



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Till månen och tillbaka igen

– en studie kring lärares syn på drama i skolan

Marie Axhäll, Anna Patriksson Börjesson och Björn Axelsson

Kurs: LAU 390
Handledare: Carl Henrik Lyttkens
Examinator: Per Binde
Rapportnummer: HT11-2450-10

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: Till månen och tillbaka igen – en studie kring lärares syn på drama i skolan.

Författare: Björn Axelsson, Marie Axhäll och Anna Patriksson Börjesson

Termin och år: Ht-2011

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen, Göteborgs Universitet.

Handledare: Carl Henrik Lyttkens

Examinator: Per Binde

Rapportnummer: HT11-2450-10

Nyckelord: pedagogiskt drama, lärande, estetik, personlighetsutveckling, gruppdynamik.

Sammanfattning:

Vi har undersökt hur lärare resonerar kring drama som pedagogisk metod i grundskolans tidigare år. Anledningen till varför vi intresserar oss för detta ämne är att vi upplever att drama är ett ämne och en metod som i låg grad uppmärksammas i dagens skoldebatt. Den nya läroplanen för grundskolan (Lgr 11, skolverket) beskriver att eleverna ska få uppleva erfarenheter och uttrycka sig genom drama i skolan. Detta samtidigt som det saknas riktlinjer från Skolverket hur ett sådant arbete skulle kunna ske. Därför är det relevant att undersöka hur lärare själva resonerar kring dramats funktion i skolan och i deras egen verksamhet. Som metod har vi använt oss av en kvalitativ undersökning i form av en fallstudie bestående av samtalsintervjuer. Våra intervjupersoner bestod av fem verksamma pedagoger med olika erfarenheter av drama i sitt arbete. Deras svar relateras till olika dramateoretiska perspektiv som sedan jämförande diskuteras utifrån tidigare forskning och pedagogiska erfarenheter kring drama och estetiska läroprocesser.

I vårt resultat framgår att intervjupersonerna har tre huvudsakliga syften med drama i sin undervisning. Dessa består av drama som metod för att främja personlighetsutveckling, kunskapsutveckling och socialisering. Våra slutsatser är att de olika syftena är svåra att särskilja från varandra i och med att de är nära sammanlänkade och beroende av varandra. De olika pedagogernas resonemang kring hur de arbetar för att nå sina syften skiljer sig dock. Där ser vi skillnader mellan de intervjupersoner som har, eller saknar formell utbildning i dramapedagogik. De med utbildning i pedagogiskt drama förespråkar i första hand drama som metod för att utveckla personlighet och närma sig lärande genom att utforska. De intervjupersoner utan likvärdig utbildning i drama förespråkar teater och forumspel som metod för att nå lärande och utveckling. Vi drar slutsatsen att förespråkarna av teater riskerar att tappa sina elever genom att fokus istället för personlig utveckling ligger i att en bestämd kunskap ska läras ut. Vidare problematiserar vi kort dramats relation till lek och det fria uttrycket kontra det obligatoriska skolväsendet. Spänn fast säkerhetsbältena och förbered er på en resa till månen.

Förord

Vi vill passa på att tacka våra intervjupersoner för deras medverkan och tillit. Utan dem hade vi inte kunnat genomföra denna studie. Vi vill samtidigt passa på att tacka våra respektive som under skrivandets process visat stort tålamod, stöd och respekt. Vi vill även tacka varandra för denna insats och den tid vi i detta arbete tillbringat tillsammans.

Tack!

Göteborg, december 2011. Anna, Marie och Björn.

Innehållsförteckning:

Abstract	2
Förord	2
Innehållsförteckning:.....	3
1. Inledning.....	4
1.2 Problemformulering	5
1.2.1 Frågeställningar	5
2. Metod	5
2.1 Hermeneutik och förförståelse	5
2.2 Val av metod	5
2.3 Val av intervjupersoner	6
2.4 Genomförande och bearbetning av material	6
2.5 Forskningsetik	7
2.6 Förtydligande av arbetsfördelning	7
2.7 Metodkritik.....	7
2.8 Studiens tillförlitlighet.....	8
3. Begreppsförklaring.....	9
3.1 Historik.....	10
4. Teori	11
4.1 Sociokulturell teori	11
4.1.1 Vygotskij, fantasi och kreativitet	11
4.2 Dramapedagogisk teori	12
4.2.1 Peter Slade.....	12
4.2.2 Brian Way	12
4.2.3 Dorothy Heathcote	14
4.2.4 Gavin Bolton	15
5. Tidigare forskning och pedagogiska erfarenheter	16
5.1 Sternudd	16
5.2 Elsner.....	16
5.3 Austring och Sørensen - Estetik och lärande	17
5.4 Rasmusson och Erberth - Kommunikation	19
5.5 Larsen - Är drama och lek samma sak?	20
5.6 Wahlström - Gruppdynamiken.....	21
5.7 Berggraf Sæbø, Flugstad, Rasmusson och Erberth – Kreativitet och Improvisation.....	22
6. Resultat.....	24
6.1 Presentation av intervjupersonerna	24
6.2 Resultatredovisning.....	24
7. Diskussion och analys	34
7.1 Drama – med syfte att nå personlighetsutveckling och självförtroende.	34
7.2 Drama – med syfte att nå kunskap genom att agera.....	35
7.3 Drama – med syfte att främja socialisering och gruppdynamik.....	37
7.4 Drama i skolan – är det ett fritt skapande eller obligatorisk undervisning?.....	40
7.5 Drama – är det på lek eller allvar?	40
7.6 Drama – en frigörande, utforskande och förmedlande kraft	41
8. Slutdiskussion.....	42
8.1 Koppling till tidigare forskning och förslag på vidare studier	43
9. Referenser.....	45
10. Bilaga 1 - Intervjuguide.....	47

1. Inledning

Om barnet har fått en tydlig bild av sig själv och kan tycka om den bilden, om det tror på sin egen förmåga, och upplever sin situation i skolan som trygg, dvs. det känner att det är tillåtet att misslyckas, då kan barnet använda hela sin kapacitet till inläring.

(Wahlström, 1993 s.8)

I detta arbete har vi valt att fokusera på pedagogiskt drama i skolan och i vilket syfte lärare, verksamma i tidigare åldrar, arbetar med drama som pedagogiskt verktyg och hur lärare och teater/dramapedagoger resonerar kring drama i skolan. Vi tar även upp tidigare forskning och litteratur kring dramats egenskaper och funktioner i förhållande till social utveckling och lärande. Vi valde att fördjupa oss i detta ämne, eftersom vi tror att drama i skolan försvinner mer och mer och att teoretiska ämnen tar över. Utifrån erfarenheter från den verksamhetsförlagda delen i vår utbildning, upplever vi att skolan tenderar att förespråka en katederstyrd undervisning där elever inte erbjuds möjlighet att använda hela sin uttrycksförmåga. Därför vill vi med detta examensarbete belysa hur lärare i grundskolans tidigare år kan använda sig av drama i sin pedagogiska verksamhet för att införliva en emotionell och sinnlig dimension i undervisningen.

Vi har valt att fördjupa oss kring drama som pedagogisk metod eftersom det i läroplanen Lgr 11 framgår att barn ska få erfara och använda sig av drama. Samtidigt finns inte några uttryckta riktlinjer eller direktiv från Skolverket som beskriver hur pedagoger bör arbeta, eller vilka aspekter inom drama som kan vara viktiga och eftersträvansvärda. Nedan följer de utdrag ur läroplanen för grundskolan som belyser drama, lek och kreativitet.

Skapande arbete och lek är väsentliga delar i det aktiva lärandet. Särskilt under de tidiga skolåren har leken stor betydelse för att eleverna ska tillägna sig kunskaper. Skolan ska sträva efter att erbjuda alla elever daglig fysisk aktivitet inom ramen för hela skoldagen.

Skolan ska stimulera elevernas kreativitet, nyfikenhet och självförtroende samt vilja till att pröva egna idéer och lösa problem. Eleverna ska få möjlighet att ta initiativ och ansvar samt utveckla sin förmåga att arbeta såväl självständigt som tillsammans med andra.

Eleverna ska få uppleva olika uttryck för kunskaper. De ska få pröva och utveckla olika uttrycksformer och uppleva känslor och stämningar. Drama, rytmik, dans, musicerande och skapande i bild, text och form ska vara inslag i skolans verksamhet. En harmonisk utveckling och bildningsgång omfattar möjligheter att pröva, utforska, tillägna sig och gestalta olika kunskaper och erfarenheter. Förmåga till eget skapande hör till det som eleverna ska tillägna sig.

(Lgr 11, s. 9-10)

Ett av målen i skolan är att varje elev ska kunna *”använda och ta del av många olika uttrycksformer såsom språk, bild, musik, drama och dans samt har utvecklat kännedom om samhällets kulturutbud”* (Lgr 11, s. 14).

1.2 Problemformulering

Vi vill undersöka hur lärare i tidigare åldrar resonerar kring drama som pedagogisk metod för elevers lärande och utveckling. Vi vill även undersöka hur de olika pedagogernas tankar skiljer sig åt och vilka eventuella konsekvenser detta kan medföra.

1.2.1 Frågeställningar

- I vilket syfte använder sig lärare av drama?
- Hur menar lärare att de arbetar med drama i verksamheten och hur skiljer sig resonemanget mellan olika pedagoger?
- Hur ser lärare på drama som redskap för elevernas sociala och emotionella utveckling?
- Hur tror lärare att drama bidrar till att lärande uppstår?
- Vilken betydelse tror lärarna att lek, skapande och kreativitet har för elevers lärande och utveckling?

2. Metod

Detta arbete är en kvalitativ undersökningsstudie som består av två huvuddelar, litteraturstudier samt en fallstudie baserad på samtalsintervjuer. Esaiasson, Gilljam, Oscarsson och Wängnerud (2007) definierar samtalsintervjuundersökningar som en mindre strukturerad undersökningsmetod där resultaten från svarspersonerna sällan är likvärdiga. Samtalsintervju som kvalitativ undersökningsmetod kännetecknas av författarna som ett sökande av just olika kvalitéer. Denna undersökning har karaktären av vad Esaiasson m.fl. benämner som *respondentundersökning* där intervjupersonerna själva och deras tankar är i fokus för undersökningen.

2.1 Hermeneutik och förförståelse

Detta arbete bygger på hermeneutisk vetenskapstradition. Gilje och Grimen (2007) förklarar hermeneutiken som en strävan att nå förståelse och mening för ett fenomen. Denna process bygger enligt författarna på forskarens tolkning av det material som han eller hon bearbetar. Detta är något som kräver en viss grad av förförståelse av det fenomen som ska undersökas. När vi i denna studie åsyftar att undersöka lärares syfte och resonemang kring drama som pedagogiskt verktyg är det relevant att kort redogöra för vår egen förförståelse av ämnet. Från vår lärarutbildning på Göteborgs Universitet har drama varit en omfattande del av vår inriktning *Kulturellt meningsskapande – genom musik, rytmik och drama*. Där har vi själva fått delta i drama genom att leda och bli ledda, något som vi märker har stärkt vårt självförtroende och vår personliga utveckling genom det nära samarbetet med alla deltagare. Pedagogiskt drama ser vi som ett relevant redskap för barns såväl som vuxnas utveckling vad gäller socialisering, identitetsstärkande och lärande. Vår förförståelse vad gäller drama som metod för att närma sig kunskap baseras på vår uppfattning att alla människor tar till sig och implementerar kunskap på olika sätt, där drama och införlivandet av kroppen i läroprocesser kan vara ett sätt att variera undervisning på.

2.2 Val av metod

I arbetet är undersökningsmetoden semistrukturerade samtalsintervjuer. Vi valde denna metod eftersom vi för att besvara vårt syfte strävar efter reflekterande fördjupade svar kring drama som pedagogisk och didaktisk metod för lärande och utveckling. Eftersom vi undersöker hur verksamma pedagoger resonerar kring drama anser vi att denna metod utgör ett gott verktyg för datainsamling, även om det i transkriberingsprocessen i efterhand har medföljt en stor del material som för arbetet inte varit väsentligt, men som ändå krävt tid till bearbetning. Genom

samtalsintervjuer tror vi att det finns större möjlighet till mer uttömmande djupgående material än till exempel enkätstudier där det inte finns en närkontakt mellan intervjuare och intervjuperson. Eftersom vi vill möta respondentens fördjupade tankar tror vi att samtalsintervjuer i motsats till exempelvis enkätundersökningar skapar större möjlighet till följdfrågor eller vidare fördjupning i en eller flera frågor. Esaiasson m.fl. (2007) menar att intervjuer möjliggör för forskaren att registrera oväntade svar, något som vi upplever att vi mött under intervjuerna och som kommit att tillföra nya aspekter inom området drama i vårt arbete.

Vid utformandet av intervjuguiden (se bilaga 1) har vi utgått från Esaiasson m.fl. (2007) där vi till största delen använt oss av öppna frågor. Intervjuguidens utformning består av ett innehåll knutet till arbetets frågeställning. Dess form åsyftar att skapa dynamik i samtalet där vi har strävat efter att motivera intervjupersonen att våga öppna sig. Från litteraturen har vi urskilt återkommande teman som behandlar pedagogiskt drama i relation till lärande, personlighetsutveckling, socialiseringsprocesser och lek. Först samlade vi in teorier, tidigare forskning och annan litteratur under en *mind map* för att därefter utforma intervjuguiden. Frågorna i intervjuguiden framkom och motiverades genom dessa teman och bygger på det sociokulturella perspektivets teorier kring lärande. Varför vi valt att förhålla oss till det sociokulturella perspektivet är för att vi anser att estetiska läroprocesser har likheter med det perspektivets fokus på samspel, fantasi och kreativitet.

2.3 Val av intervjupersoner

Vi har gjort ett strategiskt urval (Esaiasson m.fl. 2007) i valet av intervjupersoner där vi i vår undersökning strävat efter att få ett varierat resonemang kring hur lärande och utveckling kan ske genom drama i skolan samt i vilka syften lärare använder sig av drama som pedagogisk metod. Därför har vi i vårt strategiska urval valt att inkludera verksamma pedagoger både med och utan utbildning i drama. Vårt resultat baseras på svar från två teaterpedagoger varav en för närvarande arbetar som fritidspedagog, en dramapedagog, en förskollärare i förskoleklass och en klassföreståndare i årskurs två. Dessa personer består delvis av människor som vi tidigare kommit i kontakt med genom vår lärarutbildning på Göteborgs Universitet samt från skolor inom Göteborgs kommun, vilka vi har kontaktat. Samtliga intervjupersoner menar att de i sin undervisning använder sig av någon form av drama.

2.4 Genomförande och bearbetning av material

När vi började söka efter deltagare till vår undersökning diskuterade vi först vilka kriterier våra informanter skulle uppfylla. Vi kom fram till att det viktigaste kriteriet var att de skulle vara verksamma pedagoger i tidigare åldrar och att de i någon form arbetade med drama. Vi använde oss av Göteborg Stads hemsida för att hitta kontaktuppgifter till de skolor där intervjupersonerna förskolläraren, fritids/teaterpedagogen och läraren arbetar. I samtliga fall fick vi direktkontakt med dessa deltagare via telefon utan att behöva vända oss till rektorer, vilket medförde att vi snabbt fick svar om deltagande. Teaterpedagogen och dramapedagogen kontaktade vi genom mailuppgifter som vi tidigare fått under vår tid på lärarutbildningen. Efter att kontakt upprättats med intervjupersonerna bestämde vi tid för intervjuer och besökte sedan dessa respondenter på respektive arbetsplats. Där har intervjuerna förts i ett enskilt rum med enbart oss skribenter och undersökningsdeltagaren närvarande. Vi har alla i möjligaste mån försökt att vara närvarande vid varje intervjusituation. Detta för att närma oss en gemensam förståelse och tidig förtrogenhet till våra data. I de fall där någon skribent har frånvarat från en intervju har denne istället tilldelats uppdraget att transkribera ljudinspelningen från intervjun för att på så vis skapa sig en fördjupad uppfattning kring intervju svaren. Vid samtliga intervjutillfällen har vi utgått från vår intervjuguide, som har

fungerat som en mall genom samtalen. Genom denna mall har vi upplevt att vi har åstadkommit levande samtal med utrymme för följdfrågor som fördjupat svaren ytterligare. Samtliga respondenter har lämnat samtycke till att låta oss spela in intervjusituationerna, varpå vi har använt oss av en diktafon för att dokumentera intervjuvaren genom ljudupptagningar. Genom ljudupptagningarna har vi lyckats dokumentera varje intervju i dess helhet och inspelningarna har utgjort råmaterial för de transkriberingar som vi sedan har utfört. Under transkriberingsprocessen har varje skribent ansvarat för var sin del att redogöra för. Vi har fokuserat på vad informanterna lämnat för verbal information och har inte lagt någon vikt på hur informanten svarar på frågor genom till exempel kroppsspråk och pauser. Transkriberingarna har sedan utgjort det material som vi sedan sammanfattat redogjort för, analyserat och diskuterat.

2.5 Forskningsetik

Rörande de etiska aspekterna i detta arbete har vi arbetat utifrån Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (Vetenskapsrådet) som berör fyra grundläggande regler som forskare inom humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning måste utgå från – *informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet* och *nyttjandekravet*. Dessa regler syftar till att skydda undersökningsdeltagarnas identitet samt erbjuda dem möjlighet att påverka sitt bidrag till undersökningen genom att t.ex. avstå om och när de så vill. Vid första telefonkontakt med deltagarna har de informerats om uppsatsens syfte, att deltagandet är frivilligt och att de har rätt att avstå deltagande i undersökningen även efter intervjutillfället. Samtliga deltagare har utlovats anonymitet i undersökningen, varpå vi i arbetet har använt fiktiva namn på intervjupersonerna. De har alla givit sitt samtycke till att deras uppgifter presenteras i muntlig, skriftlig och publicerad form. Vi har utlovat de deltagande att all rådata i form av ljudupptagningar, transkriberingar och andra eventuella anteckningar ska raderas i samband med denna rapports slutförande.

2.6 Förtydligande av arbetsfördelning

I arbetets genomförande och i det skriftliga utförandet av uppsatsens olika delar har vi fördelat arbetsuppgifter så jämnt som möjligt. Vi har alla medverkat vid och transkriberat intervjuerna. Varje skribent har tagit ansvar över att söka, filtrera och redogöra för varsin del i arbetet vad gäller teorier, tidigare forskning och övrig litteratur. Utöver detta har det resterande arbetet fördelats lika mellan oss, genom att vi regelbundet träffats för att gemensamt skriva övriga kapitel.

2.7 Metodkritik

I vår undersökning har vi till våra intervjupersoner frågat hur de själva arbetar med drama i sin verksamhet. De uppgifter vi fått från våra deltagare kan med säkerhet inte fastställas som fullständiga sanningar, eftersom deras utsagor inte går att bekräfta. Vår ambition var att försöka nå och utvinna ett reflekterande resonemang från våra respondenter, varav det huvudsakliga syftet med den frågan var att synliggöra deras tankar med berättande exempel. För att försäkra oss om intervjuvarens äkthet hade vi kunnat komplettera vår undersökning med observationer av t. ex undervisningssituationer där drama förekommer. Gilje och Grimen (2007) hänvisar till två olika inriktningar inom hermeneutiken och dess syn på undersökningspersonernas beskrivningar av sig själva. Den ena traditionen menar att deltagarnas beskrivningar av sig själva inte är relevant inom vetenskapen eftersom uppgifterna sällan stämmer överens med verkligheten. Vi förhåller oss dock till den andra traditionen som hävdar att deltagarnas beskrivning av sig själva och sina aktiviteter är högst relevant eftersom deras uppfattningar av vad de gör skapar mening för deras handlingar. Det

sistnämnda perspektivet ger tyngd till våra informanternas resonemang, även om vi inte kan fastställa äktheten i intervjupersonernas svar rörande hur de faktiskt arbetar med drama.

