

Tunaweza – Vi kan!

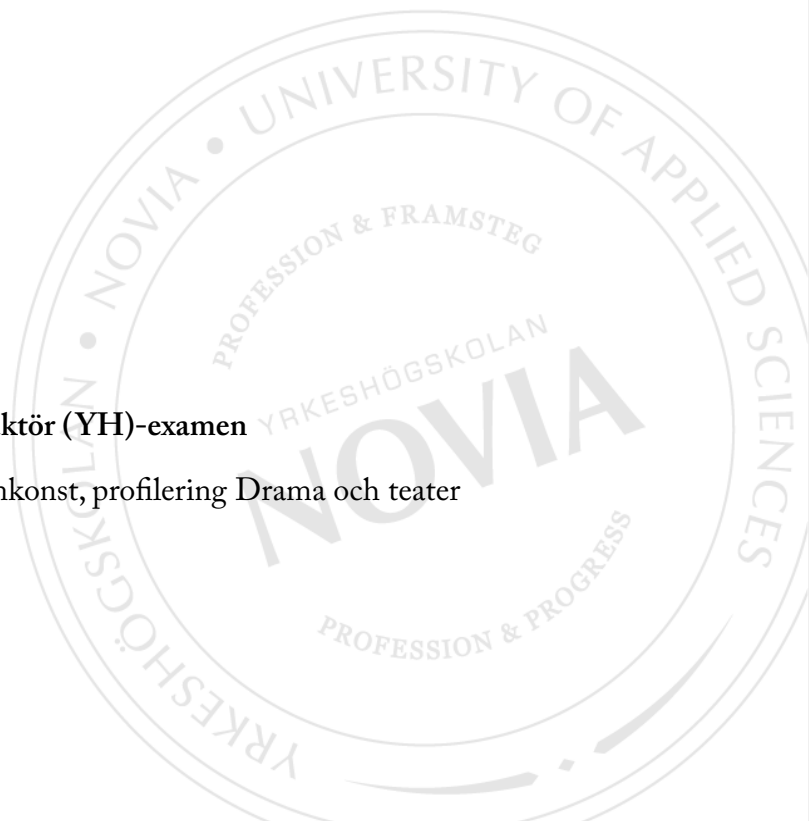
Om att använda drama som metod för att stärka unga flickors
självkänsla i ett utvecklingsland

Av Julia Åman

Examensarbete för dramainstruktör (YH)-examen

Utbildningsprogrammet för scenkonst, profilering Drama och teater

Vasa 2016



EXAMENSARBETE

Författare: Julia Emma Sofia Åman

Utbildningsprogram och ort: Scenkonst, Vasa

Inriktningalternativ/Fördjupning: Drama och teater

Handledare: Stina Engström

Titel: Tunaweza - Vi kan! Om att använda drama för att stärka unga flickors självkänsla i ett utvecklingsland

Datum: 27.3 2016

Sidantal: 26

Bilagor: 1

Abstrakt

I detta examensarbete behandlar jag hur man kan använda drama som metod för att stärka unga flickors självkänsla i ett utvecklingsland. Arbetet kretsar kring de erfarenheter jag fick när jag gjorde mitt konstnärliga examensarbete som dramainstruktör på en grundskola i Tanzania.

I kapitel ett, två och tre redogör jag för hur kvinnors situation ser ut i Tanzania, lyfter fram hur fysisk bestraffning påverkar ett barns självkänsla, och framhäver att åsikterna gällande effekterna av fysiska bestraffningen är delade. I kapitel fyra och fem beskriver jag hur arbetsprocessen såg ut, vilka problem jag stötte på och hur arbetet framskred. I kapitel sex reflekterar jag kring hur atmosfären påverkar hur en dramaprocess utfaller. I kapitel sju beskriver jag resultatet av en misslyckad dialog mellan mig och lärarna på skolan.

I det åttonde och sista kapitlet sammanfattar jag vilka lärdomar jag har fått av processen. Jag drar slutsatsen att drama är en fungerande metod för att stärka flickors självkänsla men att miljön och kulturen också påverkar barn starkt och att det därför är viktigt att vuxna i barnens närhet också har en positiv inställning till den stärkta självkänslan man genom drama kan uppnå. Jag konstaterar att det är av stor vikt att lärare och dramainstruktörer i ett samarbete är ense om vad syftet med dramaarbetet är och att båda parterna stöder barnens utveckling. Slutligen begrundar jag hur jag skulle gå till väga om arbetet med gruppen skulle vidareutvecklas.

Språk: Svenska

Nyckelord: Tanzania, utvecklingsland
självkänsla, flickor, fysisk bestraffning,
barnaga, dramaarbete, dramapedagogik

BACHELORS THESIS

Author: Julia Emma Sofia Åman
Degree Programme: Performing Arts
Specialization: Drama and theatre
Supervisor: Stina Engström

Title: Tunaweza – We can!
About using drama to strengthen young girls' self-esteem in a developing country

Date: 27.3 2016

Number of pages: 26

Appendices: 1

Summary

In this Bachelor's thesis I inquire how drama can be used as a method to increase young girls' self-esteem in a developing country. The study revolves around the experiences gained while practising my artistic work as a drama instructor at a primary school in Tanzania.

In chapters one, two and three, I give an account of the situation of women in Tanzania, present the effects that corporal punishment has on children's self-esteem, and point out that the opinions on the effects of corporal punishment are divided. In chapters four and five, I describe the process, the problems I faced and how our work proceeded. In chapter six, I reflect upon how the atmosphere affects how the drama process turns out. In chapter seven, I describe the results that were caused by a lack of communication between myself and the teachers at the school.

In the eighth and final chapter, I summarize the knowledge I gained from the process. I come to the conclusion that drama is an effective method for increasing young girl's self-esteem, while noting that culture and environment also influence the children. As such, it is important that the adults in the children's lives also have a positive attitude to the gained self-esteem that drama enables. I establish the importance that teachers and drama instructors must place on a united conception towards the purpose of drama, and that both parties support the children's development. Ultimately I deliberate on how I would proceed if I were to continue the work with the group.

Language: Swedish

Keywords: Tanzania, developing country, self-esteem, girls, corporal punishment, drama, drama pedagogy



Tunaweza – Vi kan!

Om att använda drama som metod för att stärka unga flickors självkänsla i ett utvecklingsland

Av Julia Åman

Innehållsförteckning:

	Inledning.....	1
1	Bakgrund, frågeställning och syfte.....	2
2	Min tudelade relation till Tanzania och flickors ställning i det tanzaniska samhället.....	3
	2.1 Vuxna kvinnor i Tanzania.....	4
	2.2 Unga flickor i Tanzania.....	6
3	Den fysiska bestraffningens effekter – ett omtvistat ämne.....	6
4	Mina försök att organisera gruppen.....	9
5	Tunaweza – vi kan!.....	11
	5.1 Att leka på nya sätt.....	12
	5.2 Att få ta plats.....	14
6	Om atmosfärens betydelse.....	17
	6.1 Uppmuntrande atmosfär.....	19
	6.2 Atmosfären på skolan i Mwanza.....	20
7	Lärarnas reaktioner på flickornas stärkta självkänsla.....	21
8	Slutsats.....	22
	Källförteckning.....	25
	Bilagor: Mwembe r.f.....	26

Inledning

'Barnen pratade i munnen på varandra och verkade upprörda. Jag hörde att de sa flickornas namn. Jag frågade min medarbetare igen; >>Var är de? Vad är det som händer?<< Han svarade att lärarna hade kallat på flickorna för att de skulle straffas. Allt gick väldigt snabbt och det var rörigt och kaotiskt. Jag förstod inte allt vad de sa, men jag började ändå springa mot skolgården och ropade åt min medarbetare att följa med mig för att stoppa lärarna. När jag såg flickorna satt de på knä framför lärarna som stod i en halvcirkel runt dem. En av flickorna viftade med armarna mot oss som ett tecken för att vi skulle skynda oss. Hon såg livrädd ut. Medan jag sprang såg jag hur en av lärarna piskade henne hårt med en käpp upprepade gånger medan han ropade något till henne på swahili. Hon skrek av smärta och grät, men han fortsatte att piska henne över ryggen och höll samtidigt i hennes armar så att hon inte kunde skydda sig. Jag såg också att han sparkade henne i ryggen och sedan tvingade han henne att hålla fram sina händer så att han kunde piska henne i handflatorna. Han slutade inte förrän jag kom fram och ställde mig bredvid flickorna.'

