

2024:2

doi: 10.24834/educare.2024.2.986

”När allt diskuteras kan det gå fel”: Värderingsövningar — en komplex metod i värdegrundsarbete

Anneli Einarsson

Malmö universitet
<https://orcid.org/0009-0001-1708-0196>
Anneli.Einarsson@mau.se

Sofia Cedervall

Stockholms universitet
<https://orcid.org/0000-0001-5121-5296>
Sofia.Cedervall@su.se

This article discusses the method of values clarification (värderingsövningar), a technique comprising various exercises employed in schools and higher education to process diverse themes. While this method is widely used in Sweden, it has recently received critique due to concerns about pupils' private lives being inadvertently revealed. Given these concerns, we believe it is important to critically investigate this method. The aim of the study is to understand how practitioners perceive their experiences with this method and identify its potential risks and benefits. The results of the phenomenographic study, which are based on group interviews with teachers, drama pedagogues and actors, are presented in this article. The study's findings are organized into four categories: responsive leadership, group dynamics, forms of conversations and context. The study shows that the method carries inherent risks, such as triggering underlying conflicts within a group, exerting pressure on participants' integrity, or expecting them to take a stance on various issues, even if they are unprepared to do so. Among these categories, responsive leadership stands out as the most critical element for accomplishing a qualitative application of the method. This involves competence in leading group exercises, understanding the subject processed, and creating an accepting group atmosphere. It also includes the ability to establish frameworks for reflexive dialogues. When used competently, values clarification can enhance participants' learning of the subject processed, develop group



dynamics, facilitate understanding of different perspectives among group members, and support the individual's subjectification process.

Keywords: demokratiska arbetssätt, dramapedagogik, reflektion, värderingsövningar, världscentrerad utbildning

1 Introduktion

Grundskolans ansvar att arbeta med demokrati- och värdegrundsfrågor är tydligt framskriven i den svenska Läroplanen (Skolverket, 2022), men hur det ska göras är en öppen fråga. En vanligt förekommande metod för att bearbeta värdegrundsfrågor benämns värderingsövningar. I en forskningsöversikt frågar Andersson et. al (2019) om skolan kan ses som demokratifrämjande. De beskriver i sitt resultat att betydelsen av utbildning många gånger överskattas när det gäller att stärka demokrati. En främjande faktor som de däremot lyfter fram som utvecklande för demokratisk kompetens är betydelsen av öppna diskussioner i klassrummet.

Värderingsövningar erbjuder genomtänkta strukturer för samtal och elevaktiva arbetssätt och används i olika pedagogiska verksamheter såsom grundskola, fritidsverksamhet, i samband med teaterföreställningar, på gymnasiet och i vuxenutbildning. Deltagarna i föreliggande studie är lärare, dramapedagoger och skådespelare som alla har erfarenhet av att leda värderingsövningar i olika verksamheter. Övningar som till exempel Heta stolen eller Fyra hörn, känns igen av många och innebär ofta att deltagare, fysiskt i rummet, tar ställning till påståenden eller frågeställningar som sedan diskuteras och/eller reflekteras. Metoden har många förtjänster men innebär också risker vilket belyses i en forskningsrapport som beskriver ett skolprojekt där värderingsövningar ingick (Zetterqvist Nelson & Kvist Lindholm, 2012). Resultatet belyser att elevernas personliga integritet måste uppmärksammas, värnas och skyddas. Om elever som känner sig utsatta förväntas delta i värderingsövningar måste stor varsamhet och respekt för de enskilda elevernas åsikter och uppfattningar beaktas (Zetterqvist Nelson & Kvist Lindholm, 2012).

I en rapport från Skolinspektionen (2022) konstateras att det finns en påtaglig brist i lärares beredskap att hantera kontroversiella frågor. Det är vanligt att skolor har ett passivt förhållningssätt och snarare agerar reaktivt när det gäller dessa frågor istället för att de bearbetas på ett genomtänkt

och kontinuerligt sätt (Skolinspektionen, 2022). Enligt Skolinspektionen förekommer det också att arbete med demokratifrågor reduceras till ett fåtal inslag i undervisningen där enskilda lektioner, studiebesök eller temadagar får stå för den demokratiska undervisningen (Skolinspektionen, 2022). Samtal om kontroversiella frågor överlämnas inte sällan till externa experter eller intresseorganisationer och Skolinspektionen refererar till studier som har visat på ett uppdämt behov av kompetensutveckling hos lärare både vad gäller att hantera sakfrågor, arbetsmetoder och strategier (2022). Rapporten synliggör att dramapedagoger och teatergrupper är viktiga aktörer för att arbeta med detta område i skolan, men också vilka utmaningar och potentiella risker det medför om inte samarbete med skolan sker på ett professionellt sätt (Skolinspektionen, 2022).

Den svenska Läroplanen understryker att det inte är tillräckligt att lärare undervisar *om* demokrati utan också att ”Undervisningen ska bedrivas i demokratiska arbetsformer och förbereda eleverna för att aktivt delta i samhällslivet” (Skolverket, 2022, s. 7). Demokratiska värderingar innehåller komplexa frågeställningar och inte sällan dilemman. Dessutom innehåller många skolämnen, exempelvis religion och biologi kontroversiella frågeställningar som förutsätter lärares kompetens att leda samtal kring dessa frågor (Skolinspektionen, 2022). Det betonas i Skolinspektionens rapport att lärare behöver ha tillgång till metoder och didaktiska verktyg för att kunna uppfylla läroplanens intention. I ett förändrat samhällsklimat där objektiva fakta och sakfrågor ibland sammanblandas med åsikter är det angeläget att granska hur skolan kan arbeta med värdegrundsfrågor och hur demokratisk kompetens utvecklas hos barn och unga (Skolinspektionen, 2022).

1.1 Syfte och frågeställningar

Med utgångspunkt i skolans demokratiska uppdrag syftar denna studie till att synliggöra lärares, dramapedagogers och skådespelares uppfattningar om och erfarenheter av fenomenet värderingsövningar, för att diskutera vilka problem och vilken potential som kan formuleras och därmed utgöra grund för en utveckling av metoden.

Studien har sökt att besvara följande frågor:

1. Hur uppfattar erfarna praktiker fenomenet värderingsövningar?
2. Vilka risker och vilken potential finns med att använda värderingsövningar i en pedagogisk kontext?

1.2 Bakgrund

Värderingsövningar har under många år använts av skolpersonal, teatergrupper och dramapedagoger. Övningarna finns exempelvis i materialet Stegvis, som är ett amerikanskt program för socioemotionella utveckling för skolans tidigare år, men används också i olika organisationer som till exempel Friends (Steinberg, 2020). Det är även vanligt att teatergrupper som riktar sig till barn och unga använder metoden i samband med föreställningar eller att den föreslås i lärarhandledningar, som till exempel Unga Klaras pedagogiska material för föreställningen *Girls will make you blush* (Vigil, 2019).

John Steinberg, tog enligt egen utsago med sig metoden från USA till Sverige på 1970-talet och gav 1978 ut den första versionen av boken *Aktiva värderingar*. Steinberg (2020) har bearbetat det koncept som i USA kallas för *values clarification* och har därefter utgivit ett flertal publikationer i ämnet. Internationellt förekommer också begreppen moral education och values education (Loeser, 2019; Tibbitts, 2020) vilket historiskt har inneburit en normativ undervisning där de rätta värderingarna ska förmedlas till eleverna. Values clarification står till skillnad från de andra begreppen för elevers möjlighet att utforska och pröva hur de själva ser på olika värderingar (Loeser, 2019; Tibbitts, 2020). Aktiva värderingar vidareutvecklades i svensk kontext av dramapedagogen och utbildningskonsulten Katrin Byréus, som utarbetade en kombination av det som kom att kallas värderingsövningar och forumspel.¹ Forumspel är en interaktiv form av rollspel där någon typ av konflikt gestaltas. Publiken bjuds därefter in att ge olika förslag på hur konflikten skulle kunna hanteras. Byréus (2012) bok *Du har huvudrollen i ditt liv* har getts ut i flera reviderade upplagor och hennes arbete har haft stor spridning i skol- och utbildningssammanhang. Då hon verkar inom det dramapedagogiska fältet har värderingsövningar kommit att bli en metod som dramapedagoger ofta använder i Sverige.

