



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Känslobussen och Dirigenten

Yngre elevers upplevelser av två dramaövningar

Johanna Åberg

Självständigt arbete L3XA1A

Handledare: Silwa Claesson

Examinator: Ilona Rinne

Rapportnummer: VT17-2930-050-L3XA1A

Sammanfattning

Titel: Känslobussen och Dirigenten – Yngre elevers upplevelser av två dramaövningar

English title: The Bus of Emotions and The Director – Younger students' experiences of two drama exercises

Författare: Johanna Åberg

Typ av arbete: Examensarbete på avancerad nivå (15 hp)

Handledare: Silwa Claesson

Examinator: Ilona Rinne

Rapportnummer: VT17-2930-050-L3XA1A

Nyckelord: Pedagogiskt drama, drama, elevers upplevelser av drama, estetiska lärprocesser

Att pedagogiskt drama är en metod som väcker många känslor och upplevelser hos elever kanske många kan relatera till. Men hur upplever och tänker yngre elever egentligen kring drama? Detta har jag valt att undersöka med anledning av att jag själv inte enbart har positiva upplevelser av det, men även för att jag gick in i studien med uppfattningen om att dramapedagogik har många gynnsamma effekter på undervisningen. Syftet med denna undersökning var därför att studera hur en klass i årskurs 1 upplever två dramaövningar vid ett specifikt tillfälle och utifrån detta tolka och beskriva vad eleverna ger uttryck för. Den forskning som tidigare genomförts på området visar bland annat att drama är gruppstärkande, motiverande och kan utveckla elevernas självförtroende. Det finns relativt lite forskning som studerat drama i relation till yngre elever och det är också en anledning till att jag har valt att göra det. För att söka svar på frågeställningen besökte jag en klass under en lektion där två dramaövningar stod på schemat, "Känslobussen" och "Dirigenten". Denna lektion utgjorde mitt fall i en kvalitativ fallstudie. För att ta reda på elevernas uppfattningar genomfördes intervjuer enskilt med alla elever i klassen, totalt 13 intervjuer. Vid analysen av min empiri användes en metod som liknar tematisk analys, och under detta moment framstod fyra teman som utgör en grund i resultatet: *Roligt och glädjefyllt*, *Att våga*, *Fysisk aktivitet* och *Lärande*. Dessa teman är baserade på min tolkning av hur eleverna uppfattade övningarna samt vilket lärande de anser att man kan tillägna sig genom drama. Resultatet visar därmed att eleverna upplevde att det var roligt att utföra övningarna, några elever tyckte även att det kändes nervöst. Två av eleverna uppfattade det som fysisk aktivitet i form av bland annat konditionsträning. I sista temat, som beskriver det lärande eleverna uppfattade, talar eleverna om att övningarna kan vara användbara i framtiden, att de fick lära sig visa känslor och att det kan användas i matematik. Avslutningsvis diskuterar jag valet av övningar och metod, jämför mitt resultat med tidigare forskning samt drar didaktiska slutsatser från studien.

Innehållsförteckning

| | |
|---|-----------|
| 1 Inledning | 3 |
| 1.1 Syfte och frågeställningar..... | 3 |
| 2 Bakgrund | 4 |
| 2.1 Begreppsdefinition | 4 |
| 2.2 Historisk bakgrund | 4 |
| 2.3 Drama i läroplanen | 5 |
| 3 Teoretisk anknytning | 7 |
| 3.1 Teoretisk grund..... | 7 |
| 3.2 Tidigare forskning | 7 |
| 3 Metod och analys | 10 |
| 3.1 Val av forskningsdesign och metod | 10 |
| 3.2 Urval och tillvägagångssätt | 11 |
| 3.3 Analys..... | 11 |
| 3.4 Bedömning av studiens tillförlitlighet | 12 |
| 3.5 Metodens kritiska aspekter | 13 |
| 3.6 Etiska principer..... | 13 |
| 5 Resultat | 14 |
| 5.1 Känslobussen och Dirigenten | 14 |
| 5.2 Roligt och glädjefyllt..... | 14 |
| 5.3 Att våga | 16 |
| 5.4 Fysisk aktivitet | 18 |
| 5.5 Lärande..... | 19 |
| 6 Diskussion | 23 |
| 6.1 Återkoppling till syfte och frågeställningar..... | 23 |
| 6.2 Valet av dramaövningar | 23 |
| 6.3 Valet av forskningsmetod..... | 24 |
| 6.4 Jämförelse med tidigare forskning | 24 |
| 6.5 Fortsatt forskning | 25 |
| 6.6 Didaktiska slutsatser..... | 26 |
| 7 Referenser | 27 |
| 8 Bilagor | 29 |
| 8.1 Intervjuguide | 29 |

1 Inledning

Känslan som uppstod varje gång en lärare sa: “muntlig presentation”, “drama” eller “detta ska vi sedan visa upp för de andra eleverna och för era föräldrar” var jobbig för mig som elev. Oerhört jobbig. Den klump som snabbt tog plats i min mage, den rodnad som steg i mitt ansikte och den kalla svett som spred sig över min kropp var också jobbig. Mina år i grundskolan präglades av en rädsla för att prata inför en större grupp människor och att ta plats i klassrummet. Anledningen till detta var för att jag var blyg, men även för att det var dålig sammanhållning i min klass och brist på respekt för varandra. Därför var min upplevelse av drama och muntliga presentationer i alla dess former inte särskilt positiv när jag återigen kom i kontakt med det på Pedagogien för snart fyra år sedan. Dessa upplevelser kom dock ganska snart att ändras. Efter att vi i flera kurser fått gestalta vissa moment insåg jag att det var dessa delar jag hade enklast för att komma ihåg efteråt. När jag blickade tillbaka på min tidigare skolgång fann jag också att det var lektionerna med rollspel, teater eller annan form av pedagogiskt drama som utmärkte sig i mitt minne och jag förstod då att detta är något jag inte kan utesluta i min framtida undervisning. Startar man i de tidiga skolåren med dessa inslag i undervisningen kan man förhoppningsvis träna bort den jobbiga känsla som jag upplevde inför detta.

Min egen bakgrund är en anledning till att jag har valt att fördjupa mig i pedagogiskt drama och särskilt elevers uppfattningar av denna metod. Den andra anledningen är att jag är relativt säker på att eleverna kan lära sig det som förväntas av dem bättre genom drama och att det kan stärka dem både som individer och som grupp. Vidare anser jag att denna studie behövs för att den befintliga forskning som gjorts på området främst har fokus på hur lärare arbetar med detta och hur de anser att deras elever uppfattar arbetssättet (Fredriksson, 2013; Olsson, 2006; Stern, 1980). De studier (Lin, 2010; Chaib, 1996; Stern, 1980) som har genomförts med elevers perspektiv på dramapedagogik och där elevernas egna upplevelser och uppfattningar av detta framhålls inriktar sig framförallt på äldre elever, minst 12 år, och universitets elever. För mig och många andra verksamma lärare i lågstadiet är det relevant att få kunskap om hur yngre elever upplever drama i klassrummet, särskilt eftersom en del av vårt uppdrag är att inkludera estetiska uttrycksformer i vår undervisning (Skolverket, 2016). Därför är denna studie ett bidrag till att fylla den lucka som finns i forskningen beträffande yngre elever och pedagogiskt drama. Studien presenterar en förstaklass reflektioner och tankegångar kring två dramaövningar där jag har tolkat och beskrivit elevernas upplevelser utifrån hur jag som forskare har uppfattat dessa. Vetskapen om elevernas upplevelser och reflektioner i anknytning till övningarna kan vara en ögonöppnare för lärare och andra verksamma i skolans värld eftersom större delen av det som redogörs är fördelaktigt för elevernas pedagogiska utveckling.