Dagboksanteckning 25.1 2016

1 Bakgrund, frågeställning och syfte

År 2013 hade endast 5,4 procent av världens barn ett lagligt skydd mot våld.¹ Vetskapen om att barnaga i syfte att fostra förekommer i så stor grad runtom i världen är något som får mig som blivande dramainstruktör att stundom gråta av modfällighet, och stundom koka av ilska – för att sen alltid landa i en osläckbar övertygelse: jag måste göra något åt det här, vilket jag också gjorde.

Vintern 2015-2016 var jag den tredje i tur att åka som dramainstruktör från yrkeshögskolan Novia till grundskolan Tambukareli i Mwanza, Tanzania, för att volontärarbeta genom den finländska föreningen Mwembe rf. och den tanzaniska föreningen Ni Hekima Pekee. År 2014 skrev dramainstruktören Miro Jerohin sitt skriftliga examensarbete *"Natten då solen inte gick ner – Förstår ni? Förstår jag? Förstår vi varandra?"* efter att ha varit den första dramainstruktören på skolan i Mwanza. Jerohins skriftliga examensarbete rör i synnerhet språkbarriären och kulturkrockar, vilka man inte kan undvika. I och med att han redan hade behandlat de ämnena gav det mig möjlighet att fokusera på det område som mitt hjärta slår extra hårt för: skolflickornas situation och ställning i Tanzania.

Tanzania är ett land där det inte är ovanligt att en lärare har 100 elever i sitt klassrum.

Tanzania är också ett av de otaliga länder där aga är lagligt i såväl i hemmen som i undervisningssyfte i skolorna. Visserligen finns det restriktioner för hur skolagan ska gå till för att vara laglig; ett visst antal smällar med specifika redskap och på vissa utvalda delar av kroppen är tillåtet. Däremot är det inte många som kontrollerar att agan går lagenligt till. Detta ger utrymme för att lärarna – om de vill – kan kontrollera sina elever med aga och hot om aga så fort deras undervisning blir det minsta avbruten. Jag har själv många gånger när jag lett lektioner för barn och ungdomar bitit ihop munnen av frustration när de inte lyssnar, när de inte står stilla och inte är tysta utan istället tvingar mig att hitta nya sätt att fånga deras intresse så att de vill ta del av min undervisning. För det är ju där lösningen borde finnas; i min förmåga som dramainstruktör och som vuxen att locka tillbaka deras uppmärksamhet när den svävar iväg till för stunden irrelevanta platser.

1 Se *Internetkällor* s.25

Jag anser att det är synnerligen upprörande att det i världen finns många vuxna med behörighet att undervisa barn och ungdomar, som saknar förmåga och kunskap att få de unga att vilja bli undervisade, så istället går de vuxna åt en av de mest lättillgängliga men sköraste punkterna; de ungas rädsla.

Frågan jag ställer mig i detta skriftliga examensarbete är: Hur gick jag som blivande dramainstruktör till väga när jag använde drama som metod för att stärka de tanzaniska flickornas självkänsla? För att kunna behandla detta kommer jag också att ta upp barnaga och fysisk bestraffning, då jag såg att barnens självkänsla påverkades negativt av denna i Tanzania vanligt förekommande fostringsmetod. Syftet med arbetet är att påvisa dramaundervisningens stärkande effekter. Jag reflekterar över arbetsprocessen under min tre månader långa vistelse i Mwanza och belyser den utveckling som jag noterade i flickorna.

2 Min tudelade relation till Tanzania och flickors ställning i det tanzaniska samhället

Jag har förälskat mig i Tanzania. Jag har förälskat mig i den kaotiska, högljudda trafiken där alla kör som galningar och åker motorcykel utan hjälm. Jag har förälskat mig i de söta lukterna av grillad majs och stekta bakverk som säljs på trottoarerna tillsammans med nyplockade avokadon och friterade gräshoppor. Jag har förälskat mig i de stora risfälten där tre generationer av en familj står med vattnet upp till midjan och skyfflar lera medan solen vandrar upp i zenit och gassar på deras tygbeklädda hjässor. Jag har förälskat mig i det stora lugnet som infinner sig uppe i bergen när man slutar oro sig för pytonormar och bara låter sig förtrollas av den överväldigande utsikten. Jag har förälskat mig i den färgsprakande naturen, i de rödgula sanddammiga vägarna som sträcker sig längre än ögat når, och framför allt; jag har förälskat mig i människorna. Aldrig tidigare har jag varit omgiven av en hel kontinent som ber mig sluta stressa. Att dyka upp när man är klar istället för att få hjärtklappningar när man är fem minuter försenad är en självklarhet. Jag minns en gång när jag försökte förklara för tanzaniska vänner att utbrändhet och utmattning är en vanlig sjukdom i Finland: *'Gå in i väggen. Burnout; you get so exhausted from long-term stress that your body and brain just stops co-operating with you.'* De förstod inte vad jag menade.

Samtidigt som jag lärde mig mycket av den tanzaniska kulturen är min relation till Tanzania tudelad: det finns ett flertal faktorer i samhället som motarbetar jämställdhet och jag funderade många gånger på hur jag skulle förhålla mig till dem.

”Jag är inte här för att ändra på kulturen – jag är här för att hjälpa dem att förbättra den kultur de redan har.”

Dagboksanteckning november 2015

I följande avsnitt går jag igenom faktorer i det tanzaniska samhället som är relevanta i förhållande till flickors självkänsla och som jag behövde ha i åtanke under dramaarbetet.

2.1 Vuxna kvinnor i Tanzania

För att komma åt flickors ställning i ett land behöver jag titta närmare på hur situationen ser ut för de vuxna kvinnorna. Unga flickor ser på hur vuxna kvinnor beter sig och på basen av detta skapar de sig bilder av hur de kanske själva kan bli en dag.

I Tanzania har man skolplikt fram till 15-års ålder. Detta gäller både flickor och pojkar. Att man år 2002 slopade skolvärdigheten har gjort att antalet barn som går i skola har stigit de senaste tio åren. Tonårsgraviteter är dock en faktor som gör att många flickor hoppar av skolan, och möjligheterna att fortsätta med studierna efter att man fött barn är relativt små. Även om Tanzania har ratificerat FN:s konvention om att avskaffa all form av diskriminering av kvinnor är Tanzania långt ifrån jämställt och kvinnoförtrycket tar sig uttryck i bland annat våldtäkt och könsstympning. Det finns också statistik som menar att ca 60% av de gifta kvinnorna i landet blir utsatta för hustrumisshandel. Äldre kvinnor kan även anklagas för att använda svartmagi, och dessa blir då förföljda och kan misshandlas så grovt att de avlider. Även om de så kallade ”häxmorden” är fördömda har inga åtgärder vidtagits för att stoppa förföljelserna.²

² Se Internetkällor s.25

I mina egna iakttagelser av kvinnorna i Tanzania noterade jag att det fanns en stor skillnad mellan hur utbildade och ickeutbildade kvinnor i min egen ålder levde. Med tanke på att universitetsstudier i Tanzania är förhållandevis dyra är det också i många fall en fråga om klass. Största delen av de kvinnor jag blev vän med var eller höll på att bli universitetsutbildade – och det märktes på dem. De kvinnorna var utåtriktade och framåt. De hade inte bråttom med giftermål och att bilda familj; de ville göra karriär. De hade en mera lättsam inställning till klädkoderna³ och pratade ofta flytande engelska.

De kvinnor som inte studerar vid universitet jobbar för familjen. Jag brukade se de kvinnorna varje morgon när jag gick till skolan; de gick längs vägen vid risfälten med fruktbrickor på huvudet och bar ofta ett barn på ryggen och höll ett annat i handen. Jag tog snabbt som vana att hälsa på alla jag mötte för att få öva på min swahili. Kvinnorna hälsade oftast tillbaka men var något mera tillbakadragna. De gånger jag kommunicerade mera med någon av dem var det på swahili, för deras engelska var så gott som obefintlig. Mina swahilikunskaper sträcker sig uppenbarligen inte så långt att jag kunde diskutera patriarkala strukturer med dem, men baserat på vad jag såg lever de här kvinnorna i alternativet till att vara universitetsstuderande, och då är det främst fysiskt arbete och familjen som präglar tillvaron.



