

Den dynamiska pedagogiken flyttade så småningom fokus från det konstnärliga perspektivet till det personlighetsutvecklande där man försökte kompensera den auktoritära uppfostran som hämmat individen att använda sina personliga resurser. Tid ägnades både till självreflektion och till gruppdynamisk reflektion och som framkommit tidigare i uppsatsen var syftet att genom demokratiska metoder utbilda människor till medvetna demokratiska medborgare för ett demokratiskt samhälle. Det intresse som den dynamiska pedagogiken riktade mot människans och gruppens inre upplevelsevärldar får stöd hos bl.a. de engelska dramapedagogerna Peter Slade och Brian Way.<sup>231</sup> Jag vill nämna att Gunnel Johannesson, verksam på Vår Teater och i Kordas ledarteam, var en av de första som introducerade denna form av dramapedagogik i Sverige.<sup>232</sup>

Ett tvisteämne i dramapedagogiska kretsar var dramaämnets kategorisering som en pedagogisk eller terapeutisk metod och hur gränsen drogs mellan pedagogiska och terapeutiska kompetensområden. I den form av drama som låg nära teatern kunde man dölja sig bakom en roll, vilket inte var fallet i den dynamiska pedagogiken. Där var man "sig själv" i mötet med gestaltande uttryck, vilket kunde sätta igång psykologiska processer.<sup>233</sup>

De som arbetade med metoden tog klar ställning för att verksamheten inte var terapi, utan hade en pedagogisk målsättning. Istvan Puztai har i sin avhandling kommit fram till att metoden hade en prägel av terapi med socialpsykologiska förtecken.<sup>234</sup> Jag anser att arbete med estetiska läroprocesser ofta berör människors livsvärldar och därmed existentiella frågor, men att detta inte är terapi.

### **Teater**

Genom att Lipschütz hade ett stort teaterintresse redan från sin ungdoms- och studietid, hade studerat teater i USA och arbetat vid Malmö scenskola, var det naturligt att det fanns influenser från teater i den dynamiska pedagogiken. Många av de pedagoger han mött vid olika tillfällen i livet, såväl i Europa som USA hade utbildningar med Stanislavskijs

---

<sup>230</sup> Lipschütz, "Drama som pedagogisk metod", från tidskriften *Teater i skolan*, 1968, nr. ¾, s. 12-13.

<sup>231</sup> Slade, 1954, Way 1976, från Mia Marie F. Sternudd 2000, s. 65.

<sup>232</sup> Hägglund, *Vår Teater*, 2002, s. 107

<sup>233</sup> Viveka Rasmusson, *Drama – konst eller pedagogik? Kampen om ämnet speglad i den nordiska tidskriften Drama 1965-199*, 2000, s. 119.

<sup>234</sup> Puztai, *Stanislavskijvariationer 2000*, s. 218.

metoder.<sup>235</sup> Det fanns skäl till att metoden fått spridning från Ryssland, vilket Viveka Rasmusson skriver:

Stanislavskijs idéer fördes vidare av dem av hans medarbetare och elever som flydde bland annat till USA, när de kring mitten av tjugutalet lämnade Konstnärliga Teatern på grund av det hårdnande politiska klimatet. Som kursledare spred de Stanislavskijs träningsprogram runt om i världen.<sup>236</sup>

Flera av de lärare Lipschütz träffade gav också näring åt hans intresse för psykologi. Stanislavskij sammanför det konstnärliga med det psykologiska i sin metod, som fokuserade på att lära känna hela människan. Noggrannheten i utforskandet av mänskligt samspel hämtade Lipschütz mycket från stanislavskijinspirerade teaterpedagoger. Han skriver:

Liksom Stanislavskij betonar dynamisk pedagogik det samspel i individens fungerande som råder mellan informationshämtande, inre bearbetning och lagring samt förmågan att ge uttryck åt och kommunicera denna personliga bearbetning. Alla stadier i denna process behöver individen arbeta med för att nå större tillfredsställelse med sitt sätt att vara och för att finna sig bättre tillrätta i tillvaron. Det är denna träning som avses, när man talar om att den dynamiska pedagogiken är inriktad på individens helhetsfungerande.<sup>237</sup>

### **Arbete med sig själv**

Att lära känna sig själv för att också förstå andra bättre är kanske en av huvudtankarna i den dynamiska pedagogiken. Leken och skapandet är ett medel att komma åt det genuina och i detta lekfulla tillstånd kan man komma i kontakt med det emotionella minnet och på detta sätt komma till insikter. Lipschütz har använt sig av teaterns metoder för att uppnå detta.

I boken *En skådespelares arbete med sig själv* (1944, 1977) skriver Stanislavskij om hur han lägger fram grunderna för sitt system för skådespelarkonst. En skådespelare måste arbeta med sig själv, sitt yttre och inre liv. Det nya med metoden var arbetet med det inre livet. I förordet skriver Stanislavskij:

En av 'systemets' huvudsakliga uppgifter är att på ett naturligt sätt väcka den organiska naturen och det undermedvetna till skapande.<sup>238</sup>

Detta överfördes i den dynamiska pedagogiken till arbete med människan.

Målet för skådespelaren är att undvika den mekaniska upprepningen på scenen och i stället spela med inlevelse och hitta sambandet mellan rollens yttre och inre liv. Ett av målen för deltagaren i Dynamisk pedagogik är också att hitta sambandet mellan inre och yttre liv. Huvudvikten i Stanislavskijs teaterpedagogik ligger på en träning av inre processer i skådespelaren, även om han också betonar yttre teknik. Det handlar om äkthet, att våga lita

---

<sup>235</sup> Stanislavskij (1863-1938).

<sup>236</sup> Rasmusson, *Drama – konst eller pedagogik?*, 2000, s. 87.

<sup>237</sup> Lipschütz 1971, s. 48.

<sup>238</sup> Stanislavskij, *En skådespelares arbete med sig själv*, 1937, 2004, s. 14.

till inre kreativa processer och att hitta den genuina känslan, vilket helt stämmer med den dynamiska pedagogikens synsätt.

Några idéer Gunilla Bergström lyfter fram från Stanislavskijs metodik som återfinns i den dynamiska pedagogiken är<sup>239</sup>:

- Skådespelaren/människan utgår från sig själv och kan förstå andra först när han förstår hur han själv fungerar.
- Barnens lek är förebildande för skådespelarnas/människans gestaltningar. I leken är reaktionerna omedelbara utan intellektualisering som kan vara hindrande i kreativa processer.
- Det inre bildskapandet – förmågan att tänka i bilder – har betydelse för utvecklande av skådespelarens/människans kreativitet. Det inre bildskapandet kan väcka minnen och leda till en bearbetning av dessa som kan skapa större förståelse för det egna fungerandet.
- Konkurrens mellan skådespelare/människor är förkastligt för verksamheternas syften. Detta medför att koncentrationen störs vilket är avgörande för goda resultat.

Lipschütz skriver hur den dynamiska pedagogiken använt sig av Stanislavskijs metodik:

Man har tagit upp dessa teaterpedagogiska principer, förändrat deras målsättning och utnyttjar dem nu i grupparbete för att ge varje deltagare möjligheter att vidareutvecklas mot en skapande personlighet och för att gynna samspelet i gruppen.<sup>240</sup>

För att ytterligare accentuera hur psykodynamiska tankar kommer till i Stanislavskijs teaterarbete och därmed indirekt i Dynamisk pedagogik refereras till Gunilla Bergström som menar att Stanislavskij använder teaterns ”språk” i psykodynamiska termer.

## Bild

Från att den dramatiska improvisationen som gestaltungsform varit tongivande i den dynamiska pedagogiken kom bilden så småningom att få ett allt större utrymme. Någon specifik teoribildning i bildämnet har jag inte funnit i den litteratur som skrivits om Dynamisk pedagogik utan det är teorier om det generella skapandet som ligger till grund också i arbetet med bilden. I boken *Om att inte kunna måla* (1950, 1989)<sup>241</sup> visar författaren Marion Milner en fördjupad förståelse för den konstnärliga processen genom ett personligt utforskande i konstnärligt bildskapande. Vikten av samspel mellan kropp och sinne är avgörande för att kunna måla fritt och spontant.<sup>242</sup>

Synen på kreativitet i den dynamiska pedagogiken försköts från det konstnärliga skapandet till förverkligandet av den kreativa människan. Man kan hitta starka beröringspunkter med bildterapi.

---

<sup>239</sup> Gunilla Bergström, *Skådespelaren och det skapande ögonblicket*, 1998, s. 76.

<sup>240</sup> Lipschütz 1971, s. 46.

<sup>241</sup> Ingick i ledarutbildningens referenslista.

<sup>242</sup> Wide 2005, s. 35.

Också Freuds bok *Drömtydning* har påverkat bildskapandet genom att man målade det omedvetna från drömvärden. Lipschütz skriver:

Bildskapandet kan härigenom ibland närma sig den funktion som drömmarna har i psykoanalytisk terapi.<sup>243</sup>

Det är främst pedagoger i bildämnet på Kordainstitutet, som arbetat fram övningar och metoder i bildskapande. Jan Thomeaus, pedagog, bildterapeut och författare var med i ledarteamet på Vår Teater. Han förespråkade det egna naturliga skapandet i bildämnet och hade uppfattningen att bra pedagogik och bra psykoterapi gick in i varandra. Han menade att mycket handlade om att återerövra sin lust till skapande som många gånger gått förlorad i den auktoritära skolan.<sup>244</sup>

Gunnel Johannesson, en av huvudledarna på Korda, och ansvarig för bildämnet, utgick från ett annat perspektiv. Hon hade varit reklamtecknare innan hon blev föreståndare på Vår Teater. För henne var kreativiteten och estetiken kring bildskapandet det viktigaste. Många av Kordas bildövningar utarbetades av henne tillsammans med kursdeltagare, men de finns inte dokumenterade i böckerna om Dynamisk pedagogik. Hon menade att samtalet kring processerna och de egna tankarna och känslorna kring bilden också var nödvändiga för helheten.<sup>245</sup>

## Rörelse och dans

Rörelse var enligt Lipschütz något mycket viktigt.<sup>246</sup> Att han hade själv dansat för Lilian Karina som barn och i sitt arbete som kulturjournalist recenserat dansföreställningar kan ha bidragit till detta. I den dynamiska pedagogiken var rörelse och övningar med fysisk kontakt ett självklart inslag.