Tidigare forskning visar att värderingsövningar används i samband med forumteater vilket belyses i en forskningsrapport som redogör för ett treårigt projekt kallat *Säg stopp!* Projektet var ett samarbete grundskolor och kulturskolor med syfte att motverka mobbning. I det treåriga projektet

¹ Både 'forumteater' och 'forumspel' används i litteratur och i praktik. Byréus introducerade ordet forumspel för att betona att det är fråga om en pedagogisk och estetisk uttrycksform och inte traditionell teater. Forumteater skapades ursprungligen av den brasilianske teatermannen Augusto Boal på 1970-talet och har därefter spridits över hela världen.

där lärare och dramapedagoger samarbetade nåddes ca 1 000 elever på 19 skolor (Zetterqvist Nelson & Kvist Lindholm, 2012). Här användes värderingsövningar och forumteater, vilket både lärare och elever uttryckte uppskattning för. I intervjuer med de deltagande eleverna beskrevs projektet som i huvudsak positivt. Genom lek och fiktion fick eleverna pröva olika positioner i mobbningsituationer.

Det framstod att de delar av projektet som tydligt anknöt till den dramapedagogiska grundidén fick tydligt genomslag hos barnen. I intervjuerna framkom detta dels via barnens direkta yttranden om att just de momenten var roliga och spännande, dels genom det sätt varpå de pratade om och framställde dessa moment, i intervjumaterialet. När de pratade om dessa moment uttryckte de sig ofta mer ingående, mer emotionellt och exalterat, till skillnad från redogörelser av moment som påminde om traditionellt skolarbete (rita, skriva, gruppsamtal). (Zetterqvist Nelson & Kvist Lindholm, 2012, s. 33)

Det dramapedagogiska arbetet skapade förutsättningar för eleverna att förhandla och omförhandla sin förståelse för olika problem och möjliggjorde genom reflektionen en distans där de själva inte exponerades. Ur lärarnas perspektiv framkom att forumspel uppfattades som positivt och att värderingsövningarna som ingick i projektets instruktionshäfte sågs som betydelsefulla. Projektet beskrevs också som möjligt att integrera med skolans övriga värdegrundsarbete vilket var av stort värde. En aspekt som lyfts fram i rapporten är att dramapedagogiska metoder ställer höga krav på lärares kompetens och förståelse för arbetssättet, eftersom det innebär speciellt utformad undervisning. Därför är dialogen och samarbetet mellan dramapedagoger och lärare av största vikt (Zetterqvist Nelson & Kvist Lindholm, 2012). Att lärare behöver få handledning av dramapedagoger i användandet av dramapedagogiska metoder styrks även av annan forskning. Sæbø (2009) lyfter bland annat upp i sitt avhandlingsarbete att lärare utan dramapedagogisk kompetens har en tendens att överlåta för mycket av ansvaret till eleverna i arbetet, vilket ofta resulterar i att vissa elever dominerar på bekostnad av andra.

I en studie där fenomenet Livskunskap undersöktes framkom att drama- och värderingsövningar var återkommande (Löf, 2011).² Löf (2011) beskriver att användningen av värderingsövningar kan fungera bra som didaktiskt verktyg, många elever uppskattar den variation i skolarbetet som det innebär. Drama ger också möjlighet att uttrycka sig på fler sätt än det verbala och förhållningssättet präglas av en syn på elever som självreflexiva subjekt, men Löf (2011) är kritisk till flera aspekter i

² Sammanfattat beskrivet som ett svar på skolors behov att organisera värdegrundsarbete (Löf, 2011).

arbetet och hävdar att ett stort ansvar ålades barnen själva, vilka förväntades leva upp till vissa ideal, personligen och i sociala relationer. Löf (2011) ser en risk i att barnen endast reproducerar de värden som lyfts fram av lärarna och att Livskunskap då blir ett forum för barns personliga utveckling och att barnens privata relationer görs till ämnesinnehåll, snarare än att handla om allmänmänskliga och samhälleliga problem. Det framgår inte i studien om de lärare som ledde drama- och värderingsövningarna hade någon utbildning i drama, vilket är en väsentlig aspekt (jfr. Sæbø, 2009).

Ovan refererade studier hänvisar till användning av värderingsövningar med elever i grundskolan, men metoden används även i vuxenutbildning. Ambrose (2023) använder värderingsövningar på lärarutbildningen vid Södertörns högskola, som ett sätt att väcka engagemang och öppna upp för reflektion. Syftet är att skapa möjlighet för att utveckla professionellt omdöme, vilket enligt Ambrose är centralt i alla professionsutbildningar. Ambrose redovisar i resultatet i sin studie att värderingsövningar fungerade som ett pedagogiskt verktyg så att studenterna i högre grad kunde vara mer delaktiga i arbetet. Hon poängterar att det är viktigt för läraren att ha studenternas varierande bakgrund i åtanke i utformande av övningarna så att allas perspektiv kan bli belysta. Ambrose anser att de emellanåt ganska intensiva diskussioner som värderingsövningar skapar, leder till ett mer aktivt lärande för studenten, främst genom att ett utbyte av erfarenheter sker.

2 Teoretiskt ramverk

I detta avsnitt redogörs Biestas perspektiv på konstens betydelse i utbildning och hans teori om världs-centrerad utbildning (2021, 2022). Biestas teori relateras till Sternudds (2000) dramapedagogiska ramverk, Uljens och Nordins (2022) begrepp icke-affirmativ undervisning och Mattssons (2019) begrepp empatisk nyfikenhet.

Biesta (2021) hävdar konstens egenvärde i utbildning och ifrågasätter det han benämner ett expressivistiskt synsätt vilket innebär att det enda syftet är att elever ska få möjlighet att uttrycka

sig.³ Enligt Biesta bör konstens roll i utbildning ytterst vara att ”sätta barn och ungdomar i dialog med världen” och för att skapa förutsättningar för att kunna och vilja ”existera som subjekt”, (Biesta, 2021 s. 111) krävs tid, utrymme och former för att kunna utforska detta. Biesta hänvisar till Kants ”educational paradox” som kan summeras i frågan ”How do I cultivate freedom through coercion?” (Biesta, 2022, s. 46) och hävdar att subjektifikations-processen är en central dimension i utbildning eftersom den är förutsättningen för människans frihet. Biesta (2022) understryker att subjektifikation inte handlar om identitet utan om den process vari vi strävar efter att existera-som-subjekt i våra egna liv och inte som objekt som är ett resultat av påverkan utifrån. Det pedagogiska uppdragets kärna är enligt Biesta (2021) att väcka en längtan att vara i och med världen och inte bara med sig själv, vilket kan relateras till Läroplanens formulering att ”Skolans uppgift är att låta varje enskild elev finna sin unika egenart och därigenom kunna delta i samhällslivet genom att ge sitt bästa i ansvarig frihet” (Skolverket, s. 5). Subjektifikations-processen förutsätter möjligheten att bli sitt eget jag, vilket ingen annan kan göra för detta jag och inbegriper att individen är fri att säga både ja och nej till den mångfald av situationer som uppstår i undervisningssituationer och i livet (Biesta, 2022).

Enligt Biesta (2022) är det viktigt att bejaka olika former av risker i utbildning, vilket exempelvis kan innebära eleven inte uppfattar undervisningen på det sätt som läraren avser utan gör sin egen subjektiva tolkning. Detta är en risk som måste tas eftersom utbildningen annars ofrånkomligen kommer att leda till endast en strävan efter reproduktion av kunskap. Biesta (2022) hävdar att utbildning som inbegriper ett existentiellt perspektiv i tre avseenden kommer i konflikt med den diskurs om kvalitet som i nuläget är utbredd. Det första gäller synen att effektivitet är ett tecken på kvalitet och förväntningen på kausalitet; att en viss input ska ge en viss output. Problemet är att effektivitet i sig inte har något kvalitativt värde eftersom det saknas svar på frågan: effektivt för vad? (Biesta, 2022). Den andra aspekten är synen att kvalitet innebär att ge kunden vad kunden vill ha, det vill säga uppfylla elevers och studenter upplevda behov. Utbildning handlar istället till dels om att skapa förutsättningar för oväntade upptäckter och att problematisera studenters

³ På engelska används begreppet 'art' som ett samlingsbegrepp för olika estetiska och konstnärliga praktiker i skola och utbildning. I svensk kontext används oftast benämningen estetiska ämnen eller estetiska läroprocesser. Vi har här valt att använda ordet konst då det är det som används i den svenska översättningen hos Biesta.

föreställningar. Den tredje aspekten på kvalitet som Biesta (2022) ifrågasätter gäller performativitet, i betydelsen att styra lärandes prestationer i riktning mot det som är enkelt mätbart.