1.1 Syfte och frågeställningar

Det övergripande syftet med denna studie är att studera hur en klass i lågstadiet upplever dramaövningar i klassrummet vid ett specifikt tillfälle och därefter tolka och beskriva vad de ger uttryck för. Vidare ligger fokus på lärandet vid denna tidpunkt samt ett försök att förstå vilken typ av lärande eleverna tror sker i denna undervisningsmetod.

Studien utgår ifrån följande frågeställningar:

- Hur upplever eleverna i klassen dessa dramaövningar?
- Vilka kunskaper tror eleverna kan utvecklas vid utövandet av drama?

2 Bakgrund

I detta kapitel ges inledningsvis en förklaring till den definition av begreppet drama som jag ansluter mig till i denna studie. Därefter följer en historisk bakgrund till ämnet samt en redovisning av dramats roll i tidigare samt nuvarande läroplan.

2.1 Begreppsdefinition

Ordet drama har sitt ursprung i grekiskan och betyder handling. Enligt Rasmusson & Erberth (2016) har denna ursprungliga innebörd något angeläget att säga om drama och dramapedagogik, närmare bestämt att handlingen är mittpunkten. Pedagogiskt drama fungerar som ett hjälpmedel inom skola och fritidsverksamhet och beskrivs som ”dramatisk improvisation”. Ibland kallas det också ”skapande dramatik” eller enbart ”drama” (NE, 2017). Även ordet ”dramapedagogik” påträffas. Att gestalta en handling i rummet med hjälp av roller och rollspel är vad dramatisering innebär, kopplat till undervisning kan det handla om att levandegöra genom att dramatisera det material man har (Rasmusson & Erberth, 2016).

I denna studie kommer begreppet pedagogiskt drama användas synonymt med Rasmusson & Erberths (2016) definition.

2.2 Historisk bakgrund

Drama och skolteater har ett långt förflutet. Redan på 1500-talet spred Martin Luther sina uppfattningar om att lärarna skulle ge eleverna möjlighet att dramatisera och spela teater i skolorna. Detta gjordes för att det kristna budskapet och elevernas sinnen skulle levandegöras (Rasmusson & Erberth, 2016). Intresset för skolteater minskade under 1700- och 1800-talen och man var skeptisk mot att använda drama i undervisningen. I tidskriften *Iduna* från 1823 varnade en lärare för att eleverna påverkades negativt av teatern, bland annat för att teatern väckte och förstärkte sensualitet och att vissa pjäser, till och med de anständiga, skapar för tidig mognad hos både män och kvinnor. I början av 1900-talet började den moderna dramapedagogiken växa fram genom reformpedagogerna. (Rasmusson & Erberth, 2016).

Chaib (1996) presenterar i bakgrunden till sin avhandling fem olika traditioner/riktningar inom dramapedagogiken som växte fram under 1900-talet:

1. Första riktningen präglas av Elsa Olenius som var barnboksbibliotekarie med ett stort intresse för teater. Hon stimulerade teaterintresset hos barn genom dramatisering och utvecklade i samband med detta *skapande dramatik*. Olenius blev sporrad i sitt arbete med barn och ungdomar efter en studieresa till USA. Hon ville att elever skulle få möta dramapedagogik i skolan med anledning av att hon ansåg att det hade en fördelaktig inverkan på deras utveckling. Skapande dramatik var på förslag att införas år 1938 och eldsjälarna tyckte att det kunde användas i alla ämnen, men framförallt inom orienteringsämnen. Det är detta vi idag kallar enbart drama eller pedagogiskt drama. Olenius sammanvävde barnteater och drama och drog med andra ord ingen gräns mellan dem. Hon var en av de som övertog barnteatern ”Vår teater” och utvecklade den.
2. I främst England växte det efter andra världskriget fram *oenigheter mellan dramapedagogik och teater*. Peter Slade och Brian Way var representanter för denna andra inriktning och ställde sig, enligt Chaib (1996), positiva till dramaövningar men ansåg att teaterpublik störde elevernas koncentrationsförmåga och personliga utveckling. Slade separerade drama och teater och menade att barn inte skulle utsättas för kontakt med publik utan enbart möta lämpliga pedagogiska övningar.

Way (1976) betonade att det i teater ligger fokus på kommunikationen mellan skådespelare och publik, medan det i drama handlar om de medverkandes upplevelser, fria från förbindelsen med åskådare.

3. Den tredje traditionen präglas av den i särklass störste inspiratören i drama- och amatörteatergrupper i Sverige och är en engelsk dramapedagog vid namn Keith Johnstone. Han understryker de svårigheter som man ofta möter i skapandet och ger råd i hur dessa kan undvikas. Barn och ungdomar kan uppleva ett spännande skapande om de får befinna sig i ett accepterande klimat som ger näring åt kreativiteten. Att utveckla individer och allteftersom låta det sociala rummet växa, är dramats funktion enligt Johnstone. (Chaib, 1996).
4. Den fjärde riktningen kallas *Newcastleskolan* och har liksom den andra inriktningen rötter i England. Drama i skolan är vanligt förekommande i England och pedagogiken har utvecklats av Dorothy Heathcote och Gavin Bolton, både metodiskt och teoretiskt, för användande i skolan. Chaib (1996) skriver att de båda har bidragit till att avståndet mellan teater och drama har reducerats genom att de i sina dramateorier har utnyttjat kunskap från teaterområdet. Heathcote lägger vikt vid arbetsprocessen och inte vid resultatet, fokus ligger alltså inte på vad som händer utan hur och varför det händer. Bolton intresserar sig för dramats teoretiska frågor och tar utgångspunkt i leken som meningsskapande. Han menar att det mellan teater och drama finns en dialektisk relation, vilket betyder att de kompletterar varandra.
5. I denna sista tradition som Chaib (1996) presenterar spelar Björn Magnér och Augusto Boal en stor roll, trots att de skiljer sig en del från varandra. Magnér arbetar med rollspel och har varit med i utvecklandet av socioanalytisk rollspelsmetod. Metoden innebär att ungdomar tillsammans med en ledare samtalar om och improviserar viktiga *samhällsfrågor*. Han anser att det i västerländska samhällen föreligger ett svagt förhållande mellan individ och samhälle, och det har han som utgångspunkt i sin metod. Det är detta som förenar honom med Boal, dock skiljer sig deras metoder åt. Boal har sitt ursprung i Brasilien och är både pedagog och teaterskapare. Hans ambition är att göra människorna medvetna om deras livssituation, påverka den och inte låta maktens representanter förtrycka dem. År 1979 utvecklade han med dessa strävanden i centrum ”De förtrycktas teater” med teorin om att göra åskådarna aktiva istället för passiva och låta dem ta plats i det som gestaltas.

Med utgångspunkt i Boals teori, anpassade Byréus (2001) på 1990-talet en uppsättning övningar till det svenska samhället, detta kallas *Forumspel*. Forumspel utgår ifrån en grupp och ett dilemma denna grupp besitter, till exempel våld, gruppträck eller sexuella trakasserier. En grupp människor spelar upp en kort situation där en utsatt person misslyckas med sina ambitioner och det slutar eländigt. Resten av gruppen som varit åskådare får nu göra inbrott genom att säga ”stopp” på de ställen i spelet där de vill förändra något. En ledare, så kallad ”Joker” leder spelet.