2.8 Studiens tillförlitlighet

Begreppet reliabilitet förklarar Stukát (2011) som mätinstrumentets tillförlitlighet. Databesamling i kvalitativa undersökningar riskerar enligt Stukát att äventyras genom exempelvis svarspersonens feltolkning av intervjuarens frågor, yttre störningar eller felskrivningar av svaren. I vår insamling av data har vi aktivt arbetat för att motverka feltolkningar av våra frågor genom att återupprepa samma fråga de gånger som vi uppmärksammat att intervjupersonerna fört resonemang utanför ämnet. I de flesta fall har intervjupersonerna själva bett att få höra frågan igen för att försäkra sig om att de svarat så utförligt de kunnat. Vi har i processens senare skede uppmärksammat att ett fåtal frågor behandlats relativt ytligt och drar slutsatsen att det har uppstått ett missförstånd mellan oss och intervjupersonen där vi har delat olika förförståelser för frågan. Detta har resulterat i ett visst bortfall som vi valt att inte presentera i resultatdelen i detta arbete. I övrigt anser och upplever vi att intervjusituationerna och de svar vi fått är ärliga och uppriktiga genom intervjupersonernas förhållningssätt, där vi upplever informanterna som motiverade och engagerade kring frågorna. Vi har vid databesamlingen och i analysarbetet arbetat för att motverka bortfall av data samt subjektiva tolkningar av dessa genom att dokumentera varje intervju i dess helhet med hjälp av en digital diktafon. Utifrån dessa har utförliga transkriberingar gjorts, vilka har legat till grund för gemensam tolkning, diskussion och analys. Vi anser därigenom att undersökningens reliabilitet, i dess kvalitativa karaktär och i förhållande till vår frågeställning, är god.

Hög validitet kännetecknas enligt Stukát av att forskarens mätinstrument mäter vad undersökningen ämnar mäta. Författaren tar upp att oärlighet från svars personer är en eventuell felkälla vid kvalitativa studier som kan påverka en studies validitet. Han menar att det är svårt för den undersökande att bekräfta i vilken grad informanterna talar sanning. Intervjupersonen kan medvetet eller omedvetet fabricera sina svar genom att de vill vara intervjuaren till lags eller att de inte vill erkänna sina brister. I detta arbete strävar vi mot att kartlägga intervjupersonernas tankar kring och syften med att använda drama. För att motverka oärlighet hos intervjuaren har vi försökt att skapa en förtroendefull tillit mellan oss och informanten genom att inledningsvis vid intervjumötet ställa neutrala faktabaserade frågor kring pedagogernas verksamhet och i möjligaste mån försökt att skapa en god kontakt. Vi kan inte verifiera svars personernas utsagor som sanningar. Däremot upplevde vi kontakten mellan oss och intervjupersonerna som tillmötesgående och harmonisk där svarsdeltagarna generöst delat med sig av sina tankar utan att vi har uppfattat svaren som onaturligt formulerade eller tillgjorda. Under arbetets gång har vi genom ljudupptagningarna kunnat gå tillbaka till råmaterialet för att kontrollera varandras transkriberingar när uppgifter varit otydliga, samtidigt som vi i arbetets utformning hela tiden haft problemformuleringen och frågeställningarna med oss i arbetets alla delar. För att nå god validitet menar Esaiasson m.fl. (2007) att det krävs en hög reliabilitet i samband med god begreppsvaliditet. Författarna menar att god begreppsvaliditet förutsätter en nära överensstämmelse mellan teoretiska begrepp och empiriskt material. För att besvara vårt syfte har vi i vårt arbete utgått från empiriskt material och data från informanter, olika teorier, tidigare forskning och annan litteratur. Vi anser att de olika beståndsdelarna har relevans för och ligger nära varandra i relation till undersökningens problemställning och menar därför att vår undersökning har god överensstämmelse mellan teori och empiri och därmed en bra begreppsvaliditet.

Generaliseringsbarhet handlar enligt Stukát om i vilken grad en undersöknings resultat kan appliceras på en större population. Kraven för generaliserbarhet är att undersökningens urval av svarsdeltagare ska vara representativt. Detta kräver enligt författaren en större undersökningsgrupp och bortfall av data i mindre utsträckning. Vi är medvetna om att vår undersökning inte är representativ eller generaliserbar för en större population eftersom vår undersökning är en fallstudie med en liten undersökningsgrupp. I vårt urval har vi inte strävat efter generaliserbarhet. Där skulle vi i sådana fall hellre använda oss av andra undersökningsmetoder som t.ex. enkätundersökningar som bättre lämpar sig för att undersöka större grupper. Vårt syfte åtföljs istället av en strävan mot att undersöka vilka kvalitéer som pedagogiskt drama kan medföra i skolans tidigare åldrar. Därför har vi i denna studie, med den begränsade tid vi har, valt att göra samtalsintervjuer för att få så utförliga svar som möjligt. Den lilla undersökningsgrupp på fem svarspersoner som vi har utgått från kan därmed enligt oss inte klassificeras som generaliserbar.

3. Begreppsförklaring

Rasmusson och Erberth (2008) förklarar att begreppet drama härstammar från ett grekiskt ord som betyder *handling*. Att dramatisera betyder enligt författarna att med hjälp av rollspel levandegöra en handling i ett rum. Ordet drama är enligt Hägglund och Fredin (2001) förvillande för många eftersom det används i varierande kontexter och har olika definitioner. Drama förekommer bl.a. som teaterform, i vardagslivet och även inom pedagogiken. Inom området teater används drama för att gestalta en berättelse som tar form genom en pjäs. I vardagsliv kan drama förekomma genom starka händelser i vardagen, något dramatiskt som sker. Drama förekommer även i pedagogiken, där drama fungerar som didaktisk metod. Pedagogiskt drama definieras enligt Nationalencyklopedin som:

Dramatisk improvisation som hjälpmedel inom skola och fritidsverksamhet, ibland benämnd "skapande dramatik" eller helt enkelt "drama." Pedagogiskt drama-programmet har främst utformats i Storbritannien, där det kallas *creative dramatics*. Dess syfte är att utveckla individens personlighet genom dramatiska improvisationsövningar, inte att lära ut någon form av skådespelarteknik. Väsentliga delmål är att träna deltagarna i att lita till och våga uttrycka sin egenart samt att berika fantasin och inlevelseförmågan, så att individen uppnår social mognad. Det gäller för deltagaren att bli medveten om sina emotionella spänningar och att ge uttryck för dem lika mycket i ett kroppsspråk som verbalt. Pedagogiskt drama förekommer allmänt inom progressiv pedagogik i grundskolan.

(Nationalencyklopedin, 2011)

Enligt Wagner (1993) är drama något som man inte kan bygga upp själv, utan det är i samspel med andra agerande som drama blir fullbordat. Det handlar om att alla individer måste ha ett lyhört förhållningssätt och agera tillsammans med andra, för att sammanhanget och strukturen i episoden ska bli så lik en verklig händelse som möjligt. Wagner tar upp skillnaden mellan teater och klassrumsdrama genom att man i teater förmedlar en upplevelse till andra, alltså publiken, medan man i klassrumsdrama ger upplevelsen till deltagarna.

Syftet angående pedagogiskt drama i undervisningen, menar Hägglund och Fredin (2001) är att man skall locka fram lekluken. De menar att man som pedagog måste vara medveten om lekens betydelse i barns bearbetning av erfarenheter och att den vuxne kan gå in i den kulturen för att stötta barn i deras utveckling. Författarna menar att barns lek kan vara en naturlig ingång för dramaarbete.

3.1 Historik

I denna del redogör vi kort för den moderna dramapedagogikens framväxt, hur den uppstod i Storbritannien för att sedan få spridning till Norden. Detta för att skapa en inblick angående pedagogiskt drama ur ett historiskt perspektiv.

Bolton (2008) beskriver kortfattat hur brittiska dramapedagogers filosofiska inställningar sedan början av 1900-talet har förändrats. Lek är ett ord som används av olika dramapedagogiska pionjärer för att förklara aktiviteter där ”som om” beteenden förekommer. Definitionen av begreppet lek i förhållande till drama har dock sett olika ut. Årtiondena före 1900-talet var det ordets teatraliska betydelse som dominerade i de brittiska skolorna, där det var tradition att sätta upp en skolpjäs varje år. Senare vid sekelskiftets början användes ordet istället för att beskriva en ny undervisningsmetod. Bolton tar upp pionjärerna Harriet Finlay Johnson och Caldwell Cook, vilka introducerade en strategi för drama som kom att benämnas *the play way*. Dessa pionjärer ville genom att introducera teatertekniker belysa hur lärare kan göra undervisningen mer tilltalande. Förespråkandet av denna metod härstammar enligt Bolton (2008) ur den framväxande reformpedagogiken som förespråkade ett aktivt lärande genom aktiviteter, där elever får möjlighet att tillägna sig kunskap genom att göra saker istället för att passivt tillägna sig förmedlad kunskap. För dramaarbetets framväxt i Storbritanniens utbildningssystem stod Peter Slade och Brian Way som frontfigurer. De tog avstånd från att undervisa små barn i teaterform och förespråkade istället kreativt drama eller *barndrama*, där fokus låg på personlighetsutveckling genom t.ex. koncentrations- och känslighetsövningar. Dessa övningar härstammar från Stanislavskij som inriktade sina dramaövningar mot skådespelarträning. Way kunde inte helt frigöra sig från sin egen teaterutbildning, utan lät sin egen filosofi influeras av skådespelarträningen. Termen lek kom därmed under mitten av 1900-talet att användas av två olika förespråkare där det ena perspektivet förespråkade kunskap och lärande genom drama, medan det andra perspektivet hade personlighetsutveckling som mål och syfte.

Rasmusson och Erberth (2008) beskriver hur den moderna dramapedagogiken även i Sverige inleddes i takt med den framskridande reformpedagogiken, där det under 1920-talet startades upp föreningar i Norden av lärare för att lyfta skolteaterns roll. I efterföljning av John Dewey ”*betonade reformpedagogerna en aktivitetspedagogik (learning by doing) som syftade till att stärka barnens självkänsla och utveckla deras kreativitet och förmåga att själva reflektera och ta ställning*” (Rasmusson & Erberth 2008, s.16). Genom detta blev de estetiska uttrycksformerna viktiga i skolan och fördes in i läroplanerna fr.o.m. 1960-talet. Ellen Kay var en representant av denna pedagogiska hållning i Sverige. Hon var själv lärare, men tog avstånd från förmedlingspedagogik och ville istället att lärarna skulle se till barnens eget behov. Kay arbetade som lärare på en flickskola och förde in drama i samhällskunskapen genom att exempelvis låta hennes elever gestalta hur beslut diskuteras och fattas i riksdagen. Denna dramainriktning som fokuserar på hur elever själva lär sig att ta ställning, har blivit det som drivit det dramapedagogiska arbetet i Sverige. Pedagogiskt drama fick fäste först i flickskolorna, där det lades stor vikt på estetiska verksamheter. Författarna belyser också reformpedagogen Ester Boman som integrerade drama och teater i nästan alla ämnen på en flickskola under 1900-talets första decennier. Boman framhävde hur den dramatiska verksamheten var utvecklande för elevernas personlighet.

4. Teori

Vårt examensarbete utgår från det sociokulturella perspektivet på lärande som menar att människan uppnår lärande genom samspel med andra. Som representant för det sociokulturella perspektivet står Vygotskij (1995) Vi redogör kortfattat för hans teorier kring begreppen kreativitet och fantasi och hur han ser på dessa i relation till verkligheten. Vi kommer även i detta avsnitt redogöra för olika teorier och inriktningar inom dramapedagogiken.

4.1 Sociokulturell teori

Vygotskij (1995) hävdar att kommunikation och språk är basala element i läroprocesser. En avgörande riktlinje är för pedagogen att finna balansen mellan det individuella och det sociala i varje läromiljö. Lärande är enligt Vygotskij inget som uteslutande handlar om vad som sker i elevens huvud utan det är även beroende av och färgas utifrån individens omgivning. Dysthe (2003) menar att Vygotskij inspirerats av den amerikanske filosofen John Dewey som hävdar att lärandet inte enbart kan fokuseras på den enskilda människans medvetenhet, utan måste även ses som en del av den sociala handlingen. Dewey förespråkar betydelsen av kreativitet och att den lärande involverar hela kroppen i läroprocessen. Han sammankopplas ofta med uttrycket *learning by doing* - att man lär sig genom att göra. Det sociokulturella perspektivet betonar enligt Claesson (2002) vikten av att utnyttja autentiska aktiviteter i det sociokulturella lärandet. Genom att engagera sig i aktiviteter kan den deltagande vinna förståelse. Kunskapen som i aktiviteterna går att utvinna bygger enligt Dysthe (2003) på tanken att kunskapen är distribuerad bland människor och artefakter, att kunskapen är delad och att lärande därför förutsätter social kontakt. Hon beskriver att den lärande ur ett sociokulturellt perspektiv befinner sig i en praxisgemenskap med andra deltagare där den lärande, genom att engagera sig i aktiviteter, växer från perifer till aktiv legitim deltagare.

4.1.1 Vygotskij, fantasi och kreativitet

Vygotskij (1995) förklarar begreppet kreativitet som en skapande process vilket resulterar i något nytt. Kreativiteten förutsätter att människan kan reproducera eller återuppliva tidigare skapande eller intryck. Därav blir verkligheten en viktig utgångspunkt i fantasi och kreativa processer. Han anser att *"ju rikare verklighet, desto mer möjligheter till fantasi och vice versa"* (Vygotskij, 1995, s. 9). Ur ett pedagogiskt perspektiv är det därför viktigt att ge barn många och varierande erfarenheter från verkligheten som kan berika deras fantasi och kreativa förmåga. Vygotskij klargör vilka anknytningar fantasi och verklighet har genom att dela in dem i fyra olika grupperingar. I den första anknytningen framhäver han att fantasi inte står i motsats till minnet utan möjliggör nya berikande konstellationer för barnets kreativitet. Den andra menar han är mer komplex då människan utifrån tidigare erfarenheter kan skapa inre bilder av något nytt och främmande. Med de nya tillägnade erfarenheterna återskapar människan nya bilder genom att kombinera erfarenheterna med andra aktuella impulser. Vygotskij pekar även på det emotionella sambandet mellan fantasi och verklighet. För det första tenderar människors känslor att söka sig till artefakter som kan förkroppsliga den emotionella upplevelsen och skapa inre bilder som ger uttryck för känslan. Människans känslor påverkar då fantasin. Å andra sidan kan våra fantasiskapelser påverka vårt känslotillstånd. Teater, konstverk och romaner är exempel på fantasiverk som alla kan beröra betraktaren och barnet som går in i det mörka rummet känner rädsla när det tror sig se ett spöke i garderoben. Det sista sambandet mellan fantasi och verklighet är att en fantasiskapelse kan generera i något nytt som tidigare inte existerat, som därmed sedan blir en del av och förändrar verkligheten. I arbetet med fantasi och kreativitet menar Vygotskij att känslor spelar

en viktig roll. Han ser ett nära samband mellan tanke och känsla där ett medvetandegörande av båda dessa kan förenas till mening och betydelse.

Vygotskij (1995) menar att kreativitet och fantasi binder samman det allmänna tänkandet och konsten. Kreativitet och fantasi påverkar hur vi levandegör vår föreställningsvärld och hur vi uppfattar den. Vygotskij beskriver denna kunskapsprocess som en relation mellan kreativitet och reproduktion. Reproduktionen kopplas ihop med minnet och anses som en viktig del för hur vi tänker. Men för att människan ska kunna skapa något nytt så måste den kreativa aktiviteten ligga till grund för processen. Vygotskij menar att det i leken finns estetiska och kulturella former som lägger grunden för barns skapande där de i leken upplever, tolkar, förvandlar och dramatiserar. Fantasiprocessen finns enligt Vygotskij i leken.

4.2 Dramapedagogisk teori

Vårt arbete syftar inte till att redogöra för alla olika pedagogiska inriktningar inom drama, men att synliggöra några av de mest framträdande i litteratur och forskning. Detta för att skapa en inblick i hur pedagogiskt drama kan ta form och vilka olika syften som där belyses.

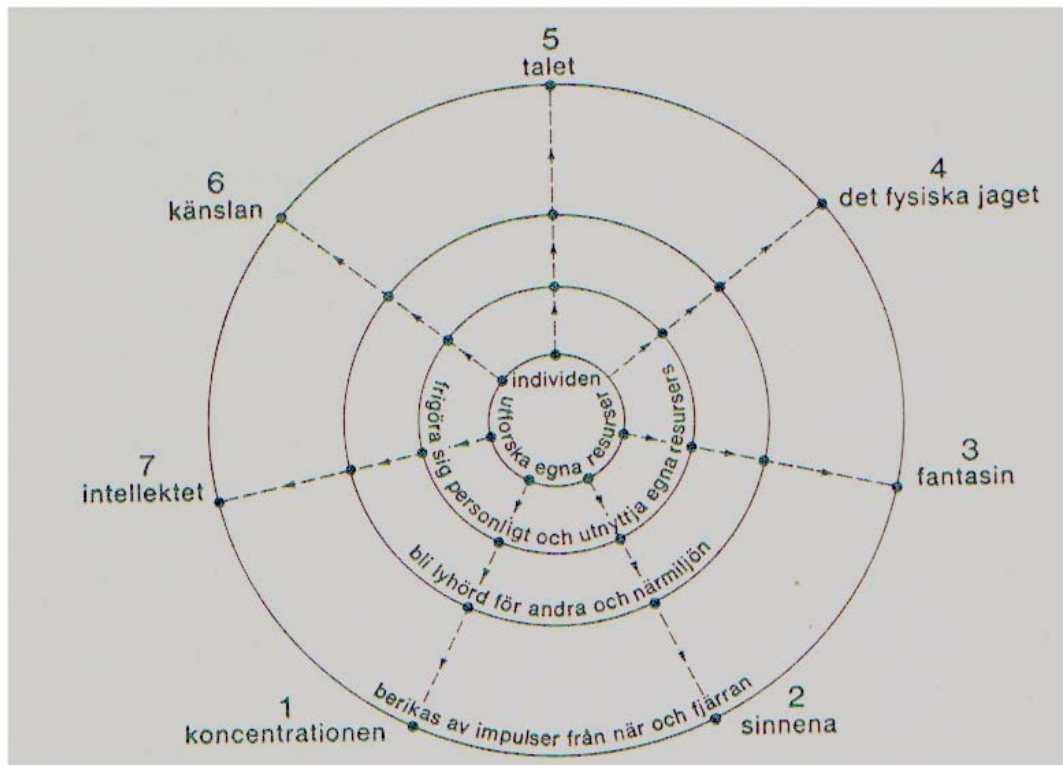
4.2.1 Peter Slade

Slade var en av de främsta pionjörerna inom pedagogiskt drama i början på 1950-talet som tydligt tog avstånd från den dramaundervisning som syftade till att barn och elever skulle uppträda inför publik (Braanaas 1992). Slade menar att barns involvering i teatervärlden med scenframträdanden kan vara direkt skadligt för barnet och att fokus istället bör ligga på processorienterat arbete som verkar för personlighetsutveckling. Slade menar vidare att barn främst behöver ett rum att utvecklas i, inte en scen. Dramaverktyget skulle skapa möjligheter för barn att kanalisera destruktiva tankar och känslor på. Han menar att det i barns lek existerar en egen barnkonst, ett barndrama som uttrycker sig och utvecklas så länge omgivningen samtycker och tillåter. I det långsamma processinriktade arbetet med personlighetsutveckling genom drama menar Slade att det eftersträvaransvärda är interaktionen med andra, personligt skapande och växande. Dessa mål och det barnet byggt upp riskerar att tillintetgöras om barnet, i samband med åskådare och krav på prestation, ställs inför en känsla av misslyckande och bristande förmåga. I Slades perspektiv råder inga olikheter mellan aktör och publik. Alla deltagare är både aktörer såväl som observatörer och Slade ser på barndrama som nära förbundet med rollekar. Pedagogens roll blir där att följa barnen utan att styra. Istället menar han att pedagogens roll är att uppmuntra och utmana deras fria uttryck genom små impulser samt att tillhandahålla inspirerande material som barnen själva väljer ut (Braanaas 1992). Slade tilldelar barndrama olika syften utefter barnens ålder där han i sin kategorisering menar att barnens behov av och uttryck genom drama förändras ju närmare vuxenlivet de kommer. Spädbarnet möter det dramatiska språket och leken i samspelet med en lekande nära vuxen. Femåringen prövar och bekräftar sina erfarenheter genom dramatisk lek och tonåringen kan i sökandet efter en identitet närma sig en bild att efterlikna genom att gestalta olika roller.