Arbetande kvinnor på vägen intill risfälten.

3 Till Tanzanisk kultur hör klädkoder som uppmanar kvinnor att täcka axlar och knän.

2.2 Unga flickor i Tanzania

Jag upplevde att flickorna generellt sett var väldigt omhändertagande och satte andras behov framom sina egna. I skolan såg jag det i hur de lät andra prata medan de själva lyssnade. Ute såg jag det i hur de tog hand om sina småsyskon och bar dem på ryggen fast de själva var väldigt unga. De reste sig ofta för att ge plats åt andra i lokalbussarna, höll upp dörrar och var de första att böja sig ner för att plocka upp föremål som andra tappade. Alla flickor jag frågade - till och med de allra yngsta i skolan - visste hur man kokar mat, diskar, städar hemmet, tvättar kläder och tar hand om spädbarn. Det framstod för mig vid flera tillfällen som att de tanzaniska flickorna förväntas fungera som samhällets upppasserskor.

3 Den fysiska bestraffningens effekter – ett omtvistat ämne

”Meta-analyses of hundreds of studies document that physical punishment is associated with: verbal and physical aggression; delinquent, antisocial, and criminal behavior; poorer quality of parent-child relationships; impaired mental health; and later abuse of one's own spouse and children.”⁴

År 1984 förbjöds aga mot barn i Finland. Debatten hade varit het under större delen av 70-talet, och innan den omtvistade lagen väl trädde i kraft var det främst argumenten om att aga inte är ändamålsenligt som framfördes – inte frågan om barnens rättigheter. (Social- och hälsovårdsministeriet 2011 s. 30) Än idag råder blandade åsikter om aga i länder där aga har förbjudits. Många förespråkare menar att man måste göra en tydlig skillnad på aga och misshandel, och att aga ibland är det enda sättet att begränsa ett barns beteende och således borde vara en tillätlig metod för föräldrar, lärare och andra auktoriteter att använda när de anser den behövlig.

I Storbritannien förbjöds först barnaga i statliga skolor, och några år senare även i privatskolor. Förbudet upprörde både lärare och föräldrar vilket ledde till att en talesman för femtio privatskolor år 2001 gick till domstol för att söka omprövning av förbudet.

4 Se Internetkällor s.25

I en artikel som *The Times*⁵ publicerade 2001 står det så här om fallet:

Huvudläraren Phil Williamson från The Christian Fellowship School i Liverpool argumenterade inför domstolen att föräldrarna är fråntagna sina mänskliga rättigheter, eftersom de inte får delegera disciplinen av sina barn till en lärare de litar på.

”Det är inte mycket att bråka om. Det blir inga sår och inget blod” säger 57-årige Williamson. Fyrabarnsmamman Karen McGlynn, som har alla sina barn i Williamsons skola, anser att det är ett bra initiativ. Hon säger till The Times:

”Anledningen till att jag sände barnen till den här skolan var lärarnas känsla för disciplin. Aga måste finnas där som en sista utväg. Det ska användas som ett tecken på kärlek och omtanke. Jag litar på lärarnas omdöme. Det här handlar om mina rättigheter som förälder.”

Också i Nya Zeeland där barnaga förbjöds 2007 fanns det bland både föräldrar och lärare många som var upprörda över förbudet och 2009 var landet nära att bli det första i världen att återinföra barnaga då det hölls en folkomröstning om att upphäva förbudet.⁶

I båda fallen blev resultaten ändå att barnagan förblir förbjuden, men de stora åtgärder som åtogs i försök att upphäva förbuden tyder på att frågan är kontroversiell och åsikterna om var gränserna mellan aga och misshandel går varierar. Likaså tankarna kring huruvida barn tar skada av aga eller ej.

Vad är då egentligen aga? Så här definieras aga i *Slå inte barnet!* (Social och hälsovårdsministeriet 2011 s.17) *”Kroppslig aga är handlingar genom vilka den vuxne genom att använda fysiskt övertag försöker förorsaka barnet smärta eller obehag men inte fysisk skada, för att bestraffa barnet eller reglera barnets beteende. Med kroppslig aga avses med andra ord sådant våld som i en viss kultur anses, eller tidigare under historien ansetts, vara godtagbart och som den vuxne som utför våldet tror vara berättigat för att bestraffa barnet. (...) Den som blir utsatt för kroppslig aga är alltid i underläge gentemot en fysiskt överlägsen vuxen som ensidigt definierar reglerna för beteendet och formen av straff ifall barnet bryter mot reglerna. Barnet har inte någon definitionsrätt i denna fråga. Särskilt för små barn, som ju oftast blir utsatta för kroppslig aga, förblir förhållandet mellan orsak och verkan ofta oklar. Barnet får av kroppslig aga den signalen att våld är tillåtet och att det är ett godtagbart sätt att lösa konflikter. Barnet får också den uppfattningen att den starkare vinner och att man också i sin närmaste krets måste vara rädd.”*

5 Svensk översättning av Aftonbladet 2011

6 Se Internetkällor s.25

(Social och hälsovårdsministeriet 2011 s.35)

På en av mina lektioner i Mwanza rök två flickor i sjätte klass ihop. De knuffades och slog på varandras armar samtidigt som de ropade skällsord till varandra. Jag och min medarbetare gick emellan och höll i varsin flicka för att hindra dem från att skada varandra. Flickan jag höll i var den som först hade attackerat. Hon var spänd i kroppen och blicken aggressiv. Hon skakade av adrenalin och medan jag höll armarna om henne strök jag henne över ryggen och sa att hon skulle ta det lugnt och andas. Då brast hon ut i gråt och spänningen i kroppen släppte småningom. Den andra flickan grät också, och vi löste slutligen problemet genom kommunikation. Det var för mig ett tydligt exempel på hur fysisk bestraffning påverkar barnens syn på hur man ska lösa konflikter. Båda flickorna verkade skrämda av händelsen och det var uppenbart att ingen av dem egentligen ville använda våld – men det var det verktyg de hade fått av de vuxna.

I *Utsatthet för aga och dess konsekvenser i vuxenlivet* som är en magisteravhandling i utvecklingspsykologi skriver Lina Stenvall⁷ följande: *"Utsatthet för aga har visat sig kunna bidra till utvecklingen av flera psykologiska problem, exempelvis ilska och ångest. En undersökning av Springer, Sheridan, Kuo och Carnes (2007) visade att personer som utsatts för fysisk bestraffning i barndomen uppvisade diagnostiserade störningar, fysiska symptom, ilska och ångest i högre utsträckning än andra människor 40 år efter att agan ägt rum."*

Jag vill också lyfta fram ett exempel som belyser hur fysisk bestraffning är en del av vardagen för de barn jag undervisade:

Under min sista vecka i Tanzania skulle vi visa upp en föreställning vi hade jobbat fram. Barnen var glada och stolta över sin föreställning och efteråt firade vi det lyckade arbetet. Innan vi hade städat upp på skolgården hade det börjat skymma och då blev en stor del av flickorna oroliga. De sa att de inte ville gå hem själva, för att de var rädda att deras föräldrar skulle slå dem på grund av att de varit ute så sent. Jag och mina medarbetare blev då tvungna att följa flickorna hem och förklara för deras föräldrar att det var föreställningen och firandet som hade dragit ut på tiden och att det inte var barnens fel att det blivit så sent. Föräldrarna var tillmötesgående och tacksamma för att vi följde flickorna hem. I Tanzania blir det fort mörkt efter att solen gått ner och Mwanza är inte en trygg stad för barn att vistas ensamma i under kvällstid. Föräldrarna värnade om barnens trygghet.

⁷ Se Internetkällor s.25

Paradoxalt nog var det ändå föräldrarnas reaktioner barnen var rädda för när de skulle gå hem.