2.3 Drama i läroplanen

Dramatisering och skolteater har genom historien avspeglat sin tids värderingar, vilket så även är fallet för vår tids dramapedagogik. Sedan mitten av 1960-talet har drama existerat i skolan både som eget valbart ämne och i olika ämnen som dramapedagogiskt arbetssätt.

Vikten av att lärarna brukade dramatisk verksamhet i undervisningen underströks av läroplansförfattarna när grundskolan infördes för att läroplanens mål om elevernas sociala och personliga fostran skulle bli verklighet. (Rasmusson & Erberth, 2016).

Pedagogiskt drama har inte någon egen kursplan och är av den anledningen inte något eget skolämne, men det har av tradition framförallt kopplats ihop med svenskaämnet och i viss mån till övriga ämnen (Fredriksson, 2013). Drama förekommer emellertid i vissa ämnens kursplaner på diverse sätt och benämns i läroplanens huvudtext. Under rubriken ”Skolans uppdrag” poängteras att eleverna ska få pröva på olika uttryck för kunskaper samt att de ska få uppleva och utveckla olika former av uttryck och vara med om känslor och stämningar. Där understryks också att drama tillsammans med andra estetiska uttrycksformer ska vara delar i skolans verksamhet. Genom att ges möjligheter att få tillägna sig, utforska, pröva och gestalta olika erfarenheter och kunskaper ska elevernas förmåga till eget skapande tillskrivas (Skolverket, 2016).

3 Teoretisk anknytning

Denna del beskriver de teorier denna studie tar utgångspunkt i, vilket bland annat är Vygotskijs antaganden om dramatisering, litterärt skapande och lek. Eftersom även Dewey åskådliggör lekens betydelse för lärandet utgör även hans meningar en del av studiens teoretiska grund. Utöver detta består den teoretiska anknytningen även av den tidigare forskning som har påträffats inom detta område.

3.1 Teoretisk grund

Teorin som ligger till grund för denna studie bygger på Vygotskijs tankar kring dramatisering och litterärt skapande, men även Deweys liknande tankegångar om lekens betydelse för lärandet. Vygotskij belyser i sin bok *Fantasi och kreativitet i barndomen* (1995) barns dramatisering och teatrala skapande och menar att det står allra närmast deras litterära skapande. Dramatisering och teaterspelande står barnet nära och är därför, jämsides med det språkliga skapandet, den vanligast förekommande och mest omfattande formen av skapande aktivitet bland barn. Han förklarar att det finns två anledningar till detta: den ena orsaken är att dramatiseringen, som baseras på barnets egna handlingar, knyter ihop den personliga upplevelsen med det konstnärliga skapandet. Det andra skälet handlar om relationen mellan dramatisering och lek och enligt Vygotskij är dessa två starkt kopplade till varandra. Han menar att i leken ligger grunden för barnets skapande och att barnen i leken tolkar, dramatiserar och ger liv åt sina upplevelser. Han betonar även att det är själva processen i skapandet som bör värderas och inte själva resultatet. Det mest relevanta är att barnet skapar, bygger och använder sin fantasi, inte att barnet skapar något.

Det är inte enbart Vygotskij som lyfter fram lekens betydelse för lärande även Dewey (1997) framhåller detta. Han talar bland annat om att ge barn möjligheter till fysisk aktivitet i skolan så att deras naturliga impulser får ta plats, detta gör lärandet roligt och lättare och det blir inte besvärligt för eleverna att gå till skolan. Vidare berättar Dewey att lek och konstruktiva sysselsättningar ofta används i undervisningen av ett skäl, att befria eleverna från det hårda och tunga skolarbetet. Enligt honom finns det dock ingen anledning att enbart använda det som tidsfördriv i undervisningen, när eleverna får ge uttryck för sin leklust även i den ordinarie undervisningen väcks ett engagemang hos dem. ”Det konstgjorda gapet mellan livet i skolan och utanför reduceras; man blir motiverad till att ägna sig åt material och processer som samtidigt också är utbildande; det uppstår samverkande gemenskaper som ger vetandet en social förankring” (s. 241-242). Vill man skapa ett effektivt lärande bör man, enligt Dewey, inte utesluta inslag av lek och arbete i undervisningen.

3.2 Tidigare forskning

Under denna rubrik presenteras den tidigare forskning som har genomförts med fokus på pedagogiskt drama. Till att börja med ges en allmän beskrivning av vilken inverkan drama har på elevernas identitet och gruppklimat. Därefter förklaras dess betydelse för språkutveckling och språkinläring, där motivation och självförtroende spelar en stor roll. Vidare följer en kort beskrivning av de kritiska aspekter, framförallt lärare, upplever med dramapedagogik. Avsnittet avslutas med den forskning som har påträffats gällande elevers egna uppfattningar av pedagogiskt drama.

3.2.1 Identitet och grupprocesser

Större delen av den tidigare forskning som har bedrivits i ämnet presenterar många fördelar med att använda drama i undervisning. Öfverström (2006) och Olsson (2006) har var för sig genomfört kvalitativa intervjustudier och visar i sina avhandlingar att pedagogiskt drama kan förstärka det som lärs ut samt stärka elevernas identitet.

Eleverna arbetar med sitt eget identitetsbygge när de genom bland annat rollspel får inta nya roller och med hjälp av sin fantasi lära känna nya sidor av sig själva, menar Öfverström. Detta identitetsbygge och kunskapen om sin egen identitet är centralt i mötet mellan människor och därmed även i gruppprocesser. Eleverna får genom drama leva sig in i nya roller och möta andra roller som de kanske inte tidigare reflekterat över och på så sätt utveckla en ökad förståelse för andra samt empatiförmåga, vilket är viktigt i gruppprocesser. Både Öfverström och Olsson belyser även att dramaarbete underlättar för konflikthantering eftersom eleverna blir bättre på att samarbeta och hantera de problem som uppstår i gruppen.

3.2.2 Dramats betydelse för språk, självförtroende och motivation

Flera forskare som har fördjupat sig i dramapedagogik har funnit att drama stimulerar och utvecklar elevers språkliga förmåga (Giebert, 2014; Algarra Carrasco & Dinapoli, 2012; Jaquet, 2011; Öfverström, 2006; Stern, 1980). Jaquet (2011), som har genomfört en observationsstudie med syftet att undersöka hur pedagogiskt drama kan fungera som ett meningsskapande hjälpmedel för textskrivning i skolan, skriver i sin avhandling att pedagogiskt drama kan öka elevers motivation och intresse för läs- och skrivprocesser. Om deras upplevelser av dramat fungerar som en utgångspunkt i skrivandet underlättar detta för skrivprocessen.

Det finns tämligen omfattande utländsk forskning som tar upp främmandespråk- och andraspråksundervisning i relation till drama. Stern (1980) som i sin studie undersökte universitetsstudenter i USA med annat modersmål än engelska kom fram till att drama stärker dessa elevers kommunikativa kompetens. Hon menar också att de flesta lärare, oavsett om de själva använder drama i sin undervisning eller inte, är eniga om att drama är en allmän metod som under lång tid uppskattats som värdefull och gångbar för de som lär sig ett nytt språk. Stern argumenterar också för motivationens betydelse vid inläringen av ett nytt språk och menar liksom Jaquet att drama kan bidra med detta. Det kan även hjälpa elever med att våga "släppa loss", uttrycka sig, visa känslor och därmed stärka deras självförtroende. Giebert (2013) och Öfverström (2006) poängterar att anledningen till att drama stärker självförtroendet och formar bättre människor är för att det är tillåtet att misslyckas i utövandet. Det är bland annat den anledningen som gör drama till en effektiv metod i språkrelaterade ämnen, som främmandespråk- eller andraspråksundervisning, det hjälper dem att våga prata och vara mer spontana (Stern, 1980).

