



GÖTEBORGS UNIVERSITET
Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning

Dramats betydelse i förskoleklassen

En enkätstudie besvarad av lärare

Charlotte Nilsson och Jeanette Krusenstierna

LAU350
Handledare: Kerstin Wendt Larsson
Rapportnummer: HT06-2611-008

Abstract

Titel: Dramats betydelse i förskoleklassen - En enkätstudie besvarad av lärare

Författare: Charlotte Nilsson & Jeanette Krusenstierna

Handledare: Kerstin Wendt Larsson

Examinator: Monica Reichenberg

Program: Lärarprogrammet vid Göteborgs Universitet

Termin: HT-06

Rapportnummer: HT06-2611-008

Syfte

Vårt syfte är att se vilket utrymme lärarna ger drama i förskoleklassen och vilken funktion de anser drama har för elevernas utveckling.

Metod

Vårt tillvägagångssätt för att nå syftet har varit att lämna ut 51 stycken enkäter till 26 förskoleklasser, men det var bara 37 lärare som svarade på våra frågor. Frågorna har i stor del handlat om hur lärarna ser på drama och hur de använder det i verksamheten. Vi har också tagit del av litteratur som anknyter till drama, t.ex. lek och fantasi.

Resultat

Vårt arbete belyser olika strukturer i en lärande skolmiljö, där läraren har olika roller att fylla. Det presenterar även filosofers och teoretikers tankar och idéer om fantasi, drama, lek, samspel och lärande. Resultatet visar att dramaverksamhet är ett vanligt återkommande inslag i förskoleklasser. Det används främst för att stärka gruppen och för att förtydliga lärandet. Drama används oftast i lekar, rollspel och som värderingsövningar där eleverna får komma med idéer och förslag.

Nyckelord: Drama, fantasi, lek, lärande, samspel

Förord

Det känns ofattbart att vi två sitter tillsammans och skriver detta examensarbete, men ändå så är det en självklarhet. Vi har följts åt i fyra och en halv av sju terminer av vår lärarutbildning. Redan under första terminen var vi i samma seminariegrupp, fast lärde känna varandra gjorde vi inte förrän i inriktningen Natur och Matematik i Barnens Värld. Där arbetade vi mycket tillsammans i basgrupp under dessa två terminer. Sedan dess har vi hållit kontakten och vi har båda läst 20 poäng Skapande Verksamhet för yngre åldrar, men dock inte under samma termin. Vi valde skapande verksamhet för att få erfarenheter om de skapande ämnena. Den inspirerande dramaundervisningen vi fick väckte vår lust till att ta med oss dramat ut under delar av vår VFU. Det fick oss intresserade av vad drama kan tillföra i både förskola och skolans första år.

Med tanke på att examensarbetet ska utvecklas av oss båda, valde vi att lägga upp arbetet tillsammans och arbetade i samråd med varandra under hela arbetets gång.

Vi vill framför allt tacka de lärare som vi träffade när vi delade ut enkäterna. Vi var överraskade över att det var så många som var positiva till att hjälpa oss i vår undersökning. Vi tackar även för de kommentarer som vi har fått vid hämtandet av enkäterna. De gav oss en förståelse i hur lärarna upplevde enkäten men också personliga åsikter om drama och de skapande aktiviteternas utrymme i skolorna. Vi vill även tacka våra familjer för att de har stöttat oss under vår utbildning och under tiden då vi har varit försjunkna i vår uppsats. Även Marie Larsson, Iris Englund och Anette Claeson vill vi tacka, som har läst vårt arbete och gett sina synpunkter.

Vårt upplägg av uppsatsen har utgått från förskoleklasser och hur de förhåller sig till drama, därför vill vi börja med att ge läsaren en tillbakablick på förskoleklassens och dramats historia. Vi vill därefter lyfta viktiga personer, som har betytt mycket för dramats utveckling och plats i skolan. Eftersom drama är ett brett arbetssätt tog vi reda på hur det användes ute i verksamheten och dessa olika former presenterar vi under litteraturgenomgången. Därefter följs arbetet av metodens olika delar. I resultat delen ges en skriftlig sammanställning av vår undersökning, som vi sedan analyserar och diskuterar.

Innehåll

Abstract	2
Förord	3
Innehåll	4
1. Inledning	6
2. Syfte och frågeställning	7
3. Litteraturgenomgång	8
3.1 Förskoleklassens historia.....	8
3.2 Dramats historia	9
3.2.1 Betydelsefulla personer för dramats utveckling i skolan.....	10
3.3 Olika pedagogiska arbetsätt inom drama.....	13
3.3.1 Ostrukturerat arbetsätt.....	13
3.3.2 Strukturerat arbetsätt.....	15
Forumspel och värderingsövningar	17
Storyline	17
Arbeta med handdockor som ett pedagogiskt verktyg	18
3.4 Drama i utbildningen.....	18
3.5 Pedagogiska tankar och teorier	19
3.5.1 Fantasi	19
3.5.2 Drama	20
3.5.3 Lek.....	21
3.5.4 Samspel och Lärande.....	22
4. Metoden	24
4.1 Val av undersökningsgrupp.....	24
4.2 Etik	24
4.3 Tillvägagångssätt och Bearbetning	25
5. Resultat	27
5.1 Analys.....	30

6. Slutdiskussion 33

7. Referenslista..... 36

Bilaga A

Bilaga B

1. Inledning

Vi tror att barn genom ett kreativt ämne som drama främjar nyfikenhet, fantasi och andra viktiga förmågor. Vygotskij (2002, s.13) menar att fantasin är grunden för all kreativitet, för allt skapande t.ex. vetenskap, teknisk utveckling eller konstnärliga uttryckssätt. Med fantasins hjälp omformar barnet tidigare kunskaper i nya kombinationer vilket hjälper barnet att utvecklas och få ny insikt. När vi började diskutera vad vi skulle skriva om, blev drama ett självklart ämne. Vår diskussion rörde sig för det mesta kring hur man arbetar med drama i skolan och vilket utrymme den får. Följden blev att det skulle vara intressant att ta reda på hur man arbetar med drama i förskoleklasser och vilka för- och nackdelar lärarna ser i att använda drama i verksamheten. Vi vill förtydliga att vi använder ordet lärare i arbetet oavsett om de är förskolelärare, grundskolelärare eller fritidspedagoger, eftersom alla blir lärare i dagens lärarutbildning.

Vi anser att detta examensarbete borde ge oss en bredare kunskap om vad drama är för något och hur det används ute i verksamheten. Vi har också förstått att det inte alltid är lätt att sätta ord på vad drama är i skolans verksamhet. När man tittar i olika böcker får man även där olika definitioner på vad drama är för något. I *Svenska Akademiens ordlista över svenska språk* (1999) definierar man drama som ”teaterpjäs, skådespel; agerande i skådespelsform; tragisk händelse m.m.” Medan Söderbäck (1978, s.6) mer ser det ur ett barnperspektiv där hon anser att drama är en lek. En lek som kan bli en pjäs om barngruppen vill. Hon poängterar att det ska vara barnen som ska bestämma det och inte läraren. Hon tycker att det är viktigt att skilja på drama och dramatik och menar att drama är en aktivitet, medan dramatik är ett sätt att uttrycka texter. Söderbäck citerar också en ämnesbeskrivning på drama från Dramapedagogseminariet i Storvik år 1977:

DRAMA är en konstnärlig och pedagogisk arbetsform.

DRAMA är att pedagogiskt använda sig av lekar, gruppövningar, improvisationer och andra teaterformer.

DRAMA är ett skapande, lustfyllt lagarbete, där arbete är viktigare än resultatet.

DRAMA tränar gemensamt beslutfattande

DRAMA tar sin utgångspunkt i varje grupps och dess deltagares förutsättningar, intressen och sociala verklighet.

DRAMA utgår från en helhetssyn på människan i samhället (s.6).

När vi sedan slog upp ordet drama i *Pedagogisk Uppslagsbok* (1996) hänvisade de oss vidare till pedagogiskt drama, som ”innebär ett arbete i grupp med låtsad (fiktiv) handling och med pedagogiska mål, där tyngdpunkten ligger antingen på elevens egna resurser, på budskapet eller på mottagaren” (s.470).

Något som ytterligare inspirerade oss för att arbeta med drama var när vi träffade en barnskötare som vidareutbildade sig till lärare. Hon nämnde under samtalet att inriktningen för skapande ämnen som hon bl.a. sökt, hade förkortats för att ge plats åt ämnena matematik och svenska som blivit obligatoriska. Detta fick oss att fundera ytterligare på om de skapande ämnena, där även drama ingår ges utrymme och tas på allvar i verksamheten för skolans yngre elever. Får lärare den kompetens de behöver för att bedriva t.ex. drama i undervisningen? I läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklass och fritidshemmet (Lpo94, s.12) menar man att det är viktigt att olika kunskapsformer av lärande tillsammans bildar en helhet. Här är ett ömsesidigt möte mellan det pedagogiska synsättet i förskoleklassen, skolan och fritidshemmet en viktig förutsättning för lärandet. Eleverna skall genom drama, rytmik, dans, musicerande och skapande i bild och text ges möjligheten att uppleva olika uttrycksformer för kunskap.

2. Syfte och frågeställning

Vi vill genom vårt examensarbete ta reda på hur ofta lärarna använder sig av drama i förskoleklassen och vilken funktion de anser drama har för elevernas utveckling.

Vi utgår även från dessa frågeställningar i vårt arbete:

1. Vad anser lärarna drama är?
2. Vad är lärarnas syfte med att använda drama i verksamheten?
3. Vilken form av drama använder sig lärarna av i sitt arbete med eleverna?
4. Vilka för- och nackdelar anser lärarna det finns med drama?

3. Litteraturgenomgång

3.1 Förskoleklassens historia

Pramling Samuelsson och Sheridan (1999) menar att "Förskolan är ett led i det livslånga lärandet" (s.26) och att det "är det första steget i ett sammanhållet utbildningssystem" (s.33). De fortsätter med att berätta att både "förskolans och skolans pedagogik har en lång historia, vilken delvis löper samman och delvis följer sin egen utvecklingsgång, i vilken båda har skapat en egen pedagogisk tradition" (s.15). Pramling Samuelsson och Sheridan (s.21, 60ff) nämner också att förskolan inte räknas in i skolans verksamhet fast den fick en läroplan 1998 (Lpfö98). Däremot anpassades Lpo94 för att förskoleklasserna skulle kunna träda in i skolans verksamhet. De påpekar att förskolan ändå styrs under skollagen och att de har Skolverket som tillsynsmyndighet och Utbildningsdepartementet som huvudman, precis som förskoleklasserna. De anser att förskolans och skolans grundsyn är skilda från varandra. I förskolan ser man barnet som "natur", för allt finns i barnet och att barnet ska få uttrycka sig och utvecklas. Skolan däremot har en framtidssyn, det man gör i skolan är kunskapsinriktat och ska vara nytta för samhället. Författarna menar att i förskolan är lärandet osynligt, för man utgår från barnens intresse. Däremot är lärandet synligare i skolan, för man har kunskapsutvecklingen i fokus, därför får barnens fria önskan en mer underordnad plats.

Ambitionerna med att starta förskoleklasser var att integrera förskolans syn och förhållningssätt där lust, lek och lärande får stå i centrum för den pedagogiska verksamheten, men också för att utveckla och förändra arbetet ytterligare i den obligatoriska skolformen. Det är viktigt att individen får utvecklas utifrån egna möjligheter och kapacitet, vilket bygger på en helhetssyn där verksamheten skall vara rolig, trygg och lärorik i ett livslångt lärande enligt Lpfö98 (Lumholdt & Klasén McGrath, 2006, s.7ff).

Det var i slutet av 90-talet som det infördes en ny skolform där förskolans senare del flyttade in under skolans tak. Denna skolform berör alla 6-åringar. Skolformen är frivillig för barnen men obligatorisk för kommunerna att tillhandahålla (Skolverket, 2001, s.7). Tanken på förändring tog form under en period i slutet av 80-talet då barnkullarna blev avsevärt större. Medan många skollokaler stod oanvända översvämmades förskolorna av barn. Tanken väcktes då på att låna lokaler i skolan. 6-åringarna fick utnyttja dessa utrymmen eftersom de ofta ingick i mindre skolförberedande grupper inom förskolan där de fick större utmaningar och fler erfarenheter. På skolorna kunde barnen använda fritidslokalerna som ändå stod tomma under större delen av dagen. Här fick de möjlighet att utvecklas och mogna på sin egen nivå. De fick samtidigt inblick i och möjlighet att förbereda sig för den obligatoriska skolstarten som stod och gläntade på dörren. Övergången skulle på detta sätt bli mjukare och på barnets egna villkor (Lumholdt & Klasén McGrath, 2006, s.9f).

Man upptäckte flera vinster med förskoleklasser och fick positiva reaktioner från både föräldrar, förskolelärare och lärare i grundskolan. Förskolelärarna och lärarna (Lumholdt & Klasén McGrath, 2006 s.11) tycker att "de känner sig stimulerade i sitt arbete på skolan men framför allt ser de barns entusiasm och vidgade möjligheter". I och med förskoleklassernas intåg har avståndet mellan grundskola och förskola lyckats komma varandra närmare.

En 3-årig studie, av skolverket (2001, s.9) påvisade dock en stegvis "skolifiering" av 6-årsverksamheten orsakat av raster och uppdelade arbetspass som strider mot en mer sammanhållen barninriktad kunskapssyn och organisering, samt lokalernas karaktär som inte är anpassade för barnens lek och rörelsebehov.

Lumholdt & Klasén McGrath (2006) menar att förskoleklasserna är som ett ”ingenmansland” där barn och lärare ska kunna mötas och tillsammans skapa en meningsfull och fungerande verksamhet. Fast ”många pedagoger, föräldrar och beslutsfattare lever fortfarande med en osäkerhet kring vilka rättigheter, skyldigheter, möjligheter och ambitionsnivåer som skall driva verksamheten” (s.10). Därför ser denna typ av verksamhet väldigt olika ut omkring oss, vissa förskoleklasser har en stark förankring i förskolepedagogiska tankar, medan andra helt har accepterat skolans regler och värderingar.

3.2 Dramats historia

Det förekom lek och dramatisk verksamhet i barnundervisningen redan under 500- talet till 300- talet f.Kr. Pojkarna hade dramatisk dans i sin undervisning, där det var väldigt viktigt att tanke och känsla sammanslöts i rörelser till musiken. Platon ansåg att både dramatisk lek och dans skulle ses som ett första steg i barnens uppfostran. Dock förbjöd den kristna kyrkan all form av dramatik och teater under medeltiden. Fast förbudet ändrades och kyrkan började själva använda sig av dramatisk verksamhet i skolorna där prästerna utbildades. Kyrkorna började t.o.m. i slutet av medeltiden berätta bibliska historier via teaterföreställningar för att nå ut till så många som möjligt i samhället. Under Renässansen hade nyckelordet inom uppfostran blivit lek. Platon menade att ”man bör genom lek lära barnen att lära sig” (Kongsrud & Rosdahl, 1968, s.14) Dramaarbetet flyttades mer och mer in i skolans uppfostran. Lärarna upptäckte också att den dramatiska formen gjorde det lättare för eleverna att ta till sig ett främmande språk, vilket gjorde att det börjades skrivas skolpjäser (Hägglund & Fredin, 2001, s.97 och Kongsrud & Rosdahl, 1968, s.13ff). I den svenska översättningen i Jean- Jacques Rousseaus bok *Emile eller om uppfostran* (1977) beskriver Ronny Ambjörnsson Rousseau (1712-1778) i inledningen som den enda person som tog konsekvenserna för tidens synsätt på uppfostran. Rousseau (s.83f) förklarar att man kan uppfostra barnet genom att de först blir avskärmade från samhället, de har inga fördomar, vanor och vet ingenting. Sedan ger man barnet information (de åsikter som man själv har), som det tar till sig utan att veta om det är rätt eller fel. Eller så kan man uppfostra barnet så det själv får skaffa sig egna åsikter. Han uppmanar uppfostraren till att observera barnet innan man talar om sina åsikter och tankar. Rousseau (1977) jämför detta med en läkare:

En klok läkare ger inte sina föreskrifter vid första ögonkastet, utan han undersöker den sjukes temperament, innan han ordinerar, han dröjer med att behandla honom, men han botar honom, under det att den läkare, som har för brått, dödar honom (s.85).

Rousseau menar också att man ska lära barnet hur man ska förhålla sig till andra, det vill säga att man ska förstå det moraliska värdet i människors agerande. Han menar även att barnet ska ha en förståelse över att alla är lika värda och att man ska respektera varandras åsikter och saker. Lyckas det inte med detta ska de få lära sig av konsekvenserna. Ett exempel på detta är hans beskrivning av vad som händer när man slår sönder något: ”Slår han sönder de saker, han behöver, så skaffa honom inte genast andra, utan låt honom känna, hur det är att sakna dem” (s.93).

När Sverige fick sin första skolordning 1571, slogs det fast att som en del av undervisningen skulle eleverna spela pjäser på latin och svenska. Fast även innan 1571 arbetade man med dramatiska texter i de latinska skolorna i Sverige. År 1868 grundades Sveriges första folkhögskola, Hvilan, där lärarna tidigt började använda rollspel i samhällskunskaps undervisning (Hägglund & Fredin, 2001, s. 111).