Vi relaterar Biestas (2022) världs-centrerade teori om utbildning till Sternudds (2000) dramapedagogiska ramverk då dess praktik till sin natur är improvisatorisk och inte intresserar sig för kausalitet, effektivitet eller mätbara resultat. Dramapedagogik inbjuder istället till kreativa och undersökande processer, vilka i sig innehåller att våga ta risker och som inbjuder till subjektifikationsprocesser. Inom dramapedagogik fokuseras snarare att söka formulera frågor än att hitta på förhand givna svar (Sternudd, 2000).

Dramapedagogik är sprungen ur reformpedagogiken och historiskt har värdegrundsfrågor, demokratiska arbetsprocesser och reflektion varit en integrerad del i framväxten av fältet (Sternudd, 2000).⁴ I drama används teaterns olika uttrycksformer för att utforska, pröva och gestalta ett innehåll (Sternudd, 2000). Vilka praktiker som används beror på kontext och kan innefatta exempelvis berättarövningar, improvisationsövningar, gruppdynamiska övningar och olika former av dramatisk gestaltning. Utifrån Sternudds (2000) ramverk bygger dramapedagogisk praktik på tre faser: inledningsfas, ageringsfas och reflektion. Faserna kan innehålla olika uttrycksformer även om inledningsfasen och reflektionsfasen oftast bygger på någon form av samtal. Inom det dramapedagogiska perspektiv som Sternudd benämner kritiskt frigörande, där värderingsövningar ofta används, innebär inledningsfasen att synliggöra uppfattningar om det valda temat och om det bygger på egna erfarenheter eller andra källor. Ageringsfasen innefattar olika former för rolltagande, reflektionsövningar och ofta forumspel. I reflektionsfasen görs en återkoppling till inledningsfas och ageringsfas och här erbjuds ”en möjlighet att lära sig att reflektera över erfarenheter och information som omformulerats i fiktiv form och med olika bearbetningsstrategier” (Sternudd, 2000, s. 180). Ord och handling ses som integrerade i reflektionen och genom växling mellan fiktion och verklighet erbjuds distansering till det vardagliga vilket gör eftertanken möjlig (Sternudd, 2000).

⁴ Benämningen dramapedagogik innefattar teori, forskning och olika praktiker och metoder. Benämningen drama ses här som ett estetiskt och praktiskt ämne (med parallell grundskolans ämnen bild och musik).

Biestas (2021) syn att konsten har ett egenvärde är en viktig utgångspunkt även inom dramapedagogik, men också att det inte endast handlar om att uttrycka sig utan om att interagera med andra deltagare och samhället. Biestas (2022) teori om en världs-centrerad utbildning innebär att undervisning ses som handlingar som riktar elevers uppmärksamhet mot världen, för att de ska kunna möta det som världen förväntar sig av dem. Detta korrelerar väl med dramapedagogisk praktik där deltagarnas aktiva deltagande och handlingar är centralt. Liksom i Biestas (2022) teori betonas inom dramapedagogik att utbildning inte enbart handlar om överföring av kunskap utan också rör den kvalitativt annorlunda frågan hur människan existerar, hur hen försöker leva sitt liv, genom att bejaka vissa saker och säga nej till andra. Studenter är inte objekt som ska disciplineras, utan subjekt som ska bjudas in till att handla och ta ansvar (Biesta, 2022).

2.1 Icke-affirmativ undervisning och empatisk nyfikenhet

Uljens och Nordin (2022) formulerar begreppet icke-affirmativ undervisning vilket innebär att skolans uppgift inte kan reduceras till att enbart affirmera förelagt undervisningsinnehåll. De poängterar att yttrandefrihet även gäller i klassrummet och att en demokratisk skola inte vara helt förutsägbar ”eftersom det alltid ska finnas utrymme för deltagares möjlighet till påverkan och alltså till förändring” (Uljens & Nordin, 2022, s. 37). Icke-affirmativ undervisning relateras till ämneskunskaper och inbegriper att elever bör ha fått möjlighet att sätta sig in i det ämne som ska bearbetas och tillgodogjort sig en förståelse för innehållet i det som kritiskt ska granskas. Detta innebär i sin tur att lärare behöver tillgodogöra sig en bred handlingskompetens för att kunna erbjuda en kritiskt reflekterande undervisning (Uljens & Nordin, 2022). Uljens och Nordin beskriver tre betydelser av icke-affirmativ didaktik. För det första att läraren har ansvaret och friheten att förhålla sig kritiskt till samhälleliga och ekonomiska krav på skolan och att kunna problematisera även de mest grundläggande entiteterna, exempelvis demokrati. För det andra att eleven med skolkunskapens hjälp på ett konstruktivt sätt kan behöva utmanas till självreflektion över hur världen kan förstås. Slutligen innebär icke-affirmativ undervisning att elevaktiva arbetssätt är viktiga för att elever ska kunna utveckla självständighet i förhållande till kunskaper och förmågor (Uljens & Nordin, 2022).

Mattsson (2019) fokuserar i sin forskning på ungdomar som uttrycker antidemokratiska värderingar. Han utgår från ett relationellt perspektiv och föreslår begreppet empatisk nyfikenhet som ett förhållningssätt i mötet med elever som ger uttryck för intolerans, hat och extremism

(Mattsson, 2019). Lärarens bemötande och förmåga att skapa förtroende hos eleverna bör sättas i förgrunden och om eleven möts med empatisk nyfikenhet kan förutsättningar skapas för förändring av attityder, språk och beteende (Mattsson, 2019). Här är tid en viktig förutsättning, det vill säga att elevens utveckling ses som en pågående process. Förändrade attityder kräver en bearbetning över tid för att på djupet kunna uppnås (Mattsson, 2019). Förhållningssättet innebär även att när en elev beter sig på ett provocerande eller kränkande sätt är det just beteendet som är problematiskt och inte eleven. Det ska betraktas som en situerad händelse i vilken elevens beteende är en del av det sammanhang där händelsen äger rum. Mattsson (2019) understryker skolans ansvar att skapa utrymme för demokratiska processer på riktigt och att yttrandefrihet därmed även gäller i skolan. Mattssons (2019) ram för vad som får uttalas i klassrummet utgår från tre principer där den första innebär att det som inte är förbjudet i lag får uttalas i klassrummet. Inom ramen för den första begränsningen får allt framföras, så länge inte avsikten är att såra någon. Slutligen ska det som diskuteras vara relevant för lektionsinnehållet. Om elevens uttalanden hålls inom dessa gränser kan förhållningssättet empatisk nyfikenhet öppna upp för dialog, reflektion och utveckling. Det relationella perspektivet innebär att läraren undviker ett konfrontativt bemötande vilket, enligt Mattsson (2019), kan riskera att eleven blir fastlåst i en roll av antidemokratiskt beteende.

Sternudds (2000) dramapedagogiska ramverk och Biestas (2021, 2022) teorier belyser ett mellanområde som innefattar potentialen för en fruktbar spänning mellan pedagogiska och estetiska perspektiv och som erbjuder lärande med kropp, känsla och tanke samt inbjuder till en subjektifikationsprocess. Uljens och Nordin (2022) och Mattsson (2019) konkretiserar den didaktiska situationen med begreppen icke-affirmativ undervisning och empatisk nyfikenhet som tydligt relateras till skolämnen och dess innehåll.

3 Metod och analys

Studien utgår från ett fenomenografiskt perspektiv där lärande inte framförallt ses som ett kvantitativt fenomen utan hur man på det mest effektiva sättet lär sig så mycket som möjligt, utan som kvalitativa förändringar i sättet att uppfatta omvärlden (Marton et. al, 1999). Kunskap innebär då att få tillgång till en mängd möjliga alternativa sätt att förstå verkligheten, vilket i sin tur innebär att ett fenomen kan uppfattas på kvalitativt olika sätt av olika människor (Marton et. al, 1999). Av det följer att situationer som syftar till lärande behöver iscensättas så att det uppmuntrar deltagare

till ett holistiskt förhållningssätt, där olika delar sätts i relation till en helhet och där den lärande är aktiv i sitt eget kunskapande (Marton et. al, 1999).

Studien är med sin fenomenografiska ansats orienterad mot lärande och omvärldsuppfattning och därmed deltagarnas uppfattningar eller erfaren den och variationerna i deras sätt att uppfatta världen, snarare än likheterna. Karaktäristiskt för fenomenografi är strävan efter att formulera beskrivande kategorier, ett öppet utforskande av datainsamling och att analysen av data präglas av ett tolkande förhållningssätt (Svensson, 1997). Samtliga deltagare i studien har erfarenhet av att leda värderingsövningar men innehar de olika positionerna lärare, dramapedagog och skådespelare. Fenomenografi är relevant då värderingsövningar används i skilda kontexter, med olika syfte och på olika sätt och därför kan förväntas generera en variation av uppfattningar.