4.2.2 Brian Way

Som elev hos Slade hämtade Way inspiration om drama som metod för personlighetsutveckling (Braanaas 1992). Way anser att drama är viktig för människans personlighetsutveckling. Hans syfte är *"att utveckla hela människan, öva sig att leva"* (Way, 1976, s.24). Han lägger inte fokus på hur resultatet blir utan det viktigaste är att delta i dramaövningar. Utifrån Slades tankar kring personlighetsutveckling har Way utformat metoder och modeller för hur man genom drama kan arbeta för att stödja barn och elever i utveckling och lärande. Han sammanfattar denna process genom sin personlighetscirkel där

han visar olika steg för hur vår personlighet utvecklas genom drama. Ways personlighetscirkel visar på olika stadier som vi befinner oss i under dramaarbetet. I mitten, alltså i starten, ska varje människa få utforska och upptäcka deras egna resurser som är oberoende av andra personer. I nästa stadium handlar det om att frigöra sig och våga utnyttja sina egna resurser, att våga utmana sig själv. I tredje stadiet är det att bli lyhörd för andra människor som ligger i fokus och i det sista stadiet handlar det om att berikas av impulser från exempelvis andra personer.



Figur 1 (B, Way 1976 s.25)

Nedan följer en förklaring på de sju punkter som Way utgår från och som han anser berikas genom en medveten dramaprocess.

När Way (1976) talar om *koncentration*, menar han att detta är när man riktar hela sin uppmärksamhet på en företeelse. Att kunna koncentrera sig är viktigt för att utveckla en förmåga att prioritera och skjuta bort omständigheter som stör uppmärksamheten på uppgiften. Genom att man övar sig på att kunna koncentrera sig leder detta till en automatiserad koncentrationsförmåga. Koncentrationsövningar som är bra att börja med är att använda sig av det som redan finns hos oss människor, t.ex. våra fem *sinnen* - synen, hörseln, lukten, smaken och känslan. Way menar att det är bra att börja med hörseln eftersom man kan blunda och bli tvingad till att utesluta andra människor och på så sätt kan man lättare gå in i sig själv och koncentrera sig.

Författaren anser att det krävs träning för att utveckla *fantasin*. Människan behöver öva upp sina egna fantasiresurser och inte bara uppskatta och se resultatet från andras fantasier. För att öva upp sitt eget fantasiförråd så måste man vara i ett forum där man har en trygghet i att känna sig fri att misslyckas, fri från jämförelse, från sarkastiska kommentarer och fri från kritik, vare sig om den är positiv eller negativ. Han anser också att användningen av *sinnena*

stimulerar vår fantasi. Med ljud och musik kan vi locka fram inre bilder som sedan kan bli en hel berättelse.

Med *det fysiska jaget*, menar författaren kroppen. Han anser att det görs mycket för välbefinnandet av kroppen, men väldigt lite för att vi människor ska känna oss trygga och säkra i vår kropp, alltså kroppens emotionella välbefinnande. Detta är något som författaren menar kan övas upp genom användningen av drama, där pedagogen kan vara ett stöd så att varje människa vågar och fullt ut behärskar sitt eget fysiska jag. Genom detta får människan en hjälp att utveckla sitt självförtroende och en känslighet.

Med *talet* menar Way kommunikation men han lägger vikt vid att våga kommunicera, snarare än hur kommunikationen sker. Dramats funktion för talet blir att barnen ska våga tala och kunna sätta egna ord på känslor, tankar och idéer. Detta menar Way ska genomföras i en okritisk miljö, där talet får en möjlighet till att bli personligt och genom detta kan barnet behärska språket emotionellt. Först när barnen har funnit en säkerhet i detta kan de utforska andra sätt att tala på. Detta kan tränas genom att barnen i dramaövningar får ikläda sig rollen av andra människor och på så sätt få olika förmågor till att tala, beroende på situation, i mötet med andra människor.

Författaren anser att *känslighet* är något som går in i övriga punkter i personlighetscirkeln. Syftet är att öka människans medvetande kring sitt känslomässiga jag, genom att människan känner sitt fulla ansvar och har kontroll över sitt handlande. Han menar att känslighet inte ökar bara för att vuxna påtalar hur barn bör uppföra sig gentemot andra, utan barnen måste själva få utforska och experimentera med hela sitt känslu-jag för att nå en ökad medvetenhet och förtrogenhet till sina egna känslor. Därför är det viktigt att barnen får utforska både negativa och positiva känslor. Detta kan övas genom rollgestaltning, där barnen på ett praktiskt sätt kan öva sig i att förstå andra människors känslor. Way anser att man berikar *intellektet* genom att involvera olika dimensioner av lärande, utforskande och erfarenheter.

4.2.3 Dorothy Heathcote

Heathcote lägger, till skillnad från Slade och Way, fokus på kunskap genom drama. (Braanaas 1992) För att nå kunskap är handling en väsentlig del i processen där drama enligt Heathcote har möjlighet att gripa tag i människans insida, ta in hela tillvaron och skapa en helhetssyn av ett fenomen. I likhet med Slade och Way menar Heathcote att det är dramaprocessen och handlingarna i den som är det väsentliga i dramaarbete, inte hur man ska framställa något inför en publik. Intresset ligger inte i att förmedla och synliggöra erfarenheterna för någon utomstående, utan istället för deltagarna. Men hon framhäver dock att den vuxne inte behöver bromsa de barn som på eget initiativ vill framföra en scenisk framställning. Hon lägger stor vikt vid pedagogens kompetens kring drama som metod där hon skiljer sig från Slades syn på pedagogens roll, eftersom hon menar att läropotentialen i barngruppen förutsätter en aktiv pedagog med ett strukturerat och planerat innehåll.

Heathcote menar att det är viktigt att pedagogen och barnen upprättar ett gemensamt kontrakt för vilka attityder som gäller i dramaarbetet. Detta för att försäkra sig om att alla deltagare går in med vilja och lust till drama. Hon menar att man genom drama kan nå kunskap och att pedagogen med fördel kan arbeta tematiskt över flera ämnesområden genom drama. Detta tema menar dock Heathcote måste delas upp i segment där man fördjupar och konkretiserar innehållet. Ett tema kan t.ex. vara medeltiden. Där kan ett segment behandla handel, där den dramatiska situationen sporrar och skapar spänning genom pedagogens och övriga deltagares frågor.

Hos Heathcote ligger dramats kunskapande kraft i handlingarnas spänning. Genom att bygga upp en spänning skapar pedagogen en kraft i aktiviteten som engagerar deltagarna till att hitta kreativa lösningar. Heathcote påtalar vikten av att inbegripa och ta tillvara känslor i kunskapande genom drama, men hon menar att det är minst lika viktigt att barnen lär sig att tänka och reflektera över sina erfarenheter. Hon menar därför att det är viktigt att emellanåt avbryta aktiviteten för att skapa diskussion och reflektion, för att därigenom närma sig erfarenheterna ytterligare för att barnen ska kunna assimilera kunskapen till senare bruk.

I det dialektiska förhållandet mellan verklighetens och fantasins skapande rum ligger läropotentialen. Heathcote påpekar att lärarens aktiva deltagande i lek och drama är nödvändigt för att styra aktiviteten mot önskade mål. Hon förespråkar därför sin metod som hon kallar för *lärar-i-rolltekniken*. Där tar läraren en roll i spelet med barnen och påverkar händelseförloppet inifrån leken. Drama kan enligt Heathcote hjälpa eleverna att konkretisera det abstrakta och skapar möjligheter till djupare reflektion över egna erfarenheter. (Braanaas, 1992)

4.2.4 Gavin Bolton

För Bolton är drama nära besläktat med leken och särskilt rolleken. Hans utgångspunkt är för den deltagande att utvinna förståelse och meningsskapande genom drama. Han lägger därför stor vikt vid dramats kognitiva processer där han utgår från Vygotskijs sociokulturella perspektiv. Rolleken är en viktig ingång till lärande där Bolton skiljer på lekens inre och yttre handlingar. Barnet som t.ex. leker mamma, tvättar sin docka i handfatet. I leken får hon erfarenheter och förståelse för både vattnet i lekens yttre handling, men även begreppet *moderskap* genom de inre handlingarna. I förhållandet mellan dessa två världar ligger potentialen för lärande enligt Bolton. Han menar även att lärande förekommer hos den enskilde på ett emotionellt inre plan och att barn genom lek bearbetar erfarenheter och upplevelser. Detta ställer även krav på pedagogen som där har både möjlighet och ansvar att skapa förutsättningar för lek men även att gå in i och tillrättalägga leken. I leken är barnen handlingsbärare, men i drama blir läraren handlingsbärare genom att pedagogen ansvarar för arbetets innehåll och riktning.

Den viktigaste målsättningen för pedagogiskt drama är enligt Bolton attitydförändring. Där är utgångspunkten att modifiera barnets subjektiva förståelse av omvärlden i riktning mot en större objektiv och kollektiv insikt. I likhet med Heathcote menar Bolton att dramaarbetet bör präglas av ett utmanande förhållningssätt genom att ställa öppna frågor till deltagarna. Han använder sig liksom Heathcote av dramaturgiska element och spänning för att öka spelets estetiska mening. I kontrast till Slade och Way menar Bolton att det inte går att skilja på barns rollek, drama och sceniska framställning eftersom den sceniska framställningen är en naturlig del av barns behov av att visa sina upplevelser och få bekräftelse för sina inre framställningar (Braanaas 1992).

Enligt Larsen (1996) anser Bolton att det centrala i ett dramaarbete är kunskap, insikt, förståelse och social utveckling. Förutsättningen för att vi ska lyckas som människor är att vi kan samarbeta och detta är något som kan göras och övas på i alla ämnen. I drama går detta inte att undvika, samarbetet ligger som bas genom hela dramaämnet, att utveckla något tillsammans och därigenom lära känna sig själv. I drama är det människan själv som genom kropp och röst fokuserar på mötet mellan människor i relation till det tematiska innehållet. Detta arbetssätt ger eleven möjlighet att pröva nya situationer och på så sätt hitta sig själv och genom utmaning få träning i att bemästra livets olika situationer. I drama kan man känna sig

naken och därmed sårbar och på det sättet kan drama förhindra att man sårar varandra. Detta eftersom man i dramatiskt arbete arbetar så nära varandra. Den människan som man har varit så öppen inför och nära, vill man inte såra.

5. Tidigare forskning och pedagogiska erfarenheter

Den tidigare forskning som behandlar lärares resonemang och syfte med att använda drama i skolan är idag begränsad. Vi använder oss av Sternudd (2000) som i sin avhandling belyser vilken demokratiskt fostrande potential som drama ur ett teoretiskt perspektiv har, samt vilken roll som drama främst tillskrivits i grundskolans tidigare läroplaner. Vidare redogör vi för Elsners (2000) rapport där hon undersöker hur gymnasielärare i estetiska ämnen resonerar och tänker kring sitt huvudämne. Vi redogör även för Berggraf Sæbø (2008) som i sin doktorsavhandling menar att olika former av drama skapar olika förutsättningar för elevers kreativa lärande. I detta avsnitt använder vi litteratur som belyser drama ur olika aspekter, såsom estetik och lärande, gruppdynamik, kommunikation, pedagogens roll samt lekens förhållande till drama.

5.1 Sternudd

Sternudd (2000) undersöker i sin avhandling vilken potential pedagogiskt drama har att fostra demokratiska medborgare och hur dramats olika didaktiska mål och metoder kan påverka och utveckla elevers demokratiska medvetenhet. Avhandlingen bygger på textanalyser utifrån olika dramapedagogiska perspektiv inom drama som didaktisk metod. Hon förbinder olika perspektiv på drama med olika teorier kring demokrati och problematiserar dramats demokratiskt fostrande funktion genom att analysera vilka värden tidigare läroplaner tillskriver dramats roll och uppdrag i skolan.

Hon belyser i sin avhandling den didaktiska bredd som återfinns genom dramapedagogikens olika perspektiv och menar att alla dessa har en teoretisk potential att möjliggöra en demokratisk fostran av elever i den mening att drama är en social aktivitet där varje deltagares åsikter, tankar och världsuppfattningar är viktiga förutsättningar för aktivitetens måluppfyllelse. Det handlar enligt Sternudd om att elever ska nå en ökad förståelse om sig själv och andra människor i förhållande till omvärlden samt att eleven ska få möjlighet att utveckla sin medvetenhet att han/hon kan påverka sitt eget och andras liv. Där menar hon att drama har potential att väcka nyfikenhet inför omvärlden och att upptäcka samband och maktstrukturer i den genom att på ett lustfyllt sätt problematisera demokratiska dilemman i konkreta upplevelser, t.ex. forumspel, rollspel och samarbetsövningar.

I Sternudds analys av läroplaner för grundskolan framgår det att i den svenska läroplanens historia har det saknats en helhetssyn på drama och ett tillvaratagande av alla olika dramainriktningar. Från 1960-talet och framåt har olika aspekter på drama framgått utan någon tydlig koppling till demokratisk fostran trots att samtliga perspektiv paradoxalt nog grundats i olika demokratiska förhållningssätt och att dess fostranspotential indirekt finns närvarande i varje perspektiv. Den funktion som drama idag tillskrivs och det perspektiv som främst fokuserats är ett konstpedagogiskt perspektiv som enligt Sternudd åsyftar att utveckla elevers kreativa uttryck genom exempelvis rollspel och uppsättning av teaterföreställningar/skolpjäser.

5.2 Elsner

Elsner (2000) är lektor i bildteori och didaktik. I hennes rapport *Så tänker lärare i estetiska ämnen* syftar hennes undersökning till att redogöra för vilka lärarkulturer som återfinns hos

gymnasielärare i estetiska ämnen. Hennes studie bygger på samtalsintervjuer med 18 lärare i ämnena drama/teater, musik och bild där utgångspunkten är att undersöka hur de tänker kring och uppfattar sitt ämnes kärna för att se om det finns definitionsskillnader mellan lärare inom samma ämne. Elsner (2000) refererar till Pettersson & Åsén (1989) vars studie visar att konstundervisning påverkas av lärarens formella utbildning i ämnet.

Rapporten finner att de respondenter som är drama- eller teaterlärare uppvisar homogenitet i sina svar kring ämnets kärna. I undersökningen framgår att intervjupersonerna ser på drama och teater som en kollektiv och social aktivitet där värden som t.ex. lust och glädje betonas. Drama har enligt lärarna även förmåga att förmedla budskap genom dess gestaltande och symboliska form. Elsner redogör därigenom för hur samtliga drama- och teaterlärare argumenterar för dramats *instrumentella värde* och deras övertygelse om att det gestaltande arbetssättet skulle kunna integreras och samverka med annan undervisning, exempelvis svenska eller samhällsorienterade ämnen. Elsner drar även slutsatsen att drama enligt drama- och teaterlärarna anses förmedla mänskliga erfarenheter i form av ett kommunicerande och problematiserande av existentiella frågor. Där framhåller lärarna att det i pedagogiskt drama och teater finns en personlighetsutvecklande aspekt genom att eleverna tränas i social samvaro och att studera sig själva och varandra i sociala situationer.

5.3 Austring och Sørensen - Estetik och lärande

Estetiska läroprocesser handlar enligt Austring och Sørensen (2006) om att närma sig något nytt och har med det mänskliga livet, känslor och hur livet upplevs att göra. Det handlar om att omsätta omvärldens intryck till ett estetiskt uttryck, där materialet består av kroppsligt förankrade känslor och upplevelser i samspel med kunskap om och från omvärlden. Det handlar om att kunna mediera, kommunicera och gestalta via olika symboliska formspråk för att skapa en helhetsbild utifrån fragmentariska upplevelser. Författarna knyter genom den estetiska dimensionen an en känslomässig aspekt på lärande. De menar att barns kunskap av omvärlden är nära förknippat med kroppsliga upplevelser som ger upphov till känslor och att dessa känslor är med och värderar nya upplevelser. Ett estetiskt förhållningssätt till lärande handlar enligt Austring och Sørensen om att kommunicera om sig själv och världen genom symboliskt formspråk. Estetiska läroprocesser tar sin utgångspunkt i kroppens förmåga att gestalta i samspel med sinnena. Kroppsligt förankrade intryck av världen omvandlas till kroppsligt förankrade estetiska uttryck. Drivkraften bakom processen är behovet av att förstå sin omvärld samt att kommunicera sina upplevelser i gemenskap med andra. Estetiska uttrycksformer möjliggör enligt författarna för individen att förmedla en tyst inneboende kunskap som till sin känslomässiga natur är svår att klä i ord. Författarna menar att det är fullt omöjligt att språkligt beskriva exempelvis känslan av rinnande vatten mot huden eller känslan sorg eller hur det känns att vara förälskad. Där menar de att de estetiska uttryckssätten har större kapacitet att förmedla budskapet eller kunskapen mellan avsändaren och mottagaren.

Austring och Sørensen (2006) skriver om kommunikationen mellan deltagarna som den viktigaste hörnstenen i estetiska läroprocesser. När syftet är att förmedla ett budskap, en tanke eller känsla genom t.ex. drama så krävs det enligt författarna en avsändare, ett budskap som förmedlas och en mottagare. Avsändarens utgångspunkt är den personliga förtydningen av tillvaron. Den baseras på sinnesupplevelser och är därtill nära sammanlänkad med avsändarens känslor. Budskapet blir en produkt som får betydelse och mening genom att avsändaren gör prioriterade val. Denna produkt kan i drama ta symbolisk form genom t.ex. kroppsuttryck och språket som förmedlande material. Avsändarens process med att skapa ett uttryck ska därmed enligt författarna förstås som en produkt som förmedlas och anpassas utifrån avsändarens symboliska former, vilka riktar sig till och åsyftar att beröra mottagarens

sinnen. Mottagaren är i denna process en aktiv medskapare i meningsskapandet genom att öppna sig för att tolka och avkoda avsändarens symboliska budskap. Avsändarens uttryck blir hos mottagaren intryck som kan väcka emotionell respons och upplevas som verkligt. Mottagaren ses som en förutsättning för att ett meningsskapande ska kunna uppstå där hon investerar sin koncentration och uppmärksamhet till avsändarens budskap. I och med detta symboliska språk menar författarna att barn utvecklar sitt abstrakta tänkande. Detta genom in- och avkodning av de symboliska uttrycken i lek, drama och annat gestaltande. Austring och Sørensen lägger stor vikt vid språkets funktion i förhållande till kommunikationen mellan barn i samspelande situationer. Å ena sidan ger språket barn förutsättningar att förmedla budskap och uttrycka sig precis mellan varandra. Å andra sidan kan språket begränsa och skapa splittring när orden inte räcker till då barnet försöker ge uttryck för sin totala upplevelse. Författarna menar att estetisk verksamhet kan främja ett vidare förlösande av språket men även kompensera och bygga broar över denna splittring.

Austring och Sørensen tar upp leken som en viktig komponent i barns lärande. De refererar till Donald W. Winnicott som menar att människan lever isolerad från andra i en egen personlig subjektiv värld, omgiven av en yttre kontextuell verklighet. Dessa världar benämner han som *subjektvärlden* och *objektvärlden*. Mellan dessa världar finns vad Winnicott benämner som *potentiellt rum* som representerar lekens och konstens spelrum. Där bearbetar människan sina erfarenheter från den inre världen och ger dem uttryck i symbolisk form. Det potentiella rummet är kulturellt betingat och utvecklas i interaktionen med omgivningen och genom samspel med andra människor. Där krävs en ömsesidig tillit mellan de deltagande, något som etableras genom leken. I leken ger barnen uttryck för och provar tidigare erfarenheter, genom symbolisk gestaltande form, vilket hjälper till att bygga broar mellan den inre och yttre världen. I det potentiella rummet bearbetar barnet sina upplevelser och speglar sina erfarenheter genom dialog och symbolisk form i samspel med andra. Austring och Sørensen ser på det *potentiella rummet* som en betydelsefull del i barns identitetsutveckling där lek och estetisk verksamhet skapar en fristad för barnen att pröva och utforska nya sidor hos sig själva. I denna sökprocess ger det kommunikativa samspelet spelrum för att låta sig speglas genom andra och till reflektion.