3.2.1 Betydelsefulla personer för dramats utveckling i skolan

I Sverige blev Ellen Key (1849-1926) ett stort namn under 1900-talets början. Hon tog starkt avstånd från 1800-talets stränga, auktoritära kunskapssyn. Enligt Nationalencyklopedin (1993) hade hon en liberalisk grundsyn förenat med socialistiska idéer. Hon trodde på den goda helheten och kämpade för yttrandefrihet och individens rätt. På 1900-talet skrev hon boken *Barnets århundrade* där hon kritiserade skolan för att de förändrade barnen till vuxnas ideal, men skolans filosofer kritiserade hennes idéer. Key arbetade aldrig med barn, utan för barnen. Enligt Rasmusson (2000, s.81) ville hon ge barnen möjlighet att utveckla kreativitet och ansvar där de själva kunde reflektera och förstå sammanhang istället för att slava och förtryckas under tvång. Genom enkla dramatiseringsövningar gav hon barnen hjälp att utveckla denna egenskap.

Elsa Köhler (1879-1940) var en österrikisk psykolog och pedagog som var verksam i Sverige under 30-talet. Hon hade föreläsningar och kurser om aktivitetspedagogik. Aktivitetspedagogikens grundidé är att man i skolarbetet ska lägga vikten på barnens intressen. Hon ansåg att det var viktigare att de kunde utforska genom egen aktivitet än att läsa i läroböckerna, där även dramatiseringar hade en viktig roll (Hägglund och Fredin, 2001, s.113). Enligt Pedagogiska Uppslagsboken (1996, s.332ff) är Köhler mest känd i Sverige genom aktivitetspedagogiken, där barnen själv skulle få söka kunskap genom att leka, lära, öva, arbeta och verkskapa. Köhler (1936, s.37) refererar till sin bok *Entwicklungsgemässer Schaffensunterricht* där hon undersöker skolaktiviteten. Hon nämner *lärande* som en aktivitet med ett objekt, som eftersträvar intagning av kunskap. Även *övande* är ett ord som hon tar upp och beskriver som en upprepad handling som ska förbättra ens egen utveckling. Köhler (1936, s.37) anser att *lärandet* och *övandet* sker omedvetet i barnets lekar, vilket hon menar är betydelsefullt för människan. Hon framhäver att dessa aktivitetsformer med tiden blir medvetna för barnet som fylls med en strävan att utnyttja det till egen fördel. Köhler (1936, s.34) menar att när barnet börjar skolan har det så pass mycket erfarenheter så det kan anpassa sig till samhällets krav. När barnet sedan lämnar denna verksamhet går det in i den vuxnes värld, då har skolan varit en betydelsefull period. Hon menar att skolans uppgift inte bara är kunskapsförmedlande, utan ska se till att barnet utvecklas och uppfostras till en social varelse.

På Tyringe Helpension (1909-1936) som var en internatskola för flickor använde man sig av olika former av dramatiskt skapande. Tyringe Helpension ägdes och leddes av Ester Boman (1879-1947), som såg den dramatiska verksamheten som ett sätt för flickorna att utveckla sin personlighet. Genom att agera i improvisationer eller i pjäser fick flickorna träna självbehärskning. Boman menar också att rollen blir som ett skydd; man vågar göra saker som man annars inte hade vågat om man inte hade haft den rollen. Genom teater tränade även flickorna sig på att tala högt och tydligt, men även att samarbeta tillsammans (Hägglund och Fredin, 2001, s.112).

Hägglund (2001, s.222) förklarar att det var från läsåret 1912/1913 som teater började förekomma på Tyringe Helpension. Eleverna spelade allt ifrån klassiker och nyskriven dramatik. De gjorde även egna dramatiseringar av t.ex. romaner och avsnitt ur lärokursen. Målsättningen med teatern var:

- att den hade en betydelse för inläringen
- att individerna hade möjlighet att utvecklas
- att den hade en social träning, där de samarbetade i grupp.

Hägglund (2001) refererar till Hilding Kjellman (1885-1953) som ”var docent i romanska språk vid Uppsala universitet och lektor i franska vid Kungliga Högre Lärarinneseminarier”

(s.133). Kjellman var inspektör för Tyringe Helpension 1924-1935. När skolan firade 20-årsjubileum 1929 höll han ett tal där han beskriver Tyringepedagogiken med tre ord: ”Koncentration, självverksamhet och självdisciplin” (s.133). Lärarnas uppgift på Tyringe Helpension var att hålla flickorna sysselsatta under hela dagen, därför fick teatern ett stort utrymme. Teatern var ett bra verktyg och flickorna blev engagerade, den var även bra i undervisningssyfte. År 1925 föreläste Ester Boman (s.177) om *Teater i skolan*, där hon nämnde två typer av teater som förekom på skolan. Det var *vardagsmat i teaterarbetet*, som kunde handla om att eleverna spelade små pjäser eller att de dramatiserade någon specifik händelse. Detta gjorde de antingen för sig själv eller för en lärarinna. I denna form av teater kan man göra en kombination av att läsa utantill och att spela upp det i roller, fast utan rekvisita. Sedan var det *teater som laborationsmetod i de humanistiska ämnena*, där eleverna hade möjlighet att laborera med bl.a. sina tankar, idéer, kläder, rekvisita, rösten och kroppen. Arbetet kunde gå till så att eleverna blev introducerade i texter från t.ex. en bok som de sedan bearbetade genom att klä ut sig och leka. Eleverna skapade identiteter till sina roller och fördjupade sig i böcker för att ta reda på mer fakta och det hela kunde avslutas med en pjäs.

Enligt Rasmusson (2000) satt David Hornbrook i regeringens utbildningsutskott i London för att bevaka de estetiska ämnena, där han ville motverka det reformpedagogiska synsättet. Han ansågs av många ha en rationalistisk grundsyn som tog avstånd från den mera lekfulla experimentbetonade dramaformerna (en rationalitet som fortfarande dominerar i skolan, s.232). Han menade att drama inte bara var en pedagogisk metod utan måste få plats på schemat som ett självständigt ämne. Hornbrook var engagerad i läroplansarbetet och ansåg att ämnet skulle följa kursplaner med utvärderingar, för att kontrollera elevernas kunskapsnivå i ämnet och för att få en progression i processen (s.230). Han gick emot Heathcote och Bolton som ville ha drama som en pedagogisk metod. De tog avstånd ifrån idealet att se ett drama som skulle ta hänsyn till teaterns estetiska och historiska villkor.

Enligt Hägglund och Fredin (2004, 100f) började Peter Slade (född 1912) på 1930- talet arbeta med teater för barn, men det dröjde inte länge förrän han arbetade med att skapa teater tillsammans med barn. Slade ansåg att den dramatiska verksamheten som fanns i skolan, skulle utgå från barnets naturliga sätt att skapa i rolleken. I *Child drama* (1976) beskriver Slade (s.38f) att man måste finna en balans i hur mycket gåvor/leksaker man ger barnen. För han menar att oftast är gåvorna för verkliga och att det är de överkliga som är mest passande för barnet. Slade ger ett exempel där en papperskrona kan behållas under en lång tid, medan en krona av plast och stenar troligen kommer plockas isär av barnet. Han menar att anledningen är att papperskrona är mer verklig för barnet och den riktiga kronan är mycket bättre att plocka sönder än att bäras. Slade (s.43) förklarar också att barnet leker på ett eget bestämt sätt, men med åren kommer behovet av att leka med andra. Det ensamma barnet får vid denna tidpunkt vissa problem då deras värld mestadels varit egen, men nu måste delas med någon annan lekkamrat. Barnet undrar hur andra ska få plats och om de gör det, hur passar de då in:

1. i mitt liv
2. i rummet jag är i
3. i min lek

Slade anser att svaret alltid är att dela med sig, för de passar in:

1. i mitt liv, genom att tillåta andra att dela mina känslor, saker och regler.
2. i mitt rum, genom att dela med mig av min skolbänk, bord eller golvplats
3. i min lek, genom att dela med sig av erfarenheter och sätta in andra i vad jag gör.

Den mest uppenbara formen är att man delar med sig av saker eller platser. Det andra är svårt att se genom observation eftersom det sker inom barnet. Däremot kan deras effekter bli

observerade och kännas i beteendet som uppstår. Slade (s.44) anser att den bästa platsen för dramatisk lek är en öppen golvyta och det är där den bästa leken sker. Han menar också, om man ser till den egna leken, är den viktig för forandet av barnet, dock anser han att man inte ska tro att det helt kommer från barnet, eftersom alla erfarenheter tas in i leken (det är där barnens upplevelser bearbetas). Slade anser att det finns tre saker som vi vuxna (lärare) gör som motverkar barnets dramatiska lek:

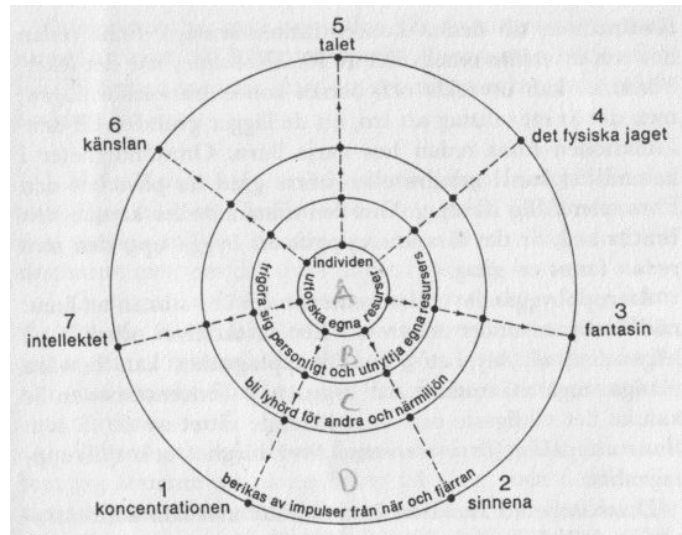
1. För mycket hjälp, antingen genom ord eller användandet av saker
2. Vuxnas "tid"
3. Den felaktiga uppfattningen av form och utrymme

Slade menar att av dessa, är den tredje den mest skadande.

Många människor undrar vad målet med barndrama är, troligtvis är det kortaste svaret, en glad och balanserad individ (s.105). Slade menar att målet för vuxna är att genom barndrama berättar barnet för läraren vem och vad barnet är och vad det har kommit fram till i livet. Det hjälper läraren att bli en vänlig och känslig person och det ökar både tankar och personligheten mycket, vilket leder till att läraren då vet hur det ska bemöta barnet. Däremot anser Slade (s.106) att målet för barnet är att de utrustas inom leken. Från reglerad lek får barnet (i begränsad nivå) känslomässig och psykisk kontroll, självförtroende, möjlighet att observera, tolerera och betrakta andra. Där finns också möjlighet till äventyr och upptäckter.

Dorothy Heathcote (född 1926) var verksam som professor i Drama vid School of Education, universitetet i Newcastle och var en av Englands mest kända pedagoger. Dorothy Heathcote har betytt mycket för den pedagogiska dramaformen i skolan. Hon har bl.a. besökt olika drama- och lärarutbildningar i Stockholm och Uppsala. Heathcote var en av reformpedagogerna som reducerade drama till en pedagogisk metod, därför kritiserades hon starkt av bl.a. Hornbrook (Rasmusson, 2000 s.219). Wagner (1976, s.17ff) beskriver hur dramapedagogen Heathcote medvetet arbetar med drama som ett pedagogiskt verktyg i skolan vilket ger barnen möjlighet att utforska olika miljöer, tider och förhållningssätt. Genom Heathcotes pedagogik skapar man kunskapsmöten i klassrummet. Hon har stor erfarenhet av att arbeta med klassrums drama bland elever i alla åldrar och hon har satt många positiva spår bland lärare som sökt fördjupad kunskap i drama som pedagogisk metod. När hon arbetar med en klass har hon mycket användning av sina tidigare erfarenheter då hon arbetade som skådespelare på teater. Det handlade om att fokusera på en särskild episod och låta flera roller med olika ståndpunkter fånga innebörden från olika håll för att komma åt kärnan i händelsen och det man vill uttrycka. I klassrummet är det läraren som får styra upp denna spänning istället för pjäsförfattaren på teatern. Heathcote låter dramats tema stanna kvar vid ett moment där eleverna får uppleva detaljer med sina fem olika sinnen för att tydliggöra det som fokuseras.

Utveckling genom drama (1976) har översatts av Marianne Kärre och hon skriver om Brian Way i förordet. Han arbetade aktivt i många år med barn och ungdomar från kriget och ansåg att pedagogens stora uppgift var att lyssna på barnen och ta vara på deras intressen och idéer. Genom hans metodik fick osäkra barn chansen att förstå att de hade egna åsikter och möjlighet att tala om det.



Figur 1. Brian Way (1976) *Utveckling genom drama*, s. 25

Genom Ways cirkel kan man se varje person göra framsteg utifrån, där man befinner sig oberoende av ålder (från spädbarn till vuxen människa). Hos varje person finns från början samtliga punkter i cirkeln: Koncentration, sinnena, fantasi, det fysiska jaget, talet, känslan och intellektet. Alla punkter förenas i de olika stadierna människan går igenom under livets gång i sin utveckling. De förenas till en början i den inre cirkeln (A) där de får utforska sin egen person med förmågor oberoende av var de andra befinner sig. I nästa cirkel (B) upptäcker och utforskar de sin omgivning runt omkring sig. Här får de möjlighet att utnyttja sina egna resurser och prova dem. När de möter sin omgivning blir de också sårbara. Här växer och mognar den empatiska förmågan, där de blir lyhörda och medvetna om sig själva i ett samspel med andra i sin omgivning (C). I den yttre cirkeln (D) uppstår behovet av att utvecklas ytterligare och man tar steget vidare från det man redan känner till (Way, 1976 s 23f).

3.3 Olika pedagogiska arbetssätt inom drama

3.3.1 Ostrukturerat arbetssätt

Ordet lek kan uppfattas som ett mångbottnat begrepp med flera betydelser och det är inte alltid lätt att förstå innebörden av vad som gömmer sig bakom de få bokstäverna. Ofta betyder det flera saker samtidigt. Ordet lek blir mer meningsfullt när man betraktar det som en process som i sig kan inordnas under olika former som beteenden, syften, möjligheter, tillämpningar, färdigheter och insikter, hävdar Janet R Moyles (red. 2003, s.9) i boken *Släpp in leken i skolan*. Att försöka närma sig begreppet lek genom att söka dess motsats som är arbete, gör inte saken lättare. Visst kan man leka i arbetet och arbeta i leken, vilket vi anser att nog många håller med om i vår tid på 2000-talet.

Moyles (red, 2003, s.11) beskriver hur Corinne Hutt delar in barnens olika lekar under två kategorier i sin systematiserande lekmodell för att ge oss en överblick av vad leken betyder för barns utveckling:

1. I den epistemiska ("Epistemes *grek.* betyder förnuftbaserad kunskap", s.11) lek kategorin utforskar barnen olika material och dess möjligheter samtidigt som de ökar sin förmåga att hantera och förstå dessa material och sysslor.
2. I den ludiska ("Ludo = jag leker. Jfr Homo ludens = den lekande människan", s.11) lek kategorin placerar hon de sociodramatiska lekarna. Genom dessa utvecklas språk och kreativitet som ger utrymme för repetition och övning. Under denna kategori står även spel och tävlingslekar som är olika starkt bundna till regler. Reglerna i barns lekar börjar först i enkla sociala konstellationer där de själva skapar reglerna. Efter hand utvecklas det till ett etablerat begrepp som utmynnar i tävlingsmoment.

I barnens spontana rollekar bearbetar de händelser som de har varit med om. De leker också framtida lekar, som t.ex. mamma-pappa-barn och skola. Hägglund och Fredin (2001, s.138) anser att om man avbryter barnen för ofta i deras rollek kan de få svårt att gå djupt in i lekar igen. De kan också få svårt att koncentrera sig om deras lekutveckling rubbas. Om man får möjlighet att delta i barnens lek så ska man göra det, det är här man får en förståelse i hur barnen ser på t.ex. livet och världen. Man har också möjlighet att få med de barn som har svårt för att leka i leken. Utifrån barns lekar kan läraren få värdefull information om barns utveckling och mognad. Om läraren inte är observant, missar eller ignorerar viktiga ledtrådar som barnen lämnar i sina lekar kan läraren gå miste om "pusselbitar" som skulle vara värdefulla i den styrda aktiviteten och barnet skulle få uppleva misslyckanden i onödan. Många vuxna ser barns sociodramatiska lekar som ett tillstånd där barn bör lämnas ifred för att få leka ostört. När barnen leker sådana här sociala lekar går de ofta in i sina vanliga roller som ligger dem själva nära. De upprepar ofta samma typer av beteenden i liknande lekar med likartade problem. Här kan professionell vuxeningripande hjälpa barnen att erövra nya utmaningar och frågeställningar. Barn behöver stöd och uppmuntran i det utforskande som sker genom leken. När den vuxna ingriper och är med och deltar i barns lek på ett pedagogiskt medvetet sätt kan hon eller han ge barnen möjlighet till förbättrade inlärningsförmågor. "Den vuxnes roll är att förse barn med en struktur inom vilket de kan påverka varandra - att utmana, att formulera problem som ska lösas, att uppmuntras att prova idéer och, kanske mer betydelsefullt, att bereda vägen för barnens personliga inlärningsstrategier"(Kitson, (red.) Moyles, 2003. s.89).