3.2.3 Kritiska aspekter

Få studier redogör för kritiska aspekter som kan uppstå i arbetet med pedagogiskt drama. Det som har påträffats i de avhandlingar, artiklar och övrig litteratur som refereras i denna studie är att vissa elever känner obehag och rädsla när de ska dramatisera (Öfverström, 2006; Stern, 1980). Även lärare uppger nackdelar i samband med detta.

En del lärare känner sig osäkra på vilket sätt de ska använda drama i undervisningen vilket leder till att innehållet blir tomt och utan syfte. Vidare tycks drama vara tidskrävande och ta mycket tid från den ordinarie undervisningen (Fredriksson, 2013; Olsson, 2006; Öfverström, 2006). Tillgänglighet till lokaler, gruppstorlek, samarbete mellan kollegor och stöd från ledning är andra faktorer som påverkar lärares inställning till drama. Även tidigare erfarenheter och kompetens i området kan begränsa deras användning (Fredriksson, 2013; Jaquet, 2011).

3.2.4 Elevers uppfattningar om drama

Hur elever själva uppfattar pedagogiskt drama berörs relativt lite i befintlig forskning, ofta är det lärares röster som hörs och deras upplevelser kring elevers uppfattningar av undervisningen. I de intervjustudier där elevers åsikter och tolkningar står i centrum är det ofta äldre elever eller universitetsstudenter som blivit tillfrågade.

En forskare som i sin doktorsavhandling från 1996 har fokuserat på elevers uppfattningar kring drama och teater är Chaib. I undersökningen har hon bland annat genomfört intervjuer, enkäter och observationer med tre teaterungdomsgrupper, deras ledare och representanter. Ungdomarna spelar teater på fritiden och är mellan 14 till 22 år. Chaib sammanfattar sina resultat av ungdomarnas upplevelser under följande rubriker:

- *Självförtroendet blir större* - på grund av att de känner trygghet i gruppen och för att deras självkännetid ökar
- *Frihetskänslan växer* - då de känner sig fria att agera och deras blyghet och spärrar försvinner.
- *Identiteten förstärks* – genom ett kollektivt arbete som präglas av bland annat samarbete, respekt och vänskap mellan ungdomarna.
- *Den kommunikativa kompetensen ökar* – eftersom det övas genom kroppsspråk, tecken och både talat och skrivet språk. Även utanför teatern har de nytta av förmågan att uppträda och framträda.
- *Empati utvecklas* – möjligheten att pröva nya roller med olika karaktärsdrag gör att deras sociala rum förstoras. De utvecklar empati när de sätter sig in i de olika karaktärernas tankar och de situationer de utsätts för.

Öfverström (2006) har i sin avhandling intervjuat grundskole- och gymnasielärare och ställt ett antal frågor om hur de arbetar med drama, bland annat ställdes frågan ”Hur uppfattar eleverna att arbeta med drama?”. Lärarna svarar att eleverna tycker att det är allt från kul till känsligt och jobbigt. En lärare berättar att en upptäckt som görs hos de blyga och tuffa eleverna är att de inte vågar. Vissa elever blir helt blockerade och menar att drama inte passar dem, men fortsätter man arbetet i små steg menar läraren att man i slutändan får med sig alla. Många elever tror att drama är samma sak som teater, lärarna får då förtydliga detta genom att förklara att drama inte behöver handla om att visa upp något, det är en metod som övar eleverna i att använda sin fantasi, att muntligt presentera något samt att våga. Att det är lättare att minnas det man lärt sig och att det är spännande är andra upplevelser eleverna delger. Det underlättar för inläringen när man arbetar aktivt och bearbetar det man gör, därför tycker också eleverna att drama är ett positivt sätt att tillägna sig kunskaper på.

I Lins (2010) artikel har elevers perspektiv på dramaarbete i två taiwanesiska sjätteklassare undersökts genom enkäter och dagboksskrivande. I resultatet presenteras att eleverna uttryckt att drama lät dem ”träna sin hjärna och använda sin fantasi” eller ”använda olika sätt att uttrycka sig eller lösa problem”. Eleverna ansåg också att den öppna atmosfären i arbetet med drama hjälpte dem att vara mer självsäkra, lekfulla, inte rädda för att pröva nya saker och villiga att samarbeta med andra. Vidare uttryckte de att de tyckte om de lektioner de arbetade med drama för att det var roligt, eleverna fick inta olika roller och de fick röra sig och vara aktiva istället för att enbart sitta still hela lektionen. Några elever kommenterade dock att de tyckte att lektionerna var för ”fria” eller att det ibland blev för utmanande för dem. Andra menade att de inte alltid kan ”leka” utan måste få seriös undervisning också, så att de kan lära sig ”riktigt” kunskap och klara sina prov.

3 Metod och analys

Metod- och analysavsnittet inleds med en redogörelse av mitt val av forskningsdesign och forskningsmetod, det vill säga en fallstudie med elevintervjuer. Vidare förklaras de urval jag har gjort, mitt tillvägagångssätt och hur min analys har genomförts. Avslutningsvis gör jag en bedömning av studiens tillförlitlighet, diskuterar kritiska aspekter med metoden samt vilka etiska principer studien tar hänsyn till.

3.1 Val av forskningsdesign och metod

Den forskningsdesign jag ansåg bäst lämpad för min studie var en *kvalitativ fallstudie*. En kvalitativ fallstudie innebär att fokus riktas mot ett särskilt *fall*. Ett fall kan utgöras av till exempel en bestämd plats, en specifik grupp eller en viss händelse och tyngdpunkten ligger på en djup granskning av den beträffande situationen eller omgivningen (Bryman, 2011). I mitt fall ligger betoningen på en specifik situation där jag studerade och intervjuade ett antal elever i samband med en lektion där de utövade pedagogiskt drama under ledning av deras lärare. Jag valde fallstudiedesignen för att jag ville avgränsa studien till just dessa elevers uppfattningar, det blir svårt att generalisera resultatet men hade jag genomfört undersökningen i fler klasser hade det blivit åtskilliga intervjuer att analysera och studien hade blivit alltför omfattande.

Merriam (1994) menar att fallstudien har vissa specifika egenskaper och räknar upp följande fyra: *partikularistisk*, *deskriptiv*, *heuristisk* samt *induktiv*. Innebörden av *partikularistisk* ligger i att själva fallet är betydelsefullt och att studiet belyser en viss person, företeelse eller händelse. Med *deskriptiv* menas att slutprodukten av det som studerats har en tät och genomgripande beskrivning. I fallstudier är beskrivningen ofta kvalitativ och formas av litterära tekniker som beskriver, analyserar situationer och skapar associationer. En dokumentation av händelser, exempel och citat är bland annat det som presenteras. Fallstudiens *heuristiska* egenskap betyder ”att den kan förbättra läsarens förståelse av den företeelse som studeras. Den kan skapa nya innerbörder, vidga läsarens erfarenheter eller bekräfta det man redan trodde sig veta” (s. 27). Att denna typ av studie är *induktiv* grundar sig i att den är baserad på induktiva tankegångar. Ur den information man har till förfogande inträder begrepp, hypoteser och generalisering och detta grundar sig sedan i det sammanhang som omfattar studiet. Karakteristisk för kvalitativa fallstudieundersökningar är upptäckten av nya relationer och begrepp och en ny förståelse, istället för att fokusera på att bekräfta hypoteser som på förhand specificerats. Den koncentrerar sig med andra ord på processen, snarare än resultatet eller produkten. (Merriam, 1994).