Författarna talar om begreppet *känslointelligens* och menar att en välutvecklad känslointelligens skapar goda förutsättningar att närma sig kunskap om och från omvärlden. Känslointelligens handlar om att förstå sig själv, sina känslor och handlingar utifrån ett personligt plan men även som deltagare i en omgivande kontext. Det handlar även om att erkänna och se sin egen och andras inre värld som integrerad i den yttre och att utifrån detta agera. Genom att möta och samtala om sina egna och andras känslor lär vi oss mer om varandra och våra egna känslor i förhållande till omvärlden. Författarna menar vidare att människor som går i känslomässig obalans riskerar att uttrycka sina känslor *subjekt-reaktivt*. Med detta menas att känslorna tar överhanden och riskerar att ta ett destruktivt uttryck genom okontrollerade impulser. Om personen istället funnit ett medie att uttrycka sig genom, t.ex. drama, bild eller musik, är sannolikheten större att personen, genom att tolka, bearbeta och kommunicera sina känslor och upplevelser i detta medium, når en större förståelse för dem i förhållande till omvärlden och närmar sig därmed en vidare kunskap om sig själv. Detta tillstånd där personen kanaliserar sina upplevelser och känslor benämner författarna som en *subjekt-reflexiv* handling.

Estetiska inlärningsmetoder är enligt författarna i grunden subjektiva i den mening att barnet utgår från sin egen personliga världsuppfattning utifrån egna erfarenheter av omvärlden. Austring och Sørensen menar att alla olika estetiska uttrycksformer är socialt och kulturellt

betingade med utomstående värderingar och regler kring hur man som deltagare förhåller sig till aktiviteter som exempelvis drama, lek och bild. Dessa förhållningssätt ingår i en kulturell kontext som barnet måste förhålla sig till när det själv försöker uttrycka sina egna tankar, känslor och upplevelser. Författarna menar att barn i samspelade aktiviteter möter och utmanar varandras uppfattningar genom att de alla är bärare av olika erfarenheter. I till exempel leken skapas det en gemensam lekkultur som påverkar hur barnen agerar, men som även ger barnen möjlighet att pröva och spegla sina egna värderingar och erfarenheter i mötet med andra. De estetiska verktygen och inlärningssätten är relationella i den meningen att de är beroende av att någon utifrån introducerar dessa moment i barnens vardag. Barns intresse och lust inför estetiken får näring genom andra människors engagemang och lust.

5.4 Rasmusson och Erberth - Kommunikation

Rasmusson är lektor i pedagogiskt drama och har omarbetat och utvecklat boken *Undervisa i pedagogiskt drama* (2008) för att knyta an till tidigare forskning.

I boken utgår författarna Rasmusson och Erberth från Vygotskijs teorier kring hur människors kultur påverkar kommunikation. Här belyses att en god kommunikation fordrar samspel där en ömsesidig kommunikationsprocess är en förutsättning för att dramaarbete ska utveckla kreativitet, såväl hos en grupp som hos individerna den består av. För att utveckla den skapande verksamheten krävs det att deltagarna i gruppen känner sig trygga, vågar öppna sig och att de samspelar med varandra. Tre centrala för att förstå hur kommunikationen fungerar i gruppen är *det fysiska rummet*, *det sociala rummet* samt *det mentala rummet*.

Författarna beskriver *det fysiska rummet* som den miljö kommuniserande människor befinner sig i. Ett exempel på det fysiska rummet är när elever och lärare befinner sig i ett klassrum, alltså ett fysiskt rum där den yttre miljön påverkar kommunikationen mellan deltagarna. Något som också kommunicerar ett budskap är ljus, bilder, ljud och föremål som finns i rummet. Författarna menar att det fysiska rummets utformning kan påverka hur kommunikationen utfaller. Bänkarnas placering i ett rum kan t.ex. möjliggöra eller omöjliggöra ögonkontakt med andra människor i rummet. Författarna menar att dramaaktiviteter oftast utspelar sig i ett rum där deltagarna kan se varandra. Aktiviteten ställer krav på att deltagaren kan visa hela sig och lämnar inte samma möjlighet att gömma sig som i andra aktiviteter. Att stå upp och presentera för en grupp leder till att man kan röra sig friare och synas bättre och man får tillfälle till att uttrycka sig och nå ut med sitt budskap, samtidigt som man har gruppens blickar på sig.

Rasmusson och Erberth menar med begreppet *socialt rum* att kommunikation inte uppstår enbart genom att en grupp människor existerar i samma fysiska rum. Kommunikation mellan människor förutsätter enligt författarna en social kod. Denna sociala kod ser olika ut beroende i vilket sammanhang man befinner sig i och vilka man kommunicerar med. Den sociala koden kan variera beroende på om man bor på landsbygden eller i större städer och vi får den genom vår uppfostran. Dessutom bidrar även massmedia och samhället till den sociala koden. I affären finns det ett mönster för just det sociala rummets spelregler medan en familj har en annan social kod för hur man kommunicerar. Ur ett pedagogiskt perspektiv är det viktigt att skapa en gemensam social kod för att kommunikationen ska bli god, samtidigt som pedagogen måste upptäcka vilka sociala koder som råder i klassrummet för att skapa förståelse mellan deltagarna. I ett klassrum med elever som avskyr varandra skapas inga förutsättningar för ett välfungerande socialt rum.

Med *det mentala rummet* menar författarna att kommunikationen inte av sig själv skapar ett kreativt samspel. För att det skall bli ett kreativt samspel så krävs det en djupare kontakt där

man har olika tankeutbyten utifrån gemensamma erfarenheter. När man har dessa utbyten med varandra, så är man i samma mentala rum. För att det skall bli en positiv kontakt mellan mottagare och sändare krävs det att man möts på samma nivå. Detta är något som kan ske i en dramaundervisning där man tillsammans utgår från gemensamma upplevelser i teaterarbete improvisationer och övningar. Efteråt ges det tillfälle att bearbeta övningarna i samtal om det man har upplevt.

Rasmusson och Erberth (2008) menar att god kommunikation inom alla dessa tre rum är viktiga förutsättningar för både inläring och grupprocessens fortsatta utveckling. En god grupprocess innefattar enligt författarna ett intellektuellt och känslomässigt samspel. För att det ska bli en god kommunikation krävs enligt författarna en medveten ledare som kan upptäcka destruktiva gruppklimat som hindrar uttrycks- och tankeförmåga hos eleverna. I drama är hänsyn för varandra förutsättningen för ett frigörande och tryggt gruppklimat. Rasmusson och Erberth nämner även Malcolm Ross som betonar att vi genom att arbeta med estetiska uttrycksformer utvecklar förtrogenhet med våra sinnen. Ett estetiskt förhållningssätt innebär för lärandet ett införlivande av en sinnlig dimension som genom gestaltning av inre upplevelser kan bidra till att människor får bättre förståelse för varandras känslor och tankar.

5.5 Larsen - Är drama och lek samma sak?

Forskeren må kunne forestille sig ulike tankeexperiment. Oppfinneren, eller bedriftslederen må kunne se for seg nye og uvante produkter, og en kunstners arbeid ville miste en vesentlig dimensjon om ikke fantasien fikk leve å utvikle seg i hennes arbeid.

(Larsen, 1996, s.29)

Larsen (1996) anser att estetiska ämnen som drama är viktigt att ha med i skolan. Detta för att deltagarna ska utveckla förhållningssätt och social kompetens. För att få fram detta menar hon att människan behöver jobba med känslan, upplevelsen och en personlig komponent. Social kompetens är enligt författaren en viktig egenskap hos oss människor.

Drama utgör enligt författaren ett gott verktyg att närma sig verkligheten genom att den utövande har möjlighet att skapa distans mellan sig själv och upplevelsen samtidigt som personen ifråga är mitt inne i den. Genom att använda drama för att experimentera med ett problem hämtat från verkligheten kan utövaren finna nya lösningar på problemet. Fantasin hjälper till att skapa lösningar man först inte reflekterat över eller trodde var möjliga.

Larsen (1996) ser på drama som nära förknippat med barns lek där rolleken och drama har många likhetstecken. I de två aktiviteterna återkommer dramaturgiska moment, inslag och begrepp som även är besläktat med lek, t.ex. roller, plats, tid och tolkningar. Hon menar dock att en vanlig urskiljning på dessa två begrepp är att se barnen som initiativtagare till rolleken och den vuxne som initiativtagare till drama. Författaren fastställer dock att drama förutsätter att alla deltagare medverkar i en gemensam fiktion och att man accepterar varandra i den. Det största likhetstecknet mellan rollek och drama menar Larsen är aktivitetens beroendeförhållande till metakommunikation. För att drama ska kunna uppstå menar författaren att det krävs av deltagarna att de kan gå in i lekens värld och ta en roll, samtidigt som deltagaren måste kunna kliva ur fantasin för att förhandla lekens eller dramats färdriktning. Denna metakommunikation handlar om att ge signaler för hur aktiviteten ska tolkas och vad som ska ske i den samtidigt som signalerna markerar övergången mellan verkligheten och den fiktiva dramatiska världen.

I motsats till traditionella kunskapsämnen menar Larsen att dramat griper tag i hela människan. Genom att involvera hela människan och hennes sinnen erbjuds hon helhetsupplevelser kring exempelvis ett tema. Helhetsupplevelserna skapar möjlighet för människan att använda flera olika sidor av sig själv där både känslor och intellekt är inblandade, vilket skapar förutsättningar för en bättre inlärningsituation. Författaren menar vidare att känslomässig insikt och förmågan att ta en annan människas perspektiv bara kan uppnås genom handling och upplevelser som skapar känslor hos deltagaren. Där är drama ett verktyg och ett viktigt språk att utvecklas i för att kunna ge intryck form genom uttryck. Larsen hävdar att drama precis som leken måste vara frivillig för att processen överhuvudtaget ska kunna utvecklas konstruktivt. Där skiljer sig rolleken med drama eftersom initiativet till leken kommer från barnen och initiativ till drama från den vuxne. Därför åtföljs pedagogens initiativ till drama med ett ansvar att se till att ingen tvingas vara med som inte vill och att barn och vuxen upprättar ett avtal där man kommer överens om ett gemensamt förhållningssätt till aktiviteten. Först när alla deltagare är trygga i kontexten skapas möjligheter att frigöra fantasin och sig själv fullt ut.

Larsen diskuterar människans båda hjärnhalvor i förhållande till varandra där den vänstra hjärnhalvan styr det logiska och analytiska tänkandet, medan fantasi aktiverar den högra. Båda halvorna är viktiga att stimulera för att människan ska utvecklas. Författaren hävdar dock att skolan främst värdesätter och prioriterar språk och elevernas analytiska logiska tänkande. Detta får till följd att fantasi och känslor får mindre utrymme i skolan varpå den högra hjärnhalvan inte aktiveras inte i lika hög grad i skolan som den vänstra. Larsen problematiserar även varför många lärare tar avstånd från drama i sin undervisning. Hon menar att lärare generellt har behov av struktur, fasta ramar och att eleverna gör vad de blir tillbedda. Drama, som kan förefalla mer fritt än den traditionella undervisningen, riskerar att bryta ut i högljutt kaos, okoncentration och konflikt. Vid sådana överväganden kan läraren tendera att luta sig tillbaka mot det som känns tryggt för att inte riskera en misslyckad lektion.

Larsen skriver hur barn i drama och lek ger och tar emot impulser från varandra och omgivningen. Fantasien kan inte skapas ur tomma intet utan berikas i interaktion med andras idéer, den yttre miljön och av andra kulturella artefakter såsom t.ex. bilder, musik och litteratur. Där har, enligt Larsen (1996) kommunikationen mellan barn och lärare en central roll för hur dramaupplägget utformas. Det är inte enbart värderingar och kunskap som läraren förmedlar, utan i lika hög grad förutsättningar för hur den lärande kommer se på sig själv i framtida lärosituationer. Elevens sätt att se på sig själv som betydelsefull eller ointressant är nära förbundet med huruvida läraren är, eller inte är, intresserad av att lyssna på vad eleven har att berätta.

5.6 Wahlström - Gruppdynamiken

Wahlström (1993) påtalar vikten av ett personlighetsutvecklande arbete i skolan. Hon menar att människor i ensamhet inte kan utvecklas i sin personlighet, identitet och växa i sitt självförtroende. Det är i samspel med andra som vi kan bli tydligare för oss själva och andra. Författaren anser att det är när vi kan bejakas av andra och bejaka oss själva, som vi växer som individer. För att komma långt i grupprocessen menar Wahlström att individerna i gruppen måste våga blotta sig för varandra. Därför är det viktigt att som ledare i en grupp vara medveten om vad han/hon gör, så att eleverna ska känna trygghet. Om ledaren har en medvetenhet kring hur man ska arbeta med gruppen kan grupprocessen nå långt och tryggheten växa. Wahlström menar att genom detta arbetssätt lär vi oss hur vi fungerar i samspel med andra utan att göra andra illa, eller att fara illa själv. I detta arbete lär vi oss också att anpassa oss till andras behov, men även att förmedla våra egna behov och

förhoppningar. Detta kallar Wahlström för socialisering. Att arbeta i grupp tillsammans med andra människor förutsätter att alla deltagare känner en trygghet. Wahlström menar att en genuin inre trygghet är att t.ex. känna sig säkra i att hävda sin åsikt, pröva nya saker, att våga vara sig själv och att våga bejaka det som är bra och acceptera det som är mindre bra hos sig själv samt att vara generös mot sig själv och andra.

Wahlström anser att innan man börjar arbeta personlighetsutvecklande med barnen är det viktigt att man själv som lärare har erfarenhet av att vara deltagare i dramaövningar. Detta för att få en chans att själv kunna sätta sig in i hur det känns att vara deltagare i de olika övningarna. I många av övningarna, menar Wahlström övar man sig på att lyssna, och det innebär inte bara att vara tyst utan att deltagarna sätter sig in i vad de andra säger. I detta arbete pratar man mycket om känslor och nya sätt att sätta ord på hur man känner sig. I dessa övningar finns det fyra regler som gäller: aktivt lyssnande, inga tråkningar, rätt att avstå och sekretess. När man *aktivt lyssnar*, lyssnar man till både orden och kroppsspråket och att man förmedlar till den som berättat att man har hört. Efter att alla har sagt sitt, är det bra att samtala kring vad som har sagts. *Inga tråkningar* innebär att alla elever ska kunna blotta sina känslor och känna sig trygga utan att riskera att bli hånade för vad man sagt. Vidare menar Wahlström att en förutsättning för att alla ska känna trygghet i gruppen är att eleverna ska veta om att de har *rätt att avstå* från övningarna, exempelvis om de finner övningarna jobbiga. Om man som ledare lyckas skapa denna trygghet, så menar författaren att alla elever gradvis kommer att växa in i ett aktivt deltagande. *Sekretess* handlar om att man som ledare förklarar för eleverna att det som händer här och det som samtalas om här stannar i gruppen och inte sprids vidare.

Wahlström påtalar att gruppövningar i skolan som metod är viktig för att stärka gruppen genom ett personlighetsutvecklande arbete. Hon menar att det pedagoger måste fokusera på är att hjälpa barnen att hitta sin egen *identitet*, känna *trygghet* och att få ett gott *självförtroende* för att barnen ska få en stark självkänsla till goda möjligheter till inläring. Identitet menar författaren innebär att oavsett förändringar i omvärlden förblir människan densamma. Att då inte känna sin identitet blir ytterst arbetsamt och påverkar individens koncentrationsförmåga.

5.7 Berggraf Sæbø, Flugstad, Rasmusson och Erberth – Kreativitet och Improvisation

Rasmusson och Erberth (2008) definierar begreppet kreativitet utifrån det latinska ordet *creo*, som betyder skapa. Termen kan också enligt författarna anspela på människans sätt att uppleva sin omvärld och sig själv.

Det som är nytt för en individ behöver inte vara nytt för mänskligheten. Kreativitet kan alltså betyda nyskapande inom varje individ att upptäcka och ta i bruk sina inneboende resurser (Rasmusson & Erberth 2008 s, 41).

Pedagogiskt drama kan enligt författarna utveckla det kreativa tänkandet genom exempelvis improvisationer där eleverna får agera och genom detta låta idéer övergå till impulsiva händelser. Rörelseövningar och pantomimer ses också som kreativitet, där man formulerar sig utan ord.

Berggraf Sæbø (2008) undersöker i sin doktorsavhandling hur drama som metod kan bidra till att lärande sker. Studien tar sin utgångspunkt i olika grundskolor i Norge och grundar sig i

textanalyser, klassrumsobservationer och intervjuer med lärare. Intervjuerna har förts både innan och efter dramalektioner.

Berggraf Sæbø (2008) belyser i sin studie begreppet *mimesis*, som han förklarar som människans naturliga känsla för melodi och rytm. Denna *mimesis* är nära besläktat med estetik och kan delas upp i olika förståelsemodeller för hur man kan tolka begreppet. Av dessa modeller nämner författaren bl.a. *imitation*, *representation*, *inramning* och *skapande interaktion*. Dessa olika kategorier tilldelas olika hög nivå av kreativitet där författaren menar att t.ex. *imitation* och *representation* ställer låga krav på barns estetiska och kreativa förmåga, eftersom det där riskerar att handla om ensidig repetition. *Inramning* och *skapande interaktion* anses utmana kreativiteten mer genom att fokus där läggs på fasta ramar att förhålla sig till där människan tvingas göra olika val och prioriteringar vilka får betydelse för vad som förmedlas, samt vilket uttryck det tar. Skapande interaktion lägger särskild uppmärksamhet kring improvisation vilket kräver en kreativ öppenhet där processen står i centrum, samtidigt som utövaren förväntas skapa något nytt.

Utifrån sin studie drar Berggraf Sæbø slutsatsen att drama skapar engagemang hos eleverna, men att deras intresse är beroende av huruvida de utmanas i aktiviteten eller inte. Engagemanget påverkas även utifrån hur utmaningarna förhåller sig till elevernas ämnesmässiga och estetiska kompetens. Där menar Berggraf Sæbø att det finns en läropotential om pedagogen t.ex. genom improvisationer tar tillvara och utgår från elevernas erfarenheter eftersom det skapar en stark förbindelse mellan det tänkta innehållet och elevernas personliga världsuppfattning. Elevernas möjligheter till eget skapande i aktiviteten är enligt Berggraf Sæbø en viktig förutsättning för lärande. Han menar vidare att elevernas kunskapsproduktion är beroende av en närvarande vuxen som på jämlik nivå med barnen öppnar upp för interaktion och samspel. Om pedagogen tar en mer passiv roll och överlåter dramatisering inom olika ämnen på elevernas ansvar så minskar enligt Berggraf Sæbø möjligheterna till kunskapande. Den passiva roll som han understryker härstammar från en romantisk syn på barns skapande där uppfattningen är att den vuxne inte bör gå in och störa barnen i deras fria skapande. Berggraf Sæbø menar att gruppens kollektiva läroprocess om mer dominerande elever där minskar utrymmet för resten av gruppen att uttrycka sig. I avhandlingen problematiserar Berggraf Sæbø i vilken grad dramatisering utifrån texter medverkar i barns aktiva läroprocess. Om pedagogen där tar en alltför styrande position riskerar hon att inte lämna utrymme för elevens fantasiutövande och skapande, vilket enligt Berggraf Sæbø är en viktig förutsättning för att lärande ska kunna ske. Han menar att det där blir en tillfällighet om eleven utgår från, reflekterar kring och förankrar sina egna erfarenheter i relation till textens innehåll.