I uppbyggandet av lekmiljöer ger man barnen signaler om att leken är en meningsfull aktivitet som värdesätts av lärarna. Däremot visar undersökningar på att lärare och andra vuxna allt för sällan blandar sig i barns lekar trots att forskning visar fördelar på det motsatta. Ofta delas utrymme för lek ut som belöning efter det att viktiga sysslor slutförts i skolmiljöer. "För att barn ska acceptera vuxna i sin lek, måste sunda relationer basera på ömsesidig tillit och respekt utvecklas /.../ Lyhördhet för att veta hur och om man ska ingripa i lek överhuvudtaget behövs och är beroende av kunskap om barn och av själva lekens väsen" (Abbot, (red.) Moyles, 2003 s.86).

Hägglund och Fredin (2001, s.139) berättar att barn i sju- åtta årsåldern skäms för att leka rollekar, men de leker ändå i smyg. Som lärare kan man ge barnen en förebild som visar att som vuxen kan man också leka rollekar. Man kan som lärare (eller vuxen) utöka barnens lek både för lekens skull, men även för att stärka gruppen. Kitson (Moyles (red.) 2003, s.92) har funnit stöd i sitt arbete av Singer och Singer, som också visar att tiden runt sju år och senare är en kritisk period där fantasileken avklingar om den inte får understöd och aktiv uppmuntran. Det är viktigt under denna period att göra fantasileken betydelsefull på ett sådant sätt, så att barnen själva förstår värdet i den. Genom denna typ av lek har barnen

möjlighet att utveckla förståelse för mänskliga beteenden, samspel och hur ett samhälle fungerar.

3.3.2 Strukturerat arbetssätt

Barnens engagemang och lust till leken måste accepteras och uppmuntras från lärare om den skall kunna användas till fullo i en läroprocess. Lisa Henriksson (1997) uttrycker i boken *Lära i lek och drama* att i leken tillåts barn "klottra" lyckligt omedvetna om vad de presterar. De är befriade från målmedvetet nyttotänkande istället experimenterar och laborerar de och skapar på höjden av sin förmåga. "Leken är kunskapens, konstens, de sociala rollernas och den fysiska förmågans övningsfält" (Henriksson, 1997. s.14).

Hägglund och Fredin (2001, s.75) menar att man även kan leka under "styrda förhållanden", men då kallar man det för rollspel. Rollspel har ett liknande arbetssätt som improvisationsövningar, där man utgår ifrån ett gemensamt tema och spelar upp något påhittat. Det som gestaltas kan vara något som är historiskt utspelat eller något framtida som man tror kommer att hända. I ett rollspel är allting möjligt, det är däremot viktigt att tänka på att publiken hänger med i t.ex. rollbyten eller miljöbyten, men det finns alltid lösningar. När man gör rollspel är det bra att ha diskussion och analys efteråt.

I Pedagogisk Uppslagsbok (1996, s.470) står det att Pedagogiskt drama "integreras med olika skolämnen och utgår från erfarenheter och situationer från elevens egen värld". Janzon och Sjöberg (1977) definierar däremot pedagogiskt drama som en form av lek. De fortsätter att beskriva leken som en "kreativ sysselsättning där man använder sina sinnen, sin fantasi, sin kropp och sina känslor"(s.9), vilket man tränar i pedagogiskt drama. Något som är viktigt när man har dramaövningar är att alla deltagarna känner sig trygga i gruppen och att var och en känner sig respekterade. Här får man möjlighet att leva ut i sin skaparglädje och sin kreativitet, som man annars kanske inte släpper ut. Genom övningarna lär man sig att använda sin kropp och röst för att kunna uttrycka sina tankar, idéer och känslor. Det viktiga under dramaarbetet är att det inte finns några åskådare, vilket det gör under teatern och det sätts inga betyg. Man kan helt enkelt vara sig själv och det finns inga rätt eller fel.

Skillnaden mellan barnens vanliga lek och dramalek är att det finns en ledare med i dramalek. Ledarens uppgift är att ha en positiv inställning och leda övningarna, inspirera och stimulera barnen. Harriet Jancke (1993) refererar till Gunni Kärrby, docent i pedagogik vid Göteborgs Universitet, som nämner studier "som visar att lärarens attityd och arbetssätt har betydelse för barnens inlärning"(s.11). Hon fortsätter med att förklara att engagerade och intresserade lärare visar barnen att ämnet är intressant. Ledaren ska även lyssna på barnens förslag och det är barnens fantasi som ska styra aktiviteten. Det är viktigt att man låter barnen berätta och prata med varandra om vad de har upplevt i övningarna. Det viktigaste är när man arbetar med drama är att arbeta med varandra, men även att ha roligt tillsammans. För att skapa en säkerhet och trygghet i gruppen, är det viktigt att man upprepar övningar som barnen tycker är roliga och som är bekanta för dem. Wagner (1992) beskriver att när Heathcote arbetade med drama såg hon bl.a. barn som tog för sig och barn som vara blyga, därefter styrde hon undervisningen utifrån dessa individer. Därmed fick varje barn möjlighet att utvecklas i drama efter sin egen förmåga och nivå. Hon låter även barnen styra historien och fatta så många beslut som möjligt för att barnen ska kunna spela det de själva väljer. Det Heathcote framför allt är ute efter är att få barnen att tro på dramat och därigenom låta dem bli engagerade. Hon anser att det är viktigt att barnen från början förstår att det är deras idéer som

är betydelsefulla, därför tar hon ofta en roll som den mindre vetande och som behöver barnens hjälp för att få dramat att fungera. ”Genom att hålla tillbaka sina egna faktakunskaper ger Heathcote barnen en chans att utnyttja sina egna erfarenheter och handla utifrån det de vet” (Wagner, 1992, s.126). Heathcote betonar vikten av att dramaarbetet i skolorna inte har något med teater i vanlig bemärkelse att göra. I stället för att rikta dramat mot en publik skall den riktas in mot gruppen för att de skall uppleva något. Hon vill inte pressa elever in i olika rollfigurer utan ge dem möjlighet att ”identifiera sig med något som en annan människa upplever” (Wagner, 1992, s.87) på ett sådant sätt att det känns rätt för deltagarna. Heathcote går många gånger själv in och ut i olika roller och blir medskapare i dramahistorien. Ibland tar hon roller som är motståndare till gruppen. På detta sätt hjälper hon elever i situationer, så att de får lättare att reagera. Hennes främsta redskap när hon arbetar bland sina elever är frågorna. Framför allt de öppna frågorna som inte har några på förhand givna svar. Med denna sorts frågor slipper eleverna känna sig rangordnade och fundera på vilket svar som är mest lämpligt i stunden. Hon använder också olika typer av frågor för att nå ett visst syfte, som t.ex. för att ta reda på elevernas intresse, för att söka information om vad som sker i dramat, för att stimulera till efterforskning, för att få eleverna att föra handlingen framåt åt något håll och för att kontrollera att eleverna är med i dramaarbetet (s.79ff).

Enligt Way (1976) bör yngre elever göra dramaövningar utan publik, eftersom barnen inte själva har förmågan att avgöra när de är mogna för det. Det är lärarens ansvar att skydda sina unga elever från detta och istället låta de utvecklas genom att utveckla ”stärkande” upplevelser i ögonblicket. ”Man har inte skolor för att utveckla skådespelare utan för att utveckla människor” (Way, 1976, s.25). I dramaarbetet är det viktigt att undanröja all kritisering och alla jämförelser som kan göras mellan eleverna för att möjliggöra en personlig utveckling och social träning enligt Way. Way betonar vikten av valfriheten att låta eleverna själva få komma fram till och fundera ut HUR t.ex. olika gestaltningar kan utföras. En för stor frihet däremot kan skapa osäkerhet och rädsla. Ledare (lärare) har en viktig uppgift, att ge eleverna råd och idéer om vad som skall göras och vem som skall göra vad. Detta är framför allt viktigare för nybörjare. Eleverna får efter mognad ett allt större inflytande menar Way.

Janzon och Sjöberg (1977, s.100) anser att de barn som har utfört dramalek under en längre tid, ska få möjlighet att få ”leka teater”. Det räcker att barnen får tillgång till lite kläder, hattar och andra tillbehör. Scenen kan man lätt bygga med hjälp av ett draperi och några backar, medan man själv kan göra ljudeffekterna. En bra början i teaterträning kan vara att låta barnen inom ett gemensamt tema, mima och improvisera. Enligt Janzon och Sjöberg är det barnens fantasi och personliga olikheter som gör att det kommer att finnas lika många lösningar som barn i rummet. I början är det bra att göra mimövningar som är hämtade från barnens vardag. ”Barnen får helt enkelt illustrera händelser och platser de känner till. Först låter man dem berätta och tänka efter, därefter får de visa. Övningarna kan genomföras tyst eller med hjälp av tal” (Janzon och Sjöberg (1977, s.95). Om man vill arbeta med teater tillsammans med barnen så ska man inte låta dem spela upp för publik allra först. Hägglund och Fredin (2001, s.147f) anser att det bästa är att man tillsammans med barnen skriver pjäserna. Har barnen själva varit med och skapat handlingen och karaktärerna så har de lättare att ta till sig det. Ett annat sätt är att utveckla improvisationer till pjäser eller att utgå från en saga. Något som är viktigt att tänka på är att strukturera handlingen på ett sådant sätt, att en roll kan göras till flera, för att alla barnen ska få möjlighet att vara delaktiga och känna sig betydelsefulla. Som lärare har man som uppgift att hjälpa barnen att skapa pjäser utifrån deras tankar och idéer. Man får hjälpa dem att se vad som behöver ändras på, man får helt enkelt agera regissör. Ibland kan det också vara bara att agera skådespelare för att hålla ihop gruppen eller att hoppa in om någon blir sjuk.

Forumspel och värderingsövningar

Byréus (2006, s.16) som arbetar aktivt med forumspel med barn och unga menar att forumspel har sin grund i forumteater, som kombineras med värderingsövningar. Hon anser också att forumspel är lik den pedagogiska rollspelstraditionen. Ett forumspel kan handla om ett aktuellt problem t.ex. grupptryck eller en konfliktsituation. Hägglund och Fredin (2001, s.80f) förklarar att ett forumspel kan göras genom att man har t.ex. två stycken spelgrupper. Den första gruppen spelar upp sitt forumspel, medan den andra gruppen är åskådare. Efter första omgången har åskådarna möjlighet att byta ut någon av personerna. Åskådarna får se spelet en gång till och har nu chansen att ropa: STOPP, om de har en idé om hur man kan ändra situationen. Då går den som ropade stopp in i spelet som utbytare och prövar sin idé. När utbytare är klar diskuterar man vilken metod som användes. Därefter går spelet vidare från första versionen för att kunna pröva flera alternativ. Byréus (2006, s.14) menar också att forumspelet ska ta fem till tio minuter att spela upp. Spelet ska sluta med ett problem där det inte finns något facit.

Enligt Byréus (2006) är värderingsövningar ett ”strukturerat sätt att inleda samtal i frågor som saknar givna svar” (s.37). Hon menar också att i värderingsövningar får deltagarna möjlighet att:

- tänka efter och ta ställning
- träna sig i att uttrycka sina åsikter
- motivera sina ståndpunkter
- träna sig i att lyssna på andra
- reflektera och bearbeta attityder (s.37)

Byréus (2006, s.37f) menar att värderingsövningarna skapar ökat självförtroende hos deltagarna om ledaren kan skapa trygghet i gruppen, där man möter varandra med respekt. Hon anser också att det är bra om det finns tid för reflektion efter varje värderingsövning. Där deltagarna har möjlighet att reflektera över om de har ändrat uppfattning om någon fråga efter värderingsövningen.

Storyline

Storyline är enligt Falkenberg och Håkonsson (2000, s.100) ett tematiskt och problematiserande arbetssätt där olika ämnen integreras med hjälp av ett dramatiskt händelseförlopp. Metoden fungerar som en fortlöpande berättelsehistoria (en saga) där barnen själva är medskapare. Utifrån lärarnas och elevernas idéer levandegörs berättelsen, utvecklas och rör sig framåt. Eleverna arbetar utifrån den verklighet de känner till med hjälp av visuella föreställningar som efterhand reduceras. Ofta väljer läraren på förhand en skriven historia, för att den skall innehålla delar som är ämnesaktuella och som man vill att eleverna skall tillägna sig. Eleven har därför inte alltid möjlighet att påverka den ursprungliga historiens händelseförlopp, men de medskapande eleverna kompletterar händelser och kryddar berättelsen utifrån sina egna föreställningsvärldar. Efter att historien inletts av läraren kontrollerar denne händelseförloppet genom nyckelfrågor som skall garantera saktighet, så att vissa ämnen berörs på önskvärdt sätt.

Arbetssättet ger möjlighet att anpassa undervisningen och utgår från den enskilda eleven som här får stora möjligheter att utvecklas i samvaro med andra. Många av tankarna kring metoden grundar sig på John Deweys idéer, att vi lär oss bäst genom att ”göra” i ett socialt sammanhang. Falkenberg och Håkonsson (2000, s.71) citerar Dewey som menar att ”Bara i skolans undervisning, aldrig för en bonde, en sjöman, en läkare eller forskare, betyder

kunskap ett lager vetande isolerat från handling”. I storyline ser man ofta två typer av fantasi. Den realistiska fantasin är att kunna återge vad som kommer att hända i verkligheten om man gör på det ena eller andra sättet och den fantastiska fantasin som är bortom verkligheten. Falkenberg och Håkonsson (2000, s.99) refererar till filosofen Friedrich Hegel som menar att ”I gränsen mellan dessa två ligger föreställningar om den verklighet som ännu inte existerar, men som kanske kan komma att existera”. Det är i denna kontext dramat i storyline lever. Falkenberg och Håkonsson (2000) förklarar att:

Genom att föreställa oss vad som skall hända, om vi gör på ena eller andra sättet, kan vi kontrollera vår tillvaro. Ett sådant föregripande tänkande - där fantasin och intellektuellt, rationellt tänkande samarbetar och vår kännedom om världen integreras - är människans allra viktigaste redskap. Kanske är det just för att utveckla och vårda detta redskap som storylinemetoden är så lämplig (s.98).

Arbeta med handdockor som ett pedagogiskt verktyg

Handdockan är ett pedagogiskt hjälpmedel som kan användas som en länk mellan lärare och elever. Även eleverna kan använda handdockor som ett uttrycksmedel. Att använda dockor är ett sätt att väcka barnens nyfikenhet och få dem att fråga och reflektera. Dockan kan ha en karaktär som frågar tokiga saker, gör bort sig och undrar en massa saker. Barnen har då möjlighet att berätta och visa vad de kan. Enligt Wergel och Ståhl (1974, s.9f) är det oftast inte dockorna i sig som är intressanta, utan vad de säger. De rekommenderar att man kan använda samma docka under hela terminen, eftersom barnen då har möjlighet att lära känna dockan. Det är bra att använda dockan öppet och tillsammans, detta skapar en trygghet hos barnen. Däremot kan man använda en scen med skynke när barnen fått träffa dockan och lärt känna den, men då bör det vara tydligt för barnen att det är läraren som finns där bakom. Man ska även bjuda in barnen bakom skynket, för att de ska få undersöka och testa att spela med handdockorna. Om man använder dockorna i ett pedagogiskt syfte skall man ha funderat ut vad det är man vill förmedla. Det är viktigt att det finns en dialog mellan dockan och publiken (barnen). Man kan spela upp en konfliktsituation med dockorna som man sedan diskuterar med barnen, där man tillsammans kan komma fram till olika lösningar på problemet. Genom att använda handdockor har barnen möjlighet att sätta sig in i någon annans situation och känslor. Man skall inte glömma bort att ge barnen en möjlighet att göra handdockor själva och att lära sig spela med dem. Barnen får då möjlighet att träna både motorik och sin språklighet. ”Dockteater kan vara ett underbart medel att gestalta ett levande berättelsestoff, både hemma och i skolan. Barn med svårigheter att lyssna, fångas av dockornas rörelser, utan att deras fantasi slavbinds av alltför färdigutformade bilder” som t.ex. från olika tv-program eller filmer (Neuscütz, 1984, s.37).

3.4 Drama i utbildningen

Enligt Hägglund och Fredin (2001, s.118) införde man drama i Sverige som ett ämne i slutet av 1960- talet och början av 1970- talet i de olika pedagogiska utbildningarna. För förskolelärare, fritidspedagoger och barnskötare blev det en självklarhet att de skulle få drama i sin utbildning så att de själva skulle kunna ha drama med barnen. Efter väldigt lång tid kom också dramat in i grundskollärarytbildningen. De förklarar att i ”grundutbildningen får du bara ett begränsat antal dramatimmar. Kunskaperna därifrån är nog för att du skall kunna använda lekar och övningar i det dagliga arbetet i barngruppen” (s.145). Därför ska man inte avancera sitt pedagogiska dramaarbete från början utan öka svårigheten gradvis.