Våra första upplevelser av vårt jag bestäms i hög grad av andras sätt att vara mot oss, då vi är mycket små, av hur föräldrar och andra närstående ger oss emotionellt gensvar, tar i oss, håller oss, smeker oss och tillfredställer våra behov./ .../ Att ge och ta emot fysisk kontakt från andra som uttryck för känslor blir även långt senare i livet starkt förknippat med en egna självbilden och självupplevelsen.<sup>247</sup>

Greta Hause, som ingick i Kordas ledarteam, var den person som främst satte sin prägel på rörelsedelen. Hon var gymnastikdirektör, utbildad rörelsepedagog i rytmisk gymnastik vid Medau-Schule i Berlin,<sup>248</sup> rörelsepedagog vid förskollärarytbildningen i Örebro och initiativtagare och verksamhetsansvarig för rörelsecentrat Gymngården i Örebro. Hennes erfarenhet av rörelse kom till användning och nytta i Kordas utbildningar. Hon utarbetade

---

<sup>243</sup> Lipschütz 1971, s. 48.

<sup>244</sup> Jan Thomeaus, *Den förnekande bilden*, 1980, s. 184.

<sup>245</sup> Intervju med Gunnel Johannesson.

<sup>246</sup> Hägglunds intervju med Lipschütz.

<sup>247</sup> Lipschütz 1976, s. 119.

<sup>248</sup> Medau-Schule grundad 1929 av musiker och lärare Hinrich Medau.

ett rörelsematerial för Korda, som inspiration att utveckla individernas genuina och kreativa rörelseresurser.

Kroppskännedom, att stämma kroppen som ett instrument, att levandegöra såväl kropp som sinne, att vara här och nu är förmågor som den dynamisk pedagogik hämtat från bland annat teaterns metodiska arbete med rörelse. Att vara verksam tillsammans med andra i rörelse skapar kontakt på ickeverbala plan, något som har betydelse för ett gynnsamt gruppklimat. Helhetstänkande där kropp, tanke och känsla samverkar och integreras i rörelse och dans genom personliga möten vidgar och fördjupar förståelse för varandra.

På det sätt man utövade rörelse i den dynamiska pedagogiken, utifrån den demokratiska dramapedagogiken, kunde man också skönja reaktioner mot den disciplinerande och militanta synen på kroppsrörelse som fanns i linggymnastiken.

Berhard Gunther från Esalen i USA arbetade med en metod som ville återuppväcka beröringens och kroppsfenomenens ”glömda språk”. Lipschütz nämner att han fått idéer från Gunther i Samspel i grupp.<sup>249</sup> Den mer sensibla kroppsrörelsen stod också i fokus där man utvecklade en förmåga ”att lyssna med kroppen”, att lära sig ”tänka med kroppen”, ”att värdera kroppen som ett medel för inlevelse med andra människor”. Genom denna metod trodde man sig kunna utvidga medvetenheten om vårt fysiska vara.

Rollo May skriver i sin bok *Modet att skapa* (1975) om USA som en våldspräglad världsdal. För att komma till rätta med detta stora problem menar han att:

Vi behöver ett nytt slags fysiskt mod som varken tar sig uttryck i våld eller kräver att vi utövar egocentrisk makt över andra människor. Jag vill föreslå en ny form av fysiskt mod, nämligen att vi använder kroppen inte för att utvecklas till muskelknutar utan för att öva upp vår sensibilitet. Detta innebär att vi utvecklar förmågan att lyssna med kroppen. Det gäller, som Nietzsche uttryckte det, att lära sig tänka med kroppen. Det betyder att värdera kroppen som ett medel för inlevelse med andra människor, som ett uttryck för jaget som någonting skönt och som en rik källa till glädje.<sup>250</sup>

Den sensibilitet och lyhördhet rörelseövningar utvecklade var viktiga inslag för att utveckla deltagaren i Dynamisk pedagogik.

Också Rudolf Labans idéer kring rörelse och dans har haft stor påverkan i den dynamiska pedagogiken.<sup>251</sup> Laban reagerade mot den traditionella baletten och ansåg att de stereotypa rörelsemönster som fanns låste in människan i för kroppen (och kanske själen) skadliga mönster. Begreppet ”The art of movement” som han myntade, innefattade en vid definition av ämnet där social dans, sällskapslekar, ceremonier och ritualer, lek och spel m.m. kunde inrymmas. Rörelse var till för alla människor, inte bara de av tradition utvalda. Rörelse/dans sågs som ett grundläggande livsuttryck där människans mentala, känslomässiga och fysiska krafter sammanfogades. Det här sättet att se på konstformer var inte unikt för rörelse utan låg i tiden – i synen på konst i största allmänhet.

---

<sup>249</sup> Lipschütz 1971, s. 125.

<sup>250</sup> May 1975,1988, s. 12.

<sup>251</sup> Rudolf Laban (1879- 1958) dansare, pedagog. Hans huvudsakliga verk är *Modern Educational Dance* (1948).

## Musik

Musiken var det konstnärliga ämne som fick minst utrymme i den dynamiska pedagogiken. De musikaliska inslagen var mest inspelad musik som användes i rörelsepassen och i viss mån i kombination med målning eller associationsövningar. Musikupplevelser kunde också ges genom inspelad musik. Greta Hause experimenterade med olika ljudande material.

Att musik- och sångutövande inte hade en större plats kunde bero på att Lipschütz själv haft en bristfällig kontakt med sång och musikutövande då han i tidiga år hämmats genom att bli klassad som brummare. Intresset blev inte så stort från hans sida och han hade inga kontakter som utvecklade ämnet. Det kan också ha berott på att musicerande kräver speciell ledning och tekniskt kunnande för att det inte ska upplevas barnligt.

Lipschütz intresse för sång kom att bli stort efter Kordas blomstringstid. Han träffade då en sångpedagog, Karl-Gustaf Rydvall, med ett förhållningssätt som stämde väl överens med den dynamiska pedagogikens. *Sång som livskraft* var arbetsnamnet och pedagogen kunde säkert ha fått plats i Kordas ledarteam om han upptäckts i slutet av 60-talet.

## Sammanfattning

De konstnärliga ämnena kom in i den dynamiska pedagogiken på flera olika vägar. Lipschütz stora intresse för konst i vid bemärkelse, såväl genom teoretiska studier som eget utövande påverkade givetvis valet av innehåll i verksamheten. Utan det kompetenta nätverk han knöt till sig, med deras olika konstnärliga och teoretiska bidrag, hade inte Korda blivit vad det blivit. Många erkända kulturpersonligheter inbjöds att hålla föreläsningar och work - shops på Vår teater och senare också på Kordainstitutet vilket inspirerade ledarteamet. De kom att hålla sig à jour med den tidens ledande konstpedagoger.

Dynamisk pedagogik var under den perioden metoden formades i stort sett identisk med skapande dramatik. Så småningom övergick det huvudsakliga intresset mot grupp-dynamiska och skapande processer. I skapande dramatik var det dramatiska språket tongivande men i Dynamisk pedagogik mötte deltagarna flera konstnärliga uttryck. Att den dynamiska pedagogiken tillämpade fler konstnärliga gestaltungsformerna var dels för att deltagarna skulle få bredda sin personlighet genom att arbeta på olika sätt och dels för att kunna synliggöra kreativa processer och därmed ha möjlighet att samtala och reflektera kring en synlig produkt.

## Avslutande sammanfattning

Dynamisk pedagogik var under den perioden metoden formades jämförbar med skapande dramatik. Det huvudsakliga intresset riktades mot grupp-dynamiska och skapande processer. I skapande dramatik var det dramatiska språket tongivande men i Dynamisk pedagogik mötte deltagarna flera konstnärliga uttryck för att därmed synliggöra olika delar hos sig själva. Den dynamiska pedagogikens tyngdpunkt kom att väga mot det *psykologiska* fältet, där *konsten* var innehållet och *pedagogiken* det förhållningssätt som tillämpades.

Ett av skälen till den starka betoningen på psykologi kunde vara att flera av dem som arbetade fram metoden inte var pedagoger i sin yrkesposition. Några hade psykologiskt och konstnärligt inriktade yrken och några var pedagoger med stort intresse för psykologi och konst. Andra orsaker var tidsandan och det stora intresset för humanistisk psykologi, som var rådande på 60-talet.

## 5. Tre arenor år 1966

Efter schismen på Vår Teater 1966 kom den dynamiska pedagogiken att utvecklas på tre arenor; Förskolläraryrket i Stockholm och Solna, Kordainstitutet och Malmö scenskola. Det var detta år den tidigare omnämnda schismen på Vår Teater kulminerade, vilket fick konsekvenser för den dynamiska pedagogikens utveckling. I det här kapitlet kommer jag att berätta om, som jag anser, viktiga händelser i den dynamiska pedagogikens historiebeteckning, som ledde fram till etableringen på de tre arenorna.

### Kontakten med förskolan

Vi backar till 1961 och Lipschütz tidigare beskrivna kontakter med Karin Strömberg – Lind, vilken varit rektor vid förskoleseminariet i Örebro. Hon var en person som kom att få stort inflytande på förskolans utbyggnad i Sverige genom sin position som förste byråsekreterare på Socialstyrelsen och senare SÖ. Kontakten med förskolan behöll hon genom sin funktion som timplärare i psykologi och pedagogik på förskolläraryrket i Stockholm.

Strömberg – Linds medverkan i teamet vid Vår Teaters teaterledarutbildning innebar att hon hade inblick i Lipschütz pedagogiska arbete med skapande dramatik.

Genom kontakter med Dan så hade jag fått för mig att det här var ett jätteintressant ämne i förskolläraryrket, det fanns ju inte.<sup>252</sup>

Strömberg – Lind såg utifrån sitt arbete med förskolans utveckling en möjlighet att föra in ett nytt ämnesområde, skapande dramatik, i förskolläraryrket. Första steget mot ett förverkligande av detta togs vid en sommarkurs i SÖ:s regi i Vimmerby 1962, där rektorer och lärare vid olika seminarier i Sverige samlades. Till kursen behövdes lärare med adekvata kunskaper och erfarenheter. Här kom arbetslaget från Vår Teater väl till pass, med Lipschütz som undervisade i creative dramatics, Gunnel Johannesson i bild och form och Greta Hause i rörelse. Genom denna samverkan mellan tre pedagogers olika kunskapsområden skapades troligen första ansatsen till den metodik som senare kom att vidareutvecklas på Kordainstitutet.

Strömberg – Lind berättar:

Och så blev det fler och fler som jobbade inom förskolläraryrket, som var med om de här kurserna. /.../Då fick jag stimulans och råd bland annat från Dan förstås att försöka få in det här som ett ämne i förskolläraryrket...<sup>253</sup>

---

<sup>252</sup> Intervju med Karin Strömberg - Lind.

<sup>253</sup> Intervju med Strömberg - Lind.