Tanzania har sedan flera år tillbaka skrivit under FN:s barnkonvention men i praktiken är barnens rättigheter fortfarande ingen hög prioritet, trots att barnen i nuläget utgör cirka hälften av landets befolkning.⁸

4 Mina försök att organisera gruppen

Det faktum att två andra scenkonststuderanden har haft dramaverksamhet på skolan har lett till att en lokal eldsjäl, Sifo, nu också driver dramaverksamhet för barnen. Barnen hade således redan en viss erfarenhet av att göra teater. När jag anlände till Mwanza fungerade Sifo som min guide, tolk och medarbetare. Vi bestämde att jag skulle lägga upp en struktur för arbetet och planera lektionerna som jag och Sifo tillsammans skulle hålla för eleverna. Både Sifo, eleverna och Kajuna – verksamhetsledaren för organisationen Ni Hekima Pekee - sa i ett ganska tidigt skede att de ville att arbetet skulle resultera i en föreställning.

Min första lektion höll jag för både flickor och pojkar, gruppen bestod då av sammanlagt 48 elever. Det var kaotiskt: eleverna var överenergiska och ljudnivån extremt hög. Dagen därpå hade deltagarantalet utökats till 54. Dessutom hade vi också publik i form av ett stort antal elever som hängde in genom de glaslösa fönstren och som var nyfikna på vad vi gjorde. Jag sa då till Sifo att vi måste börja med att dela in våra elever i två grupper innan vi kan fortsätta arbetet. Jag klargjorde också att vi i fortsättningen inte kunde ha publik eftersom den störde vår koncentration.

Tillsammans gick vi igenom namnlistan för att göra gruppindelningar som skulle gagna eleverna. Eleverna fick hitta på namn till grupperna, och valde ut gruppledare som skulle se till att de andra deltagarna infann sig på lektionerna. Efter att ha sett eleverna leka popstjärnor på rasterna fick jag en idé om att göra en föreställning om en talangjakt. Sifo – vars dröm är att bli manusförfattare – blev inspirerad av idén och vi bestämde att han skulle skriva manuset baserat på våra gemensamma idéer. Under veckorna som Sifo skrev manuset skulle vi ha dramalektioner som innehöll många sinnestränande övningar samt lekar som stärker gruppdynamiken. Sen var det tänkt att vi skulle börja repetera föreställning. Jag skulle dock snart märka att det var lättare sagt än gjort att följa

⁸ Se *Internetkällor* s. 25

planen.

Gruppindelningen verkade svår för eleverna att förstå.⁹ Jag gjorde tidtabeller för när barnen i de olika dramagrupperna skulle ha lektion. Barnen undrade då varför de inte fick vara med på alla lektioner, och jag förklarade att vi skulle göra likadana övningar i de båda grupperna så att ingen skulle missa något, men att en gruppindelning var nödvändig för att jag skulle kunna ge dem mera uppmärksamhet och för att de inte skulle behöva vänta så länge på sin tur om vi t.ex. gjorde improvisationsövningar. Som jag nämner tidigare är det inte ovanligt att ha 100 elever i ett klassrum i Tanzania, så barnen är vana vid att vänta. Barnen verkade förundrade över att jag poängterade att jag ville att de inte skulle behöva vänta så länge på sin tur. Trots detta varierade gruppdeltagarna varje dag; när Simbas - som den ena gruppen kallades - skulle träffas kunde en stor mängd av Simbadeltagarna vara borta men istället infann sig ett flertal från Tigergruppen - och tvärtom. Dessutom hade vi ny publik i stort sett varje dag trots att jag upprepade gånger bad att den skulle avlägsna sig och låta oss jobba ostört. Efter ett tag vände jag mig vid att andra barn kom för att titta på vad vi gjorde, och mina deltagare verkade inte tycka att det var ett problem att ibland ha publik.

Efter att jag hade försökt organisera grupperna och understryka vikten av gruppindelning i ett par veckor hade redan intresset svalnat för en del av barnen, och en av grupperna hade då betydligt färre deltagare än den andra. Vid samma tidpunkt blev det också jullov. Jullovet i Tanzania varar hela december, men efter att ha pratat med rektorn på skolan fick vi lov att fortsätta dramaarbetet under hela jullovet. Vi skrev informationsbrev till dramadeltagarnas föräldrar gällande att deras barn några gånger i veckan skulle ha dramalektioner med oss även under jullovet. Trots detta minskade deltagarantalet i snabb takt i början av december. Till tanzanisk kultur hör att barnen stannar hemma från skolan för att hjälpa familjen om det finns mycket arbete att göra på gården. Detta var troligen den främsta anledningen till att vi till slut bara hade ca sju deltagare som kom på lektionerna regelbundet. Utöver dem deltog ytterligare ca tio elever sporadiskt. Det oberäkneliga deltagarantalet gjorde det svårt för oss att veta huruvida vi skulle kunna göra någon föreställning eller inte, men Sifo fortsatte ändå skrivandet av pjäsen och vi fortsatte samtidigt med dramalektionerna.

Efter ytterligare några veckor meddelade Sifo att han behövde åka till staden Dar Es Salaam för ett provjobb som skulle pågå i en vecka. Innan han åkte skrev han klart manuset, men han hade inte

⁹ Tanzanisk syn på tid och klocka skiljer sig väsentligt från finländsk. Det hör till kulturen att man kommer när man är klar - inte vid ett bestämt klockslag. Om ett klockslag anges är ändå inställningen till klockslaget lättsinnig.

hunnit göra några översättningar till engelska så hela manuset var på swahili. Hans vistelse i Dar Es Salaam blev slutligen förlängt till dryga fyra veckor. Jag hade då ett swahiliskt manus som var skrivet för ca 40 barn, och bara 5-8 elever som kom på lektionerna. Samtliga av de eleverna var flickor. Från att gruppen i början bestod av cirka 50 elever, såväl flickor som pojkar, utformades på detta vis en mindre grupp bestående av endast flickor. Det är den gruppen som mitt examensarbete kommit att kretsa kring.

5 Tunaweza – Vi kan!

Det var ett stort problem för mig och Sifo att så stor del av eleverna plötsligt uteblev från lektionerna. Vi var inställda på att det skulle bli en föreställning men blev tvungna att sätta den åt sidan under jullovet. Istället fick jag chansen att jobba mera ingående med flickorna. Vi slopade gruppsystemet och jag sa att från och med nu jobbar vi med vad vi har och med de elever som är på plats. Det första jag insåg var att de flickor som nu var de regelbundna deltagarna hade varit svåra att urskilja tidigare. Att ha en dramagrupp med drygt femtio elever är för mig helt otänkbart, och en grupp med tjugofem elever anser jag fortfarande vara en väldigt stor grupp. Jag visste flickornas namn och visste vilka som hade tillhört vilken grupp, men jag hade inte lyckats greppa deras personligheter tidigare. Flickorna var ganska tillbakadragna och pratade i regel bara när man frågade dem något. De verkade dock ivriga och upprymda över dramaundervisningen och var alltid på plats när vi skulle börja. De här flickorna var de elever som alltid hade hållit sig i bakgrunden och väntat till sist när vi hade gjort improvisationer, och nu låg allt fokus på dem.

När Sifo var borta hade jag inget annat val än att börja hålla dramalektionerna själv. Jag tog det som en rolig bonusutmaning och bestämde mig för att språkbarriären inte skulle få hindra mig från att undervisa.

"Idag tänker jag göra saker på mitt sätt. Jag har inte planerat så mycket tills idag för det blir ju ändå aldrig som jag planerar i detta land.

Istället går jag in i det här med entusiasm, självförtroende och ett öppet sinne.

Jag måste tro på mig själv nu. Jag måste bara tro på att jag kan dra drama på swahili, ensam. Det här kommer att bli lärorikt för oss alla!"