I Viveka Rasmussons doktorsavhandling *Drama konst eller pedagogik* (2000, s.219) kan vi läsa att drama fått en liten och underordnad plats i utbildningen under hela 90-talet. När den nya läroplanen (Lpo94) trädde i kraft tog man bort drama som ett eget ämne. Istället fick den en underordnad plats i ämnet Svenska. Att drama fick en plats i svenskämnet berodde på att i tiden låg problembaserade och temainriktade arbetsformer som integrerade flera ämnen och här skulle drama fylla en funktion ansåg man. I *Kommentarer till grundskolans kursplaner och betygskriterier* (2000, s.49) finns en revidering, där man vill förstärka bl.a. Svenskans kursplan. I den kan vi utläsa en strävan i att barnen ska få uttrycka sig i olika situationer. Det nämns även att de ska förstå andra, reflektera och kunna leva sig in i människors olika situationer.

I efterhand kunde man på Dramaakademins distanskurser komplettera sin examen med en yrkesrelaterad påbyggnadskurs med 20-60p drama, där teori och praktik integrerades fortlöpande ute i verksamheten. Kurserna vände sig till förskolelärare, lärare och fritidspedagoger. Kurserna startade i det syfte att drama fick enligt många en alldeles för liten plats i utbildningarna (s.222).

3.5 Pedagogiska tankar och teorier

Lev S. Vygotskij (1896-1934) är en av de största psykologer inom den sociokulturella teorin. Säljö (2000, s.66) beskriver att den sociokulturella teorin har både sin utgångspunkt i samspelet mellan människors tänkande och handling, men även i individens lärande. Vygotskij (2002) talade för att fantasi och kreativitet är en grundförutsättning för barns utveckling och lärande. Genom leken tar barnet in kunskap och bearbetar det de har sett eller upplevt och omformar den till sin egen erfarenhet.

3.5.1 Fantasi

Vygotskij (2002, s.14) refererar till den franske professorn Ribot (1893-1916) som arbetade med jämförande och experimentell psykologi. Ribot menar att den skaparkraft som uppstår genom fantasin får utlopp på olika sätt i vår vardag och strävar efter gestaltning. Det är av viljan att gestalta, uttrycka, att vara verksam och aktiv som är grunden och drivkraften i skapandet.

I *Vygotskij och skolan* (red. Lindqvist, 1999, s.98) beskrivs det att Vygotskij ser fantasin som en medvetande form som grundar sig på människans verkliga erfarenhet. Med hjälp av vår verkliga erfarenhet kan vi föreställa oss fantasivarelser och detta beror på att all fantasimaterial har sin grund i verkligheten. En annan viktig källa till fantasin är också våra inre känsloupplevelser. Vygotskij anser att i bl.a. leken, lögnen och sagan kan barnen finna en källa till upplevelser där fantasin öppnar nya vägar till deras önskan och strävan till handlandet i verkligheten. Han menar att leken är enbart fantasi i handling. Genom fantasi har barnen möjlighet att strukturera och bearbeta sin närmiljö i vardagen.

För att vi skall utvecklas har varje fas i livet, varje åldersperiod sitt eget uttryckssätt för ett effektivt växande. Vygotskij (2002) lyfter fram fyra viktiga punkter där fantasin kan kopplas direkt till verkligheten:

1. "Fantasins skapande aktivitet är direkt avhängig av rikedom och mångfalden i människans tidigare erfarenheter, eftersom dessa erfarenheter utgör det material som

fantasikonstruktionerna byggs av. Ju rikare en människas erfarenheter är desto mer material förfogar hennes fantasi över” (s19).

2. ”Samband mellan den färdiga fantasiprodukten och en viss reell företeelse” utgör också en form av förbindelse mellan fantasi och verklighet. Detta kan bara bli möjlig genom ”lånad” erfarenhet (s21).
3. Intryck eller föreställningar som har gemensamma känslomässiga tecken eller bilder för oss, förenas trots att de egentligen inte har någon egentligt samband. ”Det uppstår en fantasins kombinationsprodukt som grundar sig på en gemensam känsla, eller ett gemensamt emotionellt tecken, som förenar olikartade element vilka trätt i samband med varandra” (s.23).
4. När vi skapar något nytt utifrån vår fantasi som sedan blir en verklighet, t.ex. ett nytt verktyg eller en maskin. För denna utveckling krävs lång tid (historia) i olika faser (s25).

3.5.2 Drama

Vygotskij (2002) hävdar att i den dramatiska formen konstruerar barnet med hjälp av fantasin tillåtande miljöer och händelser som inte själva livet kan ge. Intryck utifrån konkretiseras och hjälper dem att bearbeta och förstå känslor för att utvecklas och förstå både andra, sig själva och sin omgivning. Drama är en språklig skapande form som står barnet närmare än någon annan form av skapande eftersom den är nära förbunden med leken. För barnet är den en viktig engagerande del av helheten för att han eller hon skall kunna utvecklas och lära. För att barnen ska kunna ”växa” och utveckla en förståelse, menar han att det är viktigt att framväxten av dramat skapas utifrån barnens egna improvisationer. Barnen ska få vara delaktiga i arbetet med scen, rekvisita och det administrativa. Arbetet måste organiseras på ett sådant sätt att de känner att de spelar för sig själva. Värdet i att arbeta med praktiskt drama tillsammans med barn ligger inte i själva resultatet utan just i processen.

I drama kan man se ett sociokulturellt perspektiv där barnen får möjlighet att skapa ett samspel tillsammans, där de kan utvecklas i grupp och individuellt. Inom ett sociokulturellt perspektiv använder man kulturella redskap som är psykologiska, språkliga och fysiska. I den praktiska verksamheten agerar människan med hjälp av dessa redskap (Säljö 2000).

Lindqvist (red. 1999, s.74) menade att både Vygotskij och John Dewey (1859-1952) ansåg att det var den aktiva eleven som skulle utvecklas i skolan. Deweys *learning by doing* ger en spegelbild av just detta, att man som elev ska vara aktiv och få möjlighet att pröva och experimentera. Den Pedagogiska uppslagsboken (1996, s.345) förklarar att *learning by doing* är ett pedagogiskt program, som bygger på fyra drifter hos barnen. Köhler (1936) nämner dessa, som sällskapsdriften, driften att skapa, driften att forska och konstdriften. Dessa är grunden för att barnen ska ha lust att kommunicera och undersöka omvärlden, men även att tänka kreativt. Det Dewey ville, var att barnen skulle arbeta praktiskt och sedan reflektera över det de gjort och därigenom utvidga sina kunskapsområden. Detta ansåg han att de inte hade möjlighet att göra i skolan. Däremot har *learning by doing* fått stor betydelse för undervisningsfilosofin under 1900-talet. Vygotskij och Dewey anser också att det ska finnas koppling mellan tiden i skolan och verkligheten utanför. Dewey menar (Lindqvist. red. 1999, s.74) att skolan ”ska vara som ett litet samhälle”, där eleverna har möjlighet att ha praktisk verksamhet. Han påpekar också att ”eleverna skall tränas till medborgare i ett demokratiskt

samhälle”. Däremot anser Vygotskij att kunskap måste erövrats. Han menar att man ska arbeta aktivitetspedagogiskt där man utgår ifrån barnens intresse för att skapa nya kunskaper. Han ansåg också att skolans murar borde rivas för att skapa kontakt utåt.

3.5.3 Lek

I *Vygotskij och skolan* (red. Lindqvist, 1999) ser Vygotskij leken som en fantasihandling, som tar över den materiella verkligheten. Det Vygotskij anser är att ”när barn själva skapar är det ett synkretistiskt skapande” och han fortsätter förklara att ”barnet ritar och berättar samtidigt, spelar teater och skapar samtidigt texten till sin egen roll” (s.188). Här tar även Lindqvist in Vygotskijs medarbetare Leontiev, som däremot ”tolkar leken som en reproduktion av den sociala verkligheten” (s.188). Leontiev tar sin utgångspunkt från den materiella verkligheten, där han ser leken som en aktiv handling där barnen använder föremål (rekvisita) och att handlingen får fantasin att utvecklas. Vygotskij förklarar att det dyrbaraste verktyget hos barnet för att fostra instinkten är leken. Leken är inget som man håller på med under en kort tid för att fördriva tiden. Genom olika teorier har man försökt komma fram till vad lek egentligen är för något. Man kan se lek som:

- ett sätt att göra sig av med all den energi som man har inom sig.
- ett sätt för barnen att lära sig saker som de har användning för i framtiden.

Vygotskij (red. Lindqvist, 1999, s.62) menar ”att nästan alla av de mest grundläggande av våra reaktioner utvecklas och grundläggs under barnets lek”. Även imitation har stor betydelse i barnens lekar, där de iakttar oss vuxna och imiterar oss. Det är ett sätt för barnen att lära sig om relationer i deras omgivning. Dessa erfarenheter har barnen stor nytta av i framtiden. Han anser även att det inte finns en enda lek som utspelar sig likadant och att varje tillfälle ger barnen nya situationer att lösa. Denna sortens lek är den bästa för att skapa sig sociala erfarenheter. Vygotskij (2002, s.83) refererar till Petrova som menar att barnens livsskola är leken, där barnen uppfostras både andligt och fysiskt (Petrova: finner vi inte någon dokumentation om).

Dewey (red. Lindqvist, 1999, s.77) menar att barnen får sina kunskaper om vardagslivet genom leken och att leken kan utvidgas från konstruktionslek till rollek. Vygotskij påpekar att det är leken som gör att barnet lär sig att tänka. Han skiljer däremot på de olika formerna av lek. Det finns inre aktiviteter som handlar om de inre känslorna och det finns yttre aktivitet som till exempel i konstruktionsleken, där barnen tränar att planera och organisera. Både Vygotskij och Dewey anser att leken är ett självklart redskap för barnen, vilket gör att de får erfarenheter för framtiden.

Den psykoanalytiska lekteorin har sitt ursprung i Freuds tankar. Han behandlar det mänskliga psyket utifrån ”detet” och ”överjaget”. Överjaget ses som detets motpol som begränsar dess påverkan genom vårt samvete (överjaget). Erik H. Eriksson som är en av Freuds lärjungar och utgår från hans tankar har ett större fokus på jagutvecklingen som sker i barnens lek. Han menar att barnet på samma sätt väger mellan omgivningens krav och sina egna önsknings och behov. Genom leken kan dessa två världar mötas utan konflikt och splittring. ”Lekens syfte är att man inbillar sig att man äger ett fullständigt jag - herravälde, som man samtidigt utövar i övergången mellan fantasi och verklighet”(Erikson, E 1986 tolkat av Åm, 1992, s12). Erikson är mer inriktad mot det personliga barnets lek, där barn bearbetar t.ex. svåra händelser som de tidigare varit utsatta för. Tillskillnad från dem som intresserar sig för

utvecklingsteorier som undersöker mer vad som händer i relationen till andra barn och vilken påverkan den har för deras personliga utveckling och intelligens.

Peter K. Smith (red. Moyles, 2003, s.20) refererar till Jean Piaget (1896-1980), som var både sociolog, pedagog, filosof, forskare och har betytt mycket för vår pedagogiska tradition. Han analyserade bl.a. barns lek, där han menade att den sociodramatiska leken ökar från tre- till sjuårsåldern för att sedan avta igen. Han skiljer på barns konstruktiva lek (man använder föremål för att konstruera något) och den symboliska leken (man låtsas att någonting är något annat). I den konstruktiva leken "anpassar" barnet sitt beteende i leken för att den ska kunna passa in i verkligheten (ackommodation) medan barnet i den symboliska leken tar in verkligheten och gör om den på ett sådant sätt att den passar ihop med barnets egna önskningar (assimilerande). Här kan barnet också testa nya begrepp och idéer, men även att göra dem begripliga. "Fantasin fungerar som ett sätt att förena erfarenheter, kunskaper och insikter och hjälpa barnet att upptäcka förbindelselänkarna mellan enskilda komponenter" (Kitson, 2003, (red.) Moyles s.92). När dessa komponenter samspelar når människan kontinuerligt högre nivåer i sin intellektuella utveckling. Piaget kallar denna process för adaptation. Enligt Åm (1992) skiljer sig Piagets teori från Vygotskij och hon refererar till Schwartzman som menar att den mest betydelsefulla skillnaden är att Piaget helt bortser från de sociokulturella miljöerna där leken uppstår. Istället stödjer han sina teorier om barnets utveckling på sin egen stadieteori som får stå för sig själv (s.17).

3.5.4 Samspel och Lärande

Pramling Samuelsson och Sheridan (1999) menar att det är i socialt samspel som barnet lär sig. Först är det genom rörelser som utvecklas till att uttrycka sig i tal och skrift. Om barnet kommer att se sig själv som en lärande människa beror helt och hållet på hur det blir bemött i sina försök i att erövra omvärlden. Om barnen blir positivt bemötta i sin läroprocess stimuleras de till att vilja lära sig under hela livet, men om de däremot blir negativt bemötta kan det innebära att de mister tilltro till sin egen förmåga att lära. Författarna anser att "Alla erfarenheter som barnen har gjort och kommer att göra, kunskaper de har utvecklat och kommer att vidareutveckla är byggstenar i det livslånga lärandet" (s.13). Pramling Samuelsson och Sheridan (1999, s.9) menar att "Barnet lär och erövrar omvärlden med alla sina sinnen i ett oavbrutet samspel med omgivningen och med andra människor". Detta gör de främst genom lek, språk och lärande i olika former.

Jancke (1993, s.11) anser att om barnet ska lära sig något, måste det barnet uppfatta ha en mening, men det är även beroende av situationen och sammanhanget. Ett sätt att uppmuntra barnens intresse för att lära sig är att få dem att förstå att det är för deras egen skull de lära sig och inte för skolan.

Olga Dyste (2003, s.38) anser att de kommunikativa processerna är en förutsättning för lärande och utveckling i den sociokulturella teorin, där man menar att man lär sig mer genom socialt samarbete än individuellt. Man vill skapa en miljö där barnen känner att de kan och betyder något för andra och därigenom bli motiverade, engagerade och får lust att lära sig. Det är viktigt att i undervisningen skapa positiva upplevelser och en känsla av meningsfullhet. I den sociokulturella teorin är samverkan viktig. Lika viktigt är vilka verktyg som används för att göra denna samverkan givande. I det samspel som uppstår i en lärandesituation nämns "mediering" som verktyg, ett begrepp som Vygotskij tillfört det sociokulturella perspektivet (Dyste, 2003, s.45). Det kan beskrivas som hjälpmedel av olika slag t.ex. personer eller verktyg som fungerar som stöd i läroprocessen. Dessa hjälpmedel innehåller kunskap som

tidigare insamlats och byggts på erfarenheter och insikter som kan bidra till en mer lärande process, där deltagarnas olika kunskaper blandas och främjar varandra. För detta är även kommunikation och samspel mellan människorna viktig.

4. Metoden

Vi valde att använda oss av enkäter i vår undersökning. Genom att använda enkäter kunde vi nå en större grupp lärare, som vi ansåg vara nödvändigt för att få svar på våra frågor och nå vårt syfte. Från början hade vi funderingar på att även använda oss av intervjuer för att komplettera enkäterna. Relationen mellan tiden och arbetets storlek var oproportionerlig, vilket gjorde att vi enbart valde att använda enkäter. Vi valde att lämna ut 51 stycken enkäter, men enligt Johansson och Svedner (2006, s.33) borde man lämna ut minst 200-300 stycken om man vill ha en stor utdelning i en undersökning.

När man gör vetenskapliga undersökningar kan man antingen göra en kvalitativ eller en kvantitativ studie, det är inte ovanligt att man kombinerar dessa två olika sätt att utföra studien på. I den kvantitativa undersökningen vill man ofta nå ett stort urval som representerar en eller flera populationer för att kunna dra generella slutsatser. Av denna anledning är det lättare att använda sig av enkäter, men även strukturerade intervjuer och observationer förekommer (Stukat 2005, s.30ff). Det viktiga i den kvantitativa undersökningen är att resultatet blir objektivt och går att generalisera. De stränga kraven på reliabilitet, validitet och generalisering hindrar kreativ forskning menar kritiker. Många menar också att den kvantitativa undersökningen når breda och mätbara resultat. Däremot är det svårare att få det djup som många önskar. Den kvalitativa undersökningen kräver inte lika stor generaliserbarhet som den kvantitativa. I stället kräver den en viss "förståelse" i själva ämnet för att man skall kunna tolka innehållet så rättvist som möjligt och göra förutsägelser. I den kvalitativa undersökningen är det vanligt att använda öppna intervjuer och ostrukturerade observationer. Ofta blir undersökningen subjektiv eftersom resultatet till stor del beror på personerna som gör undersökningen och på hur materialet läggs upp och tolkas. Reliabiliteten kan påverkas, resultatet bli mer otillförlitligt och bristfälligt.

4.1 Val av undersökningsgrupp

I vår undersökning har vi vänt oss till lärare som arbetar i förskoleklasserna på de skolor vi har besökt. En del av dessa förskoleklasser har varit integrerade med ett, två och tre. Vi har valt de skolor som ligger i vår egen närmiljöer, för att underlätta lämnning och hämtning av enkäterna. Det ena området ligger i centrala Göteborg, medan det andra ligger i en kranskommun söder om Göteborg. Totalt lämnade vi ut enkäter till lärare i 26 olika förskoleklasser. Fördelen med att dela ut enkäterna i områdena där vi bor är att vi har kunnat påminna lärarna vid olika tillfällen, för att inte gå miste om enkäter. Bland förskoleklasserna vi valt finns det en förskoleklass med Montessori inriktning och en med Freinet pedagogik. Detta har vi valt att inte lägga någon vikt vid i arbetet.