Det räckte inte med den entusiasm Strömberg – Lind och Lipschütz hade för att införa det nya ämnet eller de erfarenheter Lipschütz hade från USA, där drama och teater fanns inom lärarutbildningen. För att Skapande dramatik skulle få en erkänd position inom förskolan behövde också beslutsfattande personer övertygas om ämnets värde. 1965 bjöd Karin Strömberg – Lind in sin chef, undervisningsrådet Bertil Junel till förskollärarnas årliga möte i Medborgarhuset dit Lipschütz var ombedd att komma. Eftersom Lipschütz styrka låg i praktiskt arbete, hade han med sig en barngrupp och visade hur Skapande dramatik kunde gå till i verkligheten. Lipschütz berättar:

Och då skulle jag introducera dramatiskt skapande och vad som kändes viktigt var att ha en grupp ungdomar, visa, inte bara snacka.<sup>254</sup>

Det var just på detta sätt han ville förmedla de pedagogiska idéerna, genom upplevelse och handling. De besökande fick själva bilda sig en uppfattning genom att se barn och ledare i aktion.

Strömberg – Lind uttrycker:

Barn framträdde på något sätt där han (Dan Lipschütz) stimulerade fram så det blev en mjuk och spontan och inte uppvisningsmässig situation. Och då blev Bertil Junel väldigt tagen av det så det var bara att fråga: Kan vi ta in Dynamisk pedagogik<sup>255</sup> i utbildningen? Ja, och sen blev det så.<sup>256</sup>

Efter detta möte (våren 1965) utsågs Lipschütz att ingå i en arbetsgrupp, tillsammans med Gunnel Johannesson och Gunilla Kalderén från Vår Teater, som fick uppdraget att skriva kursplaner i Skapande dramatik. Inom några månader fanns det nya ämnet på de flesta seminarier i stockholmstrakten med lärare från Vår Teater, men det var inte aktuellt för Lipschütz själv att arbeta med förskollärares grundutbildning. Han blev erbjuden att undervisa som timplärare i fortbildningskurser på speciallärarlinjen, vilket han föredrog.

## Kordainstitutet

Kordainstitutet uppkom ur ett behov och ett tomrum. Schismen på Vår Teater våren 1966 ledde bl.a. till att den tidigare nämnda arbetsgruppen blev utan arbete. Vid samma tid utvidgades förskolans verksamhetsfält och samhället hade behov av att dels utbilda nya och dels fortbilda redan yrkesverksamma förskollärare. Det blev ett lägligt arbetstillfälle för arbetsgruppen från Vår Teater. En liten arbetsgrupp, bestående av Dan Lipschütz, Karin Strömberg – Lind och rektorerna för förskolläraryrket i Malmö och Göteborg, hade idéer att få igång ett fristående utbildningscentrum där den pedagogiska kompetens som utarbetats på Vår Teater kunde omsättas. Lipschütz skriver:

...Karin och rektorn för förskoleseminariet i Malmö, Per Österlin och rektorn för förskoleseminariet i Göteborg, Erik Malmström hjälpte till att spåna om ett framtida institut som smeksamt kallades

---

<sup>254</sup> Intervju med Lipschütz.

<sup>255</sup> Intervjun med Strömberg – Lind handlade om Dynamisk pedagogik och därför antar jag att hon använde det begreppet i stället för Skapande dramatik eller Dramatiskt skapande som var den då gällande benämningen.

<sup>256</sup> Intervju med Strömberg – Lind.

”Det blå institutet”, som skulle kunna tillgodose utbildningsbehovet av ledare för ett nytt ämne vid förskollärarseminarierna av mig smeksamt kallat dramatiskt skapande.<sup>257</sup>

Metodiken fick alltså till en början sitt nya fäste vid *Det blå institutet*. Man kan säga att *Det Blå institutet* var ett ”arbetsnamn” som aldrig fick genomslagskraft. Lipschütz skriver:

Gunnels (Johannesson) man Erik som var konstnär och brukade lösa korsord på söndagarna, visade mig en cirkel med en sned linje dragen genom cirkeln förbindande två punkter på cirkelns omkrets. ”Här har du namnet på ert institut, Korda, och som symbol passar cirkeln med Korda ovanligt bra.”<sup>258</sup>

*Korda* blev benämningen på det nya institutet. Man kunde se kordan som en symbol för hur människor under gruppsammankomster samlades i cirkel och kommunicerade med varandra genom den förbindande kordan. *Corda* är också det latinska ordet för hjärta vilket hänvisar till känslan snarare än till det rena förnuftet.

Samtidigt som Kordainstitutet grundades behövdes ett begrepp som tydligare angav vad verksamheten handlade om. Lipschütz psykoanalytiker, mentor och senare konsult för Korda, Bertil Edgardh föreslog namnet *Dynamisk pedagogik*. Denna nykonstruktion av begreppen *dynamisk* och *pedagogik* skapade ett samlingsbegrepp för de former av verksamhet man ville bedriva. Med begreppet *Dynamisk* visades att det fanns ett intresse för dynamisk psykologi och med begreppet *pedagogik* angavs metodens pedagogiska syfte. Intentionen var att betona den dynamiska pedagogikens personlighetsutvecklande aspekt utan att för den skull vara terapi. Till skillnad från det rent praktiska ämnet creative dramatics eller skapande dramatik ville man nu också markera att Korda var en verksamhet med bakomliggande teorier.

Vid starten hade inte Kordainstitutet några egna lokaler. Solnaseminiariets rektor, Per Österlin som tidigare hade funnits med i diskussionerna om Vår Teaters utveckling kom att bli en ivrig förespråkare för Korda. Han ställde till en början seminariets lokaler till förfogande för en hel del kurser. Här fanns en koppling mellan de två olika verksamhetsfälten, förskoleutbildning och ”kordaverksamhet”, som vid den tiden många gånger inte gick att skilja på. Först när Korda fick egna lokaler på Västmannagatan 31 blev det en större tydlighet.

## **Friheten segrar**

Efter uppbrottet från Vår Teater fanns flera vägval för Lipschütz, dels den institutionella med utbildning av förskollärare och dels det privata Kordainstitutet. Med hänvisning till ”livsberättelsen”, där jag antagit att han i olika gruppsammanhang inte gärna underordnade sig, blev hans val och huvudsakliga arena därför Kordainstitutet, en fristående institution utan överinseende från tillsyningsmyndigheter.

Här kunde Lipschütz utveckla verksamheten helt fritt utan kursplaner, examinationer och styrdokument. Det var en styrka men också en svaghet för verksamheten. Lipschütz ville

---

<sup>257</sup> Lipschütz, Opublicerade memoarer. Kapitlet Tillit VII, s. 8.

<sup>258</sup> Lipschütz, Opublicerade memoarer. Kapitlet Tillit VIII, s.1.

ansluta Korda till ett folkbildningsinstitut för att få spridning över hela Sverige och därmed få större genomslagskraft, men lyckades inte. Det fanns också ambitioner att få utbildningen på Korda att bli godkänd som en steg 1 utbildning i psykoterapi, men inte heller detta lyckades. Utan förankring i någon större organisation gavs inte några anslag och Korda hamnade utanför det statligt reglerade skolväsendet.

## Statens scenskola i Malmö

Vid starten av Kordainstitutet i september 1966 hade kursverksamheten inte kommit igång i någon större omfattning. Lipschütz uppdrag som timlärare på speciallärarlinjen var heller inte särskilt omfattande<sup>259</sup> och därför fanns utrymme för fler uppdrag. Då fick det tidigare nämnda teaterintresset betydelse. Det hade väckts redan i unga år och utvecklats genom möten med olika människor som arbetade med teater, såväl skådespelare som pedagoger. Lars Engström, rektor vid scenskolan i Malmö, var ett exempel på en tidig kontakt från sommarveckorna i Mullsjö.

Jag anställdes av Lars som lärare i gruppsykologi./.../ Lars och jag hade träffats i Mullsjö på Anglo-Amerikan Centre som leddes av Martin Allwood redan på fyrtiotalet.<sup>260</sup>

Den grupporienterade ledarutbildningen på Vår Teater låg i linje med den människo- och kunskapssyn samhället gav uttryck för på 60-talet. Det allmänna ifrågasättandet av auktoritära utbildningar i stort påverkade också skådespelarnas yrkesutbildning och tre teaterhögskolor startade i Sverige. Det medförde ett utökat behov av lärare och genom personliga kontakter och lämplig utbildning fick Lipschütz en kvartstjänst som lärare i Malmö. Han uttrycker:

Undervisningen bestod mest av praktiska övningar. Jag försökte under de första året undervisa alla årskullarna i ökad medvetenhet om ledarskap och gruppfunktioner. Jag tränade dem i att "skapa trygghet i gruppen" och gav dem övningar, som avsåg att medvetandegöra hur det egna handlingsmönstret påverkade de andra i gruppen.<sup>261</sup>

Under den period Lipschütz var anställd vid Malmö scenskola vidareutvecklades den metod som utarbetats vid Vår teater. Fiddeli Persson skriver:

Vid scenskolan fick han möjlighet att experimentera utifrån de erfarenheter han skaffat sig i grupparbetet med barn och ledare. Han kunde mer och mer se hur de ramar man lagt för barnens skapande kunde appliceras på vuxengrupper.<sup>262</sup>

## Utvecklingen på de tre arenorna

År 1966 uppkom begreppet Dynamisk pedagogik. Metoden kom då att utvecklas på tre arenor: Förskollärarytbildningen i Stockholm och Solna, Kordainstitutet och Malmö

---

<sup>259</sup> Enligt Olle Österberg kunde det innebära c:a 20 undervisningstimmar per år.

<sup>260</sup> Lipschütz, Opublicerade memoarer, kapitlet om Lars Engström, s. 4.

<sup>261</sup> Lipschütz, Opublicerade memoarer. Kapitlet om Lars Engström, s. 1.

<sup>262</sup> EU-projekt, 2000-2003, Dynamisk pedagogik - kommunikation och kreativitet i undervisningen, ett samarbetsprojekt mellan Finland, Grekland, Frankrike och Sverige.

scenskola. Även om ämnets kärna var densamma på de tre ställena var dels benämningen och dels kontexten olika och därmed blev det också lite variationer på innehållet. På den statligt reglerade förskollärarytbildningen kallades ämnet skapande dramatik och var påverkat av styrdokument. På scenskolan kallades ämnet gruppsykologi och fick därmed en psykologisk inriktning. På Kordainstitutet var benämningen Dynamisk pedagogik och där fanns stora möjligheter att utveckla utbildningen utifrån kursdeltagares behov av utbildning och ledarnas kompetens och lust.

På förskollärarytbildningen arbetade främst den grupp som kom från Vår Teater, men Lipschütz ingick inte i den. Flera orsaker fanns till detta. Man kan anta att en av dem var att Lipschütz inte ville ha någon fast tjänst som kunde vara låsande för andra uppdrag. En annan var att han inte gärna underordnade sig, vilket redan skrivits om och som också framkom i en av intervjuerna med en av informanterna från förskollärarytbildningen. Där uttrycks också ett tredje skäl, rädsla för Lipschütz ledarstil.