3.1 Urval och genomförande

Inom ramen för ett samarbete med stiftelsen Fryshuset genomfördes i februari och i maj 2021 två digitala seminarier som båda leddes av undertecknade. Urvalet av deltagare var strategiskt (Alexandersson, 1994) med utgångspunkt i att de skulle ha intresse och erfarenhet av att ha lett och deltagit i värderingsövningar, men befinna sig i olika kontexter. Deltagarna blev inbjudna utifrån Fryshusets nätverk. På det första seminariet deltog 12 personer: 5 representanter från teatergrupper, 3 lärare inom grundskola och två inom vuxenutbildning samt 2 projektledare vid Fryshuset. På det andra seminariet deltog 5 personer, varav samtliga deltog vid det första tillfället: 2 representanter för teatergrupper, 2 lärare och 1 projektledare. Det andra seminariet genomfördes på deltagarnas önskemål och sågs av forskarna som en möjlighet att följa upp reflektioner och frågeställningar som uppstått sedan det första seminariet och som kunde bidra till den variation av utsagor om fenomenet värderingsövningar som undersöktes.

I enlighet med Vetenskapsrådets riktlinjer (2017) skickades till de som tackat ja till inbjudan en samtyckesblankett och information om studiens syfte, att materialet avidentifieras, samt att det endast används i forskningssyfte. Under inledningen av seminarierna upprepades informationen. Det insamlade materialet har förvarats enligt Stockholms och Malmös universitets riktlinjer för forskningsdata i enlighet med GDPR (Dataskyddsförordningen).

Seminarium 1 pågick under en dag och seminarium 2 under en halvdag. Merparten av datan samlades in under den första seminariedagen och består av dokumenterade samtal i helgrupp och

i mindre yrkesblandade grupper om sex, fyra och två personer. Seminarium 2, med sex deltagare som genomfördes i helgrupp, dokumenterades med observationsanteckningar av forskarna. Planen var att de digitala grupprummen under seminariedag 1 skulle filmas, men på grund av tekniska problem kunde endast ett gruppsamtal med två personer filmas. En av deltagarna i den filmade intervjun var en representant för teatergrupp, den andra med den dubbla kompetensen lärare och dramapedagog. Fyra personer anställda på Fryshuset deltog i de övriga digitala grupprummen med uppgiften att noggrant dokumentera samtalen genom att anteckna så mycket som möjligt av vad som sades. Anteckningarna vidarebefordrades därefter till forskarna.

Samtalen genomfördes i form av fokusgruppsintervju vilket innebär att en mindre grupp samtalat kring öppna frågeställningar utifrån ett specifikt ämne. En inledande fråga ställdes av forskarna och deltagarna fick därefter själva styra samtalet (Bryman, 2011). Samtalen rörde sig huvudsakligen kring två breda frågeställningar:

1. Vilka är de pedagogiska förtjänsterna med värderingsövningar?
2. Vilka risker och problem finns med användandet av värderingsövningar?

Det inspelade samtalet (24 minuter) transkriberades i sin helhet av *författare* och har bildat underlag för analysen tillsammans med övrig dokumentation samt observationsanteckningar från de gemensamma samtalen i helgrupp från de båda seminarierna. Detta gav sammantaget goda förutsättningar för avstämning för oss forskare, då vi i analysen av materialet strävat efter att genomlysna deltagarnas grundläggande förståelse för fenomenet, och inte enbart de åsikter som i förstone uttrycktes (Alexandersson, 1994).

En kontextuell analys genomfördes där olika delar urskiljs men som samtidigt ses som en helhet (Svensson, 2021). Delarna, digital inspelning och observationsanteckningar, förstås som relaterade till och beroende av varandra och den kontext de befinner sig i (Svensson, 2021). En transkribering genomfördes av den digitala inspelningen, som genomlästes ett flertal gånger tillsammans med anteckningarna från de två andra digitala inspelningarna. Innehållet i de olika delarna avgränsades utifrån kontexten, där variationer i utsagor om fenomenet värderingsövningar urskildes. Fokus lades på att ringa in karaktäristiska delar som tillsammans utgör en helhet (Svensson, 2021). De karaktäristiska delar som framträdde var olika varianter på dilemmasituationer som uppstod i

användningen av värderingsövningar. Med utgångspunkt i denna avgränsning formulerades kategorierna responsivt ledarskap, gruppdynamik, kontext och samtalsformer.

4 Resultat och analys

Utifrån den kontextuella analysen (jfr. Svensson, 2021) formulerades fyra kategorier som beskriver variationen av hur deltagarna uppfattar värderingsövningar som fenomen. Professionellt ledarskap, innefattar att kunna hantera olika dilemmasituationer när värderingsövningar används och har sammanfattats i kategorin *responsivt ledarskap*. I materialet synliggörs vikten av en accepterande atmosfär och trygghet i gruppen, vilket exempelvis betyder att deltagarna känner sig fria att uttrycka olika synsätt vilket kan innefatta kontroversiella åsikter. Denna kategori benämns *gruppdynamik*. Centralt i värderingsövningar är strukturerade samtal, som ofta sker i kombination med fysisk handling vilket både upplevs som befriande och utmanande. Detta formuleras i den tredje kategorin som *samtalsformer*. Den sista kategorin benämns *kontext* och redovisar de uppfattningar som hänvisar till de praktiska och pedagogiska omständigheterna runt användandet av värderingsövningar.

Nedan presenteras de fyra kategorierna som formulerats utifrån analysen av materialet. Förutom citat av deltagarna i den digitala inspelningen redovisas utdrag ur observationsanteckningarna från de två gruppsamtalen som inte spelades in och som genomfördes av Fryshusets projektledare.

4.1 Värderingsövningar som responsivt ledarskap

Deltagarnas uppfattningar belyser vikten av att ledaren har omsorg om den enskilda individen, eftersom vissa av övningarna innehåller moment som kan upplevas som pressande men som samtidigt ger individen en möjlighet att bli sedd, göra sin röst hörd och bli lyssnad på. Ledaren ställs inför olika utmaningar, exempelvis att kunna visa känslighet och empati för deltagare som på grund av övningarnas natur öppnar upp sig själva och gör sig sårbara. I det följande diskuterar de två deltagarna i inspelningen ledarens dilemma, när deltagare i en värderingsövning uttrycker bestämda och ibland anti-demokratiska åsikter, vilket skapar en svårighet att upprätta ett öppet samtalsklimat.

B – När det blir en konflikt mellan två deltagare som har väldigt tydliga ståndpunkter och dom står kvar vid dom...

A – Har du haft... är det vanligt förekommande att det kommer rasistiska eller homofobiska uttalanden?

B – Ja.

A – Hur hanterar du det?

B – Vi har ju den utgångspunkten att man får tänka och tycka vad man vill men man får inte kränka någon annan och är någon då kränkande och rasistisk så kan vi inte ha kvar den personen i rummet, då kan vi inte fortsätta. Alltså för det mesta är det ju för att provocera, inte för att dom nödvändigtvis tycker så... ofta tycker jag att det funkar att ta deras åsikt på superallvar ”jaha, hur tänker du nu?” då är det inte så kul längre, när jag vill veta mer och så där.

A – Jag har inte varit med om det så mycket men jag vet att det är en rädsla som många kollegor till mig har eftersom kontexten är sociologi och arbetsvetenskap och vi pratar om maktförhållanden⁵

Deltagare B beskriver att ledaren av värderingsövningar utgår från ett icke-affirmativt förhållningssätt (jfr. Uljens & Nordin, 2022). Dilemmat innebär å ena sidan att yttrandefrihet ska gälla, men å andra sidan att ledaren har ett ansvar att sätta gränser när en deltagare ger uttryck för anti-demokratiska åsikter. Exemplet visar också på dilemmat hur ledaren ska tolka deltagarens uttalanden; om det är möjligt att bemöta personen med empatisk nyfikenhet (jfr. Mattsson, 2019) eller om ledaren behöver göra en markering inför gruppen och exempelvis be en person lämna rummet vilket innebär en konfrontation. Deltagare A belyser att dilemmat blir särskilt synligt när innehållet i värderingsövningarna handlar om maktförhållanden och övningarna leds av en lärare i en grupp med vuxna studenter och där det finns en formell maktskillnad.