4.2 Etik

När vi ringde runt till skolor och frågade om de ville delta i vår undersökning genom att fylla i en enkät, var det några som avböjde p.g.a. tidsbrist. Lärarna som valde att svara på enkäten har varit anonyma och vilken skola de arbetar på framgår inte heller. Stukat (2005, s.47) menar att man kan på något vis, visa sin tacksamhet genom t.ex. att de som får svara på enkäter har möjlighet att ta del av slutresultatet. Därför lämnade vi utrymme åt lärarna att uppge sin e-postadress. Innan vi gick igenom enkäterna valde vi att klippa bort den del där lärarna har haft möjlighet att skriva sin e-postadress eftersom den inte har någonting med undersökningen att göra. Under arbetets gång har de bevarats på ett undangömt ställe. Dessa

e-postadresser kommer inte plockas fram förrän det är dags att delge de respondenter som varit intresserade av att ta del av vår slutprodukt. För att respondenterna fortfarande ska ha en anonymitet kommer vi skicka ut arbetet separat till var och en, därefter kommer adresserna att förstöras.

4.3 Tillvägagångssätt och Bearbetning

Vi valde att allra först börja arbeta med enkäterna i vårt examensarbete, för att vara säkra på att vi skulle hinna arbeta med dem. Medan enkäterna var utlämnade började vi läsa vår litteratur. Därför bygger inte enkäterna alls på litteraturen, utan på vårt syfte och våra frågeställningar. Efter det att en lärare i vår bekantskap tittat igenom vår enkät och gett oss sina synpunkter, omarbetades enkätens struktur några gånger, så att den blev tydligare och lättare att fylla i. Layouten på enkäten ville vi göra luftig och lättöverskådlig, vilket också Ejlertsson (1996) anser. Han menar att en enkät inte bör vara för lång, då många lärarrespondenter lätt skulle kunna lägga den åt sidan i brist på överskådlighet eller tid. Vi har blandat frågor där lärarna ges olika valmöjligheter (kryssfrågor med utrymme för egna kommentarer). Vi har också gjort frågor där de fritt får uttrycka sig i text (öppna frågor). Både Stukát (2005, s.47), Johansson och Svedner (2006, s.33) menar att man ska ha frågor som rör enkätdeltagarnas bakgrund, för att kunna utläsa om deras svar härstammar från den. De menar också att man kan dela in svaren från enkäterna efter dessa frågor, annars blir det väldigt lätt att man sammanställer svaren i en och samma grupp. Därför valde vi att ställa tre olika typer av frågor i enkäten. Det finns frågor om bakgrunden där vi tar reda på lärarnas utbildning och antal totalt verksamma år inom skol- och barnomsorgen, men även hur länge de hade haft anställning på den skolan de arbetade på nu. De andra frågorna handlar om lärarnas syn på drama, medan den sista typen av frågor handlar om, hur och på vilket sätt de använder sig av drama i verksamheten.

Vi ringde runt till olika förskoleklasser/skolor för att ta reda på om de var intresserade av att besvara vår enkät, då vi även bestämde datum för utlämning. När vi var och lämnade enkäterna kom vi överrens om en dag då vi kunde komma och hämta dem, vilket också skrevs på enkäterna. När vi gick ut för att hämta dem upptäckte vi att det var en fördel att göra undersökningen i närmiljön för många hade lagt den åt sidan och glömt av den. Lärarna fick därför några extra dagar för att vi inte skulle gå miste om deras synpunkter och erfarenheter om drama. Vi insåg också när vi hämtade enkäterna att en kontaktperson skulle ha behövts, så att de hade kunnat hämtas på ett ställe. På några ställen fick vi indirekt en kontaktperson, som tog hand om enkäterna och fördelade dem till lärarna i de olika förskoleklasserna. Vi upptäckte fördelarna med detta, men såg även nackdelarna när vi inte fick den personliga kontakten med lärarna. Att få samtala med respondenterna upplevde vi som mycket givande. Vid dessa samtal fick vi bl.a. veta att respondenter upplevde det svårt att besvara vissa av frågorna. De tyckte däremot att det var bra att få reflektera över dramats betydelse. P.g.a. att vi inte var närvarande då enkäten besvarades kunde vi inte veta om respondenterna samtala med varandra i t.ex. lärarrummet. Detta kan ha gjort deras svar mindre subjektiva. Om vi hade varit närvarande hade svaren kunnat se annorlunda ut eftersom vi då hade kunnat svara på eventuella frågor och oklarheter. Vi är medvetna om att en muntlig kontakt (intervjuer eller diskussioner) skulle göra det lättare för del respondenter som kanske har svårigheter att uttrycka sig i text. Ett lärarlag valde att fylla i enkäten tillsammans, vilket gör att vi har 34 besvarade enkäter men det är 37 lärare som har svarat.

Efter vi hade hämtat in enkäterna valde vi att sammanställa dem tillsammans. Det första vi gjorde var att klippa bort e-postadresserna. Därefter satte vi en siffra på varje enkät för att vi

lättare skulle kunna gå tillbaka och titta och reda ut frågetecken. Vi satt tillsammans och gick igenom våra tre bakgrundfrågor. När vi sammanställde svaren från frågorna, förstod vi att vi inte skulle ha nytta av dessa på det sätt som vi hade tänkt från början, därför valde vi att sammanställa en fråga i taget som grupp. För att spara tid valde vi att dela upp frågorna mellan varandra och sammanställa dem var för sig. Vi antecknade alla svaren och samlade dem på ett ställe. Utifrån de olika svaren sammanställde vi dem under olika kategorier som förenade dem. I och med respondenterna uttryckte sig på olika sätt försökte vi få in svaren under en överrensstämmande kategori. För att få ett mer lättöverskådligt resultat valde vi att visa vår sammanställning med hjälp av diagram. Bakgrundfrågorna valde vi endast att sammanfatta i text, men vi räknade ut medelvärdet på hur länge lärarna har varit verksamma inom skol- och barnomsorgen och hur länge de hade haft anställning på just den skola de arbetade på nu. Detta för att vi skulle kunna ge en tydlig bild om respondenternas erfarenheter i verksamheten. Under vissa diagram la vi även till lärarnas kommentarer, som de själva skrev till vid vissa kryssfrågor. Diagrammen underlättade för oss att sammanställa svaren till textform och för att lättare kunna analysera resultatet (se bilaga B).

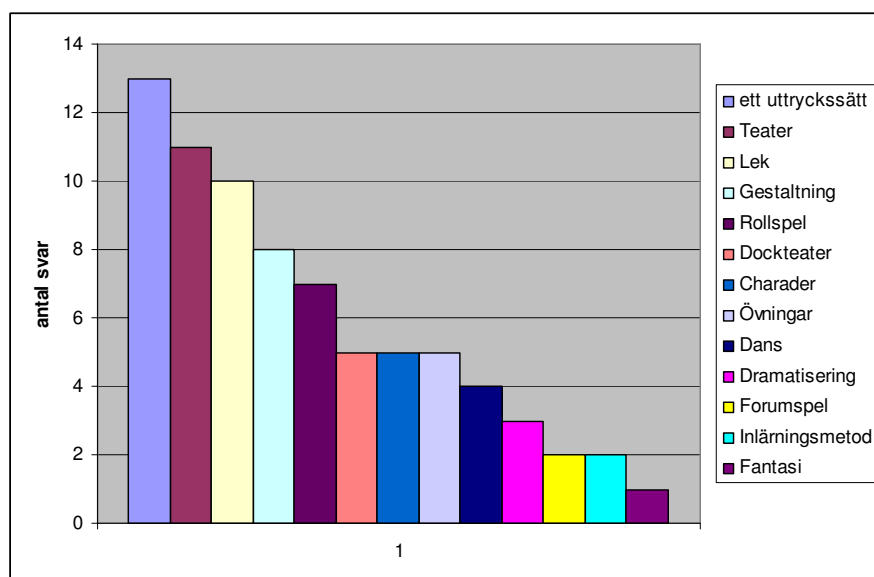
Under vår bearbetning av enkäterna upptäckte vi att respondenterna gett oss flera olika arbetssätt på hur man använder drama i verksamheten tillsammans med barn, vilket vi inte tänkt på när vi utformade enkäten. Därför har vi även valt litteratur baserad på dessa svar i enkäten.

5. Resultat

I våra bakgrundfrågor kan vi se att de som huvudsakligen arbetar i förskoleklasser har förskolelärarutbildning. Vi kunde även se att det var fler som hade fritidspedagogutbildning än lärarutbildning. Man kunde också utläsa i svaren att det fanns några enstaka som vidareutbildat sig under sina arbetsverksamma år. En av respondenterna var även utbildad. De flesta hade arbetat inom skol- och barnomsorgen i mer än tio år. Medelvärdet låg ungefär på 20 år. Däremot kunde vi se att de flesta hade arbetat på just den skola de hade anställning på nu i mindre än tio år. Här låg medelvärdet på ungefär sex och ett halvt år.

Vad är drama för dig?

Framförallt ser lärare drama som ett uttryckssätt som även kan användas i leken. Där de menar att det är ett sätt att våga t.ex. visa känslor. Man får uttrycka sig genom talet, kroppen och sina sinnen tillsammans med andra. Många tycker också det ger barnen möjlighet att bearbeta sin vardag. Därefter anser lärarna att drama för dem är teater, lek i olika former, gestaltning, rollspel, dockteater, charader, och olika övningar. Som övningar nämns samarbets-, grupp-, drama- och lära kända övningar. Även dans och dramatisering nämns. Här menar lärarna att man kan dramatisera olika saker/händelser och sagor. Att dramatisera till musik/ljud är också något som förekom bland svaren. Det som nämns minst bland lärarna är forumspel, inlärningsmetod och fantasi (*Figur 2*).



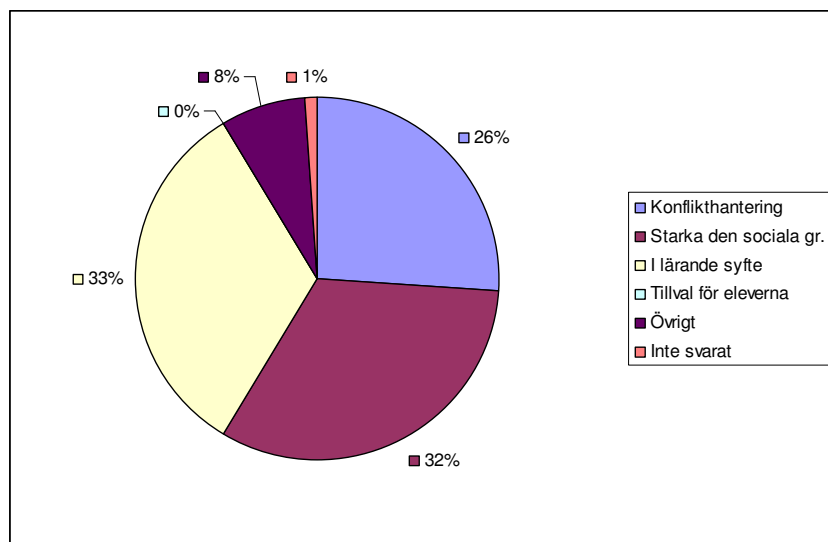
Figur 2. Fråga 4, Vad är drama för dig?

Hur ofta använder lärarna drama eller någon annan form av gestaltning i deras undervisning?

Mer än hälften av alla lärare använder drama och gestaltning någon gång i veckan. Det är ingen av respondenterna som aldrig använde sig av drama i sin verksamhet. Däremot är det ganska vanligt att drama används någon gång i månaden eller dagligen. Det är även ett fåtal som endast använder drama i verksamheten någon gång per termin. Det visade sig att dessa lärare framförallt hade förskolelärarutbildning. En orsak till att de inte använde sig mer av drama var att det var svårt, att det berodde på gruppen och att man endast använde det i gymnastiken, som man för tillfället inte hade (se Bilaga B, tabell 5).

På vilket sätt använder lärarna drama (gestaltning)?

När drama används i verksamheten är det först och främst i lärandesyfte och för att stärka den sociala gruppen. Därefter används drama och gestaltning som konflikthantering. Några få lärare använder drama i samverkan, som stöd i leken, som underhållning och för att ge mer styrka och känsla i berättandet (*Figur 3*).



Figur 3. Fråga 6, På vilket sätt använder lärarna drama (gestaltning)?

Var har lärarna fått sina erfarenheter av drama (gestaltning) ifrån?

Lärarna har fått sina dramaerfarenheter framförallt genom utbildning. Några få kommenterade att det hade varit bra om det hade varit mer drama i utbildningen. Även genom arbetskamrater och litteratur har erfarenheterna om drama utvecklats. En mindre grupp lärare har fått sina erfarenheter av drama genom fortbildning, kurs och på annat sätt som t.ex. amatörteater och genom att våga prova och inte vara rädd för att göra bort sig. Bland dem som har fått sina erfarenheter från kurser har forumteater nämnts (se Bilaga B, tabell 7).

Är det bra att integrera drama (gestaltning) i verksamhetens olika delar?

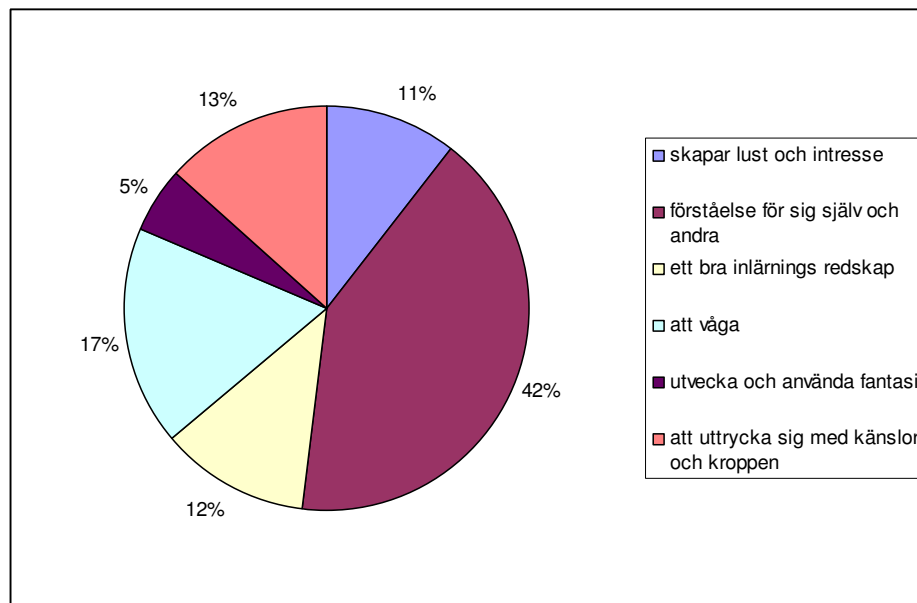
Alla respondenter svarade att det är bra att integrera drama i verksamhetens olika delar. De flesta anser att det är bra att integrera drama för att förtydliga information och fakta. En något mindre grupp uttryckte att det är ett bra sätt att stärka barnens självkänsla och empati i gruppen. Man menar också att det är ett roligt arbetssätt och att barnen får möjlighet att uttrycka sig på olika sätt. Några anser att det ger barnen möjlighet att våga, och ger dem möjligheter att få vara i centrum (se Bilaga B, tabell 8).

Vilken form av drama (gestaltning) använder lärarna för det mesta i sin verksamhet?

Den allra vanligaste formen av drama som används bland våra respondenter är lek. Därefter används rollspel och värderingsövningar. En del använder framför allt dockteater, sagor, skuggteater och charader. Några få använder sig även av forumspel och Storyline (se Bilaga B, tabell 9).

Vad anser lärarna drama (gestaltning) tillför eleverna?

Lärarna ser att drama tillför eleverna framför allt förståelse för sig själv och andra. Med jämn fördelning anses drama vara ett sätt att våga, att få uttrycka sig med sina känslor och sin kropp. Det är ett bra inlärningsredskap och det skapar lust och intresse. Några få menar att barnen utvecklar och använder sin fantasi (Figur 4).



Figur 4. Fråga 10, Vad anser lärarna (gestaltning) tillför eleverna?

Hur får eleverna vara med att påverka?

Övervägande många elever får vara med och påverka genom att komma med förslag och idéer. En grupp av lärare anser att elever får styra handlingen under dramaleken och de samarbetar och samtalar med eleverna. Några få lärare anser att eleverna oftast inte får påverka när läraren själv håller i verksamheten. I den fria leken tycker andra lärare att det är här eleverna själva ska få bestämma. Hos några enstaka svar ser vi att barnen får skriva egna pjäser (se Bilaga B, tabell 11).

Fördelar med drama.

Lärarna anser att fördelar med drama är att gruppkänslan stärks, men även att det stärker självförtroendet/självkänslan. De menar också att det är ett bra inlärningsredskap och att man har roligt tillsammans. Ett fåtal anser att fördelen med drama är att få uttrycka sig på olika sätt och att det främjar elevernas fantasi och inlevelseförmåga (se Bilaga B, tabell 12).

Nackdelar med drama.