Jag tror inte att det passade Dan att vara under någon annan i verksamheten och dessutom fanns det motstånd till hans sätt att jobba, dom var rädda för honom, alltså hemskt många lärarutbildare som inte gick Korda var skitskraja för Dan för dom upplevde att han såg tvärs igenom dom.<sup>263</sup>

På scenskolan i Malmö var Lipschütz den ende läraren som undervisade i ämnet gruppsykologi och han hade därmed en stor frihet att själv avgöra vad han ville arbeta med i mötet med de kreativa teater eleverna. Han fick mycket stimulans för sin egen del i utbytet med begåvande teater elever.

Jag tror att friheten var helt nödvändig för Lipschütz. På Korda hade Lipschütz makten och det övergripande ansvaret, men hans samarbetade med gruppen från Vår Teater var avgörande för verksamheten. Han var fri i en grupp gemenskap. Lipschütz var en kreativ och iderik person, men min uppfattning är, att utan det nätverk som fanns runt honom skulle inte den dynamiska pedagogiken kunnat nå så långt som den gjorde.

---

<sup>263</sup> Intervju med Gunilla Kalderén.

## 6. Vad hände sedan?

Vi återgår till år 1966 och den dynamiska pedagogikens tre arenor, förskollärarytbildningen i Stockholm och Solna, Kordainstitutet och Malmö scenskola. I följande kapitel görs en kortfattad beskrivning av hur den dynamiska pedagogiken utvecklades på de olika arenorna efter det för den dynamiska pedagogiken, betydelsefulla året 1966.

### Dynamisk pedagogik i Lärarytbildningen

År 1966 reglerades tjänster i Skapande dramatik vid seminarierna i Stockholm och Solna.<sup>264</sup> De besattes främst med lärare som kom från Vår Teater och som också hade en stark koppling till Kordainstitutet. När lärarkåren utökades var det en merit att ha gått Kordas ledarytbildning. Det berodde troligen på att rektorerna vid de två seminarierna hade kännedom om metodikens förhållningssätt och värdegrund och att dessa låg i linje med seminarietytbildningens. I samband med högskolereformen 1977, när förskollärarytbildningarna blev inlemmade i högskolevärden med Universitets- och Högskoleämbetet som tillsyningsmyndighet, krävdes lärarexamen för att få tjänst. Det fanns undantag. En lärare säger:

På något sätt följde dom där kontakterna från Korda med hela vägen. Vi blev ju anställda på Lärarhögskolan egentligen då när det blev högskola, då anställdes man på kordameriter. Hade man Korda var det inträde till en larytjänst.<sup>265</sup>

Att ytbildning på Kordainstitutet hade hög status visar detta uttalande. Flera andra yrkeskategorier än dramalärare inom seminarierna hade också ytbildning från Korda som t.ex. prefekter, studierektorer och metodiklärare, vilket säkerligen hade stor betydelse för ämnets anseende.

### Skapande dramatik i förskollärarytbildningen

Under påföljande decennier arbetade kordautbildade lärare främst vid seminarierna i Stockholm och Solna. Det stora flertalet av dem har nu gått i pension. Det har alltså blivit en naturlig avgång. Utbildningen ser idag också annorlunda ut när seminarietraditionen nästan helt försvunnit och en akademisering har tagit överhanden. Den huvudsakliga ytbildningen i estetisk verksamhet ska idag ske på barnstugorna under den verksamhetsförlagda ytbildningen.

---

<sup>264</sup> Uppgift från Gunilla Kalderéns intervju om fackets arbete med att skapa tjänster i Skapande dramatik.

<sup>265</sup> Intervju med Gunilla Kalderén.

## Skapande dramatik i skolan

Även om skapande dramatik<sup>266</sup> införts som nytt ämne i förskollärautbildningen var det inte lika enkelt att göra det till ett obligatoriskt ämne i skolan. Trots Strömberg – Linds ansatser och färdigskrivna kursplaner lyckades man inte. En av dem som var med och skrev kursplaner för förskolan berättar:

...man kan lägga karbonpapper mellan det som vi skrev om Skapande dramatik och som Karin skrev i olika läroplaner för hur man skulle jobba på lågstadiet.<sup>267</sup>

Sternudd skriver att en orsak till att skapande dramatik inte fick gehör var att drama var inskrivet i Lgr 62 som ett inslag i svenskundervisningen och att det givetvis påverkade ämnesinnehållet. Den form av drama som hade hög prioritet riktades då mot de teatrala och gestaltande momenten som ingick i svenskämnet och det gav inte utrymme för demokratisk fostran genom gruppdynamiska övningar och skapande verksamhet i någon större omfattning.<sup>268</sup>

Det perspektiv lärarutbildningen representerade var ämnesinriktat mot det konstpedagogiska perspektivet och förskolans lärare kategoriserades till det personlighetsutvecklande. De som var utbildade i kordametodik hade lättare att passa in i förskolan än i skolan.

Sternudd menar att dramapedagogiken egentligen hade ett stort intresse för gruppsykologiska och psykologiska aspekter under 60-talet. Den humanistiska psykologin som var på frammarsch trodde på människans egen förmåga, känslornas och upplevelsernas betydelse för mänskligt handlande och kunskaper om den gruppdynamiska processen och låg därför nära dramapedagogiken. Trots detta blev detta synsätt inte så representativt för skolans värld. Sternudd menar att skolan var uppbyggd med en helt annan struktur och upplägning än förskolan och därmed hade Dynamisk pedagogik inte en lika självklar plats i utbildningen av lärare i skolans verksamhet<sup>269</sup>.

## Dramatiskt skapande på speciallärarlinjen och lärarprogrammet

Lipschütz tjänst som timlärare på speciallärarlinjen innebar att han undervisade i dramatiskt skapande i vidareutbildning av förskollärare, inriktade främst på särskola och träningskola. Detta medförde att han sedan undervisade som timlärare där under trettio år. Det var den enda regelbundna kontakt han hade med undervisning på lärarutbildningen.

Under tidigt 70-tal träffades Olle Österberg<sup>270</sup> och Dan Lipschütz på en kurs på Lärarhögskolan i Stockholm. Denna kontakt ledde till att Österberg gick Kordas

---

<sup>266</sup> Som tidigare framgått var skapande dramatik och dynamisk pedagogik stort sett samma sak 1965 när ämnet infördes på förskollärautbildningen.

<sup>267</sup> Intervju med Gunilla Kalderén.

<sup>268</sup> F. Sternudd 2000, s. 121

<sup>269</sup> a.a., s. 32.

<sup>270</sup> Olle Österberg ingick i Kordas ledarteam från slutet av 70-talet till dess upplösning 1995 när sista ledarutbildningen avslutades. Han medverkade till att införa Dynamisk pedagogik i lärarutbildningen i Stockholm.

ledarutbildning och blev lärare i teamet. När Österberg fick en tjänst vid speciallärarlinjen i Stockholm integrerade han till att börja med kordametodik i sin undervisning och detta ledde så småningom till valbara kurser i *Dynamisk pedagogik och skapande verksamhet* som det hette då.

Sommaren 1994 startades fristående kurser i speciallärarlinjens regi. Det stora antalet sökande och god ekonomi medförde att det fanns utrymme för två grupper, en grundkurs på 5 poäng och en fortsättningskurs på ytterligare 5 poäng. Intresset för de fristående kurserna blev också fortsättningsvis stort med många sökanden. År 1997, övergick de fristående kurserna i Dynamisk pedagogik till institutionen för Bild, Drama, Idrott, Musik och Slöjd (BDIM). De valbara kurserna var kvar på speciallärarutbildningen.

Vid den nya lärarutbildningsreform 2001 uppgick BDIM i institutionen för Undervisningsprocesser, Kommunikation och Lärande och kurserna i Dynamisk pedagogik följde med.

För närvarande ges fristående kurser i tre steg, *Dynamisk pedagogik I, II och III* (15 HP vardera) samt specialiseringskurser i grundutbildningen; *Konfliktbearbetning genom Dynamisk pedagogik*, 15 HP

Kurserna sker i samarbete med Institutionen för Samhälle, Kultur och Lärande beroende på att det finns lärare med kordautbildning där.

## Kordainstitutet

### Rekrytering

När Korda startade hösten 1966 fanns ett allmänt intresse i samhället för alternativa pedagogiska verksamheter. Målgrupper som var engagerade av ”den nya pedagogiken” var som tidigare nämnts förskolesektorn men också inom vårdsektorn gavs ett stort gensvar. Andra kategorier av lärare och intresserade från olika yrkesgrupper med intresse för dramapedagogik sökte sig också dit.

I och med den etablerade kontaktytan mot förskolan fanns redan där flera rekryteringsvägar. Förskolans verksamhetsfält hade ett stort behov av att utbilda nya och tidigare yrkesverksamma förskollärare. Karin Strömberg – Lind, som hade kontakt med seminarier och skolor var mån om att utbilda personal i de ämnesområden hon tyckte var viktiga för pedagoger. I och med att flera av ledarna också hade anställningar på olika förskoleseminarier väcktes intresset hos såväl kollegor som studenter vilka sen sökte sig till Kordas utbildningar.

1968-69 anlätade *Blivande lärares riksförbund* Korda för sommarkurser som hölls i Sånge – Säby och i Tällberg med många deltagare.<sup>271</sup> Teamet från Vår Teater anlätades också, sannolikt genom Karin Strömberg – Linds försorg, av Skolöverstyrelsen till sommarkurser. Eftersom den goda samhällekonomin medförde att många arbetsgivare finansierade kursdeltagande, bidrog även detta till att kurserna lockade deltagare. Flera av dessa kursdeltagare fortbildade sig senare inom Kordainstitutet.

---

<sup>271</sup> Intervju med Lipschütz.

Inom vården hade Lipschütz några kontaktpersoner i chefsposition som skickade sina anställda till Korda. Lipschütz berättar om hur det kunde gå till:

Hon (kontaktpersonen) tyckte att det här med Dynamisk pedagogik var väldigt bra och skickade hela tiden personer som de valt till utbildning.<sup>272</sup>

De konstnärliga yrkena representerades främst genom teater- och dramaintresserade personer som ville utvecklas som pedagoger inom sina fält. De kunde komma från Vår Teater och andra drama- och teaterutbildningar.

Någon omfattande annonsering av kurser gjordes inte utan spridningen skedde främst genom kursdeltagares delgivande till kollegor om vad de varit med om. Lipschütz ansåg också att en bra verksamhet skulle spridas utan alltför intensiv påverkan och annonsering, det var deltagarna som gjorde sina egna fria val.

En tidskrift som ändå annonserade var tidskriften *Drama* men den riktade sig till en begränsad yrkeskategori, dramapedagogerna i första hand.

Hur många som gått Kordas kurser finns inte dokumenterat i något register. Uppgifter om kursutbudet kommer från de intervjuades uppskattning. Listor från olika grupper kan finnas kvar hos enskilda ledare och gruppdeltagare men inte i något samlat arkiv.