För att samla information och söka svar på mina frågeställningar valde jag att genomföra *kvalitativa intervjuer* med eleverna för att få en så bred bild som möjligt av deras upplevelser. Intervjuerna var vad man i kvalitativ forskning brukar kalla *semistrukturerade*, det vill säga att jag som forskare hade ett frågeschema eller en intervjuguide som utgångspunkt, men jag hade frihet att välja vilken ordning jag skulle ställa frågorna eller ställa följdfrågor som inte inbegreps i intervjuguiden. Intervjupersonerna får genom denna typ av intervju dessutom en större frihet att formulera sina svar (Bryman, 2011). Det huvudsakliga syftet med intervjuer är att erhålla en specifik typ av fakta, som forskare strävar man efter att skaffa sig upplysning om någon annans tankar, kunskap eller uppfattningar. Det kan vara sådant som vi inte kan få svar på genom att observera människor, till exempel hur de tolkar sin omvärld eller vilka känslor de upplever i ett visst sammanhang (Merriam, 1994).

3.2 Urval och tillvägagångssätt

Studien genomfördes i en årskurs 1. Denna klass valdes utav två anledningar, den första var för att jag sedan tidigare kände både eleverna och läraren och tanken med detta var att det skulle underlätta vid intervjuerna om eleverna visste vem jag var och skulle våga uttrycka sig på ett sätt som gjorde att intervjuerna blev mer samtalsliknande. Den andra anledningen var för att jag var intresserad av att studera yngre elevers uppfattningar kring drama, då tidigare forskning framförallt har belyst äldre elever eller vuxna studenter. När man i kvalitativa undersökningar strategiskt väljer ut fall/deltagare som är relevanta för de frågor man söker svar på kallas detta för ett *målstyrt* eller *målinriktat urval*, vilket tillhör kategorin *icke-sannolikhetsurval*. Syftet är med andra ord inte att välja undersökningsdeltagare på ett slumpmässigt sätt utan personer, händelser eller platser väljs ut för att de spelar en betydande roll när man försöker förstå en social företeelse (Bryman, 2011).

Jag hade planerat två dramaövningar som läraren genomförde, *Känslobussen* och *Dirigenten* (dessa beskrivs mer ingående i resultatdelen), och under lektionen satt jag med och observerade eleverna. Detta för att få en bättre inblick i övningarna samt för att bedöma om jag kunde se någon reaktion eller likande från eleverna som eventuellt inte skulle dyka upp i intervjuerna. Vid sammanställningen av min frågeguide och under intervjuerna utgick jag från Doverborg & Pramling Samuelsson (2000) som i sin bok beskriver metodik för barnintervjuer. De menar bland annat att det är viktigt att ge barnen tid att fundera efter att man har ställt en fråga, att inleda intervjun med en för barnet bekant upplevelse eller konkret situation, ställa frågor som för barn uppfattas som lätta genom att till exempel inleda med ”Berätta för mig...” samt att med utgångspunkt i barnens svar följa upp frågorna och vara en aktiv samtalspartner. Efter lektionen och under dagen intervjuades totalt 13 stycken elever, blandat flickor och pojkar, det vill säga alla elever i klassen, och varje intervju tog cirka 10 minuter. I studien har jag valt att använda pronomen ”han” och ”hon” istället för ”hen” med anledning av att texten blir mer autentiskt och för att det utifrån citaten och mina tolkningar är omöjligt att identifiera eleverna. För att efteråt kunna gå tillbaka och lyssna på intervjuerna gjorde jag ljudinspelningar och jag förde även korta anteckningar under samtalen. Intervjuerna transkriberades och fungerade som underlag till min analys.

Den tidigare forskning jag refererar till i mitt arbete är framförallt avhandlingar och vetenskapliga artiklar men även annan litteratur som behandlar området. Eftersom jag och min studiekamrat i vår B-uppsats skrev en litteraturstudie om pedagogiskt drama var jag relativt insatt i den befintliga forskningen. För att hitta ytterligare forskning som berörde just elevers uppfattningar av drama använde jag Universitetsbibliotekets (ub.gu.se) sökmotor ”Supersök” med sökorden ”drama education” och ”elevers uppfattningar drama”. En del avhandlingar påträffades också via andra avhandlingars och böckers referenslistor.

3.3 Analys

Vid analysen av mitt material har jag använt ett tillvägagångssätt som påminner om tematisk analys, vilket bland annat Braun & Clarke (2006) ger exempel på. Det betyder att första steget innebar att jag flera gånger läste igenom mitt transkriberade material, bestående av mina 13 intervjuer, där varje intervju utgjorde cirka 2-3 sidor text. I de transkriberade texterna började jag markera de aspekter i elevernas svar jag tolkade som viktiga för dem och på detta sätt skapa helheter som kunde fungera som teman i mitt resultat. Bryman (2011) menar att man vid sökandet efter teman kan uppmärksamma till exempel repetitioner och likheter och skillnader mellan intervjupersonernas svar. Det var bland annat detta jag gjorde. De svar som liknade varandra och återkom vid flera tillfällen ansåg jag vara något som verkade relevant för eleverna i detta sammanhang.

Eftersom att jag var intresserad av deras upplevelser av det som hände under lektionen letade jag även efter detta. Enligt Braun & Clarke fångar ett tema någonting viktigt i empirin i relation till forskningsfrågan och storleken på ett tema eller vad som räknas som ett tema bestämmer forskaren själv. Med olika färgpennor kodade jag olika delar av elevernas svar och därefter sammanställde och namngav jag de olika koderna. Då utkristalliserades fyra olika teman: *Roligt och glädjefyllt, Att våga, Fysisk aktivitet* samt *Lärande*. Dessa fyra teman skiljer sig aningen i storlek, temat *fysisk aktivitet* är till exempel inte lika omfattande som de andra tre. Anledningen till att jag ändå valde att beskriva detta i mitt resultat var för att det var flera elever som upplevde övningarna som fysisk aktivitet, för att det var intressant för forskningsfrågan samt för att jag tror att andra elever i dessa åldrar som utövar drama kan erfara samma sak.

3.4 Bedömning av studiens tillförlitlighet

I kvalitativa studier kan det vara av värde att bedöma hur tillförlitlig man som forskare anser att ens studie är. Bryman (2011) delar in tillförlitligheten i kvalitativ forskning i fyra delkriterier: *trovärdighet, överförbarhet, pålitlighet* och *en möjlighet att styrka och konfirmera*. Nedan följer min bedömning av denna undersökningens tillförlitlighet som jag diskuterar utifrån delkriterierna *trovärdighet* och *överförbarhet*.

Enligt Merriam (1994) har en fallstudieforskare som intention att fånga och beskriva hur människor som lever i verkligheten upplever den. Därför kan det som människorna i denna verklighet upplever som sant ibland vara viktigare än det som egentligen är sant. Detta tycker jag stämmer in en aning på min undersökning med anledning av att jag har intervjuat barn och inte alltför sällan har de en bild av verkligheten som kanske inte stämmer in på hur vuxna människor ser den. Däremot menar jag att studien är trovärdig för att den speglar elevernas upplevelser och erfarenheter av dessa dramaövningar vid detta tillfälle.