Att improvisera handlar enligt Berggraf Sæbø och Flugstad (1992) om att vara öppen, mottaglig och att kunna experimentera utifrån få eller inga förberedelser. Genom mimik och språk agerar den utövande i den direkta stunden, med utgångspunkt i en impuls eller ett intryck innanför bestämda ramar. Intrycken eller impulserna kan uppstå spontant hos barnet eller komma från en vuxen som försöker förlösa nya idéer eller impulser hos barnet. Författarna skriver att det i en ärlig improvisation inte finns något rätt eller fel svar, eftersom det inte finns något färdigt givet svar på förhand. Därför sätter improvisationen i hög grad krav på barnets kreativa förmåga, där barnets uttryck tar form genom barnets bearbetning av tidigare upplevelser, kunskaper och val av symbolisk form. Pedagogen kan aktivt medverka i aktiviteten och styra den genom att sätta ramar, men ändå lämna ett tomrum för barnen att fylla med egna tankar genom sitt agerande. Spontandramatisering är ett annat begrepp nära besläktat med improvisation. Berggraf Sæbø och Flugstad menar att spontandramatisering

handlar om att dramatisera till exempel en text spontant, utan förberedelser eller repliker, genom att agera eller levandegöra genom ljud.

6. Resultat

Vi har valt att presentera resultatet genom att följa vår intervjuguide i kronologisk ordning med sammanfattade svar från våra informanter. Detta för att skapa en så objektiv bild av intervjusituationerna som möjligt.

6.1 Presentation av intervjupersonerna

Förskolläraren har varit yrkesverksam pedagog sedan början av 1980-talet. I hennes utbildning fanns inslag av drama/rytmik. Just nu arbetar hon i en förskoleklass. Vi kommer fortsättningsvis att nämna henne som *förskolläraren*.

Läraren har en utbildning med behörighet upp till årskurs 7 och har arbetat som lärare i 13 år. I hennes utbildning har hon tagit del av didaktiska kurser i skapande verksamhet där drama utgjorde en del tillsammans med andra estetiska ämnen. Hon arbetar just nu som klassföreståndare i årskurs 2. Vi nämner henne i detta arbete som *läraren*.

Fritids/teaterpedagogen har en teaterpedagogutbildning från folkhögskola. Hon har även en lärarutbildning med inriktningen skapande skola. Just nu arbetar hon som fritidspedagog i en åldersintegrerad klass i årskurs 2-3. I arbetet kommer vi att nämna henne som *fritids/teaterpedagogen*.

Teaterpedagogen har även hon en teaterpedagogutbildning från folkhögskola och har tidigare arbetat inom öppna förskolor, musiklekis och i kulturskolor med äldre barngrupper. Just nu undervisar hon vuxna och håller kurser i drama samt är projektledare för dramaarbete i olika skolor. I arbetet kommer vi att nämna henne som *teaterpedagogen*.

Dramapedagogen har arbetat inom förskolan sedan 1991 och berättar att hon genom hela sitt yrkesliv använt sig av drama som verktyg. Hon har i efterhand vidareutbildat sig till dramapedagog vilket är hennes nuvarande yrkesroll. För närvarande arbetar hon med drama som eget ämne på en skola där hon möter varje klass i åldrarna 6-13 år regelbundet. Vi nämner henne i detta arbete som *dramapedagogen*.

6.2 Resultatredovisning

Vad tänker du på när du hör ordet drama?

Läraren säger att begreppet drama handlar om att forma gruppen och att lära sig samarbeta. När läraren har använt sig av drama i undervisningen har hon och eleverna dramatiserat olika sagoböcker där barnen har varit med i handlingen och fått repliker.

Sedan har vi jobbat med att vi skriver en sagobok tillsammans i klassen, där jag håller den röda tråden och barnen är med i handling och repliker. Så skapar vi sagan själva, exempelvis en rymdsaga, och så ritas de en sida var som vi bygger ett drama runt.

En termin arbetade hon utifrån boken Trollkarlen från Oz där de dramatiserade berättelsen genom att sätta upp en pjäs med rekvisita, scenkläder och ljudsättning. Hon säger att drama för henne är teater eller forumspel.

Förskolläraren relaterar begreppet drama till rytmik, musik och olika lekar som de gör på fredagarna i förskoleklassen. Där får eleverna ibland gestalta roller ur sagor, t.ex. *Bockarna Bruse*. Hon säger vidare att pedagogerna i arbetslaget ibland använder sig av drama utan att blanda in eleverna. De ikläder sig roller och spelar upp ett dilemma hämtat ur verksamhetens vardag för att starta en diskussion om hur man ska vara mot varandra. Eleverna får även komma med förslag på hur den problematiska situationen, som pedagogerna gestaltat, ska lösas. Detta exempel kan enligt förskolläraren bygga på en problematik vid t.ex. lek- och samspelssituationer som pedagogerna uppmärksammat. Förskoleläraren anser vidare att drama kan vara en metod för att få de blyga och tysta barnen att våga prata inför gruppen och ta plats. Hon säger att den formen av drama inte får vara något svårt eller märkvärdigt. Det ska ske på ett lek- och lustfullt sätt utan tvång.

Fritids/teaterpedagogen anser att drama för henne är ett positivt laddat ord. Det handlar om att ge varandra plats i gruppen, att gå från individ till grupp och att bli en del av ett sammanhang. Hon menar att det handlar om *"Att få gå in i fantasi, magi och estetik, det vackra på något sätt. Att få leka och få överdriva, gör att man blir väldigt fri i den formen."*

Teaterpedagogen anser att begreppet drama är svårt att definiera vilket kan leda till att folk blir osäkra på vad drama är.

Drama försvinner mer och mer. Det kommer ovanifrån och det kan bero på att det inte finns betyg i ämnet. Det hänger väldigt mycket på eldsjälarna ute i skolorna. Man skulle önska att de kreativa skapande ämnena kvalitetssäkrades. Man borde lyfta upp drama och musik tillsammans med de andra ämnena i läroplaner. Att de får samma utrymme som de andra ämnena.

Teaterpedagogen anser att drama har blivit en modern företeelse och att många pedagoger ute i skolorna tror att de kan leda dramaaktiviteter. Detta menar hon kan vara farligt om inte pedagogerna har kunskap om dramaövningar och den kraften den kan lösgöra. Hon menar att i värsta fall kan pedagogerna skapa situationer där elever känner sig utsatta, vilket är motsatsen till dramats egentliga syfte.

Dramapedagogen associerar begreppet drama som nära sammanlänkat med kroppen. Hon menar att drama har med gestaltande av någon eller något att göra och att det finns ett nära samband med leken. Hon ser leken som ett viktigt verktyg för barnen där de får möjlighet att utforska.

Hur ser du på drama i skolan?

Läraren menar att hon ser på drama som hon ser på bild och andra estetiska ämnen: att det tillför ytterligare ett språk.

Förskolläraren säger att man kan dramatisera historier och att man kan få in drama genom sångsamlingar, men även genom livskunskapen. Hon berättar att det kan vara svårt att ge roller till små barn och menar att man som pedagog bör vara varsam eftersom det blir så stort för barnen, även om det bara är en roll.

Fritids/teaterpedagogen anser att det är viktigt att få in drama i skolan eftersom hon upplever att det i klasserna finns många *jag*, som enbart ser sig själva och inte andra. Eller som hon uttrycker sig: *"Jag ska vara först i kön, jag vill berätta först."*

Därför menar hon att det är viktigt med dramaövningar i skolan eftersom övningarna förutsätter samarbete mellan individerna. För fritids/teaterpedagogen handlar drama om att deltagarna ska lära känna varandra och finna trygghet i gruppen.

Jag tror inte att kunskaper är möjliga att nå om man inte känner sig trygg. Om jag bara sitter och tänker på om jag ska få vara med någon på rasten eller -å nej ska jag gå förbi den där gruppen som står där ute när jag ska gå till bamba, undrar vad de säger om mig då? Om jag sitter och tänker på sådana grejer, så kommer jag inte att ta in så mycket av vad fröken säger gällande uppställningar av matte eller vad det nu handlar om. Det är viktigt att man känner sig trygg och att få vara den man är och ibland få vara lite galen. Nu stramas det åt lite politiskt, i alla fall i debatten, lite hårdare tag, mer katederundervisning för att få kontroll över skolsituationen och här känner jag hur jag bara skakar på huvudet, eftersom det för mig är en helt felaktig bild. Vi måste ju nå människan på helt andra sätt tycker jag.

Teaterpedagogen tänker kring drama i skolan som att det är lite slappt.

Det är väldigt enkelt att läraren tänker att - lite drama måste jag få in. Vad gjorde jag på min utbildning? Vi dramatiserade en mobbingsituation, så det kan jag också göra med klassen. Och så blir det bara en dramatisering av drama, och jag tycker ju att det finns så mycket mer i drama än just själva dramatiseringen. Sen är jag den sista att säga att man behöver professionalitet på papper för att kunna göra saker. Det är inte alls dit jag vill komma, att man ska anställa utbildade dramapedagoger överallt. Det är inte så jag menar, man ska absolut våga experimentera i sitt klassrum, men man ska vara medveten om att när man gör sådana här saker så frigörs det känslor och tankar och då får man vara beredd på att ta hand om dem.

Drama handlar enligt teaterpedagogen om att frigöra uttryckssätten. Drama kan enligt henne vara att bara sitta tyst i ett rum och titta på en bild för att sedan säga vad man känner. Detta är också en form av gestaltande drama. Hennes inställning till drama i skolan är att det inte prioriteras eller ges tid på schemat, vilket hon menar är problematiskt eftersom en dramaaktivitet förutsätter både tid till aktivitetens innehåll men även tid till reflektion kring innehållet. Enligt teaterpedagogen kännetecknas en god dramasisituation av att fantasin är närvarande och att barnen får frihet till att använda sin fantasi. Så länge barnen inte presterar drama är det för barnen roligt och meningsfullt. Att uppmuntra barnens fantasi är enligt teaterpedagogen nyckeln till ett meningsfullt berättande som spelar roll. Exempel på detta kan vara när barnen får använda sig av rekvisita att utgå från och därigenom låta sig inspireras. En annan god dramasisituation är när man som pedagog lyckas stärka en individ som tidigare inte fått så mycket utrymme i gruppen. När exempelvis en blyg elev kommer med en idé i aktiviteten försöker teaterpedagogen att motivera gruppen att följa initiativet.

Dramapedagogen ser att det i förskolan finns en större vilja att använda sig av drama än i skolan. I den grundskola hon arbetar på nu upplever hon att det bland kollegorna finns en rädsla inför drama som arbetssätt p.g.a. av tidigare negativa erfarenheter av drama i kombination med oviljan att släppa in utomstående kollegor i det egna klassrummet. Hon känner att *"Det finns någonting runt drama som skapar rädsla, eftersom det finns så starka krafter runt det som man kan sätta igång."*

I likhet med fritids/teaterpedagogen menar dramapedagogen att eleverna på hennes skola har ett framträdande individfokus. Där menar hon att drama kan vara en viktig komponent i det sociala arbetet med eleverna där hon kan vara ett stöd i grupprocesser, gruppdynamik och samspelssituationer. Hon lägger där stor vikt på att främja samspelande genom exempelvis

samarbetsövningar som hon menar kan utgöra ett verktyg som förskjuter fokus från individen till gruppen.

Vad har du för syfte/syfte med att använda dig av drama i skolan?

Läraren menar att användningen av drama i skolan ger möjligheter för eleverna att uttrycka sig på ännu ett sätt. Längre fram hoppas läraren på att arbeta mer med drama, genom att t.ex. spela upp en pjäs där eleverna fått lära sig repliker för att sedan uppträda inför publik.

Förskolläraren tycker att det är viktigt att barnen får vara med och agera, eftersom hon tror att de har nytta av det när de börjar skolan. Hon menar att agerandet hjälper barnen att våga stå inför andra och prata. Vidare anser hon att lek och drama är något som hänger ihop och att detta är något som görs varje dag. Genom lek och drama arbetar hon för att stärka gruppen och verka för att alla ska få ta plats och synas. En viktig förutsättning i dramaarbetet är enligt förskolläraren att barnen känner att hon förmedlar trygghet.

Fritids/teaterpedagogens mål med användningen av drama är att stärka gruppen och gemenskapen. Genom detta hoppas hon stärka den enskilda eleven, att de vågar tro på sig själva och vågar göra bort sig. Hon använder drama i skolan mest med fokus på livskunskap, men hon menar också att man kan integrera drama med andra ämnen i skolan. Hon säger att hon tidigare arbetat gestaltande med sina elever kring medeltiden eftersom hon tror att en del barn tillägnar sig kunskap mer genom denna metod.

Fritids/teaterpedagogen berättar vidare att hon brukar inleda varje dramalektion med övningen talbollen, där varje deltagare får berätta något kort inför de andra. Hon använder övningen för att försäkra sig om att alla deltagare uppmärksammas. "Har jag inte sagt någonting så har jag i alla fall sagt pass, för man måste inte prata."

Hon vill åt det lustfyllda i aktiviteten och arbetar dynamiskt med olika samarbetsövningar och koncentrationsövningar. En viktig förutsättning i fritids/teaterpedagogens arbete är enligt henne de gemensamma förhållningsregler som hon och eleverna kommit överens om. När deltagarna går in i dramaaktiviteten markerar hon att de går in i det magiska rummet, där allt är möjligt. Hon säger att "*där kan vi åka till månen och tillbaka, men som innebär ett ansvar för alla deltagare att följa vissa regler.*" I det magiska rummet behöver eleverna inte vara med om de inte vill, men de måste se och lyssna på varandra. Eleverna måste respektera varandra och inte kränka någon, inga tråkningar som kan göra människor osäkra. Hon nämner också sekretessen som viktig och förklarar för eleverna att de inte får berätta vidare för någon utomstående hur klasskompisarna betar sig under dramalektionen. Med detta åsyftar fritids/teaterpedagogen att ingen deltagare ska behöva känna oro över att bli utpekad eller hånad. Hon arbetar aktivt med symbolspråk, där eleverna får gestalta t.ex. olika känslor. De har exempelvis arbetat med statyer, där en mindre grupp har fått i uppgift att gestalta en rolig rast och en annan grupp temat ensamhet. Efteråt har de fått visa upp statyerna för varandra för att sedan gå in och förändra och påverka händelserna i statyerna. Fritids/teaterpedagogen använder sig av frågor som reflektionsverktyg när hon vill att eleverna ska komma fram till en lösning. Efter passet använder hon sig av talbollen igen för att ge alla elever möjlighet till att reflektera och uttrycka sig kring det som de har upplevt.

Teaterpedagogen säger att hon brukar dela upp en lektion i olika syften som hon strävar efter. Hon startar alltid med en uppvärmning som inte bara behöver beröra kroppen utan som också förmedlar en "*nu är vi här-känsla. Jag har kommit in i klassrummet och det har ni också gjort och nu är det vi som är här.*" Sedan fortsätter hon med någon form av tema, där

syftet ibland kommer från en annan lärare. Exempelvis kan det vara att eleverna ska lära sig om världen, och då är syftet att lära sig någon form av kunskap. Ett annat syfte är att eleverna ska få röra på sig. Improvisation är något som hon också brukar ha med.

Hon säger att en dramalektion med en start och ett slut är ett måste för att skapa sammanhang kring aktivitetens innehåll. Teaterpedagogen menar därför att hon brukar avsätta tid till reflektion och diskussion kring tankar och funderingar som uppstått genom upplevelserna i dramaaktiviteten. Lektionen tappar enligt henne mening om man avbryter den genom att säga *"Jaha, nu är tiden slut, hej då, spring ut."*

Dramapedagogens främsta syfte är att främja sunda och friska gruppklimat, samtidigt som hon aktivt arbetar för att bryta destruktiva mönster. I skolan arbetar hon mycket utifrån värdegrunden och försöker skapa goda mänskliga möten mellan eleverna. Samtidigt tycker hon det är problematiskt.

Hur sjutton ska man kunna göra någonting om det händer en gång i veckan hos mig och så går barnen ut från den salen och så stannar allt det som vi byggt upp i rummet hos mig. Så blir det väldigt ofta.

Med hjälp av drama som verktyg tillåter hon eleverna att utforska sig själva, omvärlden och varandra i olika situationer. Dramapedagogen säger att hon är en del av utforskandet, och att hon där tar en aktiv roll som ledare. Hon berättar att hon vill arbeta mer ämnesintegrerat i samarbete med de övriga pedagogerna men upplever att det i dagsläget inte finns något bra forum som främjar ett sådant arbetssätt.

Hur tror du att drama kan bidra till att lärande och utveckling uppstår?

Läraren säger att *"skolan inte bara ska tillhandhålla duktiga läsare och skrivare, utan eleverna är människor som ska lära sig att ta plats och göra sin röst hörd och i förlängningen våga argumentera för sin sak. Där tror jag att drama har en stor funktion att fylla."*

Förskolläraren säger att drama kan utgöra ett gott verktyg när det handlar om att öka sin självkänedom. Hon säger vidare att:

Drama är jätteviktigt, det är nästan så att jag funderar på att föra in det mer i skolan. Jag tror nästan att man skulle få in det under det mesta i skolan. Jag tror att barnen har lätt för att fascineras av dramaaktiviteter, vilket underlättar för mig när jag vill förmedla ett budskap som vi sedan kan prata om. Tycker barnen att det är roligt så fångas de av det. Ni sätter lite griller i huvudet på mig. Detta är något som jag måste ta upp med min kollega.

Förskoleläraren kopplar den egna dramaverksamheten till barnens spontana fria lek. Den utveckling hos barnen som hon uppmärksammar är den sociala utvecklingen i barnens rolllek och i barnens spontana teaterföreställningar. Men hon nämner att de lekarna ofta övergår till till kaos där hon tror att hon skulle kunna stötta barnen genom att själv delta mer aktivt i barnens aktivitet.

Fritid/teaterpedagogen tror att den trygghet och den nyfikenhet som drama kan leda till är goda förutsättningar för lärande. Hon anser också att lärande är mer än kunskapsförmedling och att drama kan hjälpa eleverna att förstå livet för sig själv, men också förstå andra och deras situation.

Genom att jag är trygg som elev i den miljön jag är i skapar jag förutsättningar för att ta in andra grejer. Man gestaltar livet, vi leker med det eller vi upptäcker tillsammans, och de formerna kan leda till att de får insikt. Det vet jag att elever får, de kan upptäcka saker t.ex. hur det kanske kan se ut på en skolgård och vad de själva har varit med om eller vad andra kanske är med om som de inte har förstått. Det handlar ju om en annan typ av lärande. Sedan har vi det här kunskapsmässiga lärandet, det kan du ju också bidra med genom dramaarbete, eftersom det blir en variation på bänkundervisningen och den tror jag är viktig. För vissa elever är den viktigare än för andra och för alla är det bra att hitta olika sätt att mäta sin kunskap.

Teaterpedagogen säger att alla barn är olika och därför lär sig på olika sätt. Därmed anser hon att drama även kan vara ett bra komplement i en läroprocess.

En gång hade jag arbetat en hel termin med att få ner tempot i en grupp och skapa koncentration och kontakt. En lektion lyckades vi åstadkomma detta och vi hade en lugn lektion på golvet i ring och sjöng och jag kände att jag lyckades få kontakt med alla. Efter lektionen sa läraren att jag till nästa gång borde tänka på att ha lite mer fart i lektionen. Hon tyckte att jag skulle vara den där roliga personen med roliga saker som barnen skulle få vara med om ibland. Under denna lektion hade jag verkligen arbetat med att få kontakt med eleverna så att de sedan i ett lugnare klimat kan få möjlighet att nå kunskap. Och då är det viktigt att stå på sig och markera att vi utvecklas här. Vi lär oss någonting. Och vad är det då vi lär oss? Jo vi lär oss förstå sig själv i en grupp vilket är förutsättning för samarbete längre fram i livet. Man lär sig också förstå, hur lär jag mig? Vilket är det bästa sättet för mig att lära mig saker? Och det gör att man sen kan lära sig bättre i framtiden. Man lär sig också att kroppen hänger ihop med hjärnan, att allting sitter ihop. Om jag har koll på det ena så får jag bättre koll på det andra och det blir bara positivt. Men det finns ju otroligt lite av de bitarna i skolan om man jämför med hela den andra paletten där man ska sitta still hela tiden och räkna, skriva, läsa och inte göra någonting annat. Det är ju helt idiotiskt för mig att överhuvudtaget ifrågasätta att man vill ha en timme i veckan på schemat där man får använda drama t.ex. för att det är ett sätt att bearbeta allt man varit med om. Så jag tror att drama som en del av lärandet är en helt fantastisk form och behöver kompletteras med andra saker, precis som allting annat, så jag tror inte att bara dramat är världens bästa sätt att lära sig ett ämne i skolan. Men jag tror att när man lägger ihop alla de olika sätten att lära sig så kan det bli bra.