### **Rekrytering av ledare på Kordainstitutet**

Kordaverksamheten startade i liten skala och därför var behovet av ledare till en början tillgodosett genom den grupp som kom från Vår Teater, det nätverk som beskrivits tidigare. Kärnan bestod av Dan Lipschütz, Gunnel Johannesson och Greta Hause. När ledarutbildningen startade fanns också ett behov av teoretisering och då kom Hans Reiland, med psykologiska kunskaper, att bli en i teamet.

Den nyrekrytering som ändå behövdes av ledare till Kordas utbildningar gjordes på informella vägar. Det var inga tjänster som utlystes utan det var snarare en handplockning av, vad som ledargruppen och främst Lipschütz, ansåg vara lämpliga personer.

Det väsentliga var att de kunde bidra med spetskompetens inom något av den dynamiska pedagogikens områden. Den stomme av ledare som bildades i början av Kordas liv fortsatte i stort sett att arbeta tillsammans så länge ledarutbildningen fanns. Det gjordes inte någon banbrytande nyrekrytering.

Rekrytering av den/de som eventuellt skulle fortsätta leda Kordainstitutet skedde inte under Lipschütz livstid. Under mitten av 90-talet samlade han en grupp kordautbildade ledare några gånger för att tillsammans med dem diskutera Kordas framtid. Han uttryckte sin acceptans över tanken på att överlåta rätten till andra att arbeta i Kordas namn. Trots detta fanns det något som gjorde att det inte skedde. Att utse en efterträdare var nog inte lätt för honom. Gunnel Johannesson säger i intervjun, vilket återknyter till kapitlet om Lipschütz livsberättelse, att han inte ville samarbeta med en person som var

för stark, han kanske inte ville ha en efterträdare, det var lika med Elsa Olenius, hon ville inte heller ha det. Det är nog omedvetet för dem båda.<sup>273</sup>

---

<sup>272</sup> Intervju med Lipschütz.

<sup>273</sup> Intervju med Gunnel Johannesson.



## **Kursverksamheten på Kordainstitutet**

När Kordainstitutet startade var det med endast en grupp. Undan för undan växte behovet hos kursdeltagarna av fler kurser och verksamheten utökades.

När Kordainstitutet var som livaktigast under slutet av 70-talet och början på 80-talet fanns följande typer av kurser på Kordainstitutet:

- Grundkurser, med kurstillfällen en gång i veckan.
- Sommarkurser.
- Specialkurser i rörelse, lek, teater, drömkurser osv.
- Ledarutbildning.

Grundkurserna, med kurstillfällen en gång i veckan under en termin hölls främst på Kordainstitutet och var uppbyggda i tre steg. Sommarkurserna var internatkurser som förlades på olika folkhögskolor eller kursgårdar, bl.a. i Mora och på Åland och Gotland. Specialkurser startade när deltagare eller ledare uttryckte önskemål om aktuella kunskapsområden. Lipschütz hade under en period ett stort intresse för drömarbete och höll då sådana kurser. Greta Hause ledde rörelsekurser på lördagar under flera terminer som lockade många deltagare.

1971 startade den första ledarutbildningen. Den växte fram ur ett behov hos kursdeltagare som gått kurser under många terminen och som också ville få en teoretisk bas. Så småningom ställdes krav att deltagare som ville gå ledarutbildningen skulle ha gått två grundkurser och en sommarvecka för att få börja. Kursdeltagaren rekommenderades också att gå i individuell insiktsterapi eller psykoanalys för att vara rustad för det kommande ledaruppdraget, men det gjorde inte alla.

Ledarutbildningen varade i tre år på deltid. Den innehöll tre helträffar per termin med mellanliggande litteraturseminariern i mindre grupper och två sommarveckor.

Utbildningen var upplagd på ett sätt som liknade steg 1- kursen i psykoterapi. Det fanns också en förhoppning att få den dynamiska pedagogikens ledarutbildning jämställd med steg-1 utbildningen, men som tidigare nämnts blev det avslag på den ansökan som gjordes. En diplomkurs för avancerad ledarutbildning var planerad för nyrekrytering av ledarteamet på Korda. Diplomkursen blev dock aldrig genomförd. Vissa enskilda personer, som bedömdes ha tillräcklig kompetens, fick ändå komma in i ledarteamet.

## **Kordas uppgång och fall**

Det var under en relativt kort period Korda hade ett stort kursutbud. Korda hade sin blomstringstid under senare delen av 70-talet och första delen av 80-talet. Då kunde två parallella kurser hållas varje kväll från måndag till torsdag och helgkurser tre veckoslut av fyra varje månad, berättade Lipschütz. Kursutbudet minskade drastiskt under senare delen av 80-talet. Jag tror att bidragande orsaker kunde vara att det samhällsekonomiska läget inte längre var lika gynnsamt. Lipschütz privatliv påverkade säkerligen också nedgången i verksamheten. Han släppte inte in nya ledare som skulle kunna ta över.

Verksamheten avtog alltmer och kom i stor att avstanna under mitten av 90-talet. När Lipschütz avled 2002 upphörde verksamheten. Sedan drygt 10 år finns en intresseförening, *Korda – föreningen för Dynamisk pedagogik*, för dem som gått Kordas ledarutbildning

eller fått utbildning i Dynamisk pedagogik på Lärarhögskolan i Stockholm. Föreningen anordnar träffar två lördagar per år med innehåll som anses relevant för den dynamiska pedagogikens bevarande.

### **Dynamisk pedagogik idag**

Korda blev inte erkänd som en utbildning där staten gav bidrag och utbildningen gav inte heller möjligheter till akademiska poäng eller studiemedel. Kraven på statliga utbildningar var utformade på ett sådant sätt att det aldrig blev aktuellt att anpassa sig till dem. Då behövdes tydliga kursplaner, målbeskrivningar och examinationsformer som inte stämde överens med Kordas sätt att arbeta. Friheten sades ligga i att kunna utveckla och förändra utifrån gruppernas behov och det var omöjligt att arbeta på det sättet i den akademiska världen. Den kontakt Korda kom att ha med Lärarhögskolan var genom kurser främst på förskolläraryrket och speciallärarlinjen.

En ”nyttändning” för den dynamiska pedagogiken kom i och med kursutbudet på Lärarhögskolan i Stockholm. Man kan säga att Kordautbildningen i viss mån förflyttats till Lärarhögskolan, men med ett annat syfte och i en annan kontext. Syftet idag är att utbilda lärare i sin blivande eller verksamma yrkesprofession. Nu finns föreskrivna styrdokument, som överförs till aktuella kursplaner och examinationsformer.

## **Statens scenskola i Malmö**

Lipschütz undervisade i Malmö från 1966 till 1972 på kvartstid. När han slutade upphörde också den dynamiska pedagogiken där. Huruvida den utbildning teater eleverna fått av Lipschütz satt spår eller ej har denna uppsats inte svar på. Inte heller om och hur de övriga lärarna på scenskolan har påverkats av den dynamiska pedagogiken.

Att den dynamiska pedagogikens utveckling på Kordainstitutet fått impulser av Lipschütz arbete med de kreativa teater eleverna i Malmö visar följande uttalande:

...när en grupp fungerar väl så är det fantastiskt vad man kan göra med den, tillsammans, eftersom det här var en så väl fungerande grupp så fick jag oerhörda värden av det, där olika kordamaterial kom fram.<sup>274</sup>

### **Dan Lipschütz sista år**

Åren efter arbetet på Kordainstitutet ägnade Lipschütz mer och mer åt att skriva på sina memoarer och åt konstnärligt arbete. Hans tidigare intresse för film (från fadern) utvecklades till fotografering av naturbilder. Tidiga vindstilla morgnar paddlade han ut med sin kajak i Stockholms skärgård och fotograferade naturens speglingar i vattenytan. Genom att vända de exponerade bilderna 90 grader öppnade sig oanade möjligheter för betraktaren att ”läsa in” just det som var viktigt i livet. Dessa bilder kom att användas som ett kordamaterial.

Intressena de sista åren blev mer individuellt inriktade och han uttryckte själv i en av intervjuerna att han inte längre var lika intresserad av grupper.

---

<sup>274</sup> Intervju med Lipschütz.

## Sammanfattning

Man kan se att den metodik som vuxit fram på Vår Teater under 60-talet fått betydelse för lärarutbildningens utveckling på framför allt seminarierna i Stockholm och Solna och Lärarhögskolan i Stockholm, där många av lärarutbildarna gått Kordas kurser. Flera andra personer och yrkesgrupper deltog också i Kordas kurser under en period av nästan 30 år och de två böcker som skrevs av Lipschütz har nått (och når) många läsare. Min uppfattning är att det stora flertalet inom utbildningssektorn under 60- till 80-talen hade kännedom om kordametodik. En av informanterna uttrycker:

Det var dom stora lysande åren där Dan verkligen gjorde en demokratiinsats skulle jag vilja säga i skolväsendet.<sup>275</sup>

Idag finns det kurser i Dynamisk pedagogik på Lärarhögskolan i Stockholm, som den enda högskolan i Sverige.

---

<sup>275</sup> Intervju med Gunilla Kalderén.

# 7. Avslutning

I det här kapitlet kommer jag att sammanfatta vad jag kommit fram till utifrån uppsatsens syfte följt av några frågor för fortsatt forskning. Kapitlet avslutas med slutorden, *På väg mot en ny lärarutbildning* samt *Två bilder*.

## Syftet

*Att beskriva, tolka och analysera vad som ligger bakom den dynamiska pedagogikens uppkomst och utveckling.*

När, hur och varför kom Dynamisk pedagogik till?

Vilka idéer, teorier och personer (nätverk) har bidragit till metodens utformande?

Vad hände med den dynamiska pedagogiken efter etablerandet 1966?

## När formades den dynamiska pedagogiken

Man kan inte hävda att den dynamiska pedagogiken kom till vid ett visst tillfälle. Metoden växte fram i en mångårig och fortgående process. Det som framkommit under min forskning är att den dynamiska pedagogiken tog form på Vår Teater och att metoden definierades 1966, det år då Dynamisk pedagogiken fick sitt namn.

## Hur och varför

Den dynamiska pedagogiken kom till av flera olika skäl. Nedan följer en sammanfattning i några punkter.