5.1 Att leka på nya sätt

Birgitta Knutsdotter Olofsson jämför i *"Lek för livet"* (1987 s.100) hur flickor och pojkar leker, och lyfter fram att vuxna påverkar barnens lekar genom att omedvetet förstärka könsrollsmönstret hos barnen. Hon påpekar att en stor del av skillnaderna mellan flickors och pojkars sätt att leka är ett resultat av social och kulturell påverkan. När jag sätter detta i relation till mina iakttagelser i Tanzania ser jag att vuxna också påverkar barnens sätt att leka i Tanzania, men på ett annat sätt än i västvärlden. Barnen i Tanzania har inte påverkats av media, filmer och leksaker på samma sätt som barn i Finland. Förutom vuxnas inställning spelar media en enorm roll i hur barn leker. När populära barnfilmer och leksaker med koppling till filmerna¹⁰ inte finns i barnens världsbild tar också lekarna en annan riktning. Fenomen som prinsessor, racerbilar och superhjältar fanns inte som alternativ när vi improviserade. Knutsdotter Olofsson lyfter senare i boken också fram en undersökning av barns lek i fyra olika samhällen som skiljer sig ifrån varandra kulturellt och socialt (Knutsdotter Olofsson 1987 s.120) Ett av de samhällena var ett Nyansongosamhälle i Kenya, och där var resultatet av undersökningen följande: *"I Nyansongosamhället är barnens fritid begränsad. Tidigt får de arbetsuppgifter. De vuxnas hela kraft går åt till hårt slit. Leksaker är sällsynta. Under de två år som samhället observerades, noterades fantasilek bland barnen endast vid två tillfällen"*

Ett annat av de samhällen som undersöktes var New England, USA, där resultatet av undersökningen var följande: *'De amerikanska barnen har mängder av leksaker och få förpliktelser. De vuxna uppmuntrar barnens lek och sysselsätter sig ofta med barnen samt ger dem lektid och vägledning.'* (Lek för livet, 1987 s.120)

Knutsdotter Olofsson skriver att undersökningen bland annat visar att samhällets traditionella kultur har stor betydelse för hur barnen leker. Nedan följer några exempel på hur de Tanzaniska flickornas sätt att leka var nya för mig, hur jag förhöll mig till det och hur jag använde lekar och övningar i syfte att stärka flickornas självkänsla.

Sifo och barnen hade improviserat mycket på Sifos dramalektioner, men jag märkte efter ett par

¹⁰ Här syftar jag på populära barnfilmer av t.ex. Disney eller Pixar där filmerna inte bara är enbart filmer utan en del av ett koncept med tillhörande produkter för barnen, så som kläder, leksaker, väskor, lakan, m.m och som således präglar de västerländska barnens liv i stor utsträckning.

veckor att alla improvisationer kretsade kring samma teman varje gång; matlagning, städning och någon som blev arg på en annan i hushållet. Improvisationerna avslutades alltid med ett bråk där familjemedlemmar skrek åt varandra, och ibland även slogs. Mönstret i improvisationerna återspeglar en komplex familjenorm och vardag som har orsak att ifrågasättas och behandlas¹¹ men jag upplevde också att mönstret i improvisationerna var ett resultat av att barnen inte visste vilka andra teman de skulle kunna improvisera kring. Jag gav olika teman och förslag på andra situationer i andra miljöer, men det tog flera veckor innan mönstret började luckras upp. Familjen och hemmet verkade vara deras främsta angelägenheter, och jag fick en känsla av att ingen hade uppmuntrat flickorna att begrunda sina egna behov och intressen. Att hitta nya teman att improvisera och leka kring när flickorna och jag inte hade samma referensramar var en genomgående utmaning. Det blev då speciellt viktigt för mig att vara lyhörd och flexibel, att iaktta och ta fasta på vad barnen lekte, för det var inte alltid självklart att vi skulle hitta gemensamma teman att utgå ifrån i övningarna jag planerade.

En gång när jag kom till skolan såg jag att några flickor i klassrummet lekte att de var i en djungel. Istället för att avbryta leken och påbörja den lektion jag hade planerat valde jag att bejaka det tema de lekte kring och smög då själv in i deras fiktiva djungel och viskade till de andra flickorna att följa med. Leken blev en timme lång gruppimprovisation där vi tillsammans jagade och fångade en krokodil som vi tog som husdjur, och till slut släppte tillbaka ut i naturen ute på en gräsplätt på skolgården. Improvisationen fick flera delmoment där vi uttryckte rädsla, ensamhet, övade på rättvisa, samarbete, röstade om olika uppgifter, delade ut ansvarsområden och fattade gemensamma beslut om hur vi skulle göra med krokodilen. Detta var ett av flera tillfällen då jag åsidosatte vad jag hade planerat för att istället ta till vara vad flickorna själva hade påbörjat. Flickorna som hade etablerat leken verkade stolta över att vi hade fortsatt lektionen utgående ifrån deras lek. Jag anser att det är viktigt att bekräfta för barn att deras lekar har ett värde, och när det dessutom var en utmaning för mig att hitta gemensamma referensramar som barnen blev tillfällen som detta särskilt värdefullt för mig som instruktör.

Under en lektion lekte vi att vi var sjörövare som åkte med ett sjörövarskepp till en öde ö för att leta efter skatter. Temat för den lektionen var mod och vi gjorde olika övningar där flickorna skulle utmana sig själv och trotsa sina rädslor. Flickorna fick sen berätta för varandra parvis om det modigaste de någonsin har gjort, och i slutet av lektionen hade vi en ritual där vi skulle hylla en i

11 Mera om detta i kapitel 8 *Slutsats*

taget för att de varit så modiga. Nästan alla hade då nämnt situationer där de varit till hjälp för familjen eller gjort sina föräldrar en stor tjänst. Att de uppvisade så stor omsorg för sina familjer är ingenting jag vill nedvärdera eller frånta dem. Däremot tror jag att ett konstant åsidosättande av sig själv har en negativ inverkan på självkänslan - inte minst gällande barn.

5.2 Att få ta plats

För att få flickorna att börja reflektera mera över sig själv, sina egna behov och drömmar gjorde jag ofta övningar där de skulle berätta eller gestalta vad de är bra på, vad de vill lära sig, och berätta vilka människor de ser upp till. De första gångerna tog det lång tid innan alla hade kommit på något de tyckte att de var bra på, och de flesta gav exempel på att de var snabba på tvätta kläder, att de var bra på att ta hand om sina småsyskon eller visste hur man gjorde någon speciell maträtt. För varje gång vi gjorde den typen av övningar kunde jag se en liten skillnad i de egenskaper de lyfte fram. De började småningom flytta fokuset från hushållsarbete till intressen som rörde dem själva och sa t.ex. att de var bra på matematik, att de var bra på att dansa, att de var bra på att sjunga, att de ville lära sig att cykla, och till slut började de nämna drömmar som t.ex. att de ville spela in filmer eller skriva egna manus.

En gång bad jag eleverna att rita porträtt av sig själva. Jag demonstrerade genom att rita en bild på mig själv och sa att de skulle göra likadant. När jag sen gick runt i klassen och tittade på teckningarna hade nästan alla börjat rita porträtt av mig. Jag fick då förklara en gång till och extra noggrant att de inte skulle rita mig utan sig själva, så som de tycker att de själva ser ut, i sina favoritkläder, och skriva sitt eget namn med stora bokstäver högst upp på pappret. De verkade ovana, som om de tidigare inte riktigt hade reflekterat över hur de såg ut, men samtidigt upprymda över att få sätta ner ett så detaljerat jobb på sig själva. När självporträtten var klara bad jag flickorna att först skriva ner sina favoritaktiviteter, och sen vad de ville göra i framtiden. Längst ner på teckningarna skrev vi "*Naweza!*" som betyder "*Jag kan!*". När alla porträtt var klara ställde vi oss i en ring och så fick en i taget ställa sig i mitten och presentera sig, visa sin teckning och läsa upp vad det stod på den. Det var väldigt nervös stämning i klassrummet och jag behövde coacha de flesta av dem genom att stå bredvid dem och uppmuntra dem att läsa så att alla skulle höra. När alla hade

visat sin teckning stod vi kvar i cirkeln och upprepade ett mantra *'Naweza? - Ndio, unaweza! Tunaweza!'* - *'Kan jag? - Ja, du kan! Vi kan!'* Följande dag kom flera av flickorna springande fram till mig och sa: *'Julia, Naweza!'* - *'Jag kan!'*.

Under en annan lektion ville jag att flickorna skulle komma bort ifrån rollerna som tysta och återhållsamma. Vi ställde oss i en ring och jag sa att vi alla, en i taget, skulle springa in i mitten och visa något man är bra på, och så skulle vi applådera efter varje uppvisning. I början var de lite blygsamma men efter ett tag blev det en lättsam stämning och vi turades om att snabbt springa in i cirkeln och säga "Titta, jag kan det här!" och visa de andra. Flickorna gjorde bl.a. armhävningar, hoppade på ett ben, gjorde akrobatiska rörelser, vickade på öronen, sjöng, sa fraser på engelska och visslade. Allt följdes av skratt och applåder från de andra i ringen. Jag upplevde att det var väldigt befriande för flickorna att få visa upp sina talanger på ett lekfullt sätt, och för dem att märka att de får ta plats.