Teaterpedagogen menar att drama behövs för sin egen skull, för att eleverna ska bli hela människor. Hon menar även att drama och lek är nära besläktade och att leken är nödvändig när barnen bearbetar och uttrycker sina erfarenheter från exempelvis livet, berättelser eller innehåll från andra ämnen.

Dramapedagogen säger att det finns en stor otrygghet hos dagens elever vilket hon tror grundar sig i att de i skolan har krav på sig att prestera. För att främja elevers känsla av trygghet arbetar hon mycket utifrån gruppens behov där hon försöker att bibehålla en god dynamik så att eleverna känner sig trygga med varandra. På så sätt menar hon att hon arbetar med elevers förutsättningar för att kunna samarbeta och därigenom lära sig. Enligt dramapedagogen handlar hennes synsätt om att elever ska få tillägna sig kunskap genom att fysiskt och psykiskt få utforska olika situationer med kroppen som redskap. Där är elevernas agerande det väsentliga verktyget.

Hon säger att det handlar om att närma sig kunskap och insikt genom att eleverna själva testat och prövat snarare än att hon försöker påtvinga dem sina egna värderingar och lösningar. Dramapedagogen säger att *”det räcker inte med att vi pedagoger talar om för eleverna hur man skall vara, utan detta måste ske praktiskt med elevers delaktighet.”* Hon menar att det i

detta arbete frigörs en stark kraft hos eleverna i och med att hon öppnar upp för och inbjuder till elevernas initiativ, kreativitet och påverkansmöjligheter. Detta arbetssätt möjliggör enligt dramapedagogen att det öppnas upp för vida möjligheter till kunskap, förståelse och kompetens inom olika områden.

Genom drama så upptäcker de saker istället för att jag ska förmedla kunskap. Detta öppnar upp för reflektion genom att jag ställer öppna frågor - vad blev konsekvenserna, vad upptäckte ni genom att ni prövade det här? Och det kan man också kalla för kreativitet. Det är ju kreativitet - att de får testa, pröva och utforska, för att sedan förhålla sig till det.

Hur använder du dig av drama i din undervisning?

- Som innehåll i undervisningen eller metod för annat lärande?

Läraren använder sig av teater i klassrummet genom att eleverna dramatiserar och agerar t.ex. olika historiska händelser för varandra. Hon anser att eleverna utifrån detta arbetssätt får en annan förståelse för det kunskapsmässiga innehållet eftersom agerandet medför en kroppslig förankring av det.

Förskolläraren använder sig av drama i livskunskapen och genom leken.

Fritids/teaterpedagogen berättar att hon just nu använder sig av drama både som ett innehåll och som metod. Nu har hon drama som ett eget ämne i en 2-3:a 45 minuter per vecka men hon säger även att hennes förhoppningar är att få in drama i andra ämnen.

Teaterpedagogen säger att hon använder sig mycket av rollspel. Eleverna får där sätta sig in i olika karaktärer och uppleva hur det exempelvis kan kännas att vara arg, elak, blyg, stor eller liten. När hon arbetar med rollspel tar hon ofta själv en roll och påverkar aktiviteten inifrån. Teaterpedagogen menar att hon med barn ofta arbetar i teaterproduktioner. När de sätter upp pjäser använder hon sig inte av färdigt material, utan arbetar fram ett manus tillsammans med barn och elever.

Om man ser tillbaka på vad jag har gjort så har jag arbetat mycket med kollage, alltså att jag sätter mig ned med barnen, även med ganska små barn, och frågar vad de tycker är viktigt. Jag brukar exempelvis fråga om barnen har någon dikt eller saga som de själva tycker om.

Dramapedagogen säger att hon just nu använder drama som metod för konflikthantering där hon och elever iscensätter konfliktsituationer som eleverna sedan går in i och försöker lösa. Hon lägger även vikt vid att försöka få elever att våga uttrycka sig genom gestaltning. Hon menar att eleverna med hjälp av drama får möjlighet att utveckla ytterligare ett språk där hon anser att drama även kan vara en metod för att hos eleven utveckla en retorisk trygghet och en ledighet i att stå och tala inför andra. Dramapedagogen ser inga skäl till varför drama inte skulle kunna integreras med andra ämnen. Exempelvis så menar hon att ämnet svenska ligger nära drama genom den berättande traditionen, där hon tror att gestaltning kan underlätta för eleven att ta till sig texter och berättelser på djupet.

Vilken inverkan tror du drama har hos elever?

- Social utveckling/emotionell utveckling

Läraren säger att drama är bra för alla, men hon nämner att det finns de elever som tycker att det är en plåga.

Jag har en pojke i klassen, men jag vet då sjutton om han klarar av drama, då får man hitta en lagom roll om man ska göra något större så att han känner att han är med på sina villkor, jag tror redan att han tycker att det är otäckt.

Hon säger att det finns dramaövningar där syftet är att skapa trygghet i gruppen där pedagoger kan arbeta för att främja gruppklimat och dylikt. Hon berättar att hon själv inte använder sig av dessa övningar eftersom hon inte känner sig förtrogen med metoderna.

Förskolläraren säger att drama är ett bra forum för att jobba med självkänsla och självförtroende. Hon menar att man växer i att agera inför andra och att det är viktigt att våga bjuda på sig själv. Hon anser att *"är man inte trygg i gruppen så fungerar inte inlärningen heller."*

Fritids/teaterpedagogen menar att drama har en stor inverkan hos eleverna. Hon säger att även om vissa elever visar rädsla inför dramaövningar, så har hon upptäckt att drama har en positiv effekt hos alla.

Eftersom det i drama finns regler som möjliggör att man inte måste utsätta sig för det du inte vill och istället vara med de gångerna som de känner väldigt lustfyllt, så tror jag att det blir mycket glädje som skapar trygghet och att de växer i gruppen tillsammans och lär sig det sociala samspelet på ett annat sätt som jag tror leder till att de får en annan förståelse för varandra.

Teaterpedagogen säger att drama kan bidra till att eleverna blir tryggare i sig själva och i gruppen. Detta genom att eleverna får gestalta och lära känna olika roller i sig själv och på så sätt lättare hitta en behaglig roll att ta till i en viss kontext.

Jobbar man ibland med rädsla, sorg, kärlek och konflikter så bygger detta långsamt upp en trygghet i att jag skulle kunna hantera en konflikt, även i verkligheten, om man någon gång testat på det på golvet. Sen är det ju helt annat i verkligheten det vet ju allihop eftersom det finns så mycket mer känslor på riktigt. Men jag tror att tryggheten är viktig i sig själv. Drama är också väldigt taktilt, alltså att man är i närheten av varandra. Man kanske känner på varandra, man kanske använder sig av massage och då tror jag att det är svårare att puckla på någon som man har suttit med så nära och samarbetat med när det har med känslor att göra. Det blir svårare att reta den på rasten. Man kanske får höra någonting om när en persons katt dog och att han/hon blev ledsen för det och då kanske jag kan relatera det till detta eftersom jag också blev ledsen när min katt dog och Kalle som jag förut tyckt varit dum i huvudet blev också ledsen när hans katt dog och plötsligt har man något gemensamt. Jag tror att drama i viss mån handlar om en slags förståelse och har man förståelse för varandra så blir det lättare att hantera konflikter, att man tar på sig någon annan människas glasögon.

Dramapedagogen menar att drama har en inverkan på eleverna när goda processer sker i gruppdynamiken men också i en grupp med svårigheter. Dramaaktiviteterna kan bidra till att utövarna utvecklar en förståelse för varandra. Hon säger att det krävs ett aktivt initiativ från den vuxne som hjälper eleverna att reflektera över deras roll i sammanhanget, för att möjliggöra att gruppen utvecklas.

Ja, det sker en utveckling. Det händer saker socialt hela tiden, men det blir jag som ser på vad som ska fokusera på just då. Just för att eleverna jobbar med sig själv ihop med andra. De blir tvingade till det i dramaarbetet. Ibland gör det ont för vissa, ibland är det smärtsamt och ibland är det fantasiskt positivt och glädjande lustfullt. Det jag hoppas, om det är smärtsamt för någon, är att det ger förutsättningar för att det blir något positivt sedan. Det är där min ambition är i alla fall.

Vilken betydelse tror du att skapande och kreativitet har för elevers lärande?

Läraren anser att det kreativa skapandet genomsyrar hela hennes undervisning, och att estetiska läroprocesser är något som hon tror att elever växer utifrån. Hon berättar att ett återkommande moment i hennes undervisning består av elevernas tillverkning av ABC-böcker, där de utifrån ett gemensamt ledord först tecknar bilder utifrån sina egna erfarenheter av temat, vilka sedan redovisas i en gemensam diskussion där eleverna tar upp sina tankar och funderingar. I det kreativa arbetet menar läraren att hon utnyttjar alla elevers olika erfarenheter och upplevelser, vilka sedan utgör grunden för en saga som de gemensamt skriver och gestaltar. Genom att de redovisar sina tankar för varandra genom bilder, ord och gestaltning menar läraren att de berikar varandras erfarenheter där det utifrån fragmentariska delar skapas ett helhetsperspektiv kring det gemensamma temat. Läraren säger vidare att hon arbetar aktivt för att skapa engagemang och kreativitet i elevers skrivande genom att uppmana dem att gå in i en roll. I skrivandet utgår de från den roll de gått in i och låtsas att de är en karaktär för att på så sätt lättare kunna skriva om t.ex. känslor.

Förskolläraren säger att kreativitet och skapande är jätte viktigt för att ett lärande ska kunna uppstå. Drama kan vara ett moment som kan bidra till att deras självförtroende stärks. Hon menar att *”även de som inte tror så mycket på sig själva, lyckas och känner sig stolta och vill visa vad de gjort. [...] Att man känner att detta fixar jag och detta klarar jag av. Och på så sätt växer man. Det är grunden för allt.”*

Fritid/teaterpedagogen anser att kreativitet och skapande är nödvändiga beståndsdelar för alla typer av lärande. Hon tror inte att det spelar någon roll vad man sysslar med, kreativiteten och skapandet finns överallt.

Ja, det är hur viktigt som helst. Och det känns som om någon just nu håller på att äta upp dessa bitar och det är jättesynd. För det är jätte viktigt. Ingenjörer måste också vara kreativa. Det är inte bara drama utan alla former där man får vara lite kreativ. Det är så fantastiskt att få se vad som sker när man släpper kreativiteten lös. Att eleverna inspirerar varandra och att idéerna växer, till exempel – äsch, det är bara en pinne - och sedan växer denna pinne till något mer. Som är otroligt häftigt... mer mer in med det kreativa mer mer in.

Teaterpedagogen menar att kreativitet och skapandet är en förutsättning för barnens lärande. Hon säger vidare att det finns mycket faktakunskap i skolan som vi *”bankar i våra barn”*.

Men det finns vissa kunskaper som man inte klarar sig så bra utan, och den tycker jag ligger inom det kreativa spannet. För om man lär sig hur man lär sig, då kan man alltid fortsätta lära sig mer. Men om man bara lär sig en massa saker, utan att veta hur det gick till, då stoppar man där.

Där menar hon att kreativitet har en stor betydelse eftersom den förutsätter ett utforskande som teaterpedagogen tror skapar vilja till att lära sig nya saker.

Den här viljan och glöden i att vilja lära sig andra saker, det är ju det som vi måste sträva efter att hålla vid liv genom hela skolgången.

Dramapedagogen säger att skapande och kreativitet har en stor betydelse för elevers lärande genom den stora friheten till att själv få utforska och upptäcka. I detta arbetssätt leder de mänskliga mötena till att eleverna får tankar och teorier bekräftade samtidigt som det blir många krockar som väcker diskussion och reflektion. Hon menar att eleverna genom detta får en chans att styra över sitt eget lärande och utvinner därmed en förståelse för hur man lär sig.

Ju fler olika sätt att tillägna sig kunskap på som erbjuds i elevernas läroprocess desto bättre för då kan jag som elev dels hitta min dominans men också pröva på annat än det jag känner är min väg. Om man öppnar upp på det sättet så skapar man förståelse på ett annat sätt, det är väl därför som det vidgade språkbegreppet har dykt upp.

Vad anser du om lekens betydelse i skolan?

Läraren påpekar att leken är viktig och att hennes lektioner tangerar lek, men leken är styrd av henne som lärare. Hon menar att hennes undervisning är lekfull på det sätt att eleverna får använda material till att skapa skulpturer av exempelvis dinosaurier och hon försöker utgå från ett lekfullt sätt att arbeta.

Leken är så otroligt viktig, eftersom den ger barnen så otroligt mycket, men leken får inte riktigt den stora plats här hos mig som jag hade önskat.

Förskolläraren menar att leken har en stor betydelse eftersom det är i leken som barnen lär sig att samspela med varandra och utvecklas socialt.

Fritids/teaterpedagogen framhäver även hon att leken är viktig och att den fyller en social funktion. Hon säger att lek handlar om *”att ge och ta och samspela och allt det här, så lek är jätteviktigt. Det är där jag tror att drama är bra, för där tillåts man leka för att fröken har sagt det, framförallt äldre elever och vuxna. Lek behövs långt upp i åldrarna.”*

Teaterpedagogen förklarar att kreativitet för henne är detsamma som lek och att lek och drama är samma sak. Hon säger att när man leker på golvet så kommer man längre i sin dramaövning, samtidigt som drama förutsätter att man har leksinne.

Leken, kreativitet och drama är som en bunker för mig. Många gånger har jag träffat grupper där jag ser att den här människan känner sig så fruktansvärt obekvämt för att vi leker och han har inte lärt sig det, eller hon vill vara snygg liksom. De kan inte bli rufsiga i håret eller göra en grimas för att de blir fula eller känner sig obekväma i att inte vara vacker och leken handlar om att gå in i en roll och våga tappa masken och våga släppa in något nytt. Och det är ju kreativitet i sin bästa form kan man säga. En lek är ju per definition på låtsas och den är också per definition på allvar, samtidigt. I leken måste man gå in i det. För om man är halvmed märker barnet det med en gång. Antingen är jag med eller inte. Det går inte att göra det halvhjärtat. Det är hundra procent på låtsas och då är det hundra procent på allvar, det finns inget mellanting.

Dramapedagogen säger att dramaarbete är en form utav lek.

Vad är då lek? Det är ett utforskande. Barn använder det till att utforska världen, förstå sig på, vem ska jag bli som människa. Klarar man av det att ta in den kunskapen och göra det utifrån barnens lek, så har vi ju i princip drama. Att utforska utifrån mina fantasier och mina olika föreställningar. Så jag ser det ju som att leken skulle ha en stark roll. Jag

tänker att gestaltande är elevernas fortsatta lek att testa och pröva t.ex. att de får debattera politiskt eller att man rollgestaltar hur det skulle kunna te sig. Men här är det ju väldigt mycket tabu upp i åldrarna, men det borde kunna fungera. Jag tror att det skulle vara bra för mänskligheten om jag nu ska prata stort om vi fortsatte att använda lekens språk, och funderar på vad det var som vi gjorde och vad vi använde leken till. Att vi tar till oss det och använder leken på det utforskande sättet. Mänskliga möten, som med hjälp av det lekfulla, öppnar upp till att det inte behöver vara så farligt.

7. Diskussion och analys

I intervju svaren ser vi hur våra intervjupersoner resonerar olika kring drama och dess roll inom den pedagogiska verksamheten. Alla informanter berör personlighetsutveckling och trygghetsfaktorn i gruppen som viktiga utgångspunkter i arbetet med drama. Samtliga informanter berör även att drama kan vara ett sätt att närma sig kunskap om omvärlden genom att integrera det pedagogiska dramat med andra ämnen. Representanterna för personlighetsutveckling och socialisering genom drama består främst av de pedagoger som har utbildning i drama, dvs. dramapedagogen, teaterpedagogen och fritids/teaterpedagogen. De intervjupersoner som främst förespråkar drama och teater som en väg att nå kunskap är förskolläraren och läraren.

Utifrån resultatet har vi urskilt tre huvudsakliga syften och använder dessa som rubriker i vår diskussion och analysdel: *Drama - med syfte att nå personlighetsutveckling och självförtroende*, *Drama – med syfte att nå kunskap genom att agera* och *Drama – med syfte att främja gruppdynamik och socialisering*. Efter detta har vi kategoriserat informanternas svar till de olika dramateorierna som vi tidigare har redogjort för i teoridelen. Sedan problematiserar och jämför vi deras resonemang utifrån vår litteratur.

7.1 Drama – med syfte att nå personlighetsutveckling och självförtroende.

Såväl fritids/teaterpedagogen som dramapedagogen lägger fokus på att stärka gruppen och därigenom individen för att skapa trygghet och stärka individens tro på sig själv. De båda anser att det hos eleverna finns ett stort individfokus varav en tyngdpunkt i ovanstående pedagogers arbete syftar till att skapa goda förhållningssätt till varandra i gruppen. Teaterpedagogen strävar även hon efter att stärka gruppen och att eleverna ska bli tryggare i sig själva genom dramaarbetet. Genom att låta eleverna testa på olika roller anser hon att eleverna skapar en säkerhet till olika situationer i livet. Alla tre pedagogerna ser drama som ett forum, där elever/barn tillåts att utforska och överdriva. Deras primära mål är inte att eleverna ska närma sig teoretisk ämneskunskap utan att arbeta samman gruppen, tryggheten och individerna i den för att skapa förutsättningar för lärande. Vi ser hur dramapedagogen såväl som teaterpedagogen och fritids/teaterpedagogen ligger nära Ways (1976) dramateori med personlighetsutveckling i fokus. Han menar att personlighetsutvecklingen främjas genom att arbeta med moment och övningar som främjar t.ex. fantasi, koncentration, sinnena och det fysiska jaget. Alla dessa punkter kräver att man arbetar kontinuerligt med dem för att den enskilde individen ska kunna utvecklas. I arbetet pågår en parallell process mellan individ och grupp där individen först måste se och utforska sina egna resurser för att sedan gradvis öka mot ett interagerande med de andra deltagarna genom samarbetsövningar. Wahlström (1993) påtalar också vikten av gruppen i den enskildes utveckling. Hon menar att förutsättningarna för ett gott utvecklande i grupp bygger på trygghet. Detta kan deltagarna skapa tillsammans genom gemensamma regler och förhållningssätt där deltagare aldrig behöver känna sig utsatta eller utpekade. Detta genom att de till exempel har rätt att avstå från övningar som i stunden känns svåra. Denna problematik påtalar även teaterpedagogen och fritids/teaterpedagogen

som en väsentlig del i deras arbete och som en viktig förutsättning när de genom drama behandlar teman som berör deltagarna genom närvarande uppstående känslor. Dessa känslor kräver även att ledaren är beredd på att ta hand om dem. Läraren säger att hon är medveten om att man genom dramaövningar kan arbeta för att stärka gruppen och tryggheten i den, men att hon avstår från dem eftersom hon känner att hennes kompetens kring detta är otillräcklig.

Dramapedagogen, teaterpedagogen och fritids/teaterpedagogen menar samtliga att deras främsta syfte är att skapa och utveckla förutsättningarna för att kunna ta in annat lärande. Fritids/teaterpedagogen pekar på trygghet som den viktigaste faktorn för utveckling genom att våga tro på sig själv och att våga göra fel. För individen menar Wahlström (1993) att personlighetsutveckling går hand i hand med att växa i sitt självförtroende och sin identitet. Hon hävdar vidare att en stark identitet och ett gott självförtroende ger förutsättningar för en god självkänsla som sedan skapar bättre möjligheter till en god inläring eftersom individen då känner lugn och kan koncentrera sig bättre på tilldelade uppgifter.