Eftersom syftet med värderingsövningar inte är att komma fram till på förhand givna svar och inte heller att argumentera för sina åsikter, utan att skapa ett forum för reflektion, så uttrycks i materialet vikten av att ledaren är objektiv och inte själv tar ställning i olika frågor. Rolltagande i drama kan syfta till att stimulera samtal och interaktion (jfr. Sternudd, 2000), vilket kan relateras till deltagare B:s utsaga nedan.

B – Sen det här att ledaren ska vara objektiv, det tycker jag är konstigt, jag använder mig själv jättemycket, sen kan ju det vara till exempel för att provocera lite... alltså det behöver ju inte vara precis vad jag tycker och tänker, jag är ju objektiv på det sättet att jag försöker ju inte pränta in nån annan sak, men säger någon något rasistiskt som kommer jag ju att reagera på det

⁵ Här avses en kurs inom lärarutbildningen.

A – Där måste man ju kunna bemöta med sig själv och sina tankar men sen är det ju såklart bra att vara neutral, att man inte håller på och berömmar vissa utan att det mer handlar om att vara neutral och vara ledaren i rummet, att kunna markera och sätta gränser och så

Citaten väcker frågan vad en ledares objektivitet innebär och om det är samma sak som att vara neutral. Deltagare B ”använder sig själv för att provocera lite” för att stimulera samtalet. Ur ett dramapedagogiskt perspektiv kan rolltagande skapa en fiktiv dimension där det blir möjligt att leka med situationen, vilket kan bidra till en distansering som förhindrar att deltagare känner sig trängda eller utelämnade (jfr. Sternudd, 2000).

I analysen av observationsanteckningarna nedan (kursiverade) visas variationer av och ibland motstridiga uppfattningar om ledarskapets utmaningar när det gäller att leda värderingsövningar. En variation som framkommer i materialet och direkt påverkar ledarens roll har att göra med i vilken kontext värderingsövningarna genomförs. Det kan gälla ett skolsammanhang där läraren själv använder metoden eller när en teatergrupp kommer till en skola och använder värderingsövningar i samband med en teaterföreställning. Att skolan får besök av externa aktörer ställer stora krav på genomförandet, men fyller en viktig funktion då det är stimulerande för eleverna att få uppleva teater, att få möta andra vuxna än sina lärare och att arbetsformerna skiljer sig från skolans vanliga arbetssätt (Zetterqvist Nelson & Kvist Lindholm, 2012).

4.2 Observationsanteckningar: responsivt ledarskap

I materialet framkommer att *när personer utifrån kommer och håller i värderingsövningarna skapas en frihet i samtalen, en frizon där bedömning inte ingår*. Samtidigt finns erfarenheten hos flera av deltagarna att *om ledaren inte känner deltagarna kan misstag göras som förvärrar en situation*. Oavsett om det är en lärare eller en extern aktör som håller i värderingsövningarna underlättas ledarskapet av att *innehållet upplevs av deltagarna som viktigt eftersom det då skapas motivation och mening*. Samtidigt innehåller angelägna frågor också en potentiell risk och att *ledarskapet utmanas vid starka åsikter och kränkningar*. Dramapedagogen har en styrka i att *kunna kombinera värderingsövningar med lekar och övningar* vilket kan öppna upp atmosfären för att sedan kunna prata om brännande frågor. Ett *dilemma för ledaren uppstår när elever lämnar ut sig själva* inför hela gruppen, vilket tolkas deltagarna som att eleven upplever att de befinner sig i en frizon där de invanda mönstren inte gäller. Detta kräver att *ledaren kan improvisera och fatta snabba beslut och kan hantera etiska dilemman*.

Att använda värderingsövningar i en skolkontext innebär ett avbrott från den vanliga undervisningen. En viktig fråga är då om det avsätts tillräckligt med tid för reflektion och uppföljning. Det krävs ett responsivt ledarskap som innebär förmåga till flexibilitet, aktivt lyssnande, lyhördhet för enskilda deltagare och samtidigt för det gruppdynamiska skeendet. Ledaren behöver dessutom både kunna ge utrymme för deltagarnas agens men samtidigt kunna fatta snabba beslut och sätta gränser när känsliga lägen uppstår. En fråga som ställs på sin spets är vilka möjligheter ledaren har att använda sig av empatisk nyfikenhet (jfr. Mattsson, 2019) och om det ibland kan vara rätt beslut att be en person som överskridit gränser, att lämna rummet. Utifrån ett dramapedagogiskt perspektiv uppstår frågan om det vid det givna tillfället ges möjlighet till både en inledningsfas vilket kan ge ledaren viktig information och deltagarna en möjlighet att bli förberedda. Hur ageringsfasen ska utformas är viktigt, exempelvis så att det finns möjlighet till distansering, en växling mellan fiktion/föreställningsförmåga och verklighet (jfr. Sternudd, 2000).

4.3 Värderingsövningar som gruppdynamik

Värderingsövningar används i och engagerar hela grupper. Materialet visar att vilken typ av grupp (ålder), storleken på gruppen och om det finns en grundläggande trygghet i gruppen är avgörande för om värderingsövningar skapar ett fruktbart arbete. Spänningen mellan känsliga teman som ofta bearbetas och behovet av trygghet och ett respektfullt samtalsklimat för att metoden ska kunna uppnå sitt syfte, är återkommande i uppfattningarna. Känsliga teman accentuerar dynamiken i vuxengrupper och subtila formuleringar kan innehålla aspekter som skulle behöva bearbetas på ett explicit sätt, men som kan vara svåra att fånga upp under pågående arbete. I vuxenutbildning har ledaren en mer faciliterande roll och ett större ansvar förväntas av deltagare, vilket gör risktagandet påtagligt (jfr. Biesta, 2022). Värderingsövningar är improvisatoriskt till sin natur (jfr. Sternudd, 2000) och i samband med dessa är det vanligt att rummet möbleras om, vilket inspirerar vissa deltagare men kan också skapa osäkerhet och en känsla av risk:

A – När man tar bort det här trygga, kanske för den som alltid pratar på en föreläsning, sitter och räcker upp handen, det här teoretiska... man utmanar på ett helt annat vis när man börjar dagen med att säga att nu tar vi bort stolar och bord och möblerar om och sätter oss i en ring... det blir ju ett lite otryggt rum till en början då

B – Det är ju många som tycker att den där ringen är vidrig

A – Ja och då får man börja med att trygga rummet igen på nåt sätt, blir det ju...

EDUCARE

Deltagare A hänvisar till när deltagare har etablerat en tydlig roll i gruppen, ”den som alltid pratar och räcker upp handen”. Att förändra rummet och sitta i en ring kan hos vissa deltagare skapa osäkerhet. Övningarna innehåller också ofta moment som innebär att deltagare rör sig i rummet och exempelvis byter platser vilket både kan ha en stimulerande effekt, men som skapar en ny situation vilket kan påverka gruppens invanda roller och samspel. Att förändra rummet och använda en metod för strukturerade samtal där även det kroppsliga involveras, bryter upp invanda mönster i en grupp och ger möjligheter för deltagare att omförhandla sin position och roll i gruppen:

A – En övning jag tycker är klurig är *Ett steg fram*⁶. Jag har försökt strukturera den på olika sätt men det finns alltid ett ’skav’ för att det väcks reflektioner på så olika nivåer samtidigt. Dom gör det alltid i roll, dom får en lapp med rollen, men det är ju dom själva som tolkar rollen och det blir ju väldigt synligt i rummet hur dom har tolkat rollen och att det har med dom själva att göra. För många blir ju det här väldigt ögonöppnande och dom får syn på en massa saker och så där, men jag tycker också att ibland blir saker och ting synliggjorda som inte tas om hand på ett bra sätt. För vad händer när studenten med lägst status får rollen med lägst status och man pratar som om det vore en roll men alla ser samtidigt på nåt sätt att det här är inte bara en roll, det är också något verkligt.

Exemplet ovan beskriver de speciella utmaningar som uppstår när en fiktiv dimension och rolltagande används i en värderingsövning. Det kan skapa möjlighet till viktiga perspektivbyten och en distansering i bearbetningen av känsliga frågeställningar (jfr. Sternudd, 2000), men kräver att ledaren har kunskap och kompetens att använda dessa dramapedagogiska verktyg (jfr. Sæbø, 2009). Subtila skeenden i gruppens dynamik kan uppstå under arbetsprocessen och det kan bli otydligt för gruppen om det är rollkaraktärens eller deltagarens verkliga situation som blir synlig, vilket kan vara svårt både för gruppen och ledaren att hantera. Här väcks frågan i vilken grad deltagarna i en inledningsfas haft möjlighet att sätta sig in innehållet i det som värderingsövningarna handlar om (jfr. Uljens & Nordin, 2022).