En av flickorna visar sitt självporträtt.

En av våra favoritövningar i gruppen blev en övning som jag kallade för "Presidenten". I den övningen fick flickorna leka att de var president i landet och skulle hålla tal för de andra. De första gångerna vi gjorde övningen var alla blyga och fnittriga och ville inte hålla tal, men jag fortsatte att testa övningen med några veckors mellanrum. I övningen jobbade vi på röst användning, att ha ett avslappnat men självsäkert kroppsspråk, att hålla ögonkontakt och att hålla talet flytande. Ju fler gånger vi gjorde övningen desto mera plats började flickorna ta när det blev deras tur att spela president. De verkade bli vanare vid att hålla tal inför resten av gruppen, blev stabilare i sina hållningar och höll stadigare ögonkontakt, samtidigt som talen blev längre för varje gång. En av de sista gångerna vi gjorde övningen höll en av flickorna tal, oavbrutet, i närmare tio minuter.

Så här skriver Knutsdotter Olofsson om rollspel Knutsdotter Olofsson 1987 s. 115,116)

"I talet i leken, i rollreplikerna, får barn pröva på olika sätt att tala – som mamma, som snällt barn, som sträng lärare m.m. De övas att lägga märke till det karaktäristiska och typiska i olika personers sätt att tala. I leken överdriver de gärna det typiska sättet att tala och underlättar därmed för varandra att känna igen. (...) I låtsaslek med roller får barnen också pröva olika förhållningssätt, även de som i vanliga livet inte gillas av vuxna. De får uppleva konsekvenser av sitt annorlunda handlande och lär sig något om det sociala regelsystemet. (...) Mead (1934)¹² framhöll även rollekens grundläggande betydelse för barnets jaguppfattning. Mead menade att jaget föds, när barnet börjar se på sig självt med andras ögon" Presidentövningen fungerade för oss som ett rollspel där barnen, så som Knutsdotter Olofsson beskriver, skulle få pröva på olika förhållningssätt. Jag bad bland annat barnen att som president hålla tal om hur viktigt det är att alla barn får gå i skola. Barnen kunde då tala om sig själva och sina rättigheter ur ett perspektiv där de hade mycket makt.

Ganska ofta började flickorna på eget initiativ sjunga sånger i ring och göra tillhörande lekar eller rörelsemönster. Jag bad dem då att lära mig hur ramsorna gick och så gjorde vi dem tillsammans. Det visade sig snart att de kunde en ramsa som också är bekant i Finland: 'Ukkaleela'¹³. Denna hade de lärt sig av en tidigare dramainstruktör som gjort sin praktik på skolan. Vi började göra 'Ukkaleela'-ramsan varje morgon innan vi fortsatte med andra övningar, och ramsan blev då en ritual för vår grupp. Småningom började jag utveckla Ukkaleela för att vi skulle få träna på olika

12 George Hertbert Mead: *Mind, Self and Society*. University of Chicago Press 1934

13 Ukkaleela-ramsans ord har ingen riktig betydelse. Ramsan har tillhörande rörelser.

färdigheter. Jag började med att flickorna – en i taget – skulle få leda ramsan och att vi andra följde. Sen gjorde vi ramsan med olika kvaliteter i röst och kroppsspåk; från viskningar till rop, pyttesmå rörelser till jätterörelser, och från slowmotion till det snabbaste tempot vi klarade av. Efter några lektioner lade jag ännu till ytterligare valmöjligheter; känslor. Vi grät *Ukkaleela*, vi var rädda genom *Ukkaleela*, vi gapskrattade oss genom *Ukkaleela* och uttryckte ilska och frustration genom *Ukkaleela*. I den här ramsan såg jag en tydlig utveckling i flickorna. Vartefter de vande sig vid att leda ramsan började de njuta av att ta plats och komma på nya, kreativa sätt att göra den på varje gång.

Ibland ville främmande pojkar också vara med på lektionerna. Vid några tillfällen kom flickorna fram till mig och viskade att de inte ville att pojkarna skulle vara med för att de ”bara bråkar och förstör”. Jag lät alltid alla som ville vara med på lektionerna vara med, men jag noterade att en del av flickorna blev tystare och tog mindre plats de gånger pojkarna var med.

Under den sista veckan jag var i Tanzania, när Sifo hade kommit tillbaks och jullovet var över, lyckades vi repetera fram en föreställning. I manuset fanns en konferencier vars uppgift var att underhålla och värma upp publiken. En av flickorna i flickgruppen hade visat sig vara en komisk talang, och jag höll hårt fast vid att hon skulle få vara konferencieren. När jag sa att jag ville att hon skulle ha rollen som konferencier blev hon nervös och osäker, men jag underströk att jag tyckte att hon var rolig som konferencier och att jag visste att hon skulle klara av det. Jag köpte ett par stora solglasögon till henne, som ett attribut för att ge mera attityd, och så fick hon en låtsasmikrofon. När hon fick ta tid på sig att improvisera och vi alla uppmuntrade henne, vågade hon börja ta plats på scenen. På föreställning gjorde hon succé som konferencier och underhöll publiken med ett flertal improviserade, komiska tal.

6 Om atmosfärens betydelse

Jag hävdar att drama handlar om att stärka människor. Men vad det *egentligen* är med drama som har så stor effekt på människor har stundvis under studietiden varit oklart för mig. Ju flera erfarenheter jag får av att leda dramaundervisning desto mer övertygad blir jag om att det är just den atmosfär man kan skapa i en dramagrupp som är en av de bidragande faktorerna till att människor växer och stärks. För att våga växa i en grupp behöver man först veta att man får vara sårbar, och att

gruppen kommer att uppmuntra en genom hela processen. Att alla i gruppen är överens om dramaramarna och kan befinna sig i samma fiktiva värld är också en väsentlig del av att skapa en trygg atmosfär.

Jag kommer ihåg att jag som barn reagerade på att jag påverkades starkt av hurudan atmosfär det var i ett rum; hur det kändes som att jag fick en tung, kompakt massa i bröstkorgen om någon nyss hade bråkat i ett rum jag gick in i. Jag smittades snabbt av glada och positiva människors energi, och blev stilla och harmonisk i hela kroppen när jag fick sitta nära någon som utstrålade trygghet och lugn. Därför är också känsla för atmosfär ett av mina främsta verktyg när jag jobbar med drama. En dramainstruktör måste träna sig som människokännare, och utveckla sin förmåga att läsa in allt det outtalade som sker i en grupp.

Så här skriver Knutsdotter Olofsson om atmosfär gällande lek, samt om vikten av vuxnas respekt för leken: *"När de vuxna skapar en förtrollad atmosfär genom sitt förhållningssätt, visar de också respekt för leken. (...) Respekt för leken innebär att den vuxne värnar om leken och skyddar den. Den lek som behöver mest skydd är låtsasleken (Jorup 1979)¹⁴ Den är den lekform som kräver mest av barnen. Roller och tema måste hela tiden hållas kvar i föreställningen, liksom substitutioner. Olika viljor och uppfattningar måste samordnas. Koncentrationsförmågan sätts på prov. En oavvislig förutsättning för lek är ro och trygghet. Det händer att barn kan skapa sig en sådan själva genom att dra sig undan i någon vrå i trädgården eller i dockvrån på daghemmet, men de barn som av olika anledningar är oroliga, ångeststridna och spända behöver stort stöd från den vuxnes sida."* (Knutsdotter Olofsson 1987 s.122 och 123) Tanzania är ett land där barnen vid väldigt tidig ålder måste lära sig att utföra sysslor som vi i västvärlden anser vara de vuxnas ansvar; tvätta kläder, städa, koka mat osv. Detta gör att barnens lekar ofta kommer i andra hand. Jag såg inga tecken på att vuxna skulle ha haft respekt för barnens lekar - tvärtom verkade många vuxna ha ett nedvärderande förhållningssätt till rollek och fantasi och avbröt ofta barnen när de lekte. Vid några tillfällen kom även lärare in i klassrummen under min undervisning för att informera antingen mig eller barnen om något. Vid ett av de tillfällena var vi mitt inne i en lek och jag bad då läraren att vänta. Jag diskuterade aldrig situationen med läraren och han kommenterade den inte heller, men han verkade en aning förnärad över att han ombads vänta på grund av vår lek.