- I samhället fanns ett ökat intresse för demokrati och en maktförskjutning kunde skönjas från auktoritära system till mer humanism och medbestämmande för den enskilda människan.
- Det ekonomiska läget var gynnsamt och samhället satsade på utbildning.
- Alternativa pedagogiska metoder växte i ökad omfattning och den dynamiska pedagogiken var en av dessa.
- Barnstugeutredningen och förskolans stora utbyggnad behövde många nya lärare.
- Den människosyn och kunskapssyn som fanns inom förskolan stämde väl överens med det pedagogiska arbetet på Vår Teater.
- Drama/Dynamisk pedagogik blev ett eget ämne inom förskollärarytbildningen.
- Den intresse- och personkonflikt som uppstod vid Vår Teater 1966 bidrog till att en grupp pedagoger stod till förfogande för nya arbetsuppgifter. Denna grupp som förlorat sin tidigare hemvist på Vår Teater startade under Lipschütz ledning ett fritt

utbildningsinstitut, benämnt Kordainstitutet. Medlemmarna i denna grupp hade också egenintresse av att få in ämnet i förskollärarytbildningen.

Samhället satsade på utbildning och det fanns behov av att utbilda ledare i en demokratisk anda. Flera alternativa pedagogiska metoder växte fram och den dynamiska pedagogiken blev en av dessa. Den typ av pedagogik som bedrevs på Vår Teater, där gruppdynamik och ledarskapsfrågor var viktiga inslag, låg i linje med samhällets värderingar, vilket gjorde metoden användbar.

Förskolans expansion under 60-talet krävde en kraftig utökning av pedagoger såväl på seminarierna som ute på barnstugorna. Att samtidigt en grupp människor kom att stå till förfogande efter att ha tappat sin hemvist på Vår Teater kan man tycka var en mycket läglig tillfällighet. De hade dessutom egenintresse i att utveckla och arbeta vidare med metoden. Lipschütz, som lämnat sin chefsbefattning, behövde ett nytt arbete där hans pedagogiska visioner kunde utvecklas. Karin Strömberg – Lind som beslutsfattare på Socialstyrelsen hade ansvar för att bygga upp förskoleverksamheten i Sverige och flera av de andra medarbetarna behövde helt enkelt inkomster för sitt uppehälle. Några av Vår Teaters medarbetare fick anställningar på förskollärarytbildningar som pedagoger och administratörer.

Kordainsitutet, den arena där Dynamisk pedagogik hade sitt huvudsakliga fäste, kom till i ett expansivt skede när det goda ekonomiska läget innebar att många kunde satsa på utbildning och fortbildning. Institutet blev ett alternativ till statliga utbildningar med frihet att snabbt utveckla pedagogiska idéer utan kontroll från statliga myndigheter. Detta medförde att Korda kunde följa samhällets konjunktursvängningar och snabbt tillgodose rådande utbildningsbehov. Det gällde i första hand förskolepersonal, men också vårdpersonal och i viss mån konstnärliga yrkesföreträdare sökte sig till Korda.

## **Idéer och teorier**

Den dynamiska pedagogiken påverkades av en mängd olika idéer och teorier, men jag har i min forskning kunnat härleda metoden till främst tre riktningar, nämligen

- humanistisk psykologi,
- reformpedagogik,
- creative dramatics eller skapande dramatik.

## **Personen Lipschütz**

I uppsatsen har framgått hur Lipschütz liv formades i den kontext han växte upp. Hans livsberättelse är ett exempel på hur en individ påverkas av och påverkar sin samtid i ett ömsesidigt samspel. Man kan säga att Lipschütz var ett ”barn av sin tid”, som dels bidragit med egna tankar och idéer men också sammanställt ”det som låg i tiden”.

Trots allt kan man inte bortse från att det var just Lipschütz som var upphovsmannen till den dynamiska pedagogiken. Hans kunskaper och intressen inom t.ex. teater, socialpsykologi, ledarskapsfrågor utgjorde värdefulla kunskapsområden. Personligheten hade troligen också betydelse för att det blev just han som kom att stå som förgrundsgestalt för den dynamiska pedagogiken. Några beskrivna egenskaper som tyder på detta har framkommit i intervjuerna som t.ex. att Lipschütz hade en förmåga att se varje individ som

unik och värdefull och att han dessutom kunde entusiasmera människor. En av de intervjuade uttryckte:

Jag förundrades oerhört över den tillit han så spontant visade, den tro han hade på min förmåga, som jag själv inte visste ett enda dugg att jag hade... det är en sällsynt förmåga att en människa kan få andra människor att blomma upp och växa.<sup>276</sup>

En annan egenskap som lyftes fram var hans lyssnande, något som var ovanligt för män, ansåg en av de intervjuade. Ytterligare något som poängterades var att han ansågs vara en tänkare och att han kunde samordna olika influenser från teatern och den terapeutiska sidan.

Att åsikterna om Lipschütz till stor del är positiva och kanske också idealiserade kan man fundera över. Kanske berodde det på mitt urval av informanter som haft en personlig relation till honom. De ingick i ledarteamen och hade därmed en samarbetskontakt med Lipschütz.

Också i livsberättelsen har Lipschütz framstått som en person som lyckades med det han företog sig. Det är samtidigt helt naturligt att han som informant ville framstå på ett så positivt sätt som möjligt.

## Nätverket

Lipschütz var inte ensam i utformandet av den dynamiska pedagogiken. Jag har berättat om de grupper av människor som bidrog med sina speciella kompetenser i metodens formande. Som avslutning på detta avsnitt ges en förteckning av personer som namngivits i berättelsen om Lipschütz liv och en kort resumé över hur Lipschütz träffade dessa personer och på vilket sätt de hade kopplingar till den dynamiska pedagogiken.

Lars Engström, vän från Mullsjö, senare chef för Malmö scenskola, anställde Lipschütz där och denna teaterhögskola blev därmed en arena för dynamisk pedagogik.

Nils Braanaas, vän från studentteatertiden, senare chefredaktör för tidskriften *Drama*, ingick i Kordas ledarteam under en period och införde artiklar om Dynamisk pedagogiken i tidskriften.

Per Gedin, studentteaterordförande i Uppsala, senare bokförläggare vid Wahlström & Widstrand, förlade Lipschütz böcker i Dynamisk pedagogik.

Gunilla Kalderén, studiekamrat vid teatervetenskapliga institutionen, efterträdare till Lipschütz i ITI-rådet, medverkade vid införandet av skapande dramatik i förskolläraryrket, prefekt vid förskolläraryrket i Solna

Bertil Edgardh, Lipschütz psykoanalytiker, lärare vid förskolläraryrket i Stockholm, rekommenderade Karin Strömberg – Lind som var timlärare vid detta seminarium, att föreläsa vid Vår Teaters barnteaterutbildning när Lipschütz höll i den.

Gunnel Johannesson, kollega vid Vår Teater, med i den första arbetsgruppen i SÖ:s utbildningar för lärare, medverkade vid införandet av skapande dramatik i förskolläraryrket och med i gruppen som startade Kordainstitutet. Hon ingick i

---

<sup>276</sup> Intervju med Greta Hause.

ledarteamet, främst med ämnet bild och form samt var studierektor vid förskollärarytbildningen i Solna.

Karin Strömberg – Lind, rekommenderad av psykoterapeut Bertil Edgardh att vara föreläsare i psykologi vid Vår Teaters barnteaterutbildning, verksam i Barnstugeutredningen, medverkade i införandet av skapande dramatik i förskollärarytbildningen och hade en aktiv roll i gruppen som startade Kordainstitutet.

Greta Hause, lärare vid förskollärarytbildningen i Örebro, där Karin Strömberg - Lind hade varit rektor, handplockad av Strömberg - Lind till rörelsedelen i SÖ-kurser och medlem i det första ledarteamet på Korda.

Hans Reiland, föreslagen av Edgardh att gå Kordas utbildning, blev ansvarig för den teoretiska utbildningen i Kordas ledarutbildning.

Elsa Olenius, chef för Vår Teater. Lipschütz träffade henne när han var sekreterare i ITI-rådet och blev en inspirationskälla för Lipschütz barnteaterkompetens. Hon var också en förespråkare för att Lipschütz skulle ta över chefsrollen på Vår Teater.

Isabel Burger, stanislavskijutbildad i drama- och teaterpedagogik vid John Hopkins University i USA. Hon bjöds in som kursledare för Vår Teaters barnteaterledarutbildning och blev en viktig inspirationskälla för Lipschütz arbete med Creative dramatics.

### **Vad hände med den dynamiska pedagogiken efter 1966**

Den dynamiska pedagogiken bedrevs på tre arenor;Kordainstitutet, Förskollärarytbildningen i Stockholm och Solna, samt vid Malmö scenskola.

När den dynamiska pedagogiken fick egna kurser på Lärarhögskolan i Stockholm under början av 90-talet började verksamheten på Kordainstitutet att avta. Lipschütz stigande ålder bidrog också till att verksamheten på Kordainstitutet klingade ut. Denna verksamhet upphörde i och med Lipschütz död 2002.

De flesta lärare som undervisat i Dynamisk pedagogik på förskollärarytbildningarna i Stockholm och Solna är idag pensionerade. Verksamheten i Dynamisk pedagogik på Malmö scenskola upphörde när Lipschütz slutade där.

Idag bedrivs som tidigare nämnts kurser i Dynamisk pedagogik vid Lärarhögskolan i Stockholm.

### **Sammanfattande reflektion – samtid, liv, idéer och möten med människor**

Den dynamiska pedagogiken formades i en tid där Lipschütz levda liv, samtida idéer och möten med människor hade betydelse. Det är kanske inte något unikt jag kommit fram till, men det visar hur en ny pedagogisk idé vuxit fram. Jag kan inte särskilt peka ut något av de fyra perspektiven som överordnat, alla samverkar. Lipschütz har med sitt liv kunnat ge en individuell livsberättelse mening, vi har kunnat se den som en social konstruktion och lokaliserat den i den kontext den är inbäddad i.

### **Sammanfattande metodisk reflektion**

I mitt arbete har jag använt mig av Lipschütz livsberättelse som en metod att undersöka hur ett individuellt liv påverkas av och påverkar sin samtid i ett ömsesidigt samspel.

Jag har försökt visa hur två berättelser kan ses som parallella företeelser som också griper in i varandra. Studien har handlat om berättelsen om Lipschütz liv som han berättat den, tolkad och konstruerad av mig och berättelsen om den dynamiska pedagogiken som den framställts i böckerna *Dynamisk pedagogik* och *Samspel i grupp* extraherade av mig.

I arbetet med att beskriva den dynamiska pedagogikens kärna har jag slitit hårt med att få beskrivningen kortfattad och begriplig.

Jag har funnit att ett hermeneutiskt angreppssätt genomsyrat arbetet med denna uppsats. I intervjuerna har jag försökt att vara öppen för det oväntade samtidigt som min förförståelse och kunskap om den dynamiska pedagogiken har hjälpt mig att inte förlora mig i berättelser som inte alls handlat om den dynamiska pedagogiken. I en balansgång mellan den kända delen av Dynamisk pedagogik och den för mig tidigare okända berättelsen om Dan Lipschütz liv har jag gjort en tolkning och analys där jag hittat parallella företeelser från de olika berättelserna. Dessa har uttryckts i de pedagogiska förhållningssätten, skapande samspel och självpedagogik, ledaren samt innehållet i verksamheten.