Är resultatet överförbart till andra miljöer? I vilken utsträckning går undersökningen att tillämpa i andra situationer? I kvalitativa studier ligger intresset i att studera en liten grupp människor med gemensamma nämnare, forskaren strävar med andra ord efter djup i undersökningen och inte efter bredd. Därför är det inte alltid relevant om studiens resultat är överförbart (Bryman, 2011). Som forskare väljer man, enligt Merriam (1994), inte en fallstudiedesign om man vill leta rätt på något som går att generalisera till andra undersökningsenheter, den väljs för att man vill fördjupa sig i ett visst fall. I mitt fall kan jag inte dra slutsatsen att alla barn i sju-åttaårsåldern som genomför denna lektion skulle uppleva övningarna på samma sätt som just mina intervjupersoner, studien bygger även på mina tolkningar av det barnen uttrycker vilket betyder att det är omöjligt att generalisera resultatet. Hade jag efterfrågat överförbarhet skulle jag inte använt fallstudien som design utan intervjuat fler elever eller gjort en kvantitativ undersökning för att mäta elevernas uppfattningar av pedagogiskt drama. Som tidigare nämnt hade fler intervjuer blivit ett större projekt och en surveyundersökning hade inte blivit lika djupgående. Jag tror dessutom att yngre elever behöver något konkret att utgå ifrån innan de blir intervjuade och därför hade det blivit svårt för de att skapa en kontext utifrån en enkät.

3.5 Metodens kritiska aspekter

De svagheter och begränsningar jag kan se med denna studie är framförallt kopplade till själva intervjuerna. Bryman (2011) diskuterar begreppet *social önskvärdhet* vilket är en effekt som innebär att man vill måla upp en positiv bild av sig själv och som kan leda till att intervjupersonernas svar, i detta fall eleverna, regleras av vad de tror att jag som intervjuare vill höra. Jag har vid flera tillfällen fått uppfattningen om att en del elever agerar enligt en social önskvärdhet och tror därför att det är sannolikt att några av de elever jag intervjuade också gjorde det. Jag anser ytterligare att jag kunde ha gått in djupare i intervjuerna och ställt fler följdfrågor, då hade jag eventuellt fått en bredare bild av deras uppfattningar och mitt resultat hade blivit mer fördjupat.

3.6 Etiska principer

Studien har tagit hänsyn till de grundläggande etiska principerna inom svensk forskning, vilka bland annat är *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* och *nyttjandekravet*. Informationskravet innebär att göra deltagarna medvetna om studiens syfte samt att medverkan är frivillig. Samtyckeskravet ger deltagarna rätt att bestämma över sin medverkan. I mitt fall var deltagarna under 18 år och med anledning av detta var jag tvungen att be om vårdnadshavares tillstånd först, vilket jag gjorde i form av att skicka hem ett papper med information om studien, vad deras barns medverkan skulle innebära samt upplysning om ljudupptagningar. Vårdnadshavarna skickade tillbaka pappret där de hade godkänt eller inte godkänt deras barns deltagande, enbart de elever där föräldrarna hade gett sitt samtycke intervjuades. De sista två principerna handlar om att de uppgifter och personuppgifter som utgör en del av undersökningen ska bearbetas och förvaras konfidentiellt samt att de enbart får användas till forskningens ändamål. (Bryman, 2011).

5 Resultat

För att förstå vilken typ av övningar eleverna relaterar till i sina intervjuvar ges allra först, innan intervju-resultaten redovisas, en snabb bild av de aktuella dramaövningar som föregick dessa intervjuer. Resultatet utgår därefter från de fyra olika teman som utkristalliserades när materialet analyserades: *Roligt och glädjefyllt*, *Att våga*, *Fysisk aktivitet* samt *Lärande*. Varje tema tar utgångspunkt i flera citat där elevernas upplevelser av övningarna tolkas och beskrivs av mig som forskare och avslutas med korta sammanfattningar.

5.1 Känslobussen och Dirigenten

Under lektionen som var 60 minuter lång genomfördes två dramaövningar. Den första kallades *Känslobussen*. I denna lek behövdes lika många stolar som antalet deltagare och de placerades som om de vore säten i en buss. Eleverna ställde sig i ett led bredvid "bussen" och läraren delade ut varsin lapp med den känsla eller sinnesstämning som de skulle gestalta när de gick på bussen. Exempel på känslor och sinnesstämningar kunde vara: arg, trött, blyg, tandvärk eller kissnödig. Den första eleven i ledet gick på bussen medan hen gestaltade känslan/sinnesstämningen för de andra. De andra eleverna fick räcka upp handen och gissa vilken känsla/sinnesstämning som framställdes. När fler elever hade gått på bussen skulle även de som var passagerare härma den nypåstigandes känsla/sinnesstämning. Denna övning utfördes två gånger så att alla fick visa två känslor/sinnesstämningar var. Syftet med denna övning är enligt Åkerstedt Lindell (2014) att eleverna ska få öva på: turtagning, att lyssna med flera sinnen, samarbete samt att visa känslor och att läsa av känslor. När eleverna tränar sig på att visa känslor övar de, enligt Åkerstedt Lindell samtidigt sin empatiska förmåga eftersom de inte enbart får visa känslor som är relaterade till deras egna behov.

Den andra övningen var *Dirigenten* och inleddes med att alla elever stod i en ring. En elev valdes ut och fick lämna salen en kort stund medan de som stod kvar i ringen bestämde vem som skulle vara *dirigent*. Dirigenten började göra en rörelse som de andra härmade. Den elev som fick lämna salen kom tillbaka in och ställde sig i mitten för att lista ut vem som var dirigent. När dirigenten inte var iakttagen ändrade hen rörelse och de andra fortsatte imitera. Eleven i mitten fick gissa tills hen hade rätt. Denna övning genomfördes så att alla i gruppen fick vara dirigent och lämna rummet varsin gång. Byréus (2010) placerar denna övning under temat ledarskap och menar att syftet med den är att göra eleverna uppmärksamma på olika former av ledarskap samt deras eget förhållningssätt till detta. Hon lägger vikt vid "det goda ledarskapet" med entusiastiska, demokratiska ledare som sprider glädje och gemenskap och reflekterar över varför det destruktiva ledarskapet med förtryck och trakasserier får omfattande utbredning i skolvärlden.

5.2 Roligt och glädjefyllt

I analysen av det empiriska resultatet framkom att merparten av eleverna upplevde att drama handlar om känslor. Den främsta anledningen till att känslor diskuterades i alla samtal hade förmodligen att göra med den ena övningen, *Känslobussen*, som behandlade detta område. Förutom detta observerade jag att de själva uttryckte vissa känslor under lektionen, vilket vi diskuterade efteråt i samtalen. Den känsla som väcktes bland alla elever var *glädje*, de tyckte allihop att det var roligt. Det som framförallt uppfattades som roligt var att visa känslor och använda miner. Därför menade en elev att denna typ av övningar kan göras närsomhelst, eftersom att det är kul hela tiden. Det betyder att övningarna väckte känslor hos eleven och upplevelsen var att det var kul. Fler elever talade om den roliga aspekten med övningarna men lade istället vikten vid själva gestaltandet av känslorna och sinnesstämningarna, till exempel vilka känslor som var roligast och svårast att framställa samt vilka som var kluriga att gissa.