14 Jorup Boel: *Lekens pedagogiska möjligheter* 1979

6.1 Uppmuntrande atmosfär

Nu i efterhand kan jag se att språkbarriären bidrog till en atmosfär av acceptans. Med hjälp av *Google translate* och ett anteckningshäfte fyllt med viktiga ord och fraser lyckades jag varje dag göra mig förstådd, men ofta behövde barnen korrigera mig eller gissa vilket ordet jag var ute efter. Detta gav upphov till väldigt många missförstånd men barnen var uppmuntrande och visade sin tacksamhet för att jag försökte. De var glada över att få hjälpa mig och otaliga gånger skrattade vi tillsammans åt hur fel något blev och fick hitta andra sätt att förstå varandra. Den öppna inställningen smittade av sig till övningarna vi gjorde. Flickorna märkte ganska snabbt att jag inte bedömde enligt termen ”rätt och fel”, utan istället bad dem att följa sina impulser. De verkade förtjusta i tanken på att få vara så busiga – något de knappast får vara i skolan annars - men blyghet och osäkerhet låg ofta som en hämmande hinna över dem. Jag försökte lossa på den genom att visa exempel på hur lekfull man kan vara.

På mina dramalektioner i Tanzania ville jag skapa en atmosfär där flickorna fick möjlighet att ta plats. Jag ville att de skulle känna att det inte fanns någon hierarki mellan oss, utan att vi i mina ögon var likvärdiga trots att jag är vuxen.¹⁵ Detta visade jag bl.a. genom att göra många övningar som flickorna själva fick leda. I början var de blyga och tveksamma men allteftersom vande de sig vid tanken och började att ta vara på sin tur och utmana sig själva. Jag berömde dem regelbundet för att de var modiga och kreativa.

Ibland dök det upp nyfikna elever som ville vara med på lektionerna. Flickorna började småningom själva ta initiativ till att förklara för nykomlingarna vad vi höll på med. Jag lät dem ge instruktioner utan att avbryta och själv ta över, och tackade flickorna för att de förklarade för de andra eleverna. Att stötta varandra och låta alla göra på sitt eget sätt blev snart en naturlig del av vårt arbetssätt.

¹⁵ I Tanzanisk kultur finns en tydlig hierarki mellan barn och vuxna.

6.2 Atmosfären på skolan i Mwanza

De tanzaniska skolorna är överfulla och lärarna alldeles för få. På skolan där jag jobbade trängdes ca 500 elever på en alldeles för liten skolgård. De var många, högljudda och de sloddes mycket med varandra. Som jag nämner i inledningen är fysisk bestraffning lagligt, och en av lärarna gick ofta omkring på området med en träpinne och smällde till elever som enligt honom inte uppförde sig. Det krävdes inte mycket för att lärarna skulle bli arga, och eleverna stelnade till och tystnade som på beställning när läraren med träpinnen närmade sig.

Den första gången Sifo och jag skulle testa gruppindelningen med Simba- och Tigersystemet hade en stor del av eleverna missuppfattat vilken grupp som skulle börja, så det var för många elever i klassrummet, och eftersom jag hade planerat in övningar som krävde koncentration bad jag eleverna som tillhörde den andra gruppen att vänta på utsidan tills det var deras tur. Barnen gick motvilligt ut, men ganska snart kom en av dem in igen och förklarade för Sifo att de var rädda; de ville inte vara på utsidan för om läraren med pinnen skulle se att de satt utanför skulle han slå dem. Sifo och jag blev tvungna att gå ut på skolgården och leta efter läraren och informerade honom om att det var vi som hade gett instruktioner till barnen om att vänta utanför, och bad honom att han inte skulle slå dem.

Hierarkin mellan eleverna och lärarna var väldigt tydlig. Läraren med träpinnen kunde slå en elev upprepade gånger och bara några sekunder senare skratta åt ett skämt som någon av de andra lärarna sa eller leende vända sig mot mig och säga: *'Hello Julia! How are You today?'*. Eleverna styrdes genom rädsla för att bli straffade, och jag upplevde att omsorgen om barnen och respekten för individen inte prioriterades högt. Atmosfären på skolan, i mitt tycke, var orolig.

7 Lärarnas reaktioner på flickornas stärkta självkänsla

Under hela perioden som jag ledde dramaverksamheten på skolan hade vi stött på svårigheter gällande *när* dramalektionerna skulle hållas. Detta på grund av att gruppen bestod av elever från olika årskurser och deras olika scheman inte alltid gick att kombinera med min undervisning, så vi blev tvungna att hitta nya tider för dramaundervisningen varje vecka. Den sista veckan jag var på skolan hade vi till slut kommit igång med pjäsen och repeterade intensivt för att kunna visa upp vår föreställning. Under generalrepetitionen märkte vi att två av flickorna - två sjätteklassister - som hade varit på plats tidigare nu saknades. Det visade sig då att det hade blivit ett missförstånd gällande när vi fick repetera med eleverna, och lärarna hade då kallat på två av flickorna från min grupp för att bestraffa dem då de uteblivit från en annan lärares lektion. Sifo och jag sprang till platsen där eleverna bestraffades, men innan vi hann fram för att avbryta bestraffningen som påbörjats bevittnade vi hur flickorna – medan läraren höll fast deras armar – piskade dem med en käpp och sparkade dem upprepade gånger i ryggen. Jag uppmanade läraren att sluta, och när han släppte flickorna gick jag och Sifo in till rektorn för att diskutera händelsen. Jag klargjorde för rektorn och de övriga lärarna att jag ansåg att de hade handlat orättvist mot flickorna, att bestraffningen inte var befogad, och att missförståndet gällande schemat bottnade i kommunikationsproblem mellan oss vuxna och att ansvaret för schemat inte låg på barnen.

Efteråt när jag har reflekterat över händelsen, har jag insett att det finns flera faktorer som pekar på att flickornas frånvaro från den andre lärarens lektion inte är den enda anledningen till den grova fysiska bestraffningen. I gruppen fanns flera andra sjätteklassister som också borde ha varit på den andre lärarens lektion, men dessa blev inte bestraffade. De två flickor som lärarna bestraffade tillhörde dem som har haft dramaundervisning med de två andra scenkonststuderanden som besökt Mwanza. Dessa flickor är väldigt utåtriktade, självsäkra, självgående och ifrågasättande. Jag tror att det faktum att de har haft så mycket dramaundervisning spelar en viktig roll i deras goda självförtroende. Min hypotes är att lärarna upplever att deras auktoritet hotas av dessa flickors styrka och att de därför kände ett behov av att markera vem som bestämmer.

Efter incidenten samlade jag gruppen och talade om för barnen att jag ansåg att lärarna hade handlat orätt och att flickorna inte hade gjort något fel. Jag visade öppet för dem att jag var

upprörd, och efteråt har jag kommit fram till att det var viktigt att de fick se att en vuxen kan reagera så starkt på att de blev felaktigt behandlade. När vi diskuterade händelsen berättade flera av barnen om tillfällena då de blivit bestraffade utan att de förstått orsaken.

Följande dag hade vi föreställning. Efter föreställningen höll flera av de vuxna tal, och sen frågade man om någon hade något att tillägga. Då reste sig två av mina elever. Den ena av dem - jag benämner henne C - var en av dem som hade blivit fysiskt bestraffad dagen innan. Hon tackade organisationerna som möjliggjorde dramaverksamheten, och Sifo för att han inspirerade henne att hålla på med teater. Hon avslutade sitt tal med att säga att hon vill bli som jag när hon blir stor. Jag kände en enorm stolthet över mina elever. Att se flickorna kliva upp på scenen och *ta* ordet på det sätt som de gjorde är antagligen den bästa bekräftelsen en dramainstruktör kan få. Att C sa att hon vill bli som jag när hon blir stor var rörande, men det fick mig att inse hur stort inflytande en dramainstruktör kan ha på ett barn - och kanske i synnerhet just flickor i ett utvecklingsland där ett barns ställning är väldigt låg. Drama sätter onekligen igång stora inre processer, och det är inte en självklarhet att det uppskattas av alla vuxna i barnets omgivning. Att dramainstruktörer, lärare och föräldrar är överens om vad syftet med drama är, och kan bemöta barnets utveckling på ett konstruktivt, uppmuntrande sätt är oerhört viktigt för att barnet inte ska ha en ambivalent inställning till sin stärkta självkänsla.