4.4 Observationsanteckningar: gruppddynamik

Analysen av materialet visar att *frågor viktiga för gruppen blir bearbetade* genom värderingsövningar och kan leda till att gruppen stärks och upplever en fördjupad gemenskap och trygghet, att *det kan uppstå*

⁶ Övningen *Ett steg fram* syftar till att synliggöra att människor har olika privilegier. Här får deltagarna en lapp med en kort beskrivning av en rollkaraktär och ska, utifrån olika påståenden, ta ett steg fram eller stå kvar beroende på ledarens frågor och vilket privilegium rollkaraktären har.

öppningar när gruppen möts på ett annorlunda sätt. Det annorlunda arbetssättet kan också leda till att negativa åsikter och attityder öppet uttalas då det upplevs som att formen öppnar upp för det och om gruppen är för stor kan det förhindra förtroendefulla samtal. Risken för negativt grupptryck och att underliggande konflikter i gruppen blir synliga är större om gruppen är för stor eller deltagarna för otrygga med varandra. En ledares, eller deltagares bristande kunskaper i normkritiska perspektiv kan skapa utsatthet vilket pekar på vikten av att innehållet som bearbetas är väl genomtänkt och förberett (jfr. Uljens & Nordin, 2022). I en grupp där det från början finns en grundläggande trygghet och accepterande klimat kan spänningar hanteras och gruppens dynamik utvecklas. En tydlig struktur kan även bidra till att enskilda deltagare upplever att de blir sedda och lyssnade på i gruppen, ibland kanske för första gången. I materialet framkommer att metoden tränar deltagare att göra sin röst hörd och att lyssna på andras perspektiv samt att fysisk handling aktiverar och ger fler möjligheter till inkludering. Ledaren behöver kunna facilitera arbetet så att strukturen skapar en tydlig och trygg ram inom vilken deltagare vågar uttala sig och formulera sina tankar, utan krav på att komma fram till färdiga svar (jfr. Sternudd, 2000).

4.5 Värderingsövningar som samtalsformer

Värderingsövningar bygger på och inbjuder till strukturerade samtal kring olika slags teman och frågeställningar. Analysen belyser att det är viktigt med ett väl formulerat syfte och att alla är införstådda med det och att innehållet är relevant för gruppen. Det är väsentligt hur ledaren formulerar sig och hur frågorna ställs för att samtalet ska upplevas som inbjudande. Utifrån ett dramapedagogiskt perspektiv är inledningsfasen viktig, att det finns tid för att alla ska få komma till tals och närma sig ämnet/temat utifrån sitt eget perspektiv (jfr. Sternudd, 2000). Dialogen nedan visar på betydelsen av att ha tillgång till ett språk, en förmåga att formulera sig, men samtidigt att värderingsövningar som form bidrar till möjligheten att uttrycks sig även utan ord:

A - Det är ju nånting med värderingsövningar... det är ju dom som kan uttrycka sig mest nyanserat och... man måste ju verkligen ha språket... där blir det en tydlig maktskillnad i klassrummet, särskilt i det akademiska rummet där blir det ännu mer så... vissa har ett nyanserat språk och andra är i början och håller på att lära sig att reflektera.

B – Ja det är ju dom som brukar prata som pratar, det är svårt att komma ifrån och det tänker jag rätt mycket på överlag, det här fokuset man lätt hamnar i med dom som syns och hörs redan från början... som stör... och att inte fortsätta fokusera på dom, att ändra fokus till dom andra.

A – Ja, fast ibland har jag fått höra det i slutet av kursen att det är helt andra människor som har kommit fram på en drama workshop. När man bjuder in till en annan typ av 'rum' så blir det andra människor som blir dom som pratar.

Att "helt andra människor kommer fram" belyser möjligheten till stimulering av en subjektifikationsprocess (jfr. Biesta, 2022) där personer får möjlighet att omförhandla invanda positioner när arbetsformer och undervisningssituationer förändras och skapar utrymme för agens och delaktighet. Med förhållningssättet empatisk nyfikenhet kan ledaren bemöta deltagarens provocerande uttalanden som en situerad händelse och sträva efter att skapa möjlighet för gruppen att härbärgera dessa uttalanden utan att avvisa personen som gjorde dem (jfr. Mattsson, 2019).

4.6 *Observationsanteckningar: samtalsformer*

I materialet understryks att *tydliga instruktioner och frågeställningar bjuder in till konstruktiva samtal* och att ledaren behöver *skapa rum för reflektion utan rätt och fel*. Deltagarna understryker att det är viktigt att ledare är väl förberedda och noggranna eftersom *irrelevanta påståenden i övningarna skapar frustration*. Ett återkommande utmaning som beskrivs är att *när allt kan diskuteras kan det gå fel*, vilket belyser dilemmat med yttrandefrihet kontra deltagarnas ansvar att inte uttrycka sig kränkande eller antidemokratiskt. Här belyses ledarens förmåga att dels bemöta kränkningar med empatisk nyfikenhet (jfr. Mattsson, 2019) men även kunna lyfta upp diskussionen till en samhällelig nivå och att uppmuntra deltagarna till ett världs-centrerat perspektiv (jfr. Biesta, 2022). De tidsmässiga ramarna är väsentliga eftersom *begränsat med tid skapar stress och förhindrar fördjupande samtal*. En viktig faktor är även att se förändring av det fysiska rummet som en resurs som *kan bryta negativa mönster och öppna för samtal*. Strukturen för värderingsövningar behöver utformas för att kunna stötta enskilda deltagare eftersom det *kan vara svårt att stå upp för en åsikt om man är ensam om den*. Det kan exempelvis innebära att ledaren fysiskt i rummet ställer sig intill personen som är ensam om sin åsikt. Inom dramapraktiken betonas att deltagare alltid kan välja att säga nej, att exempelvis välja att inte delta i en viss övning (jfr. Sternudd, 2000) och i materialet understryks att *det är viktigt att alltid kunna säga 'pass'*. Detta skiljer sig vanligtvis från traditionell undervisning och kan relateras till Biestas (2022) idé om att utbildning i högre grad bör ge acceptans till de olika risker den innehåller, för att undvika endast reproducerande undervisning som motverkar elevers subjektifikationsprocess). En elev som säger 'nej' utmanar lärarens pedagogiska förhållningssätt.

4.7 Värderingsövningar som kontext

Deltagarnas erfarenheter av att leda värderingsövningar skiftar kring hur många tillfällen och hur långa lektioner/möten kan vara i mötet med en grupp. När det gäller att möta elever vid enstaka tillfällen vilket är vanligt för teatergrupper, är det centralt att veta att besöket är väl förberett av skolan, det är väsentligt att skolpersonal och elever vet vad syftet är. När det finns osäkerhet kring överenskommelser och praktiskt arrangemang kan oro och stress skapas både hos elever och ledare. Det är viktigt att det finns en dialog mellan skolpersonal och teatergrupp och att det finns personal som kan följa upp lektionen efteråt. En teaterföreställning kombinerad med värderingsövningar kan ses som ageringsfas utifrån ett dramapedagogiskt perspektiv (jfr. Sternudd, 2000) och behöver följas upp, vilket externa aktörer sällan har möjlighet till. Det krävs därför att skolpersonalen tar ansvar för reflektionsfasen efteråt och följer upp känslor och upplevelser som har väckts av arbetet, särskilt om gruppen är stor och den avsatta tiden är kort. I dialogen nedan beskrivs en känslig situation som kräver att skolpersonal finns till hands för att stötta och följa upp:

B – det jag tycker är knepigt det är om en elev öppnar sig för mycket och berättar att ”jag är mobbad i den här klassen och...” vad gör jag med det?

A – när man inbjuder till det här trygga rummet, här får alla tankar komma fram och så...

B – det är ju jättesvårt och det enda vi kan göra är ju att säga ”heja dig som är modig och berättar och så här ska du så klart inte behöva stå ut med”, men sen inte gå djupare in i det för det är ju inte terapi. Sen får man prata med läraren och säga att jag fick höra det här och det här och jag förväntar mig att ni tar tag i det, mer kan man ju inte göra.

Dialogen beskriver en situation där eleven beskriver en personlig upplevelse inför gruppen vilket innebär ett risktagande för eleven. Det försätter också ledaren och i viss mån hela gruppen för risk eftersom fel hanterad kan situationen leda till att situationen förvärras. Om lektionen är väl förberedd och en beredskap finns där skolpersonal kan följa upp situationen, kan uttalandet leda till ett steg på vägen i en subjektifikationsprocess (jfr. Biesta, 2022).