Den största delen av lärarna anser att nackdelarna med drama är att många barn är obekväma med att stå i centrum. Därefter kommer gruppen som menar att man har för stora eller för svåra barngrupper för att använda drama i verksamheten. Ett fåtal anser att det krävs mycket tid och planering, men även att det behövs mer utbildning inom området. Det fanns de lärare som ansåg att det inte fanns några nackdelar om man anpassar sig till barnens behov och nivåer (se Bilaga B, tabell 13).

5.1 Analys

Efter att ha studerat svaren på enkäterna kunde vi urskilja två större områden. Drama används i de undersökta grupperna i **lärande** syfte och i **socialt** syfte.

Lärarna använder drama i undervisningen för att göra den roligare och för att förtydliga berättelser i undervisningen. Det är 33% (tabell 6), av lärarna som använder drama i lärande syfte men bara 2,6% (tabell 4) av lärarna ser drama som en inlärningsmetod. Vi tolkar det som att lärarna använder drama mer som ett komplement i den "ordinarie" undervisningen.

Utbildningen för blivande lärare i drama (på 70-talet), anpassades för att kunna användas i lekar och övningar i det dagliga behovet i barngruppen. Med ökad erfarenhet har lärarna kunnat utveckla svårighetsgraden gradvis. Efterfrågan fanns dock på mer utbildning i drama och möjlighet till yrkesrelaterad påbyggnadsutbildning infördes på vissa orter i landet (Rasmusson, 2000, s.122). Vi kan utläsa att 30% (tabell 7) av lärarna har fått sina erfarenheter av drama genom utbildning men endast 6% (tabell 13) anser att för lite utbildning i drama utgör nackdelar i arbetet med eleverna. Det vanligaste sättet är att på egen hand få erfarenheter (tabell 7) i drama är via litteratur (23%) och arbetskamrater (23%).

Det är intressant att se vad lärarna anser drama är för något, med tanke på att det inte alltid är lätt att sätta ord på vad det är. Vi kan se i enkäterna att det allra vanligaste är att man ser på drama som ett uttryckssätt, där eleverna har möjlighet att uttrycka sig på olika sätt med sin röst, kropp och sinnena. Vi blev inte förvånade över att teater nämndes av väldigt många, för det kopplar man lätt ihop med drama, fast egentligen är det inte samma sak (tabell 4). Det var inte förrän under kursen skapande verksamhet för yngre åldrar som vi förstod vad det var för skillnad mellan drama och teater. Att drama är något man gör inom gruppen, medan teater är något man gör för en publik, däremot kan drama leda till teater. Efter att ha läst Vygotskijs tankar och teorier om fantasi och kreativitet, är det en självklarhet för oss att fantasi ska ingå och vara en del av drama. Det var bara några enstaka lärare som nämnde fantasi, som en del av dramaarbetet med barnen.

Forumspel (tabell 9) förekommer nästan inte alls på de undersökta skolorna vilket kan bero på lärarnas utbildning i drama som Hägglund och Fredin (2001, s.145) menar har varit mer inriktad på drama som lek och övningar, som kan användas i det dagliga arbetet. Ändå såg man att lärarna arbetade (tabell 6) med drama i konflikthantering (26%), för att stärka den sociala gruppen (32%) och vi finner det sannolikt att värderingsövningar (20%) och rollspel (28%) har stor betydelse i det arbetet (tabell 9). Att det är så vanligt förekommande med drama i konflikthantering och drama för att stärka den sociala gruppen trots en begränsad grundutbildning tror vi beror på att man arbetar i lärarlag och att kunskaper och erfarenheter därför sprider sig bland personalen. En tanke kan vara att de (7%) som har fått fortbildning och kurser (8%) har spridit sina kunskaper vidare vilket kanske visar sig i de 23% som uppger sig ha fått sina erfarenheter i drama genom arbetskamrater (tabell 7).

Vi är glada över att se i vår undersökning att det är så många lärare som ändå ger drama och gestaltning en sådan stor plats i förskoleklasserna. De allra flesta använder sig av drama någon gång i veckan.

Bara 5% (tabell 10) av lärarna anser att drama tillför eleverna förmåga att utveckla och använda fantasi. Vygotskij (2002) beskriver att fantasin är grunden för all kreativitet och skapande oavsett om det handlar om vetenskap, teknisk utveckling eller konstnärliga uttryckssätt. Genom leken tar barnen in kunskap och bearbetar det de har sett eller upplevt

och formar den till sin egen. Barnets erfarenheter är det material som fantasikonstruktionerna byggs av och desto rikare erfarenheter en människa har desto mer material förfogar hennes fantasi över. ”Förmågan att ur olika element skapa en konstruktion, att sätta samman det gamla till nya kombinationer, är också grunden för allt skapande” (Vygotskij, 2002, s.16).

Drama ses av lärarna (tabell 12) som ett viktigt ”redskap” för att stärka gruppkänsla, självkänsla, konflikthantering och tillför eleverna förståelse för sig själv och andra. En stor svårighet i att använda sig av drama är stora grupper och svåra barn. I enkäten uppger 50% av lärarna som svarat, att en nackdel i drama är att många barn är obekväma i att stå i centrum och 33% ser stora barngrupper som en nackdel i dramaarbetet, dock var det bara 15 av 34 lärare som besvarade denna fråga (tabell 13). Man kan anta att de som inte har svarat inte ser några nackdelar med drama. Ur ett barnperspektiv kan stora barngrupper vara en svårighet för de barn som är obekväma med att stå i centrum. Janzon och Sjöberg (1979) menar att det är viktigt att skapa trygghet där alla barn känner sig respekterade. Way (1976) menar att man måste undanröja kritisering och jämförelser som kan förekomma mellan barnen. Ett annat sätt att förebygga problemen kan vara att göra övningar som barnen tycker är roliga och bekanta med ofta och vid flera tillfällen för att skapa lugn och ro. Det kan vara svårt att arbeta med drama i grupper med många och kanske ”svåra” barn. För att lyckas krävs ibland stor kunskap i pedagogiskt drama. Genom Wagner (1993) uttrycker Heathcote att när hon arbetar med pedagogiskt drama ute i klasser, arbetar hon gärna i helklass för att se elevers olika roller i gruppen t.ex. blyga barn eller barn som tar för sig och utifrån det styr hon undervisningen

Barns lärande i skolan utgår ofta från en rak förbestämmd linje där man successivt kan inhämta kunskap i de olika nivåerna. Om barnet inte förstår eller behöver repetera för att hänga med kan de backa på denna kunskapslinje för att sedan gå framåt igen. Om man istället för den raka linjen ser varje individs lärande och utveckling från cirkelperspektivet enligt Brian Ways modell kan man se varje individs utveckling i ett socialt sammanhang. Genom dramaarbete utvecklas många delar av cirkeln samtidigt där varje del har ett inbördes sammanhang. Drama bör ses som ett sätt att hjälpa varje människa att utvecklas (Way, 1976).

I förskolan har leken haft en naturlig plats. Syftet med sexårsverksamheten var att förskolebarnen skulle få en mjukare övergång till skolans ”värld”. Resultatet med att flytta in förskoleklasserna under skolans tak har tenderat att bli en skolifiering av verksamheten. Ett viktigt syfte med den nya gemensamma utbildningen för förskolelärare och lärare var att den skulle motverka skolifiering i en mer integrerad verksamhet för barnen och för lärarna.

Thavenius (i Rasmusson, 2000, s.232) refererar till aktuell skolforskning av Gunilla Svingby och Mats Ekholm, som menar att en pedagogisk rationalitet fortfarande råder i skolans dagliga verksamhet. Filosofen Paul Hirst hävdar att den har lett till en del felaktiga påståenden:

1. Att det går att formulera entydiga och avgränsade mål som eleven kan välja mellan.
2. Att man kan förutse vilka metoder som leder fram till målen.
3. Att man kan konstruera en sammanhängande och praktiskt användbar undervisningsplan av de mål och metoder man valt. (s.232)

Hornbrook ville att eleverna skulle lära sig spela traditionell teater och att man skulle ha stationer för utvärdering av deras utveckling fram till det var dags för premiär av teaterstycket. Hur väl teaterstycket togs emot av publiken var också ett kvalitetsmått. Rasmusson (2000, s.230) menar att Hornbrooks rationella idé att bygga upp kursplaner på, ses som ett uttryck för modernistisk rationalitet och ett avståndstagande från de mer lekfulla

experimentbetonade postmoderna dramaformerna. Drama i skolan har förändrats från ett synsätt präglad av pedagogisk rationalitet till ett postmodernistiskt synsätt, från att genomföra teaterföreställningar till att bli ett viktigt verktyg för en mer individuell personlig utveckling.

6. Slutdiskussion

Johansson och Svedner (2006, s.31) anser att det är mindre lämpligt att använda enkätstudier när man vill ta reda på någons synsätt och förhållningssätt till något. De anser också att det finns de respondenter som inte orkar svara på öppna frågor i enkäter. Vi fick inte tillbaka alla enkäterna och det kan bero på att respondenterna inte hade tid eller att det inte orkade svara på våra öppna frågor, men detta kan vi bara spekulera i. Däremot är vi glada att många av dem som svarade, svarade väldigt utförligt på våra frågor. Visst hade det varit lättare att enbart använda ett kryss- formulär, framför allt i sammanställningen. Fast nu fick våra respondenter möjlighet att tänka till (vilket några nämnde som positivt när vi hämtade enkäterna).

Vi inser nu i efterhand att bakgrundfrågorna i enkäten inte styrker sig på vårt syfte. En reflektion är att vi hade kunnat utforma dem och sammanställt dem på ett annat sätt, vilket förhoppningsvis skulle ha gett oss ett mera jämförbart resultat.

Enligt Johansson och Svedner (2006, s.30) är ”enkätmetoden förrädisk därför att den vid första anblicken verkar så lätt, men i själva verket är den kanske den svåraste av de fyra metoderna”. Nu i efterhand när enkäten är sammanställd, så kan vi hålla med om detta. När vi lämnade ut enkäterna kände vi att frågorna var väl formulerade och vi hade möjlighet att få svar på vårt syfte. Däremot när vi fick tillbaka enkäterna upptäckte vi att våra frågor ändå inte hade varit så tydliga. Respondenterna hade upplevt några frågor väldigt lika varandra och därför hänvisat till tidigare frågor i formuläret och en fråga hade helt missuppfattats. Hade vi läst mer litteratur innan vi formulerade frågorna i enkäten, hade vårt upplägg antagligen sett annorlunda ut. Litteraturen hade kunnat ge oss fler infallsvinklar på våra frågeställningar, som hade kunnat ge oss ett mer uttömmande svar. Nu valde vi istället att göra enkäten först för att hinna få ut den till våra respondenter.

Undersökningens generaliserbarhet och validitet är låg p.g.a. få besvarade enkäter, endast 34 av 51 respondenter svarade (ca 66%). Enkäten har många öppna frågor vilket gör reliabiliteten låg och den uppfyller därför inte kraven på en kvantitativ undersökning som bör ha hög generaliserbarhet, validitet och reliabilitet. Vår undersökning har mer karaktären av att vara kvalitativ samt fenomenografisk (Stukát, 2005, s. 33). Enkäten har många öppna frågor och dens utformning och tolkning av oss, leder till ett subjektivt resultat. Arbetet med att kategorisera och utvärdera enkäterna har varit fenomenografiskt i våra försök att identifiera respondenternas uppfattningar. Trots att undersökningen har sina brister har den lett oss i tankebanor och funderingar som varit berikande och som kanske vi eller någon annan finner intressant att undersöka grundligare vid ett senare tillfälle.

Vi tycker att vi har fått ett positivt bemötande från lärarna när vi har varit runt och lämnat enkäterna. Vid tillfällena då vi lämnade enkäterna fick vi möjlighet att berätta om vår undersökning och dess syfte. När vi sedan hämtade dem fick vi även möjlighet att diskutera enkäternas utformning och deras reflektion runt frågeställningarna. Några tyckte att det gav dem möjlighet att reflektera. De ansåg också att det var positivt att få möjlighet att se ett resultat som annars inte alltid är självklart i deltagandet i andra enkätundersökningar.

I Lpfö98 står det att:

Leken är viktig för barns utveckling och lärande. Ett medvetet bruk av leken för att främja varje barns utveckling och lärande skall prägla verksamheten i förskolan. I leken och det lustfyllda lärandets olika former stimuleras fantasi, inlevelse, kommunikation och förmåga till symboliskt tänkande samt förmåga att samarbeta och lösa problem (Läraryrket, 2002, s.27)

Vi tror att dessa ord har stor betydelse för så väl förskola som skola. Är det detta man vill att förskolan i form av pedagogisk grundsyn ska tillföra skolan, anser vi att drama har en viktig roll att fylla i skolans olika lärosituationer.

Synen på drama har förändrats från "teater" där progressionen har varit mer linjär med möjligheter att under arbetets gång utvärdera, med den färdiga produktionen som slutmål, till ett mer cirkulärt tänkande med individernas utveckling som mål. Med detta menar vi att man med drama huvudsakligen inte skall fokusera på slutproduktionen, utan istället skall fokuseringen vara på processen som får individerna att utvecklas med hjälp av drama.

Begreppet skolifiering kännetecknas av ett linjärt tänkande. När sexårsverksamheten flyttade in under skolans tak fanns en förhoppning att förskolans "friare" och mer cirkulära sätt att arbeta skulle bidra till ett förändrat arbetssätt i skolan. Lokalernas karaktär och scheman med avbrott för raster har medverkat till att sexårsverksamheten till viss del blivit skolifierad. Vi tror att drama skulle kunna motverka det linjära synsättet, göra övergången till skolan smidigare och kunna bidra till ett mer cirkulärt sätt att arbeta och tänka i skolan. Det gäller såväl i lärande syfte som i socialt syfte. Det krävs dock att lärare i större utsträckning tillåter sig att gå emot uppsatta rutiner och regler som ofta sätter stopp för de möjligheter som annars skulle finnas där.

Lärarna behöver utbildning i drama för att se möjligheterna som finns med ämnet och för att drama som resurs ska kunna tillvaratas fullt ut. Genom att personalen arbetar i lärarlag kan kunskap och erfarenheter spridas. Vi menar att genom drama kan man medverka till ett mer cirkulärt tänkande som gör arbetet kanske t.o.m. roligare och mer givande för lärare och elever och därmed bidra till att bl.a. skapa ett bättre arbetsklimat. Fantasin har stor betydelse för individens förmåga att i sitt kunskapsbygge formera ny kunskap till redan förvärvade kunskaper. I en tid av snabbutveckling där individen i många yrken fortlöpande måste uppdatera sin kunskap borde denna förmåga ha hög prioritet. Det är viktigt att ha en allsidig utbildning i drama, i alla dess former i lärarutbildningen. Vi tror att det skulle bidra till en skola som bättre svarar mot tidens krav och arbetsmarknadens krav på kunskapsutveckling och god social förmåga. Skolverket (2000, s.7) omarbetade kursplanerna för att de skulle vara aktuella i den utvecklingen som sker i samhället. Där kunde vi utläsa i den reviderade kursplanen för Svenska att eleverna skall få uttrycka sig och förstå andra människors situationer, detta är precis som vi anser man kan använda drama till i verksamheten. Rousseau ansåg att genom observation kan man uppfostra barnen så de får egna åsikter och lära dem att se människors lika värden och att man ska respektera varandra. Moraliska frågor är något som man kan arbeta med även i drama och det märktes i vår undersökning att det gjordes. För genom drama av olika slag kan barnen lära sig att förstå andra och andras känslor, men även lära känna sig själv. Det är även viktigt i dramaarbetet att lyssna på varandra och att ta reda på barnens intresse innan man bestämmer vad som ska göras. De måste få framföra sina åsikter och idéer, för att inte lärarna ska ta bort deras lust och nyfikenhet. Många forskare och författare i ämnet betonar vikten av att låta barnen ha inflytande. Pramling Samuelsson och Sheridan (1999) menar att det stärker barnens självförtroende, att de känner sig kompetenta och uppskattade i det de gör när de får inflytande och vara med att utforma arbetet.

Drama är ett sätt att berika upplevelser tillsammans med barn. Vi tycker att det är viktigt att se människans olika delar som en helhet och som en resurs. Genom drama kan man ge barnen möjlighet att få utvidga sina kunskapsområden och utvecklas till en social individ. Därför anser vi att det är viktigt att arbeta med drama både utifrån varje individ och utifrån gruppen. Det är bra att barnen får drama tidigt i sin utveckling, då det blir en självklarhet att samarbeta och bygga låtsasvärldar tillsammans.