Förskolläraren menar att ett syfte med att använda drama är att stärka barnens självförtroende och att blyga barn ska våga ta plats och prata inför varandra i gruppen. Detta vill hon åstadkomma genom att t.ex. använda sagor som barnen sedan gestaltar. Hon lägger stor vikt vid att aktiviteten inte ska vara svår eller märkvärdig utan präglas av lust och barnens egen vilja. Hon tror att barnen har nytta av detta senare i skolgången och livet. Förskollärarens synsätt ligger nära Ways dramateori där han anger *det fysiska jaget* och *talet* som två utgångspunkter i personlighetsutveckling. Förutsättningarna är där enligt Way att drama genomförs i en okritisk miljö, där förskolläraren menar att hon lägger fokus på barnens egna lustfyllda initiativ till gestaltande improvisation. Läraren använder sig i likhet med förskolläraren av gestaltning av sagor och berättelser som metod. Skillnaden mellan de båda pedagogerna ligger dock i de bådasyften med aktiviteten. Medan förskolläraren fokuserar på personlighetsutveckling syftar läraren till att elevernas dramatiserande och improviserande av berättelser ska leda till fördjupad kunskap inom ett bestämt tema. Oavsett pedagogernas syfte med att improvisera menar Berggraf Sæebø och Flugstad (1992) att själva improvisationen är en aktivitet som utmanar barnens och elevernas kreativa förmåga och fantasi. Detta genom att det i improvisationen inte finns något rätt eller fel sätt att uttrycka sig. Det finns inget givet svar för hur den som gestaltar ska förmedla berättelsens innehåll eftersom den agerande själv måste använda och bearbeta sina tidigare erfarenheter för att skapa ett uttryck.

7.2 Drama – med syfte att nå kunskap genom att agera

Både dramapedagogen och teaterpedagogen menar att drama kan vara ett arbetssätt att närma sig lärande som bättre lämpar sig för vissa personer. Det kan vara en metod för den lärande att hitta sin dominans och på vilket sätt den personen bäst lär sig. Larsen (1996) menar att den traditionella undervisningen främst värdesätter och utmanar språket, det logiska och analytiska tänkandet som hör den vänstra hjärnhalvan till, men menar att den högra kreativa hjärnhalvan är lika viktig att utmana för att utveckling och lärande ska ske. Dramapedagogen menar att hennes dramalektioner genomsyras av ett utforskande arbetssätt där hon i exempelvis värdegrundsarbete inte försöker förmedla eleverna hennes egna värderingar. Hon vill istället skapa möjlighet för eleverna själva att hitta lösningar på problem genom att eleverna får utforska och upptäcka medan hon ställer reflekterande, öppna och utmanande frågor som påverkar händelseförloppet. Hennes sätt att se på drama tangerar Heathcotes dramateori som menar att pedagogens aktiva roll är viktig i läroprocesser. Heathcote påtalar särskilt vikten av den vägledande deltagande pedagogen som motiverar eleverna genom frågor och skapar möjlighet till lärande genom reflektion och diskussion. Där är pedagogen en intresserad vuxen som lyssnar på barnens initiativ. Larsen (1996) tar även hon upp vikten av

en lyhörd kommunikation från den vuxne och att detta får betydelse för hur eleven kommer att se på sig själv som lärande individ i framtida lärosituationer. Detta förhållningssätt överensstämmer även med fritids/teaterpedagogens arbetssätt där en viktig aspekt i hennes undervisning består av gemensamma diskussioner där deltagarna ger uttryck för sina tankar och upplevelser. Både fritids/teaterpedagogen och dramapedagogen går tillsammans med sina elever genom drama in i *det potentiella rummet* (Austring & Sørensen, 2006) där alla deltagare möts i en lekfull fristad mellan den subjektiva och objektiva världen, där det lämnas utrymme att utforska och experimentera. I denna fiktiva dimension mellan barnet och den fysiska verkligheten menar dramapedagogen att de närmar sig kunskap genom att pröva, reflektera och ompröva. Dramapedagogen berättar hur hon tror att drama kan integreras med andra ämnen för att berika eleverna i det lärandet. Hon ser ämnet svenska som nära besläktat med drama där gestaltande har möjlighet att närma sig en text eller berättelse. Läraren däremot tar avstånd från leken och det potentiella rummet. Hon menar att hon arbetar mer styrt med estetiska läroprocesser genom ett strukturerat innehåll med tydligt klargjorda tillvägagångssätt.

Läraren menar att drama för henne handlar om att erbjuda hennes elever ytterligare ett språk att tillägna sig, för att kunna nå kunskap och integrera den i kroppen. Genom att arbeta i teaterform, lära sig repliker och dramatisera en pjäs eller kring en berättelse tror hon att eleverna får en annan förståelse för innehållet. Hon använder sig därför ibland av sagoböcker som hon högläser medan eleverna gestaltar berättelsen genom improvisation. Läraren låter även eleverna göra egna berättelser och böcker utifrån ett bestämt tema, t.ex. döden. Eleverna får sedan gestalta och redovisa sina erfarenheter av döden för varandra för att skapa en helhetsbild av fenomenet. Läraren använder sig av det som Austring och Sørensen (2006) kallar för estetisk kommunikation där en gestaltande produkt förmedlas från en avsändare till en mottagare. Avsändaren gör prioriterade val i utformandet av produkten medan mottagaren fokuserar sin koncentration på att tolka och avkoda avsändarens budskap. I likhet med lärarens arbetssätt får vi andra exempel på estetisk kommunikation från de andra informanterna. Fritids/teaterpedagogen låter t.ex. barnen gestalta och förmedla budskap genom att göra statyer, förskolläraren arbetar med forumspel inför barnen och teaterpedagogen ber barnen gestalta genom roller hur det t.ex. är att vara arg eller glad. Teaterpedagogen menar att man även kan använda bilder, där eleverna avkodar och tolkar bildens budskap. För teaterpedagogen ligger stort fokus på att utmana barn till att utveckla ett gestaltande språk som är fritt och att frigöra så många olika uttryckssätt som möjligt. De olika pedagogernas arbetssätt har gemensamt att de innefattar Austring och Sørensens (2006) helhetsorienterade synsätt på estetisk inläring. Där är kroppen och dess gestaltande förmåga i samspel med sinnen och känslor utgångspunkten för att bearbeta intryck till uttryck. Det kroppsliga och sinnliga uttrycket möjliggör för de deltagande en förståelse utöver det verbala språket, vilket enligt författarna skapar vidare möjligheter att förmedla budskap och kunskap.

Gemensamt för teaterpedagogen och läraren är att de båda ofta arbetar med någon form av scenisk framställning. Båda pedagogerna utgår från barnens erfarenheter i sitt arbete, samtidigt som deras syften med den sceniska framställningen går skilda vägar. Medan läraren ser drama och teater som ett verktyg att tillägna sig kunskap, ser teaterpedagogen drama och teater som ett forum för att utveckla och frigöra fantasi, uttryckssätt och att stärka självförtroende och personlighetsutveckling. Detta även för att elever ska bli säkra i andra lärandesituationer. Både lärarens och teaterpedagogens arbetssätt kräver fantasi och kreativitet hos eleverna. Vi tror dock att de båda pedagogernas arbetssätt kan starta olika processer hos eleverna som får olika konsekvenser för deras lärande och utveckling. Detta eftersom läraren paradoxalt menar att hon i drama främst arbetar med gestaltning, genom improvisation och

pjäser, samtidigt som hon säger att hon tar avstånd från drama som metod för personlighetsutveckling. Wahlström (1993) menar att det i dramaarbete pågår en ständig process som påverkar personlighetsutveckling eftersom drama är en gruppprocess som medför en sårbarhet inför de andra deltagarna. Detta eftersom deltagaren kan känna sig naken och blottad då man arbetar med kroppen som verktyg. Drama förutsätter enligt Wahlström därför trygghet till aktiviteten och medlemmarna i den för att något gott ska kunna utvinnas. Om fokus enbart läggs på att använda drama som medel för att nå kunskap tror vi att det kan finnas en risk att läraren inte lyckas upptäcka elevernas inre processer och vilka känslor som uppstår. Om eleverna inte känner trygghet i gruppen och i att improvisera eller agera inför varandra tror vi att det för eleven blir svårare att koncentrera sig på undervisningens tänkta innehåll, varav lärarens pedagogiska syfte kanske inte når fram. Austring och Sørensen (2006) menar även att människan värderar nya situationer i förhållande till känslor som uppstått vid tidigare liknande situationer. Om läraren inte lyckats skapa trygghet i gruppen från första stund riskerar möjligtvis elever att genom sin osäkerhet gå in i varje dramaaktivitet med en obehagskänsla och ovilja. Utifrån Slades (Braanaas 1992) teori angående att inte låta barn spela teater inför åskådare menar vi att läraren kanske inte borde jobba med scenisk framställning innan individerna känner en trygghet i sig själv och gruppen är trygg. Annars tror vi att drama på sikt kan få motsatt effekt för det lärande som är lärarens egentliga syfte, det vill säga kunskapsinhämtning.

7.3 Drama – med syfte att främja socialisering och gruppdynamik

Förskolläraren berättar att hon använder drama som metod för att stärka gruppssammanhållningen och individerna i gruppen. Med dilemman hämtade från verkligheten arbetar hon med inspiration från forumspel där hon och hennes kollegor agerar en problematisk situation inför barnen. Barnen får sedan komma med egna kreativa lösningar på problemet.

Dramapedagogen menar att hon lägger stort fokus på gruppdynamiken hos sina elever och att hon verkar för att främja ett sunt gruppklimat samtidigt som hon vill bryta ned destruktiva mönster i gruppssammanhållningen. Hon tror att det genom samspelsövningar i dramaarbete finns stor potential att stärka gruppen genom att förskjuta fokus från individen till kollektivet. Dramapedagogen menar att det i arbetet med gruppdynamik krävs både en ledare och ett innehåll som utmanar barnen till att reflektera över sin egen roll i gruppen. Eleverna måste enligt dramapedagogen lyssna till sina känslor. När de arbetar med konflikthantering menar hon att aktiviteten kräver ett aktivt deltagande där eleverna måste få känna på situationen både fysiskt och psykiskt. Insikten kommer där genom att eleverna i den fiktiva verkligheten får testa och pröva olika lösningar på olika situationer. Där försöker dramapedagogen att undvika ett överförande av egna tankar och värderingar till eleverna. Genom att de upptäcker och reflekterar tillsammans menar hon att det öppnas upp för en vidare insikt än om pedagogen istället förmanar eleverna hur de ska bete sig.

Fritids/teaterpedagogen använder sig liksom dramapedagogen av samarbetsövningar för att stärka gruppen genom att öka förståelse för varandra. Genom samarbetsövningar bearbetar eleverna känslor från situationer som kan uppstå i elevernas verklighet, exempelvis när fritids/teaterpedagogen berättar om när eleverna fick gestalta situationerna *en rolig rast* och *ensamhet*.

Teaterpedagogen verkar för att främja socialiseringsprocesser genom att eleverna får pröva på att ta olika roller. I rollerna får eleverna utforska hur det är att vara arg, ledsen, glad osv. Att få experimentera utifrån sina egna känslor och resurser tror teaterpedagogen kan skapa en

trygghet hos eleven där självförtroendet och tilliten till andra människor växer genom att man först utforskar sig själv i olika situationer. Att få prova på en konfliktsituation i ett fiktivt forum medför enligt teaterpedagogen att eleven ökar en tillit i att själv kunna hantera en verklig konfliktsituation senare i livet. Forumspel kan där vara en metod, samtidigt som teaterpedagogen menar att den vuxne ledaren där måste vara medveten om forumspelets regler och påverkansmöjligheter så att ledaren inte försätter barn och elever i situationer som kan framkalla osäkerhet och en känsla av utsatthet.

I samtliga ovanstående pedagogers arbete med gruppdynamik och socialisering ser vi tendenser till Boltons dramateori (Braanaas, 1992) där attitydförändring står i fokus. Den lärandes subjektiva förståelse av omvärlden utmanas i syfte att verka för en större kollektiv insikt. Denna kollektiva insikt framkommer ur gemensamma upplevelser och samarbete med andra människor. Drama handlar enligt Bolton om just mötet mellan människor där barn och elever ställs inför utmaningar och situationer som de får pröva i en fiktiv handling för att senare kunna bemästra liknande situationer i det verkliga livet. Där är lärarens roll att vägleda barnen till insikt om sig själva och andra genom öppna frågor som leder till kollektiv reflektion. Denna syn på socialisering, kollektiv insikt och individuell utveckling återfinns vi bland annat hos dramapedagogen och fritids/teaterpedagogen. De lägger stor vikt vid elevernas aktiva fysiska och psykiska närvaro och deltagande. De utforskar och reflekterar samspelande kring ett gemensamt problem för att sedan komma med lösningar, vilket sedan leder till diskussion. Teaterpedagogen tangerar även hon Boltons teori kring drama när hon menar att drama förbereder barn och elever inför verkliga situationer i livet och menar att hennes uppdrag delvis handlar om att tillhandahålla barn verktyg till att kunna lösa exempelvis konflikter. Genom att eleverna får utforska sina egna känslor genom roller som arg, ledsen och blyg syftar teaterpedagogen till att barnen ska utveckla en trygghet, medvetenhet och tillit till att våga använda dessa verktyg. Forskolläraren berör även hon Bolton och attitydförändring när hon använder sig av en metod inspirerad av forumspel där hon själv agerar en problemsituation med sina kollegor framför barnen som får komma med förslag på lösningar.

I de ovanstående pedagogernas socialiserings- och attitydförändringsarbete, där den kollektiva insikten står som grund för att främja och stärka gruppdynamiken, är känslor i fokus. Den innehållsliga delen i pedagogernas aktiviteter handlar om att möta och utforska sina egna och varandras känslor och värderingar. Där kan det enligt Austring och Sørensen (2006) utvecklas en känslointelligens, där deltagarna närmar sig en förståelse för sina egna känslor och handlingar i relation till omvärlden och andra människor i den. Genom att samtala om känslor kan deltagarna även vinna förståelse för varandras känslor och agerande. Detta kan synliggöra både den egna och andras inre värld samt hur de integreras och kommer till uttryck i den yttre världen.

Way (1976) belyser vikten av att inbegripa kroppen och hela det fysiska jaget för att utveckla en känslighet. I kontrast till de övriga intervjupersonernas aktiviteter, där elevernas fysiska engagemang ses som en viktig del i attitydförändring och samarbetsövningar, hänvisar forskolläraren till ett exempel med forumspel där hon väljer att inte inkludera barnen i agerandet. Här anser vi att det är relevant att diskutera elevernas potential att nå insikt och attitydförändring, utifrån deras roll i aktiviteten som mottagare. I alla pedagogernas aktiviteter återfinns vad Austring och Sørensen (2006) benämner som estetisk kommunikation. Där är eleverna avsändare av budskap i samtliga fall förutom i forskollärarens exempel på forumspel där pedagogerna själva är de som agerar avsändare av ett budskap. Som avsändare gör de olika gestaltande val för att till barnen förmedla en problematik de upptäckt i verksamheten.

Barnen blir i den aktiviteten mottagare, där deras uppgift består av att avkoda och tolka pedagogernas gestaltande. Detta budskap kan enligt Austrin och Sørensen, beroende på avsändarens val av uttryck, väcka en emotionell respons. Vygotskij beskriver även sambandet mellan fantasi och verklighet där han menar att känslor kan uppstå genom fantasiskapelser. Kulturella artefakter som musik och teater är produkter som kan väcka känslor hos mottagaren. Trots att förskollärares arbetssätt är passivt för eleverna, i den mån att de inte aktivt deltar, tror vi att den framställning förskolläraren skapar förmedlar kulturella artefakter som i sin tur kan väcka känslor hos eleverna. Med dessa känslor som grund kan eleverna tillsammans med förskolläraren närma sig någon form av insikt eller förståelse och därmed utveckla sin känslointelligens.

Om förskollärares syfte med forumspelet är att skapa attitydförändring tror vi dock att det kan finnas en kritisk aspekt i metoden. Ett kreativt samspelade utbyte förutsätter vad Rasmusson och Erberth (2008) benämner för *mentalt rum*. Där krävs, för ett gott utbyte av kreativa idéer att deltagarna har en gemensam grund att diskutera utifrån och att alla möts på samma våglängd. Gemensamma aktiviteter att diskutera utifrån står i förgrunden för samtliga intervjupersoner, där det mentala rummet är en förutsättning för gemensam reflektion och diskussion. Förskollärares forumspel syftar dock till att synliggöra problematik som hon upptäckt i barnens samspelessituationer. Om hon använder sina tolkningar och använder ett specifikt dilemma som uppstått tror vi att det kan finnas en risk att hon delar en annan uppfattning av situationen än barnen. Rasmusson och Erberth (2008) menar att människors sociala kod styr hur vi uppfattar varandra. Om förskolläraren och eleverna då delar olika uppfattningar om dilemmats uppkomst så finns det en risk att de i forumspelet inte delar samma mentala rum. Där tror vi att det mentala rummet lättare skapas genom att eleverna först får gestalta ett fenomen, känsla eller situation utifrån sina egna erfarenheter och tolkningar och att det blir föremål för reflektion och diskussion, utifrån ett gemensamt givet tema, som i fallet med fritids/teaterpedagogen och statyerna där temat var ”ensamhet”.

Oavsett om syftet är att förbereda eleverna inför det verkliga livet genom att arbeta förebyggande med drama, låta barn utforska, upptäcka och bemästra olika sociala verktyg, eller om syftet är att bearbeta något som hänt i det sociala verkliga livet, så tror vi att distans till verkligheten är viktigt. Larsen (1996) menar att drama har den paradoxala effekten att det skapar distans från verkligheten, för att deltagaren ska kunna närma sig verkligheten. Hon menar att eftersom drama är en fiktiv arena skapar det för den utövande en möjlighet att se på ett verkligt problem ur ett utifrånsperspektiv. Därigenom kan människan experimentera med problemet och därmed närma sig en lösning på det. På detta sätt menar Larsen att även barnens fantasi kan berikas. Genom att pedagogen öppnar upp för reflektion och diskussion kring tänkbara lösningar får alla deltagare även ta del av andras erfarenheter och tankar, vilket då vidgar fantasin och skapar en plattform att finna lösningar man inte trodde var möjliga. I detta diskuterande forum ser samtliga intervjupersoner barnens tankar och idéer som värdefulla förutsättningar. En dialog där pedagogen bekräftar och uppmuntrar barnets tankar och där eleven känner sig bekräftad och uppmärksammas som viktig i sammanhanget, menar Larsen spelar en väsentlig roll för barnets syn på sig själv som lärande individ.

Fritids/teaterpedagogen anser att förhållningsregler är en viktig förutsättning för att lärande och utveckling ska kunna ske. Bland dessa punkter återfinns som tidigare nämnts sekretess, rätten att avstå, frihet från tråkningar och kritik. Dessa punkter tar även Wahlström (1993) upp som fundamentala element för att verka för alla deltagares utveckling. Dramapedagogen nämner att det i hennes dramaarbete sker en märkbar skillnad i gruppens utveckling, men att denna utveckling och det förhållningssätt som eleverna hos henne uppvisar tenderar att stanna

i hennes rum. Hon berättar att hon arbetar i en form hon inte tror på och för därmed denna diskussion bort från dramapedagogik som förutsättning för ämnet drama och breddar diskussionen till att beröra skolans förhållningssätt i helhet. För att hennes arbete ska få genomslagskraft och mening menar hon att det krävs ett vidare samarbete med gemensamma förhållningssätt mellan henne och verksamhetens andra pedagoger. Rasmusson och Erberth (2008) menar att en gruppprocess färdas i den riktning som verksamhetens ramar tillåter. Om inte hela arbetslaget applicerar ett likvärdigt förhållningssätt till eleverna så tror vi att det i dramapedagogens aktiviteter skapas ett, vad Rasmusson och Erberth benämner som, socialt rum där dramapedagogen och hennes elever skapar en egen social kod. En social kod upprättas enligt författarna beroende på i vilket sammanhang man befinner sig i, varpå vi tror att elevernas förhållningssätt till varandra inte kan bli bestående även utanför dramapedagogens lektion om inte resten av skolan delar samma förhållningssätt.