4.8 Sammanfattning av observationsanteckningar

Oavsett om värderingsövningarna används i en vuxengrupp i ett utbildningssammanhang, i en personalgrupp eller i en elevgrupp i skolan är förberedande *lekar och övningar viktiga för att lära känna varandra* vilket ur ett dramapedagogiskt perspektiv är en del av inledningsfasen (jfr. Sternudd, 2000). I skolsammanhang kan en utmaning för externa aktörer vara att all inblandad skolpersonal inte är

införstådda med syftet och arbetsformen och att *vissa lärare kan lägga sig i på fel sätt*. Dialog och överenskommelser inför besöket är därför avgörande för om arbetet blir meningsfullt. En kvalité med värderingsövningar är att *man kan delta fysiskt i rummet även om man inte vill uttrycka sig verbalt*, att man kan *kan ta ställning med kroppen*. Detta att *det skapas rörelse i rummet och att även ledaren förflyttar sig mellan deltagarna* visar att hela människan bejakas; kropp, känslor och tanke (jfr. Sternudd, 2000).

En tydlig överenskommelse med uppdragsgivaren är viktig och syftet med värderingsövningarna ska vara klart för alla. Vidare är genomtänkta praktiska och tidsmässiga faktorer avgörande för om värderingsövningar blir meningsfulla och konstruktiva.

5 Diskussion

Upprinnelsen till studien var att vi uppfattade en växande kritik av värderingsövningar och vi frågar oss om det har ett samband med en grundpremiss för värderingsövningar: kan det demokratiska samhället fortfarande tas för given som plattform för samtal och reflektion om svåra frågor? Frågan är hur benämningen värderingsövningar ska förstås och om den är relevant idag. Vad är det man förväntas öva? Deltagarna i studien ger tydligt uttryck för att det inte handlar om att öva sig fram till de rätta värderingarna. Den amerikanska benämningen *values clarification*, pekar på att det handlar om att klargöra för sig själv och i dialog med andra var man står i olika frågor (Steinberg, 2020). Detta kan också tolkas som att klargörandet ska leda fram till ett ställningstagande vilket kan upplevas som pressande (Steinberg, 2020; Tibbits, 2019). I de inledande diskussionerna med projektledare på Fryshuset förstärktes bilden av att många som arbetar med barn och unga upplever ett hårdnat klimat när det gäller hur både barn och vuxna pratar och uttrycker sig i skola och utbildningssammanhang vilket kan relateras till Skolinspektionens rapport (2022). I litteraturen understryks vikten av att arbeta *kontinuerligt* och *långsiktigt* med demokratiska processer, sociala relationer och gruppdynamik i skola och utbildning (Mattsson, 2019; Steinberg, 2020; Sternudd, 2000; Zetterqvist Nelson & Kvist Lindholm, 2012).

De uppfattningar som framkom i studien om vem som ska leda värderingsövningar, hur och med vilket innehåll visar på en variation där vissa av deltagarna på grund av negativa erfarenheter valt bort metoden, medan andra beskriver den som relativt oproblematisk att använda. Ett perspektiv som beskrevs av deltagare gällde att gå emot sin egen rädsla för att ta upp och bearbeta kontroversiella frågor. Ett annat perspektiv som betonades var att ledare/lärare inte bör starta upp

processer som de inte kan hantera eller följa upp. Här uppstår frågan i vilken grad det ska krävas att ledare av värderingsövningar måste vara pålästa i frågor som ska bearbetas för att arbetet ska bli kvalitativt. Löf (2011) ser en risk med att dramapedagogiska verktyg används i enstaka lektioner i Livskunskap och att innehållet då snarare kommer att handla om elevernas personliga utveckling än samhällsreliga frågor. Det sätter ljuset på en svår balansgång mellan att å ena sidan inbjuda deltagare till ett personligt engagemang där det finns möjlighet att uttrycka sig med kropp, känslor och tankar, men å andra sidan inte inbjuda till att privata problem kan exponeras. Skolprojektet *Säg stopp!* pågick under tre år och byggde på det klart uttalade syftet och målet att bearbeta frågor om mobbning. Projektet innehöll både undervisning om mobbning och erbjöd eleverna olika uttrycksformer samt arbetsformer för reflektion. Dessutom ingick ett uppföljande arbete som kunde relateras till det övriga skolarbetet och beskrevs som fruktbart av både lärare och elever (Zetterqvist Nelson & Kvist Lindholm, 2012).

Mot bakgrund av samhällsförändringar och ökad medvetenhet om normkritiska perspektiv inom utbildning, samtidigt som samtalsklimatet hårdnat accentueras behovet av att fortsätta utforska hur olika arbetsformer och samtal kan utformas i såväl skola som i vuxenutbildning. Som Ambrose (2023) visar i sin studie kan värderingsövningar fungera som ett pedagogiskt verktyg så att lärarstudenter kan bli mer aktiva och involverade i arbetet. Det krävs då att läraren tar i beaktande studenternas olika bakgrund i upplägget av övningar och har en beredskap för att intensiva diskussioner kan uppstå. Hanterade på rätt sätt anser Ambrose (2023) att värderingsövningar kan leda till ett fördjupat lärande där utbyte av erfarenheter studenterna emellan spelar en viktig roll.

En utveckling av värderingsövningar kan få en funktion i pedagogiska sammanhang där deltagare genom en subjektifikationsprocess får möjlighet att ”finna sin unika egenart” (Skolverket, 2022, s. 5) och komma i dialog med världen (Biesta, 2022). Detta kräver ett kompetent ledarskap där gränsen mellan det allmänmännsliga och privata kan hållas och där deltagares integritet säkras (jfr. Löf, 2011; Zetterqvist Nelson & Kvist Lindholm, 2012). Då känslomässiga, tankemässiga och kroppsliga aspekter beaktas och inte endast verbal förmåga, kan en mängd möjliga alternativa sätt att förstå verkligheten erbjudas och ett erkännande av att ett fenomen kan uppfattas på kvalitativt olika sätt av olika människor kan belysas. Med hänvisning till Biesta (2022) anser vi att nuvarande utbildningsdiskurs motverkar elev/student-aktiva arbetssätt, tid för undersökande processer,

utrymme för komplexitet och synliggörande av olika perspektiv. Då detta är en central del inom dramapedagogisk teori och praktik ser vi att det här finns en outnyttjad potential.

Läroplanen föreskriver att alla elever i grundskolan ska få tillgång till drama, men förutsättningarna för ett långsiktigt, processinriktat dramapedagogiskt arbete är inte stora i dagens skola eftersom drama inte är ett obligatoriskt ämne. Studien visar att särskilt de externa aktörer som kommer till skolan, exempelvis dramapedagoger och teatergrupper, ofta befinner sig i ett spänningsfält mellan ett estetiskt förhållningssätt och ett undervisande förhållningssätt, vilket kan skapa dilemman om de lärare som är närvarande vid värderingsövningarna har ett mer renodlat undervisande förhållningssätt. När värderingsövningar används i samband med teater och drama i skolan uppstår ibland dialogiska möten och ibland spänningar, men ofta berikar dessa rum varandra (jfr. Löf, 2011; Zetterqvist Nelson & Kvist Lindholm, 2012). Det spelar roll vem som leder värderingsövningar och dramapedagogiska processer. Dialog och samarbete mellan dramapedagoger och skol- och utbildningspersonal är avgörande för om samverkan ska bli fruktbar (jfr. Zetterqvist Nelson & Kvist Lindholm, 2012). Stor vikt bör läggas vid gruppdynamik och att bygga upp en respektfull och accepterande atmosfär i såväl elevgrupper som i vuxengrupper och om detta inte kan uppnås kan det ifrågasättas om värderingsövningar ska användas över huvud taget.