8 Slutsats

Drama kan i hög grad ha en inverkan på självkänslan, och kan användas som en välfungerande metod för att stärka specifikt unga flickors självkänsla i ett utvecklingsland. När jag använde drama i syfte att stärka flickornas självkänsla var det viktigt att jag kände till och förstod flickornas ställning i det tanzaniska samhället. Det var också viktigt att klargöra för mig själv vilka faktorer i deras vardag som kan ha en negativ inverkan på deras självkänsla, det vill säga hur de bemöts av andra vuxna i sin omgivning, hur de begränsas, vilka krav som ställs på dem samt hur deras liv påverkas av det faktum att fysisk bestraffning är lagligt i Tanzania.

Att jobba i ett utvecklingsland medför sannolikt andra prövningar än om man jobbar i sitt hemland. De största prövningarna för mig var avsaknad av gemensamma referensramar samt stora skillnader i värderingar, som t.ex. lärarnas respektive min syn på barnen. Jag valde då att markera för barnen att jag tar deras parti vid eventuella konflikter, även om detta eventuellt inte uppskattades av alla lärare på skolan. Att som vuxen bekräfta att man ser att barn blir orättvist behandlade anser jag att också är en del av att stärka barnens självkänsla. När man stöter på hinder såsom språkbarriär och stora kulturskillnader tvingas man hitta nya sätt att kommunicera med barnen. Genom att iaktta barnens lekar och ibland sätta min egen planering åt sidan för att använda barnens lekar som grund till improvisationer minskade jag det kulturella avståndet och möjliggjorde möten. På så sätt är dramapedagogik en fantastisk metod att få använda, då de centrala verktygen kan vara kroppsspråk, lek, fiktiva världar, rollspel, karaktärsutforskning m.m. - och den verbala kommunikationen således får komma i andra hand. Dock vill jag nämna att arbetet underlättade vartefter mina swahilikunskaper blev starkare.

Genom att bygga upp en trygg atmosfär med uppmuntran och acceptans som grund, och där ”misslyckanden” inte straffades fick flickorna en fristad att testa nya sidor hos sig själva i och att reflektera över vem de är och vill vara. Jag var också noggrann med att välkomna deras olika idéer och tankesätt. Det är viktigt att vuxna i barnens omgivning kan bemöta barnets stärkta självkänslan på ett konstruktivt sätt för att barnet ska få känna stolthet över sin utveckling.

Det dramaarbete som nu genom tre scenkonststuderanden; Miro Jerohin, Heini Rautoma och mig själv, har påbörjats och utvecklats vid skolan Tambukareli i Mwanza är ett viktigt samarbete med Mwembe rf. och ett projekt som jag hoppas fortsätter. Jag ser att det finns ett behov av dramapedagogisk verksamhet för såväl flickor och pojkar gemensamt som för flickor enskilt. Om jag skulle fortsätta dramaarbetet med flickgruppen skulle jag vilja behandla problemen gällande våld och konflikter inom familjerna mera ingående. Jag skulle då ha behov av en tolk. Genom t.ex. processdrama eller forumteater skulle man kunna lyfta fram destruktiva mönster inom familjerna och låta barnen prova på att påverka iscensatta situationer och reflektera över hur bråk skulle kunna förebyggas. Jag ser även att dramaarbete med föräldrarna skulle kunna gynna familjerna. Vidare skulle jag vilja synliggöra orättvisor mellan flickor och pojkar i det tanzaniska samhället och fortsätta utveckla dramalektioner där flickornas kreativitet och egna tänkande står i fokus. Flickorna

tyckte också mycket om att skådespela, och jag tror att det skulle finnas goda möjligheter att tillsammans med flickorna utveckla en föreställning som skulle lyfta fram t.ex. ojämställdhet eller unga flickors styrka.

Den svåraste men kanske viktigaste insikten för mig har varit att flickornas hårda vardag inte ändras för att jag hade dramaundervisning för dem. De yttre omständigheterna består. Flickorna kommer med stor sannolikhet att stöta på motstånd från vuxna och ju starkare individer de blir desto större risk löper de för att tvingas ta obefogade konsekvenser i form av bestraffning eller förtryck. Min förhoppning är ändå att dramaarbetet har väckt en stolthet i flickorna och en insikt om att de har större potential än vad de hittills har uppmuntrats att utforska. Jag hoppas också att dramaarbetet har gett dem verktyg att bemöta orättvisor med, och väckt en nyfikenhet inför allt de kan bli om de själva får bestämma.



Källförteckning

Litteratur:

Social- och hälsovårdsministeriets publikationer 2011:12 *Slå inte barnet! Nationella handlingsprogrammet för att minska kroppslig aga mot barn 2010–2015* Social -och hälsovårdsministeriet Helsingfors 2011

Knutsdotter Olofsson, B. (1987) *Lek för livet - En litteraturgenomgång av forskning om förskolebarns lek*, HLS Förlag (Högskoleförlaget vid Lärarhögskolan i Stockholm)

Internetkällor:

Psychology today

<https://www.psychologytoday.com/blog/great-kids-great-parents/201111/the-problem-physical-punishment> (Hämtad 16.2 2016)

Läkartidningen

<http://www.lakartidningen.se/Klinik-och-vetenskap/Klinisk-oversikt/2014/11/Barnuppfostran-utan-vald--en-rattighet-for-varje-barn/> (Hämtad 24.2 2016)

I Aid Africa:

http://iaidafrika.eu/wp-content/uploads/2012/09/Kvinnornas_situation_i_Tanzania.pdf (Hämtad 12.3 2016)

Corpun – World corporal punishment research (Artikel från The Times)

<http://www.corpun.com/uks00111.htm> (Hämtad 16.2 2016)

Aftonbladets översättning av ovanstående artikel

<http://www.aftonbladet.se/nyheter/article10240660.ab> (Hämtad 27.2 2016)

Utsatthet för aga och dess konsekvenser i vuxenlivet – Magisteravhandling av Lina Stenvall

<https://www.thl.fi/documents/189926/0/Gradu%2BUtsatthet%2Bf%C3%B6r%2Baga%2BStenvall%2B2012.pdf/a09d4bf0-53b1-4e70-b42e-a4edaef7be7a> (Hämtad 7.3 2016)

Africabridge

<https://africabridge.org/2012/06/childrens-rights-in-tanzania/> (Hämtad 22.2 2016)

Mwembe r.f.

Mwembe är en finländsk välgörenhetsorganisation startad av Lena Johansson. Mwembe är verksam i Mwanza, Tanzania där de samarbetar med Ni Hekima Pekee Organization (NIHEP) Eldsjäl i föreningen Ni Hekima Pekee är Onesmo Kajuna med mångårig erfarenhet av arbete med utsatta barn och ungdomar. Mwembes samarbete med Ni Hekima Pekee har pågått sedan januari 2011, då de startade med att stöda tre flickor till skola samt en gatuungdom till boende och studier. Från och med april 2016 stöder Mwembe 133 barn till skola, en f.d gatuungdom till konstutbildning, en till musikutbildning och två gatuungdomar med boende. Mwembe stöder också 23 föräldrar till inkomstgenerering i ett föräldrastödsprogram.

Syfte med Mwembes verksamhet är att skapa möjligheter för utsatta barn och ungdomar att hitta och utveckla sin potential. I Mwanza Street Project är huvudsakligt mål att få bort ungdomarna från gatan och stöda dem till en framtid genom vuxenkontakter, utbildning och kreativa aktiviteter. Väsentligt är samarbete, att skapa nätverk och förena människor över gränser.

Mwembe är icke-vinstdrivande och stöds av sponsorer och donatorer.¹

¹ Informationen är hämtad ifrån Mwembes hemsida <http://www.mwembeafrica.fi>