7. Referenslista

- Abbott, L. (2003) "Lek är toppen!" Om att utveckla lek i skolan. I R, J. Moyles (Red.), *Släpp in leken i skolan* (uppl. 1:2, s.76-88) Stockholm: Runa Förlag.
- Bra Böcker. (1993) *Nationalencyklopedin* (Band 10). Höganäs: Bokförlaget Bra Böcker AB.
- Byréus, K. (2006). *Du har huvudrollen i ditt liv. Om forumspel som pedagogisk metod för frigörelse och förändring* (2:a uppl.). Stockholm: Liber.
- Dyste, O. (red.) (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur
- Ejlertsson, G. (1996). *Enkäten i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Falkenberg, C. & Håkonsson, E. (2004) *Storyline boken. Handbok för lärare*. Stockholm: Runa förlaget.
- Henriksson, L. (1987). *Lära i lek och drama*. Stockholm: Natur och kultur.
- Hägglund, K. (2001). *Ester Boman, Tyringe Helpension och teater. Drama på en reformpedagogisk flickskola 1909-1936*. Stockholm: HLS Förlag
- Hägglund, K. & Fredin, K. (2004) *Drama bok* (2:a uppl.). Stockholm: Liber.
- Jancke, H. (1993). *Att arbeta med sexåringar*. Stockholm: Liber Utbildning AB.
- Janzon, U-B. & Sjöberg, C. (1979) *Pedagogiskt drama* (uppl. 1:2). Malmö: LiberLäromedel.
- Johansson, B. & Svedner, P O.(2006) *Examensarbetet i lärarutbildningen. Undersökningsmetoder och språklig utformning* (4:e uppl.) Uppsala: Kunskapsföretaget.
- Kitson, N. (2003) Snälla fröken, kan inte du vara rånaren? Om vuxengripande i fantasilek. I R, J. Moyles (Red.), *Släpp in leken i skolan* (uppl. 1:2, s.89-99) Stockholm: Runa Förlag.
- Kongsrud, L. & Rosdahl, E. (1970) *Dramik. Lärobok i pedagogiskt drama*. (2:a uppl.) Köpenhamn: Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag A/S.
- Köhler, E. (1936). *Aktivitetspedagogiken. En vägledning*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Lindqvist, G. (Red.). (1999). *Vygotskij och skolan. Texter ur Lev Vygotskijs Pedagogisk psykologi kommenterade som historia och aktualitet*. Lund: Studentlitteratur.
- Läraryrket. (1996) *Pedagogisk Uppslagsbok*. Stockholm: Läraryrket Förlag.
- Läraryrket. (2002). *Lärarnas handbok. Skollag Läroplaner Yrkesetiska principer*. Stockholm: Läraryrket.
- Moyles, R, J. (red.). (2003). *Släpp in leken i skolan* (uppl. 1:2). Stockholm: Runa förlag.

- Neuschütz, K. (1984). *Ge dockan liv. Om barn och dockteater*. Täby: Bokförlaget Robert Larson AB.
- Pramling Samuelsson, I & Sheridan, S. (1999). *Lärandets grogrund. Perspektiv och förhållningssätt i förskolans läroplan*. Lund: Studentlitteratur.
- Rasmusson, V. (2000). *Drama - konst eller pedagogik?* [Malmö: Team Offset & Media]
- Rousseau, J-J. (1977). *Emile eller om uppfostran. Första delen*. [Storbritannien: Fletcher and Son Ltd]
- Skolverket (2000). *Kommentarer till grundskolans kursplaner och betygskriterier*. [Västerås: Graphium Västra Aros]
- Slade, P. (1976). *Child Drama*. London: Hodder and Stoughton Ltd.
- Smith, K. P. (2003) Leken och hur den används. I R, J. Moyles (Red.), *Släpp in leken i skolan* (uppl. 1:2, s.19-30) Stockholm: Runa Förlag.
- Stukát, S. (2005) *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Svenska Akademien (1998). *Svenska Akademiens ordlista över svenska språket* (12:e uppl.).[AIT Gjøvik AS Norge]
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv* (uppl. 1:5). Stockholm: Prisma.
- Söderbäck, M. (1978). *Drama lek*. [u.o.] Vår skola Förlag AB.
- Vygotskij S, L. (2002). *Fantasi och kreativitet i barndomen* (uppl. 1:3). Göteborg: Daidalos AB.
- Wagner, B. J. (1993). *Drama i undervisning. En bok om Dorothy Heathcotes pedagogik*. Göteborg: Daidalos AB.
- Way, B. (1976). *Utveckling genom drama*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Wergel, K & Ståhl, M. (1974). *Dockor och dockspel*. Lund: Liberläromedel.
- Åm, E. (1992). *Leken i förskolan – De vuxnas roll* (uppl. 1:3). Borås: Natur och kultur.

Rapport:

- Skolverket, (2001). *Att bygga en ny skolform för sexåringarna, om integrationen förskoleklass, grundskola och fritidshem*. (rapport: 201)

Internet:

Lumholdt, H. & Klasén McGrath, M. (2006). *Förskoleklassen- i en klass för sig*. Hämtad 29 november 2006, från:

<http://www.skolutveckling.se/publikationer/publ/main?uri=scam%3A%2F%2Fpubl%2F634&cmd=download>

Bilaga A

Hej!

Vi är två lärarstudenter som heter Charlotte och Jeanette. Vi går nu vår sista termin på lärarutbildningen vid Göteborgs Universitet. Vi har valt att göra vårt examensarbete om dramats (gestaltning) betydelse i förskoleklassen. Det skulle vara trevligt och till stor hjälp för oss i vårt arbete, om ni ville svara på vår enkät.

Efter överenskommelse hämtar vi enkäterna: _____

1. Vad har du för utbildning?

2. Hur länge har du arbetat inom skol- och barnomsorgen?

3. Hur länge har du haft anställning på denna skola?

4. Vad är drama för dig?

5. Hur ofta använder du drama eller någon annan form av gestaltning i din undervisning?

- Dagligen
- Någon gång i veckan
- Någon gång i månaden
- Någon gång per termin
- Inte alls

Kommentarer: _____

6. På vilket sätt använder du drama (gestaltning)? (Flera alternativ får kryssas i)

- Som konflikthantering
- För att stärka den sociala gruppen
- I lärande syfte
- Som ett tillval för eleverna
- Övrigt: _____

Kommentarer: _____

7. Vad har du fått dina erfarenheter av drama (gestaltning) ifrån?

(Flera alternativ får fyllas i, kommentera gärna på raderna)

- Genom utbildning _____
- Genom fortbildning _____
- Genom kurs _____
- Genom litteratur _____
- Genom arbetskamrater _____
- Har inga erfarenheter _____
- Annat: _____

8. Är det bra att integrera drama (gestaltning) i verksamhetens olika delar?

JA

Motivera varför:

NEJ

Motivera varför:

9. Vilken form av drama (gestaltning) använder du för det mesta i verksamheten?

Värderingsövningar

Forumspel

Story Line

Rollspel

Lekar

Annat:

Kommentarer:

10. Vad anser ni drama (gestaltning) tillför eleverna?

11. Hur får eleverna vara med och påverka?

12. Fördelar med drama (gestaltning):

13. Nackdelar med drama (gestaltning):

Tack, för din medverkan!

Är du intresserad av att ta del av vårt examensarbete, då kan du lämna din e-post adress här:

Examensarbetet kommer att skickas ut i februari månad.

Hälsningar

Charlotte Nilsson

e-post: charlotte-nilsson84@bredband.net

Mobil: 0709-181344

Jeanette Krusenstierna

e-post: jeakru@yahoo.se

Mobil: 0736-185879

Bilaga B- Sammanställning av enkäterna

Delade ut 51 enkäter, fick tillbaka 34 stycken.

Vi delade ut minst två stycken enkäter på varje förskoleklass, dock fick vi inte tillbaka alla enkäterna i varje förskoleklass, vilket gör att vi egentligen inte vet i stort vilken utbildning som är mest dominerande. Ett arbetslag på fyra lärare valde att tillsammans fylla i en enkät, för att de menade att de planerar och arbetar alltid tillsammans. Vi har tyvärr bortfall på vissa frågor där respondenterna av någon anledning, valt att inte svara på frågan. I vår sammanställning har vi inte brytt oss om detta bortfall, med tanke på att det var svaren vi var intresserade utav.

1. Vad har du för utbildning?

Av de enkäter vi har fått tillbaka kan vi se att de som arbetar inom förskoleklassen huvudsakligen har förskolelärarutbildning (22). Vi kunde även se att det var fler som hade fritidspedagogutbildning än lärarutbildning i svaren. Man kunde också utläsa i svaren att det fanns några enstaka som vidare utbildat sig under sina arbetsverksamma år. Vi hade även en som var utbildad som svarade på enkäten.

2. Hur länge har du arbetat inom skol- och barnomsorg?

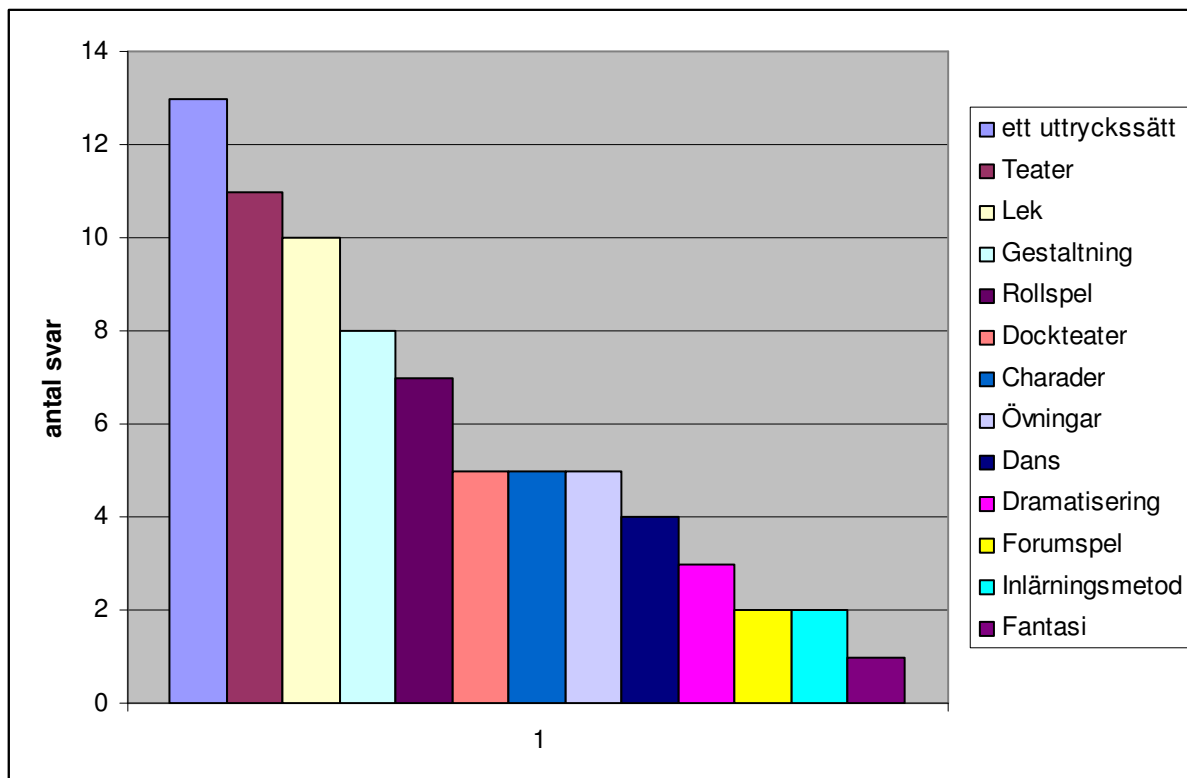
Av dem som svarat på enkäten var det endast ett fåtal som arbetat inom skol- och barnomsorgen i mindre än tio år. De flesta hade arbetat mer än tio år inom skol- och barnomsorgen. Vi såg att medelvärdet låg på ungefär 20 år.

3. Hur länge har du haft anställning på denna skola?

Här kunde vi se att de allra flesta hade arbetat på just den skola de hade anställning på just nu i mindre än tio år. En av dem som svarade på enkäten var timanställd. Här såg vi att medelvärdet låg på ungefär sex och halvt år.

4. Vad är drama för dig?

Denna fråga ställdes som en öppen fråga, därför har vi fått flera svar av en och samma respondent.



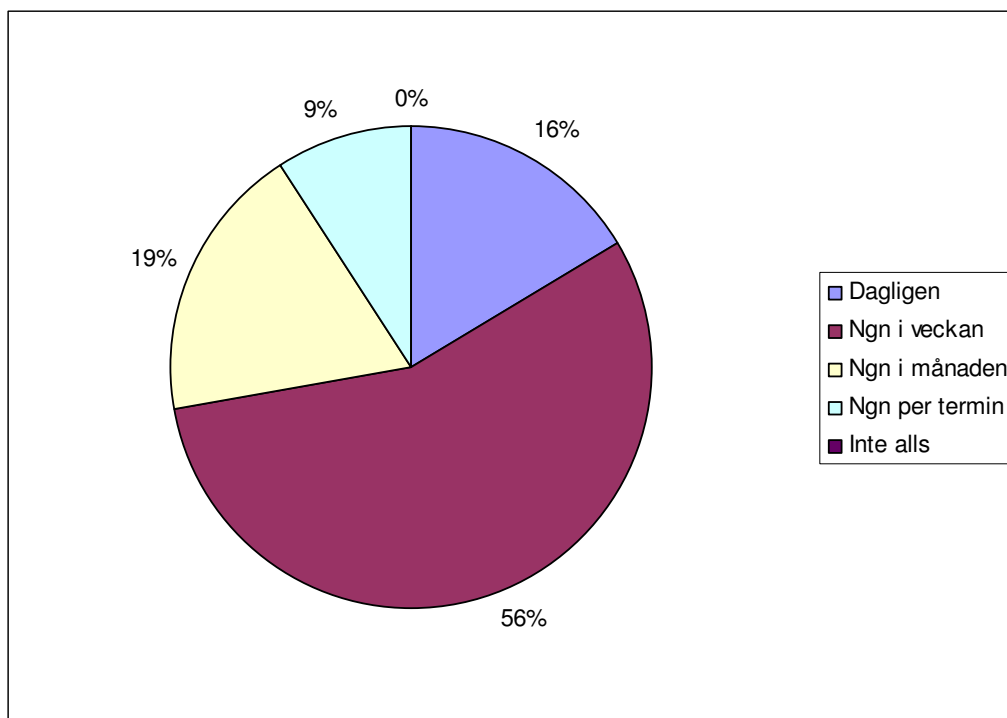
De som såg drama som ett uttryckssätt menade ofta att det är ett sätt att våga, att t.ex. visa känslor. Att man får uttrycka sig med talet, kroppen och sina sinnen tillsammans med andra. Att få uttrycka sig på olika sätt och att det är ett sätt att bearbeta vardagen. Man kan även använda det i leken.

Med övningar menade lärarna samarbetsövningar, gruppövningar, dramaövningar och lära känna övningar.

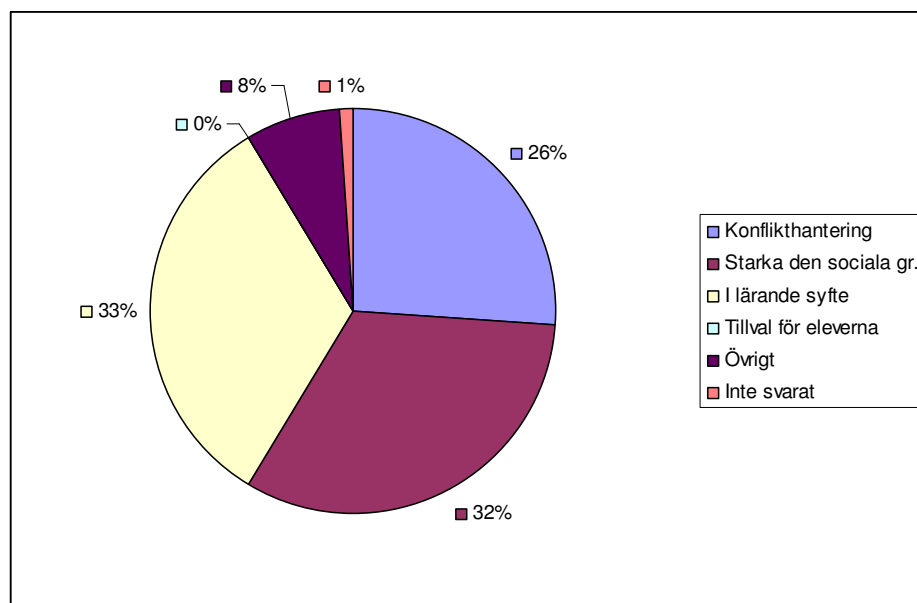
När det gällde dramatisering, så var det att man dramatiserade olika saker/händelser och sagor. Det var även någon som menade dramatisering av musik/ljud.

Det var en hel del lärare som såg drama som lek, men de preciserade inte lekens form. Om den var styrd av lärare eller barnens fria lek.