6 Slutsats

Värderingsövningar pekar mot en utbildning som inte endast är reproducerande utan närmar sig det som Biesta beskriver som världs-centrerad (2022). En slutsats som kan dras är att det i linje med Sternudds (2000) dramapedagogiska ramverk och Biestas (2022) teori om världs-centrerade utbildning finns ett behov av pedagogiska verktyg för att tillsammans med andra människor bearbeta allmänmänskliga och svåra frågor och därmed få komma i kontakt med världen. När värderingsövningar genomförs på ett kompetent sätt kan deltagare få inblick i andra människors perspektiv och uppleva en fördjupad gemenskap i sin grupp. Utifrån en icke-affirmativ undervisning (Uljens & Nordin, 2022) och i väl förberedda värderingsövningar kan deltagare få utveckla sin kunskap i olika ämnen, invanda mönster kan brytas upp och individer kan få möjlighet att kliva ur sina invanda roller för att ta steg i en subjektifikationsprocess (Biesta, 2022). Om Läroplanens intention att bedriva undervisning med demokratiska arbetsformer ska kunna uppfyllas (Skolverket, 2022), krävs det att ledare är beredda att ta risker i den pedagogiska verksamheten.

De fyra kategorier som formulerats utifrån analysen av materialet: *responsivt ledarskap*, *gruppdynamik*, *samtalsformer* och *kontext* visar på en variation av uppfattningar och erfarenheter i användningen av värderingsövningar hos de erfarna praktiker som deltagit i studien och som bestått av lärare, dramapedagoger och skådespelare. Deltagarna representerar olika positioner och befinner sig i olika kontexter i sitt arbete och materialet innehåller motstridiga synpunkter och erfarenheter, men samtidigt framträder en helhet där vissa dilemman och viktiga förutsättningar för ett kvalitativt arbete återkommer. En slutsats som kan dras av studiens resultat är att värderingsövningar är en potent metod och den kategori som tydligast framträder är behovet av kompetenta ledare. Ett responsivt ledarskap kan i en praktisk situation innebära att ledaren väljer att inte genomföra vissa av de förberedda frågeställningarna eller övningarna utan i stället fokuserar på det som faktiskt uppstår i rummet. Studien visar att det inte bör finnas krav på att ett visst antal frågeställningar ska hinnas med. Avgörande är användningen av övningarna är väl förberedda, såväl praktiskt som metodiskt, att formuleringar av frågeställningar och påståenden upplevs som relevanta och inte inbjuder till att överskrida deltagares integritet. Här kan dramapedagogiska verktyg, exempelvis gruppdynamiska övningar och att kunna växla mellan närhet och distans vara av stor vikt (Sternudd, 2000).

Utifrån frågan om vilka risker och vilken potential som finns med värderingsövningar så framträder några centrala aspekter. Det är tydligt att utöver pedagogisk kompetens hos ledaren så krävs kunskap och genomtänkta förberedelser, oavsett om det exempelvis gäller normkritiskt perspektiv relaterat till en teaterföreställning eller om faktakunskaper i ett skolämne ska bearbetas. Om så sker finns goda möjligheter för lärande hos deltagarna. Studiens resultat visar att det finns en variation av uppfattningarna om rummets betydelse, där en ommöblering inledningsvis kan skapa osäkerhet men också upplevas stimulerande och bidra till att rucka på invanda roller och beteenden i klassrummet. Fysisk handling och rörelse i rummet innebär ett risktagande men förstärker ett elevaktivt arbetssätt, vilket ses som en didaktisk potential för delaktighet och inkludering.

När det gäller kategorin samtalsformer, framkommer olika uppfattningar om huruvida ledaren alltid bör vara objektiv och uppfattningarna om vad det innebär i den konkreta situationen skiftar. En annan aspekt rör olika typer av samtal som elever får möjlighet att träna sig i. Ju äldre eleverna blir i desto högre grad förväntas att de ska ha kunskaper i exempelvis retorik och argumenterande text. Men utifrån analysen av materialet är möjligheter att träna sig i reflekterande samtal begränsad.

EDUCARE

Elever som inte fått träna sig i reflekterande samtal kan bli förvirrade om någon inbjuder till ett sådant samtal, exempelvis i samband med en teaterföreställning. Utifrån ett didaktiskt perspektiv är det väsentligt att ledaren frågar sig vilken typ av samtal som det inbjuds till. Värderingsövningar kan initiera såväl diskussioner där motstridiga argument uppmuntras och granskas utifrån fakta, som reflekterande samtal där deltagarna inbjuds till att tänka högt och där det betonas att det inte finns ett på förhand givet svar (Steinberg, 2020; Sternudd, 2000).

En annan slutsats som kan dras av studiens resultat är att värderingsövningars innehåll och utformning bör skapas utifrån kännedom om den aktuella mottagargruppen och behöver relateras till den specifika kontext som är aktuell. Det kan, som Uljens och Nordin (2022) föreslår, innebära att deltagarna först har haft möjlighet att sätta sig in i ett innehåll relaterat till undervisning i ett visst ämne. Men värderingsövningar har också ett värde i samband med drama och teater där allmänmänniska och samhälleliga teman kan bearbetas utifrån deltagarnas egna erfarenheter och frågor i första hand.

Referenser

- Ambrose, A. (2023). Värderingsövningar som ett praktiskt verktyg för att öka omdömesförmågan inom professionsutbildningar. *Högre utbildning*, (2), 17–23. DOI: 10.23865/hu.v13.5308
- Andersson, K., Persson, M., & Zetterberg, P. (2019). *Är skolan demokratifrämjande?* Forum för levande historia.
- Biesta, G. (2021). *Konst som undervisning: konstundervisning "efter" Joseph Beuys*. Arkeater, Artez Press.
- Biesta, G. (2022). *World-centred education: A view for the present*. Routledge.
- Byréus, K. (2012). *Du har huvudrollen i ditt liv: om forumspel som pedagogisk metod för frigörelse och förändring*. Liber.
- Lag 2018:218, med kompletterande bestämmelser till EU:s dataskyddsförordning.
https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svenskforfattningssamling/lag-2018218-med-kompletterande-bestammelser_sfs-2018-218
- Loeser, J. (2019). *Values, Character, and Moral Education*. Salem Press Encyclopedia.

- Löf, C. (2011). *Med livet på schemat: om skolämnet livskunskap och den riskfyllda barndomen*. [Doktorsavhandling, Lunds universitet].
- Marton, F. (Red.) (1999). *Inläring och omvärldsuppfattning: en bok om den studerande människan* (2. uppl.) Prisma.
- Mattsson, C. (2019). Empatisk nyfikenhet — att bemöta intolerans, hat och extremism i klassrummet. *Faglige perspektiver på demokrati og forebygging av gruppefiendtlighet i skolen*, (2), 24-34.
- Skolinspektionen. (2022). *Skolans hantering av kontroversiella frågor i undervisningen. Inriktning samhällskunskap och biologi i årskurs 8 och 9. Tematisk kvalitetsgranskning 2022*.
- Skolverket. (2022). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2022* (1:a uppl.). Skolverket.
- Sæbø, A. B. (2009). *Drama og elevaktiv læring. En studie av hvordan drama svarer på undervisnings- og læringsprosessens didaktiske utfordringer*. [Doktorsavhandling, Trondheim: NTNU].
- Steinberg, J.M. (2020). *Aktiva värderingar: värderingsövningar för skolan* (4:e uppl.). Gothia fortbildning.
- Sternudd, M.M. F. (2000). *Dramapedagogik som demokratisk fostran?: fyra dramapedagogiska perspektiv : dramapedagogik i fyra läroplaner*. [Doktorsavhandling, Uppsala universitet].
- Svensson, L. (1997). Theoretical Foundations of Phenomenography. *Higher Education Research & Development*, 16(2), 159-171, DOI: <https://doi.org/10.1080/0729436970160204>
- Svensson, L. (2021). *Contextual analysis: A research methodology and research approach*. Göteborgs universitet. <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/66730>
- Tibbitts, F. L. (2019). Deliberative democratic decision making, universal values, and cultural pluralism: A proposed contribution to the prevention of violent extremism through education. In: *PROSPECTS: Comparative Journal of Curriculum, Learning, and Assessment*. 48(1-2), 79-94.

Uljens, M., & Nordin, A. (2022). Icke-affirmativ didaktik för skolan. I A. Nordin, A. & Uljens, M. (Red.). *Didaktikens språk: om skolundervisningens mål, innehåll och form*. Gleerups.

Vetenskapsrådet (2017). God forskningssed.

https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/Godforskningsedd_VR_2017.pdf.

Vigil, J. (2019). *Girls will make you blush*. Kulturdepartementet.

<https://www.ungaklara.se/pedagog/pedagogiskt-material>

Zetterqvist Nelson, K., & Kvist Lindholm, S. (2012). *Säg STOPP! – ett antimobbningsprojekt från Kulturskolan i Katrineholm: Forumteater och dramapedagogik när elever i år fyra utarbetar strategier mot mobbning (2009-2011). En utvärderingsrapport*. Linköpings universitet. <https://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A529660&dswid=-261>