- När vi gjorde Känslobussen och du fick en känsla och du skulle kliva på bussen och visa alla andra den känslan, hur kändes det då?
- Ehm bra, det var ganska kul när jag gjorde den arga minen. (Eleven gör en grimas och visar hur man ser ut när man är arg).
- Ja, det var ganska kul, det håller jag med dig om. Varför var det så kul då?
- För att man skulle visa minerna och vara arg och sånt. Men det var svårast att gissa om man hade ont i magen eller var sådär eller var uttråkad, det var typ sådär, jag visste inte att det var ganska klurigt.

Eleven förklarar ovan när och varför det var roligt. Jag tolkar hans svar som att han tyckte att det var roligt att visa hur man ser ut när man är arg, anledningen till detta kan vara för att man ofta grimaserar med hela ansiktet när man blir ilsken och arg, vilket de tyckte kändes roligt eller såg roligt ut. Att det var svårt att gissa vissa känslor och sinnesstämningar kommer också på tal och då var det främst om någon hade ont i magen, var uttråkad eller var sådär eleven nämner. Här fastnar jag lite på känslan ”sådär”, en känsla eller sinnesstämning som jag aldrig har hört förut. Hur ser man ut när man känner sig ”sådär”? Antagligen är detta en känsla som kan placeras någonstans mellan att känna sig glad och att känna sig ledsen och eleven kan ha hört någon svara att ”jag mår sådär” som svar på frågan ”hur mår du?” och förmodat att detta är en känsla, vilket man i så fall kan säga att det är.

[...] och det var ganska roligt när någon var blyg [..].

Eleven i detta exempel menar att det var kul när någon visade hur man ser ut när man är blyg och inte att det var roligt när någon kände sig blyg på riktigt under övningarna. Orsaken till att detta såg lustigt ut är svårt att tyda men det kan ha att göra med att den elev som gestaltade den blyga känslan visade ett kroppsspråk som uppfattades komiskt.

Känslan av att övningarna var kul är som sagt genomgående i alla intervjusvar men i citatet nedan beskriver en elev ett annat perspektiv av det roliga, nämligen att denna typ av övningar kan fungera som uppmuntrande.

- När tror du att det är bra att göra de här övningarna?
- Ehm... kanske om man är sur så kanske man blir lite gladare, för att det är ganska kul att göra det. Så kanske man glömmer av varför man är sur.

Eftersom det är roligt att göra detta kan den som är sur bli lite gladare och kanske till och med glömma bort anledningen till varför man är sur. Jag tolkar det som att eleven själv upplever att hon blir glad av att utöva övningarna och då drar kopplingen till att fler blir glada av detta, även när man känner sig ledsen eller är på dåligt humör kan lek och drama muntra upp. Det är möjligt att orsaken till varför man blir glad avser just det som eleven säger, att man glömmer av varför man är sur, eftersom att fokus läggs på att vara delaktig och ibland inta andra roller än sin egen.

Första temat har presenterat de känslor som väcktes hos eleverna under övningarna. Framförallt tyckte eleverna att övningarna var roliga bland annat med anledning av att de tyckte att det var kul att visa olika känslor och göra miner. Det resonades även kring att drama kan fungera som uppmuntrande.

5.3 Att våga

Detta tema behandlar elevernas upplevelser av att vara den som står i centrum och få all uppmärksamhet av de andra, vilket är vanligt förekommande i utövandet av drama. Att våga visa för andra kan också ses som ett mål man vill uppnå med pedagogiskt drama.

Under Känslobussen observerade jag att det framförallt var två elever som tydligt visade att de tyckte att det var jobbigt att gestalta en känsla framför klassen, men med hjälp av läraren som visade känslan samtidigt var det lättare. Även under Dirigenten var det en elev som avstod från att vara dirigent och leda de rörelser som de andra skulle härma. Efter att alla hade fått vara dirigent en gång vågade denne elev sig på ett nytt försök och upptäckte att det var roligt. Ingen av dessa elever uttryckte dock denna oro i vårt samtal efteråt utan nämnde enbart att det var roligt. Majoriteten av eleverna upplevde inte att det var jobbigt att vara den som alla tittade på men några beskrev att de tyckte att det var pinsamt, nervöst eller att de blev blyga. Eleverna nedan beskriver att de upplever nervositet och blygsel under övningarna, även begreppet ”pinsamt” lyfts fram. Att känna sig nervös och blyg i samband med drama eller i andra situationer när man ska framföra något inför flera människor kan många relatera till. Med anledning av detta är det inte förvånande att eleverna i min studie upplever dessa känslor.

- Hur kändes det att vara den personen som visade en känsla eller rörelse för klassen?
- Hm... sådär kul.
- Sådär kul? Kan du berätta varför det bara kändes sådär kul?
- För att det var lite... jag blev lite blyg.
- Jaha, du blev lite blyg? För att det var lite läskigt?
- Mm.

Eleven förklarar att hon blev lite blyg när hon skulle visa en känsla eller dirigera rörelser. Jag frågar om det beror på att det var lite läskigt och hon svarar ”Mm”. Varför hon tyckte att det var läskigt framgår inte i intervjuavsnittet men jag tolkar det som att det var läskigt för att man skulle gå fram och visa något ensam för klassen. Det är även vad eleven i nästa citat beskriver.

- Hur kändes det att vara den som gjorde de här minerna då?
- Roligt och... men det var nervöst också.
- Okej, varför var det nervöst då?
- Jag vet inte... för när alla tittade på mig... det är typ som att gå upp på scen.
- Ja just det. Det kan vara lite läskigt att gå upp på scen.
- Ja, men när man har en kompis som går upp med då är det inte lika läskigt.
- Nä, men här var man ju själv.
- Ja, så då var det lite läskigt.

Eleven liknar momentet i denna övning med att gå upp på scen, vilket är en intressant uppfattning i detta sammanhang eftersom att drama ofta associeras teater och scenframträdande och kan ibland till och med innebära detta. Hon berättar också att det inte är lika otäckt om man har en kompis som går upp tillsammans med. Detta tolkar jag som att hon upplever att man blir mer utlämnad när man ensam visar upp inför klassen, är man istället två kan man ta hjälp av varandra.

- Hur kändes det först när du fick den svåra känslan då?
- Asså... det var... det är alltid... jag tyckte att det var lite svårt med det. Men också kul och så var det pinsamt. Ibland är det lite såhär pinsamt, också när man gör roliga miner tycker jag.

Här beskriver eleven hur det kändes när man fick en svår känsla som hon inte kunde visa. Hon säger trots detta att hon tyckte att det var kul men att det också var pinsamt. Det hon beskriver som pinsamt är framförallt att göra roliga miner. Detta kan tänkas ha att göra med att man behöver ”släppa loss” en aning och våga göra något som andra kanske skrattar åt. En del har lättare för detta än andra som kan uppleva att det är pinsamt och därför känna sig hämmade.

En annan elev förklarar för mig att detta var första lektionen hon inte kände sig blyg när hon skulle visa upp något eller prata inför klassen, och var därför väldigt stolt över sig själv. Innan brukade hon alltid bli blyg i dessa situationer. Hon berättar för mig hur det gick till när hon bestämde sig för att inte vara känslig och blyg längre.