7.4 Drama i skolan – är det ett fritt skapande eller obligatorisk undervisning?

Alla våra informanter talar om fantasi och kreativitet som förutsättningar för elevers utveckling, där läraren särskilt förespråkar fantasi och kreativitet som en väg att nå kunskap. Drama blir även där en väg att berika fantasin. Way (1976) menar att fantasi är något som går att utveckla och öva upp. För att detta ska kunna genomföras måste det ske i ett forum där människan känner trygghet och är fri från kritik. Denna trygghet skapas enligt Wahlström (1993) genom de olika förhållningssätten hon nämner där hon bl.a. anger rätten att avstå som en av de viktiga byggstenarna. När målet är att genom teater nå kunskap anser vi att det är relevant att diskutera det fria skapandet kontra skolans prestationsinriktade förhållningssätt. Dramapedagogen menar att det hos elever finns en osäkerhet i skolan genom att de ska prestera, där hon ser trygghetsfaktorn som en viktig del i hennes arbete. Inom skolan blir kunskap mätbar genom bedömningar och omdömen. Det som bedöms är elevens prestation, varpå vi tror att det i det kunskapsinriktade dramat läggs större fokus på prestation och mindre valmöjlighet att avstå från aktiviteten. Genom att låta drama bli ett medel för att nå ett uttalat mål och mätbar kunskap tror vi att det kan vara svårt som lärare att motivera varför någon elev skulle avstå från undervisningen. Om så är fallet så utblir en viktig del i Wahlströms (1993) aspekt på förhållningssätt till drama. Där baseras individens trygghet i gruppen bl.a. på det frivilliga deltagandet samt frihet från kritik och kommentarer, något som Way (1976) även menade var en förutsättning för att utveckla fantasi. Teaterpedagogen menar att drama är meningsfullt så länge barn inte presterar drama. När drama ska presteras fram tror vi att kunskap och fantasi istället för att berikas, riskerar att gå förlorad. Vygotskij (1995) tar i det sociokulturella perspektivet upp att lärande och utveckling möjliggörs i samspelande aktiviteter med andra. Wahlström (1993) hävdar även att det är i gruppen som man synliggör sig själv genom andra och att man inte kan utvecklas i ensamhet. Om en elev då känner sig utsatt, osäker och misslyckad i gruppen, genom att han eller hon känner sig tvingad till att delta, tror vi att det är svårt att närma sig såväl kunskap som gott självförtroende.

7.5 Drama – är det på lek eller allvar?

Förskolläraren säger i intervjun att drama är nära kopplat till lek och att barnen genom spontan och fri lek tar del av drama dagligen, utan att hon deltar i aktiviteten. Hon nämner att barnen själva tycker om att spontandramatisera genom att agera och spela dockteater, något som förskolläraren tror främjar deras självförtroende, samtidigt som de lekarna enligt henne ofta tangerar kaos och oordning. Hos förskollärarens sätt att se på drama ser vi likheter till Slades (Braanaas 1992) dramateori där drama ligger nära förbundet med rollekar, där pedagogens roll står mer i bakgrunden för barnens fria skapande aktivitet. Dramat genom rollekar är barnens konstart där den vuxne inte styr rolleken mot ett visst mål utan främjar den

istället genom att uppmuntra och tillhandahålla inspirerande material. Larsen (1996) definierar skillnaden mellan rollek och drama genom barn som initiativtagare till lek medan den vuxne är initiativtagare till drama. Genom att förskolläraren säger att hon inte involverar sig själv i barnens rollek kan aktiviteten alltså enligt Larsen (1996) inte tolkas som drama. Detta innebär i sådana fall att det lärande och den utveckling som sker i barnens lek är den som barnen och leken tillåter. Förskollärarens synsätt att se på fri lek som drama står i kontrast till såväl Way, som Heathcote och Bolton som menar att drama kräver en vuxen med antingen ett styrt strukturerat innehåll, eller med bejakande utmanande frågor som inspirerar, utmanar och motiverar barn och elever. Drama och lek har enligt Larsen (1996) många likheter. Båda aktiviteterna är beroende av inre och yttre handlingar, samtidigt som de är kulturellt betingade. Förskollärarens frånvaro i leken kan där få konsekvenser om vi ser till Berggraf Sæebø (2008) som menar att olika former av estetisk verksamhet utmanar barns fantasi och kreativitet i olika hög grad. Författaren anser att exempelvis representation och imitation ställer låga krav på den kreativa förmågan medan inramning och skapande interaktion tilldelas större potential att utveckla fantasi och kreativitet. Barnens rollek som förskolläraren talar om tror vi har stora möjligheter att skapa utrymme för skapande interaktion, så länge barnen själva är kreativa och kommer med öppna idéer. Samtidigt tror vi att det kan finnas en risk för att barnen fantasi stagnerar om det inte finns någon vuxen som följer med och utmanar barnen i deras aktivitet. Austring och Sørensen (2006) beskriver hur estetik som aktivitet och uttrycksform är socialt, kulturellt och relationellt betingat, vilket kräver någon utomstående som introducerar exempelvis drama för barn och elever. Om ingen utomstående kraft är med och påverkar tror vi att den skapande interaktionen i leken riskerar att stanna upp och övergå till ensidig repetition.

Alla informanter ser på drama och lek som nära besläktade där våra informanter ger olika tolkningar av hur sambandet mellan lek och drama kan se ut. Fritids/teaterpedagogen, dramapedagogen och teaterpedagogen anser att drama är att leka. Det handlar om att utforska sina egna resurser i relation till omvärlden, utvecklas tillsammans med andra och närma sig insikt. Detta genom att gå in i en fiktiv utforskande arena, något som Austring och Sørensen (2006) benämner som *det potentiella rummet*. Men om leken blir för fri utan en vuxen som utmanar barnen blir det enligt Larsen (1996) inget drama, varpå vi tror att det kan vara farligt, som i förskollärarens fall, att benämna lek som drama och tro att lek automatiskt skulle leda till drama.

7.6 Drama – en frigörande, utforskande och förmedlande kraft

Flera av intervjupersonerna talar om drama som en stor kraft som frigörs under processens gång. I litteraturen hittar vi fler exempel på vad denna kraft kan innebära. Det handlar bl.a. om Vygotskijs teori (1995) om att fantasi kan utlösa känslor och påverka vårt känslotillstånd, samtidigt som drama enligt Way (1976) handlar om att utforska sina egna känslor, såväl positiva som negativa, i ett legalt forum. Leken, det potentiella rummet och estetiken har enligt Austring och Sørensen (2006) möjlighet att kanalisera dessa känslor så att personen reflekterar över sina känslor istället för att ge efter för destruktiva impulser. Författarna menar även att det finns en förmedlande gestaltande kraft som skapar broar mellan det verbala språket och de upplevelser som är svåra att klä i ord. Dramapedagogen menar att när man arbetar med känslor och väcker en känslomässig kraft till liv kan det för den deltagande kännas både roligt och jobbigt. När det blir jobbigt för någon elev hoppas hon att det i slutändan ska leda till något gott. Såväl dramapedagogen som teaterpedagogen menar att det är viktigt att som ledare ta ansvar över de känslor som uppstår genom drama för att arbetet ska kunna leda till gott självförtroende hos eleven. Genom drama tror vi att det finns potential till att skapa goda förutsättningar för lärande och utveckling hos eleverna men att det krävs en

aktiv och medveten ledare för att detta ska kunna genomföras, en ledare som tar ansvar över kontexten. Därför tror vi även att det kan finnas större potential att uppnå god utveckling genom teaterpedagogens och dramapedagogens förhållningssätt gentemot förskollärarens som låter leken ske utan aktivt deltagande och ansvarstagande.

8 Slutdiskussion

I denna studie har vårt syfte varit att undersöka hur olika pedagoger resonerar kring drama som pedagogisk metod. Valet av undersökningssyfte baserades och motiverades utifrån vår nyfikenhet att ta reda på hur och i vilket syfte drama används i skolan. Frågan får relevans genom läroplanen för grundskolan (Lgr 11) som beskriver att elever ska få möjlighet att använda sig av och uttrycka sig genom drama, samtidigt som det inte finns några uttryckta riktlinjer för hur pedagoger kan förhålla sig till denna uttrycksform.

I vår undersökning redogör svarspersonerna för hur de själva använder sig av drama i verksamheten samt hur de ser på drama som pedagogisk metod. Från vårt material urskiljer vi tre huvudsakliga syften som våra svarspersoner arbetar för i deras dramaaktiviteter. Dessa syften består av att främja elevers personlighetsutveckling, kunskapsutveckling samt socialisering och gruppdynamik. Vi har tidigare diskuterat hur god personlighetsutveckling kan öka möjligheterna till inhämtande av kunskap och ser hur de båda syftena att främja personlighetsutveckling och kunskap genom drama går ihop. Personlighetsutveckling kan enligt Wahlström (1993) frambringe en god självkänsla och stark identitet som skapar möjligheter att lättare ta till sig kunskap. Hon menar vidare att personlighetsutveckling inte kan ske i ensamhet utan är beroende av gruppen, samtidigt som gruppens möjlighet till utveckling enligt Rasmusson och Erberth (2008) styrs av verksamhetens förhållningssätt och ramar. Där menar Wahlström (1993) att gruppens utveckling främjas genom gemensamma förhållningssätt och regler för hur man bemöter varandra. Detta för att skapa trygghet och tillit mellan deltagarna till att våga utforska och öppna sig för varandra, vilket vi menar sätter krav på lärarens ledarskap och förmåga att ta ansvar över processens gång.

Utifrån våra intervjusvar visar de informanter med formell utbildning i drama/teaterpedagogik en större homogenitet i deras resonemang, gentemot förskolläraren och läraren. Fritids/teaterpedagogens, dramapedagogens och teaterpedagogens aktiviteter kring och förhållningssätt till drama återspeglas i de samtliga tre syften där de nämner utforskande samt barnens erfarenheter och initiativ i samspel med en aktivt stöttande pedagog som viktiga förutsättningar i deras arbete. Lärarens fokus särskiljer sig från de övrigas resonemang där hon förespråkar teaterns och gestaltningens betydelse för elevers lärande och utveckling. Förskolläraren synsätt skiljer sig från de andras där hon relaterar drama till barnens fria lek där barnen själva initierar till dramatiska aktiviteter genom exempelvis rollek och spontana teaterföreställningar. Berggraf Sæbø (2008) hävdar i sin avhandling att elevers möjlighet till utveckling och lärande påverkas utifrån pedagogens delaktighet i dramaaktiviteten. Om pedagogen fokuserar på teater som verktyg för elevens lärande riskerar hon att negligera betydelsen av elevernas interaktion och samverkan i processen. Om hon istället har en romantisk syn på drama där hon inte går in och stör i barnets fria skapande har hon ingen möjlighet att stötta eleverna i lärandesituationen. Trots att vi i lärarens resonemang kan urskönja ett mönster, där teaterformen för henne spelar en framhävande roll i hennes dramaaktiviteter, kan vi inte fastställa att hennes faktiska utövande av drama kan hämma elevers lärande, eftersom vi inte observerat hennes undervisning. Utan observationer kan vi heller inte fastställa att förskollärarens resonemang, som frånvarande i barnens rollek, kan påverka deras utveckling.

För att avsluta diskussionen sammanfattar vi den syn på pedagogiskt drama vi har tagit till oss i och med arbetet med den här uppsatsen.

Vi tror att drama kan vara ett verktyg att närma sig verkligheten utifrån fiktionen, där personlighetsutveckling, inläring och främjande av socialisering är nära sammanlänkade och förutsätter varandra. Samtidigt är vi övertygade om att drama i relation till dessa tre aspekter kräver en aktivt lyssnande och medskapande vuxen som skapar trygga ramar för aktiviteten och deltagarna. Med dessa ramar i åtanke tror vi att det kan skapas ett händelserikt, utforskande och utvecklande forum där eleven får möjlighet att vara lite galen och tillsammans med andra åka till månen och tillbaka igen.

8.1 Koppling till tidigare forskning och förslag på vidare studier

I det här avsnittet försöker vi se kopplingar mellan vår studie och tidigare forskning samt utifrån detta ge förslag på vidare forskning.

I vår studie fann vi en skillnad i vilken syn på dramapedagogik som pedagogerna har. De med formell utbildning i drama uppvisade stora likheter i synen på sitt ämne. Däremot hade de övriga pedagogerna ett annorlunda förhållningssätt. Liknande syn som pedagogerna med dramautbildning hade finner vi även i Elsners (2000) studie där ämneslärare i drama/teater på gymnasiet visar överensstämmelse kring hur de uppfattar sitt ämnes kärna. De definierar drama som en social och kollektiv aktivitet som präglas av glädje. Genom dess symboliska form har drama enligt gymnasielärarna en kommunicerande funktion med möjlighet att förmedla budskap och erfarenheter mellan deltagarna där innehåll av existentiell art problematiseras. Personlighetsutveckling förespråkas av lärarna som menar att drama handlar om att tränas i social samvaro. Dessa värden återspeglas även av våra informanter, då främst av teaterpedagogen, dramapedagogen och fritids/teaterpedagogen. Vi anser att det är intressant eftersom det på gymnasieskolans estetiska program finns kursplaner och uttalade mål för dramaverksamheten, medan drama i grundskolan inte är ett erkänt ämne med kursplaner.

Detta kan tolkas som att det finns en gemensam lärarkultur bland teater/dramapedagoger varpå vi ger förslag till vidare forskning att undersöka i vilken grad drama/teaterpedagogers undervisning i olika åldrar baseras på en gemensam utbildningstradition och i vilken utsträckning deras undervisning motiveras utifrån rådande styrdokument.

Sternudd (2000) belyser i sin studie hur läroplanens syn på drama inriktats mot ett konstpedagogiskt perspektiv där elever ska utveckla ett gestaltande språk. Sternudd menar att dramapedagogik i dess utformning har en demokratiskt fostrande funktion, något som inte återspeglas och uttrycks i svenska läroplaner för grundskolan. Vi ser i vår studie hur våra informanter talar om sin undervisning i demokratiska termer. De nämner till exempel att eleverna genom drama kan utveckla samarbetsförmåga och trygghet i gruppen samt att eleverna ska få möjlighet att träna sig i att våga tro på sig själv och göra sin röst hörd. Vi anser att alla våra informanter har ett demokratiskt förhållningssätt i sitt resonemang, där de samtliga uttrycker alla elevers åsikter och tankar som viktiga. Exempel på detta kan vara när pedagogerna tillvaratar elevernas initiativ och när de låter eleverna komma med lösningar kring olika dilemman. Fritids/teaterpedagogen nämner de gemensamma förhållningsreglerna *aktivt lyssnande*, *inga tråkningar*, *rätten att avstå* och *sekretess* vilka påminner om skolans värdegrund. Sternudd belyser att de tidigare läroplanerna saknat en helhetssyn på dramaämnet där olika dramapedagogiska teorier tas tillvara. Vår undersökning har bland svaren från teater-

och dramapedagogerna visat en bredd bland olika teoretiska inriktningar där både lärande, personlighetsutveckling och socialisering förespråkats. Sternudd menar att de olika teoretiska inriktningarna inom dramapedagogiken har utformats genom olika demokratiska förhållningssätt.

Detta hade varit en intressant utgångspunkt för nästkommande forskare där ett annat förslag till vidare forskning är att undersöka om lärare arbetar med att främja elevers demokratiska medvetenhet genom drama och hur detta i så fall återspeglas i verkligheten. Ett spännande resonemang tror vi skulle kunna utvinnas genom observationer som metodansats. Det hade även varit intressant att undersöka hur begreppet drama uttrycks och kan tolkas i den nya läroplanen för grundskolan.

Avslutningsvis vill vi uppmärksamma en part kring pedagogiskt drama som inte finns representerade i vårt empiriska material eller i den tidigare forskning vi tagit del av i någon högre grad. Detta är eleverna och hur de själva uppfattar och ser på drama i skolan. En sådan förstahandsinformation hade enligt oss varit intressant att mäta och jämföra i förhållande till vårt redovisade material, varpå vi anser kan vara ett spännande område att undersöka vidare.

9. Referenser

Bok

- Austring, B. och Sørensen, M. (2006). *Æstetik og læring – Grundbog om æstetiske læreprocesser*. Gylling: Hanz Reitzels Forlag.
- Berggraf Sæbø, A. (2008). *Drama og elevaktiv læring – en studie av hvordan drama svarer på undervisnings- og læringsprocessens didaktiske utfordringer*. Doktoravhandling ved NTNU 2009:22. Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Berggraf Sæbø, A. & Flugstad, P. (1992). *Drama i barnehagen*. Otta: TANO A.S.
- Bolton, G. (2008). *Drama för lärande och insikt – om dramapedagogik i teori och praktik. Texter i urval av Anita Grünbaum*. Översättning: Anna Sörmark. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Braanaas, N. (1992). *Dramapedagogisk historie og teori*. Norge: Tapir Forlag.
- Claesson, S. (2007). *Spår av teorier i praktiken*. Lund: Studentlitteratur
- Dysthe, O. (Red.) (2003). *Dialog och samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur
- Elsner, C. 2000. *Häftet för didaktiska studier Nr 70/71. Så tänker lärare i estetiska ämnen – En fenomenografisk studie byggd på arton intervjuer*. Institutionen för undervisningsprocesser, kommunikation och lärande. Stockholm: HLS Förlag.
- Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H. & Wängnerud, L. (2007). *Metodpraktikan – Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Vällingby: Norstedts Juridik AB
- Gilje & Grimen. (2007). *Samhällsvetenskapernas förutsättning*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Hägglund, K. Fredin, K. (2001). *Dramabok*. Stockholm: Liber AB
- Larsen, A-L. (1996). *Drama – i aldersgruppen 6-10 år*. DMMH's publikationsserie Nr 1. Trondheim: FEI-avdelningen.
- Rasmusson, V. & Erberth, B. (2008) *Undervisa i pedagogiskt drama*. Lund: Studentlitteratur
- Sternudd, M-M. (2000). *Dramapedagogik som demokratisk fostran? Fyra dramapedagogiska perspektiv – dramapedagogik i fyra läroplaner*. Uppsala: Uppsala universitet. Hämtat 12 januari 2012.
- Stukat, S. 2011. *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Vygotskij, V. (1995) *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Översättning: Kajsa Öberg Lindsten. Göteborg: Daidalos AB

Wagner, B. J.(1992). *Drama i undervisningen*. Översättning: Ulrika Jakobsson. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.

Wahlström. G. O. 1993. *Gruppen som grogrund – en arbetsmetod som utvecklar*. Stockholm: Liber AB.

Way, B. (1976). *Utveckling genom drama – dramatisk improvisation som pedagogiskt hjälpmedel*. Översättning: Marianne Kärre. Stockholm: Wahlström & Widstrand

Internet/elektroniska källor

Nationalencyklopedin. (2011-12-12). <http://www.ne.se/pedagogiskt-drama>

Skolverket. (2011-11-09). Lgr 11. www.skolverket.se

Vetenskapsrådet. *Forskningsetiska principer - inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. (2011-11-08). <http://codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

10. Bilaga 1 - Intervjuguide

Samtalsintervjuundersökning

Frågeställning:

I vilket syfte arbetar lärare med drama som pedagogiskt verktyg?

Tema: Arbete utbildning

- Hur länge har du arbetat som lärare/dramapedagog?
- I vilka åldrar undervisar du?
- Vilken utbildning/ar har du?
- Vilka moment i ditt arbete tycker du är viktigast/roligast?
- Vad fick du lära dig i din utbildning inom drama? (praktiskt/teoretiskt)

Tema: Drama

- Vad tänker du på när du hör ordet drama?
- Hur ser du på drama i skolan?
- Vad har du för syfte/syften med att använda dig av drama i skolan?
- Hur tror du att drama kan bidra till att lärande och utveckling uppstår?
- Hur använder du dig av drama i din undervisning?
– *som innehåll i undervisningen eller metod för annat lärande?*
- Vilken inverkan tror du att drama har hos elever?
– *social utveckling?*
– *emotionell utveckling?*
- Vilken betydelse tror du att skapande och kreativitet har för elevers lärande?
- Vad anser du om lekens betydelse i skolan?

Har du något mer du vill tillägga?

Tack för din medverkan!