Jag har också lyssnat till informanter om den dynamiska pedagogikens historia och utifrån deras berättelser gjort en så sanningsenlig framställning som möjligt.

I arbetet med idéerna och teorierna bakom den dynamiska pedagogiken har jag haft svårt att begränsa mig. Jag har upptäckt att allt gränsar till allt och arbetet svämmade till en början över i detaljer. Det jag kommit fram till är nödvändigheten av att bestämma sig, att göra avgränsningar och fatta beslut.

Min framställning av den dynamiska pedagogiken kan kanske framstå som alltför positiv, en farhåga jag också framförde i inledningskapitlet. De informanter jag träffat i min forskning har dessutom i stort sett enbart givit en oproblematiserad och positiv bild av den dynamiska pedagogiken. Man kan anta att det har att göra med att jag själv hade en sådan inställning till en början. Under processens gång har jag dock funderat över och kommit i kontakt med ett mer kritiskt och ifrågasättande angreppssätt vilket förhoppningsvis nyanserat bilden av den dynamiska pedagogiken något.

## **Tankar om grundförutsättningar**

Jag återgår nu till de grundförutsättningar som inledde kapitel 2. *Vad är Dynamisk pedagogik.*

- Alla människor kan känna tillit.
- Alla människor kan ha förmåga att samarbeta.
- Alla människor är kreativa.
- Alla människor kan tillägna sig kunskaper genom egna erfarenheter.
- Alla människor är utvecklingsbara.

Ovanstående teser är konstruerade utifrån Lipschütz böcker och mina egna erfarenheter som kursdeltagare i Dynamisk pedagogik på Kordainstitutet. I den form de framskrivs här finns de inte formulerade i litteraturen om Dynamisk pedagogik.

Den dynamiska pedagogiken bygger sin verksamhet på att deltagarna ska hysa tillit till att vilja och våga gå in i olika processer. Som tidigare nämnts sker kunskapsöverföringen genom immanent pedagogik.



Under min egen utbildningstid i Dynamisk pedagogik har detta aldrig problematiserats utan setts som ”sanningar”.

Jag har funderat mycket på om det vore relevant att göra en kritisk granskning av dessa grundförutsättningar och även av den Dynamisk pedagogiken, dess eventuella för- och nackdelar. Min slutsats är dock att detta utgör ett eget forskningsämne.

## Övriga forskningsfrågor

### Behövs personlighetsutveckling i lärarutbildningen?

I dagens lärarutbildning har, som framhållits av Ingrid Carlgren, farhågor funnits att arbete med den egna personen kan fastna i ett ”navelskåderi” där inte erfarenheter utifrån utmanar och berikar kursdeltagare. Risk finns att man kan fastna i personliga problem vilket inte är syftet i en lärarutbildning. Helt avgörande är att det arbete som sker mellan lärare och studenter och studenter sinsemellan har en mening för alla berörda parter i relationen.

Människans väg beträds av den som förstår sig själv och bejakar sig själv. Dock inte av den som sysselsätter sig med sig själv.<sup>277</sup>

### Hur används den dynamiska pedagogiken i olika verksamhetsfält?

Den här uppsatsen har lagt de första byggstenarna i min forskning om den dynamiska pedagogiken. Jag har fått svar på frågeställningar om metodens formande, teoribildning och tillkomst. Under arbetets gång har också andra intresseområden uppkommit.

Jag har en övertygelse om att den dynamiska pedagogiken har ett värde i dagens lärarutbildning, inte minst genom egen erfarenhet, aktuella teorier om grupper och relationer samt gjorda utvärderingar. I min fortsatta forskning vill jag undersöka hur den kunskap som tillägnats genom kurser i dynamisk pedagogik tas tillvara i olika verksamhetsfält.

### Vad innebär tillit i inlärningsprocesser?

Tillit är som framgått ett genomgående begrepp i den dynamiska pedagogiken. Man kan se dubbelheten i fenomenet tillit. På ett sätt litar ledaren i Dynamisk pedagogik på gruppdeltagarna och på ett sätt inte. Ledaren bygger sin verksamhet på antagandet att man kommer längre och djupare i kreativa och kommunikativa processer om man som deltagare ”låter sig överraskas” och släpper på sina försvar. Gruppdeltagarna förutsätts att gå in i processer samtidigt som ledaren undanhåller information om hur lektionen är uppbyggd. Men hur mycket tål tilliten? Hur långt bär tilliten? En fråga man kan ställa sig är hur en grupp i Dynamisk pedagogik fungerar när gruppdeltagare inte har någon grundtrygghet alls eller när individer inte vill vara öppna och engagera sig i sina gruppkamrater?

---

<sup>277</sup> Jan Aspelin, *Människans väg*, s. 30

# Slutord

## På väg mot en ny lärarroll....

Som framgått av uppsatsen har den dynamiska pedagogiken bl.a. framhållit värdet av att arbeta med självkänedom. Den utbildning som startade 2001 är en reaktion mot en tidigare normativ utbildning som arbetat med ett rollövertagande av en speciell lärarstil. Studenter idag bör tränas i att lära sig tänka kritiskt och känna efter vad de själva anser viktigt.

Lärarens roll som kunskaps- och värdebärare, med syfte att skapa sociala och kulturella möten, tycks bli allt mer väsentlig, vilket medför krav även på ett etiskt och moraliskt handlande. Lärarrollen kommer därför allt mer att knytas till förmågan att skapa personliga möten. Yrkesuppgifterna blir mer personliga än rollbestämda. Snarare än att *överta* en roll, eller tradition, så måste varje lärare *erövra* och *förtjäna* sin egen roll – och därmed auktoritet.<sup>278</sup>

Ingrid Carlgren skriver i *Lärarytelse i förändring*<sup>279</sup> om de nya krav som ställs på de lärare som utbildas idag. Rollen som den person som sitter inne med det som ska läras ut finns inte i samma utsträckning som förr. En lärare ska kunna formulera, argumentera för och kommunicera ett tänkande kring uppläggning och innehåll i skolarbetet. Därmed har lärarens sociala kompetens fått en större betydelse. Personlighet och läraren som person blir allt viktigare i och med att lärarens gamla auktoritetsroll ifrågasätts. Man kan inte luta sig mot en given lärarroll.

Den kritiska reflektionen över den egna rollen och verksamheten är fundamental för att kunskapsutveckling ska kunna ske.<sup>280</sup> Det finns dock hinder för detta, att våga öppna sig inför andra är inte självklart. Som lärare vill man kanske inte visa sprickorna i sin duglighetsfasad. Den dynamiska pedagogiken, som arbetar med att främja ett positivt gruppklimat ger därmed förutsättningar för att man ska våga gå in i ett sammanhang där den kritiska reflektionen kan utveckla individen till ett växande. När man arbetar med människan är respekt för vars och ens egna gränser av yttersta vikt för att de ska ges möjlighet att utvecklas i ett tillitsfullt klimat.

## Två bilder

Som avslutning på denna uppsats vill jag ge två bilder av den dynamiska pedagogiken som studenter givit 2007. Den första bilden visar vad en kurs i Dynamisk pedagogik kan medverka till i utbildningen av dagens och kanske också morgondagens lärare. En student skriver om vad kursen i Dynamisk pedagogik betytt för yrkesrollen:

---

<sup>278</sup> Att lära att leda, SOU 1999:63, s.52.

<sup>279</sup> Från *Arbete i basgrupper*, 2004 - 09 – 02, arbetsmaterial med referens till *Lärarytelse i förändring*, kapitlet *Lärarytelsen som yrkesutbildning* av Ingrid Carlgren.

<sup>280</sup> Föreläsning med Ingela Josefsson på DI 17 oktober 2006.

Ökad medvetenhet, större lyhördhet, fler verktyg, stärkt självförtroende och tillit till ett pedagogiskt förhållningssätt (värdegrunder) som jag värnar om. Stöd i sökande var jag står i mitt yrkesliv och åt vilket håll jag vill gå.

Min egen roll i samspel med andra och förmåga att kommunicera har satts i fokus.

Har fått ökad medvetenhet hur jag upplever mig själv i relation till omgivningen och i olika former av kommunikation och hur jag inför andra kan uppfattas. Gett ökad medvetenhet kring hur jag kan använda och utveckla mina olika uttryckssätt och möjligheter att kommunicera samt konsekvenser av detta. Sett direkta kopplingar till mitt arbete som handledare, i mitt ledarskap och som medarbetare.

Den andra bilden är en del av en gestaltungsuppgift, där den givna ramen var att fånga något som haft mening för deltagaren i den dynamiska pedagogiken. Denna student skrev en dikt som ingång till ett bildskapande kring upplevelser av den dynamiska pedagogiken:

### **Det pedagogiska rummet**

Det finns ett rum  
Utan väggar  
Utan tak

Men ett golv finns där  
Fast och solitt  
Och hörn och pelare som  
Håller upp luften

En grupp människor fick  
besöka rummet  
De blundande  
De stampade  
De viftade  
De skrattade

De tittade med sina händer  
sjöng med sina kroppar  
luktade med sina ögon  
och smakade på nya smaker

De grät

De inneslöts i detta fria, stora,  
ljusa, gränslösa,  
ombonade rum

# Litteraturförteckning

- Aronsson, Gunnar & Karlsson, Jan Ch (red.) (2002) *Tillitens ansikten*. Lund: Studentlitteratur.
- Aspelin, Jonas (2005) *Den mellanmännsliga vägen. Martin Bubbers relationsfilosofi som pedagogisk vägvisning*. Stockholm: Symposion.
- Asplund, Johan (1986) *Om undran inför samhället*. Lund: Argos.
- Berg, Lars-Erik (1992) *Den lekande människan*. Lund: Studentlitteratur.
- Bergström, Gunilla (1988) *Skådespelaren och det skapande ögonblicket*. Göteborg: Akademiförlaget.
- Braanaas, Nils (1985, 1999) *Dramapedagogisk historie och teori*. Trondheim: Tapir.
- Brunas-Wagstaff, Jo (2003) *Personlighetspsykologi – ett kognitivt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Dewey, John (1980) *Individ, skola och samhälle*. Stockholm: Natur och kultur.
- Emsheimer, Peter (2000) *Lärarstudenten som subjekt och objekt. Kritiskt tänkande och disciplinering i lärarutbildning*. Doktorsavhandling vid Lärarhögskolan i Stockholm, institutionen för samhälle, kultur och lärande. Stockholm: HLS Förlag.
- Emsheimer, Peter, Hansson, H., Koppfeldt, Thomas (2005) *Den svärfångade reflektionen*. Lund: Studentlitteratur.
- Engquist, Anders (1994) *Kommunikation och förändring*. Smedjebacken: Rabén Prisma.
- Erikson, Erik Homburger (1954) *Barnet och samhället*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Falkenström, Erica (2004) *Att vara fri och höra till*. Stockholm: Svenska förlaget.
- Fischbein, Siv & Österberg, Olle (2003) *Mötet med alla barn*. Stockholm: Gothia.
- Freud, Sigmund (1964) *Drömtydning*. Stockholm: Aldus/Bonniers.
- Fromm, Erich (1945) *Flykten från friheten*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Goodson, Ivor F. (1996) *Att stärka lärares röster. Sex essäer om lärarforskning och lärarforskarsamarbete*. Stockholm: Didactica 5, HLS förlag.
- Goleman, Daniel (1997) *Känslans intelligens*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Granström, Kjell (2000) *Dynamik i arbetsgrupper: om gruppprocesser på arbetet*. Lund: Studentlitteratur.