5. Hur ofta använder lärarna drama eller någon annan form av gestaltning i deras undervisning?

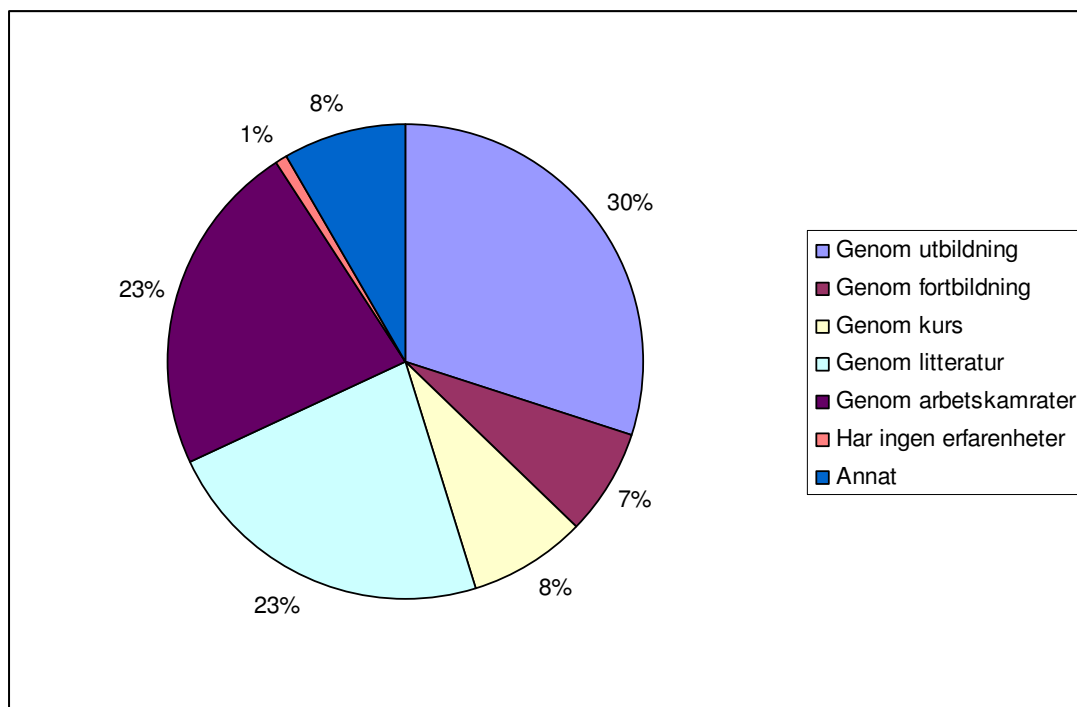


6. På vilket sätt använder lärarna drama (gestaltning)?



Kommentar till svarsalternativet övrigt: Lärarna uttrycker att man använder drama i samverkan, som stöd i leken, som underhållning och för att ge mer styrka och känsla i berättandet.

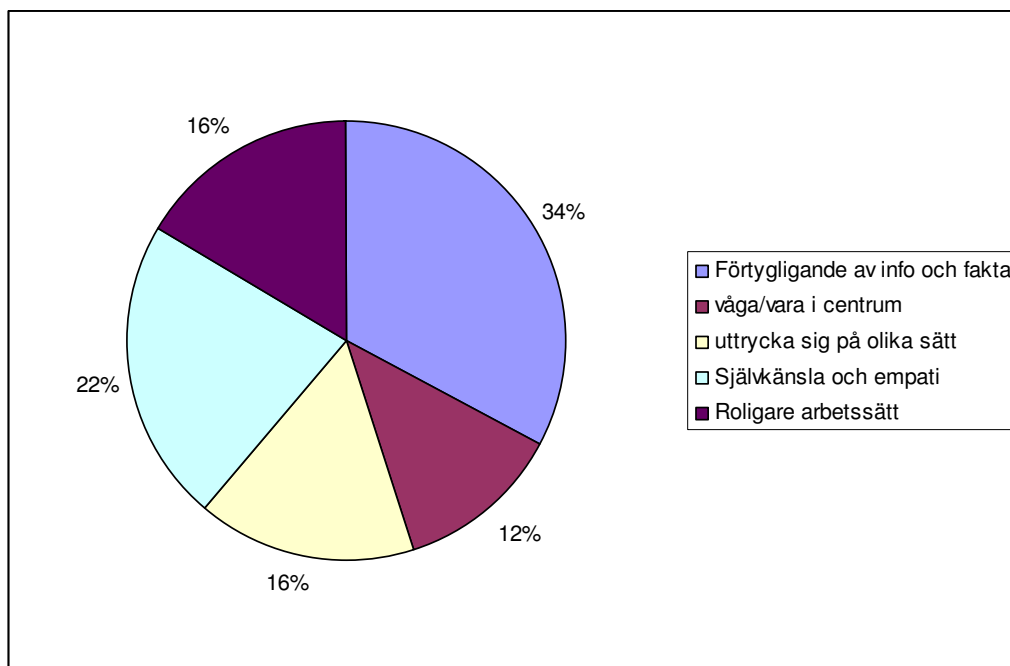
7. Var har lärarna fått sina erfarenheter av drama (gestaltning) ifrån?



Några få av dem som fått drama i sin utbildning har kommenterat att det vore bra om det hade varit mer. Bland dem som fått sin erfarenhet från kurser har forumteater nämnts. De som fått sina erfarenheter på annat sätt har uttryckt att det har varit genom egna erfarenheter och att man vågar prova, att man inte är rädd för att göra bort sig. Det fanns även en som hade fått sina erfarenheter genom att vara med i amatörteater.

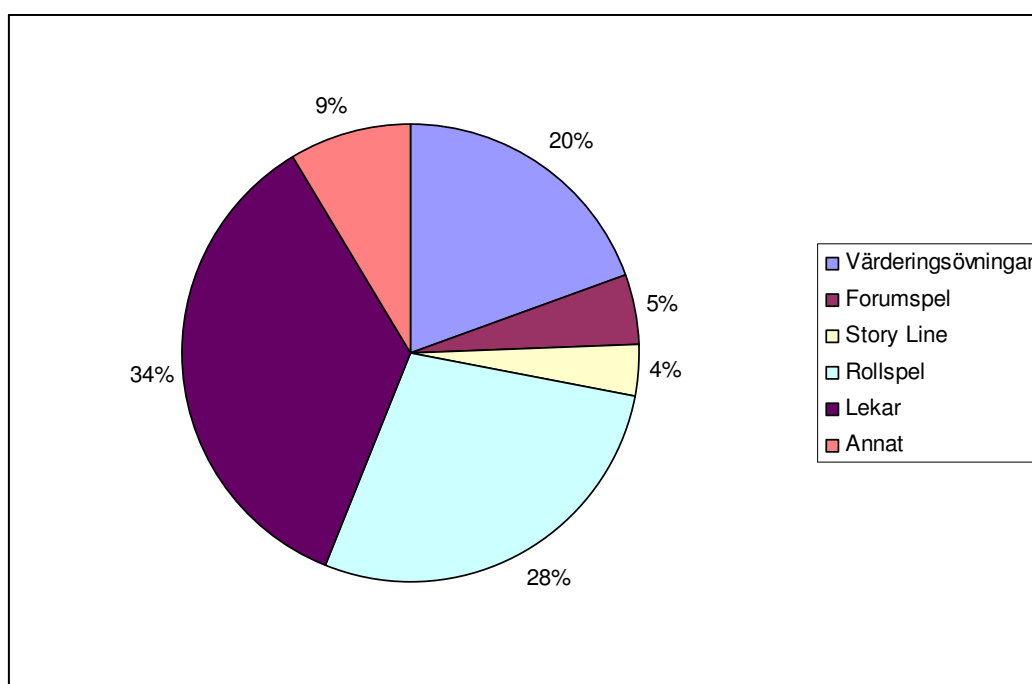
8. Är det bra att intrigera drama (gestaltning) i verksamhetens olika delar?

Alla respondenterna har svarat ja på denna fråga.



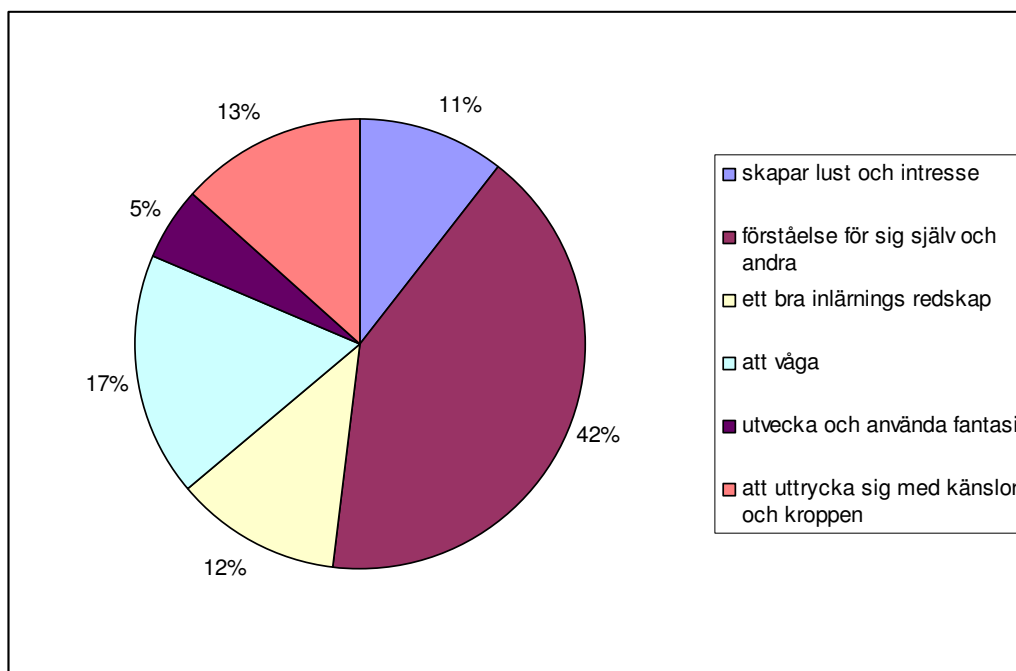
Vi har delat in svaren i dessa fem punkter för att kunna få en tydligare bild. Vi upptäckte att vi skulle ha formulerat frågan på ett annat sätt, för att få svar på den. Det kan bero på att frågan misstolkades, för att man inte arbetar utifrån ämnen i förskoleklassen.

9. Vilken form av drama (gestaltning) använder lärarna för det mesta i sin verksamhet?

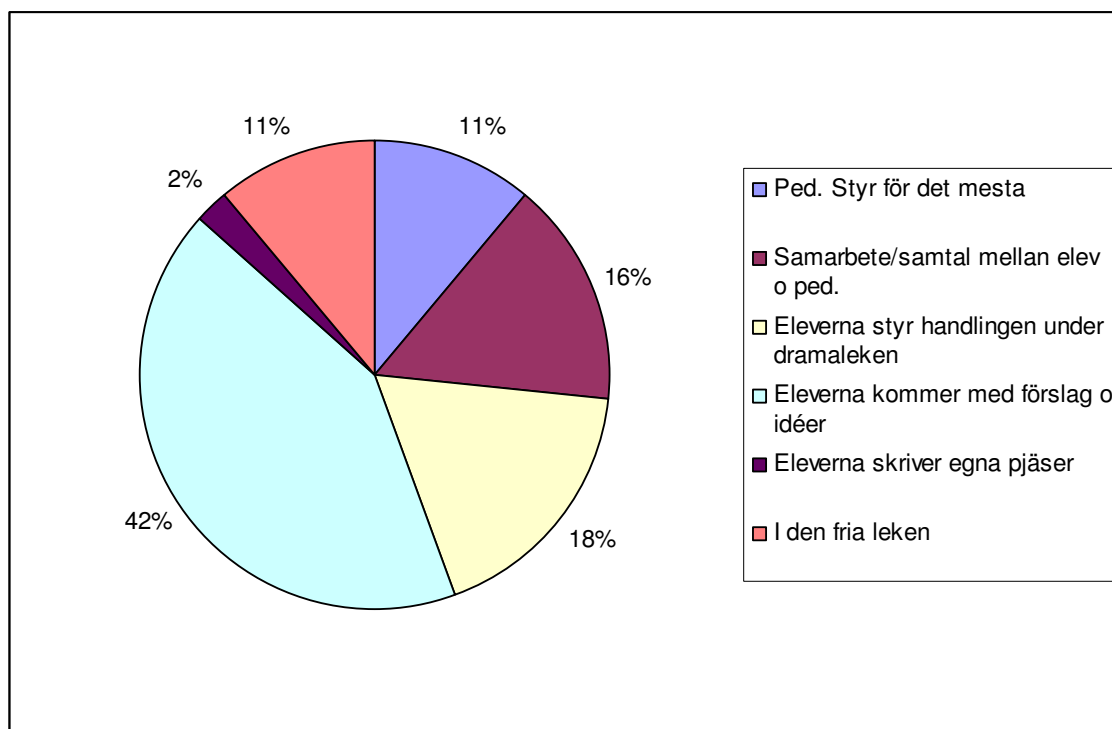


Annan form av drama som används är framför allt dockteater och sagor. Sen förekommer även skuggteater och charader.

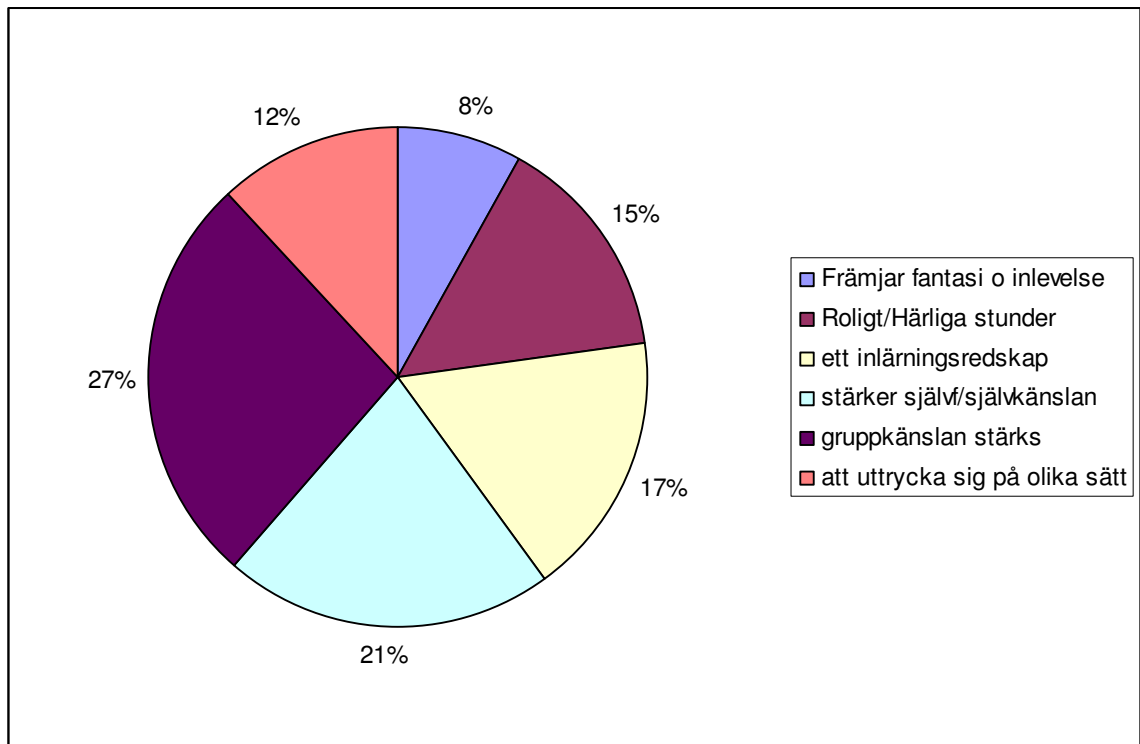
10. Vad anser lärarna drama (gestaltning) tillför eleverna?



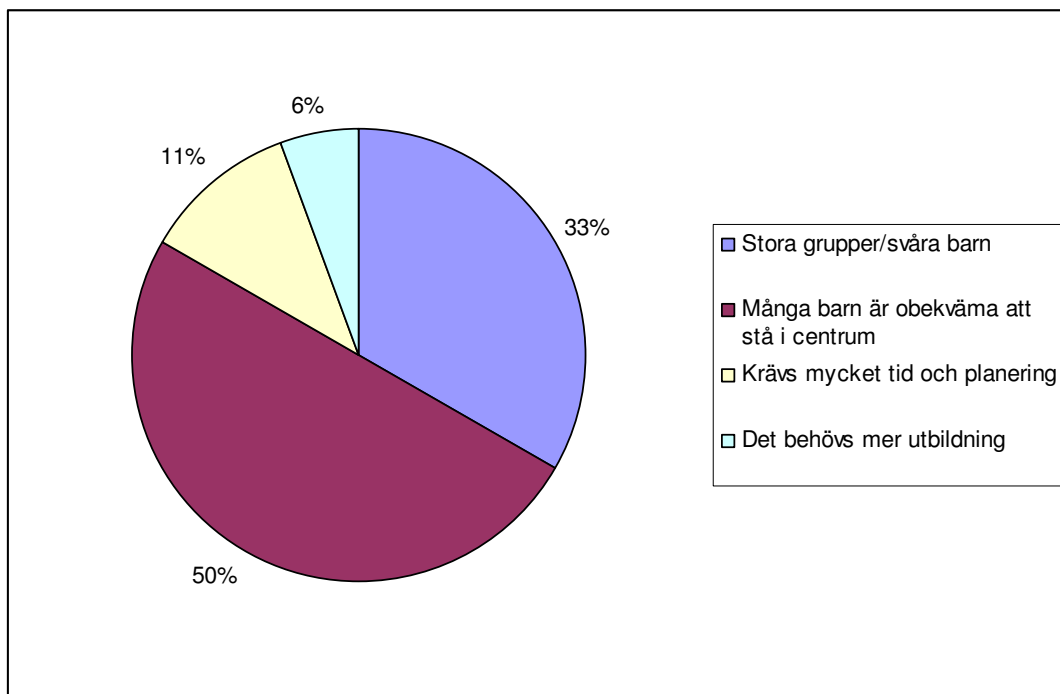
11. Hur får eleverna vara med att påverka?



12. Fördelar med drama



13. Nackdelar med drama



Några få skrev att det inte finns nackdelar om man anpassar sig till barnens behov och nivåer.