- Grünbaum, Anita & Lepp, Margaret (2005) *Dracon i skolan. Drama, konflikthantering och medling*. Lund: Studentlitteratur.
- Gustavsson, Berndt (2002) *Vad är kunskap? En diskussion om praktisk och teoretisk kunskap*. Skolverket.
- Hallström, Olle (1996) *Människor är skapande: En bok om Adelyne Cross-Eriksson – den amerikanska konstnären som skapande Levande Verkstad*. Hässelby: Mediaförlaget.
- Hartman, Sven (2005) *Det pedagogiska kulturarvet*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Hartman, Sven (2003) *Skrivhandledning för examensarbeten och rapporter*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Heyman, Ingrid & Pérez Prieto, Héctor (1998) *Om berättelser som redskap i pedagogisk forskning. En rapport från forskningsgruppen Utbildning: kultur – interaktion – karriär, UTKIK. Pedagogisk forskning i Uppsala 131*. Uppsala: Pedagogiska institutionen.
- Hägglund, Kent (2001) *Ester Boman, Tyringe helpension och teatern. Drama på en reformpedagogisk flickskola 1909 – 1936*. Doktorsavhandling, Lärarhögskolan i Stockholm, institutionen för undervisningsprocesser, kommunikation och lärande, HLS Förlag.
- Hägglund, Kent (2002) *Vår Teater: de första 60 åren*. Stockholm: Kulturskolan Stockholm, Stockholms kulturförvaltning.
- Igra, Ludvig (1983) *Objektrelationer och psykoterapi*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Johansson, Anna (2005) *Narrativ teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, Jan-Erik (1994) *Svensk förskolepedagogik under 1900-talet*. Lund: Studentlitteratur.
- Järleby, Anders (2003) *Från lärling till skådespelarstudent*. Skara: Pegasus.
- Kjellqvist, Else-Britt (2001) *Ledaren på den inre scenen*. Stockholm: Carlssons.
- Kvale, Steinar (1997) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kärre, Marianne (red.) (1986) *Från HSB till UHÄ. Stockholms förskollärautbildning 50 år*. Stockholm: Gotab.
- Levin, Lilian & Lind, Agneta & Löfstedt, Jan-Ingvar & Sunden, Mikael (red) (1973) *Kunskap - insikt – frigörelse*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Lipschütz, Dan (1971, 2002) *Dynamisk pedagogik. Synpunkter på skapande verksamhet samt samspel i grupp*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Lipschütz, Dan (1976) *Samspel i grupp. Kordainstitutets övningar i skapande verksamhet och dynamisk pedagogik*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Luterkort, Ingrid (1976) *Skådespelarens utbildning*. Solna: entré/Riksteatern.

- May, Rollo (1975, 1988) *Modet att skapa*. Stockholm: BonnierFakta.
- May, Rollo (1981, 1995) *Frihet och öde*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Milner, Marion (1950) *On Not Being Able To Paint*. London: New Education Book Club.  
Svensk översättning (1989) *Om att inte kunna måla*. Malmö: Gedins.
- Naeslund, John (red.) (1979) *Boken om pedagogerna*. Vällingby: Liber  
Utbildningsförlaget.
- Olsson, Erik (1998) *På spaning efter gruppens själ. Gruppen i teori och praktik*. Lund:  
Studentlitteratur.
- Pusztai, Istvan (2000) *Stanislavskijvariationer - skådespelarövningar som didaktiska  
instrument i pedagogiskt drama*. Akademisk avhandling för filosofie doktorsexamen vid  
Stockholms universitet, Teatervetenskapliga institutionen.
- Rasmusson, Viveka (2000) *Drama – konst eller pedagogik? Kampen om ämnet speglad i  
den nordiska tidskriften Drama 1965 – 1995*. Akademisk avhandling vid Lunds universitet,  
Litteraturvetenskapliga institutionen.
- Read, Herbert (1953) *Konst och personlighet*. Stockholm: Natur och kultur.
- Rogers, Carl (1975) *Människor i grupp*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Ruitenbeek, Hendrik M. (1974) *Nya former inom gruppterapi*. Stockholm: Natur och  
Kultur.
- Schill, Britta (1973) *Ideala och realitet i dagens förskollärarytbildning*. Stockholm:  
Akademiförlaget, Scandinavian University Books.
- Sigrell, Bo (1971) *Gruppterapi*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Simmons-Christenson, Gerda (1977, 1993) *Förskolepedagogikens historia*. Stockholm:  
Natur och Kultur.
- Sjölund, Arne (1968) *Grupp psykologi*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Stanislavskij, Konstantin (1937, 2004) *En skådespelares arbete med sig själv*. Stockholm:  
Prisma, ePan.
- Steinberg, John (2004) *Världens bästa fröken. När modern pedagogik fungerar*. Solna:  
Ekelunds förlag
- Sternudd, Mia Marie F (2000) *Dramapedagogik som demokratisk fostran? Fyra  
dramapedagogiska perspektiv – dramapedagogik i fyra läroplaner*. Uppsala: Uppsala  
Studie in Education 88.
- Svedberg, Lars (1997) *Gruppsykologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Thomaeus, Jan (1974) *Vart tar alla begåvade barn vägen?* Stockholm: Esselte Studium.
- Thomaeus, Jan (1980) *Den förnekande bilden*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.

Tudor –Sandahl, Patricia (1992) *Den fängslade verkligheten. Objektrelationsteori i praktiken*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.

Ullman, Annika (1993) *Vad betyder kommunikationsämnena i förskollärarytbildningen?* Högskolan för lärarutbildning i Stockholm, Didaktikcentrum: Häften för Didaktiska studier 39/40.

Van Deurzen, Emy (1998) *Det existentiella samtalet*. Stockholm: Natur och Kultur.

Way, Brian (1971) *Utveckling genom drama*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.

Wide, Kenneth (2005) *Bildens helande kraft*. Mareld, Stockholm.

Winnicott, Donald (1971, 1983) *Lek och verklighet*. Stockholm: Natur och Kultur.

Winnicott, Donald (1993) *Den skapande impulsen*. Stockholm: Natur och kultur.

Ödman, Per – Johan (1994) *Tolkning förståelse vetande. Hermeneutik i teori och praktik*. Göteborg: Norstedts ePan.

Ödman, Per - Johan (1995) *Kontrasternas spel: en svensk mentalitets och pedagogikhistoria*. Stockholm: Prisma.

### **Rapporter om utbildning**

Rudvall, Göte (2/2001) *Lärarytbildningar och lärartjänster under efterkrigstiden*. Malmö högskola. Lärarytbildningen. Regionalt utvecklingscentrum.

### **Offentligt tryck**

SOU 1999:63. Lärarytbildningskommitténs betänkande *Att lära att leda – En lärarytbildning för samverkan och utveckling*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

EU-projekt 2000 – 2003. *Dynamisk pedagogik – kommunikation och kreativitet i undervisning*. Guide. Ett samarbetsprojekt med Finland, Sverige, Frankrike och Grekland. Eva Borseman & Fiddeli Persson.

EU-projekt 2000 – 2003. *Dynamic Pedagogy – communication and creativity in education*. Theory. Ritva Nyfors (red.).

Utbildningsdepartementet, Ds 1996:16. *Lärarytbildning för förändring*. Kapitlet *Lärarytbildningen som yrkesytbildning* av Ingrid Carlgren.

### **Opublicerat material**

Lipschütz, Dan (1969) *Dramatisk improvisation*.

Lipschütz, Dan (1973) *Drama och dynamisk pedagogik Principfrågor kring gruppleaderskap belysta med exempel från en sommarkurs*.

Lipschütz, Dan (1975) *Gruppsamverkan som drama. Om gruppledarnas ansvarssituation*.

En självbiografi Lipschütz ej hann ge ut före sin död (2002) som handlar om hans liv och arbetet med Korda och Dynamisk pedagogik.

Dan Lipschütz ansökan om anställning vid Stockholms stads barnavårdsnämnd, Barnteatersektionen, ej daterad. Från Kent Hägglunds arkiv.

Brev från Gunnar Rudstedt, Fångvårdsanstalten å Långholmen, 25 september 1957. Från Hägglunds arkiv.

Ansökningsbrev från Elsa Olenius angående Dan Lipschütz teaterutbildning i Amerika, 30 september 1955. Hägglunds arkiv.

Ett rekommendationsbrev från Ivar Sundvik, chefredaktör för Aftontidningen, ej daterat. Från Hägglunds arkiv.

Brev från Dan Lipschütz när han var i Evanston till Elsa Olenius, 2 januari 1956. Från Hägglunds arkiv.

Brev från Elsa Olenius till Dan Lipschütz när han var i USA, 7 juli 1956. Från Hägglunds arkiv.

Dan Lipschütz avskedsbrev från Vår Teater till Elsa Olenius, 24 april, 1966. Från Hägglunds arkiv.

### **Övrigt skrivet material**

Reiland, Hans (1974) *Några gruppdynamiska verksamhetsformer – En jämförelse*. Trebetygsarbete, Psykologiska Institutionen, Stockholms universitet.

Tidningsartikel från DN, 1965, (har endast uppgift på årtal). Från Kent Hägglunds arkiv.

Tidskriften *Teater i skolan*, 1968, nr. ¾, s. 12-13.

Prospekt om Kordas kursverksamhet, ej daterat.

Material för Vfu-arbete. *Arbete i basgrupper*, 2004 - 09 – 02, arbetsmaterial.

### **Film**

Filmade intervjuer med Dan Lipschütz av Fiddeli Persson under åren 2000-2002.

### **Inspelade intervjuer**

Intervjuer med följande personer:

Dan Lipschütz, 28 januari 2002, 18 april 2002 och 19 juli 2002.

Gunilla Kalderén, 27 februari 2002

Gunnel Johannesson, 1 mars 2002.

Karin Strömberg – Lind 27 mars 2002.

Hans Reiland, 14 maj 2002.

Greta Hause, 14 maj 1996.

Intervjuer med Dan Lipschütz gjorda av Kent Hägglund under åren 1995 – 2002, från Kent Hägglunds arkiv.