- Det kändes roligt för att det var första gången att jag inte var blyg.
- Var det första gången?
- Ja, asså jag var inte blyg.
- Vad roligt! Brukar du vara blyg annars?
- Ja, alltid!
- Varför tror du att du inte kände dig blyg den här gången då?
- Jo, för när jag gick på dagis så var jag ganska, ganska känslig och jag vet inte varför, jag tror jag föddes så. Ja, och sen när jag typ såg en film så kände jag att jag inte behövde vara... asså... asså... känslig längre, att jag kunde vara lite tuffare. Pappa lärde mig det, asså jag hade en jätteelak vän som hette xxxx. Hon sa: ”Kan du hämta den? Kan du hämta spaden?” och jag sa alltid ja. Asså jag kunde inte sluta för jag blev jätterädd.
- Ja, du vågade inte säga nej?
- Ja, men sen till slut så sa jag nej och då sa hon: ”Nej, jag kommer inte leka med dig!” och då sa jag: ”Visst, gör inte det. Jag kan leka ensam.”
- Och så mådde du mycket bättre sen?
- Ja, så var jag inte blyg längre.

Eleven föreföll känna sig bekväm i vårt samtal och vågade öppna sig för mig. Övningarna väcker känslor hos henne som gör att hon återkopplar till de erfarenheter hon har av att vara blyg. Hon förklarar för mig hur det gick till när hon insåg att hon inte längre behövde vara blyg efter en konflikt med hennes kompis. Jag tolkar det även som att hon kopplar det till att stå på sig, vara tuffare och våga säga nej, och det verkar som att hennes pappa har spelat en viktig roll när hon lärde sig detta. Det verkar också som att hon mådde bättre efter denna händelse eftersom hon förklarar att hon inte var blyg längre, kanske tänker hon att denna typ av övningar kan ge henne fortsatt träning i att våga ta plats och så vidare och att det kan vara samma sak för andra.

Sambandet mellan drama och självförtroende förklaras inte bara av eleven i exemplet ovan, utan nämns av fler elever. De delger att man övar sig på att våga agera inför andra samt att det är roligt att visa och få uppmärksamhet.

- Varför tror du att det är bra med denna typ av övningar?
- För att man ska kunna försöka göra lite mer saker.
- Att man ska våga menar du?
- Mm, för att man inte ska vara blyg, för att visa fram alla saker.

Eleven svarar på frågan varför det är bra med denna typ av övningar och svarar bland annat "För man ska kunna försöka göra lite mer saker" och "För att man inte ska vara blyg, för att visa fram alla saker". Det tolkar jag som att man ska våga mer och inte rädd för att ta den plats man behöver för att kunna visa det man önskar. Likande tankegång återkommer i ett annat samtal:

- Tror du man kan lära sig någonting bättre när man gör sådant här?
- Man lär sig att... eh... att det inte är farlig att visa andra saker.

I citatet förklarar eleven att man lär sig att det inte är farligt att visa andra saker. Eleverna reflekterar över en viktig del i dramaarbete som handlar om självförtroende och självkänsla, något man övar när man alla blickar är riktade mot just dig och de andra förväntar sig att du ska, som i detta fall, visa något. Man lär sig att det inte är farligt att ta plats i klassrummet. Detta kräver dock att läraren skapar ett tillåtande klimat där eleverna vågar försöka och ibland göra misstag utan att någon skrattar, det är då självförtroendet och självkänslan växer som mest och det blir roligt för eleverna att visa. Blir det roligt för eleverna att även i andra sammanhang att våga gå upp inför klassen och visa någonting kan man på ett glädjefyllt sätt motarbeta den rädsla som många upplever med att tala inför andra. Möjligheterna att lyckas bör dessutom vara större om man börjar i de tidiga skolåren och kontinuerligt fortsätter.

Sammanfattningsvis kan sägas att flera av eleverna upplevde att de blev lite blyga eller att det var nervöst och pinsamt när de skulle visa en känsla eller rörelse för sina klasskamrater. Denna känsla jämfördes bland annat med att gå upp på scen. Däremot ansåg en del elever att det är bra att öva på dessa moment för att man lär sig att det inte är farligt att framträda för andra och att det är roligt att visa.

5.4 Fysisk aktivitet

Ett antal elever associerade övningarna till fysisk aktivitet och grunden till detta kan bland annat ha legat i att de flesta som agerade dirigenter valde rörelser som innefattade hopp och spring och det var för en del aningen ansträngande. Tankarna kring hur eleverna uppfattade denna form av fysisk aktivitet såg dock olika ut.

- Tror du att det är bra att göra sådana här övningar?
- Mm.
- Varför tror du att det kan vara bra?
- Konstration.
- Vad sa du?
- Kontration.
- Kontration? Vad betyder det? Eller menar du kondition? Att man rör på sig?
- Ja.
- Okej, berätta för mig när du tänker att det är bra att göra de här övningarna?
- Efter man har ätit mat.

Konditionsträning togs upp i ett av samtalen. Jag hade till en början lite svårt att förstå eleven eftersom han hade svårt att uttala ordet "kondition". Att eleven uppfattade den ena övningen som konditionsträning kan ha att göra med att han på sin fritid utövar någon form av idrott där konditionsträning finns inkluderat och det påminner om de rörelser vi gjorde under Dirigenten. På frågan när det är bra att göra dessa övningar svarar han "efter man har ätit." Möjligen kopplar han detta till att maten förbränns fortare när man rör på kroppen eller kanske har han fått höra att det är bra att röra på sig efter man har ätit.

Någon vecka innan studien genomfördes hade klassen besökt Universeum där de hade fått lära sig mer om hälsa och hur man ska äta och röra sig för att kroppen ska må bra. Detta kan också ha legat till grund för elevens tolkning och även för de andra elever som också uppfattade det som fysisk aktivitet. Kanske trodde de att övningarna var en uppföljning på temat hälsa?

För att man rör på kroppen och det är bra. Som vi lärde oss på museet. [...] vi sitter ju nästan alltid på stolen.

Här visas ett annat exempel på ovanstående. Drama är bra för att man rör på kroppen. Denna elev nämner att de fick lära sig detta på museet (Universeum). Vidare talar han om att de nästan alltid sitter på stolen i skolan och jag tolkar det som att han uppfattar det som något negativt eftersom han säger att det är bra att röra på kroppen. Detta kan betyda att de utöver relativt lite drama eller andra övningar då de inte enbart sitter på stolen. Läraren verkade förhållandevis osäker på drama, vilket jag tar upp senare i texten. Det är synd när det verkar finnas ett intresse och ett behov från eleverna att få röra på sig mer i klassrummet.

Tredje temat har sammanfattningsvis belyst elevernas uppfattningar kring dramaövningarna som konditionsträning, i detta avseende var det antagligen främst Dirigenten där de skulle härma rörelser som var ansträngande. En elev återkopplar även till ett besök på Universeum som klassen nyligen gjort där vikten av att äta rätt och röra på sig diskuterades. Här gör jag tolkningen att eleven eventuellt trodde att övningarna hörde ihop med detta.

5.5 Lärande

Under denna rubrik presenteras de slutsatser eleverna drog mellan dramaövningarna och lärande, både sitt eget och andras. En av frågorna jag ställde var bland annat varför de tror att det är bra att göra dessa övningar och om de skulle kunna utföras i andra ämnen. Under presenteras några av de svar jag fick.

Eleven nedan belyser dramaövningars förmåga att förstärka det man har lärt sig. Särskilt för yngre elever är det svårt att sitta och lyssna och koncentrera sig längre stunder, och ofta får lärare efter att ha presenterat vad som ska göras under lektionen ändå frågan ”vad ska vi göra nu?”. Samma sak kan vi tänka kring hur de tar till sig kunskaper. Om läraren under denna lektion istället stått och föreläst om vilka känslor som finns hade en del elever inte kunnat namnge och gestalta fler känslor än vad de kunde innan, men med hjälp utav övningar där de själva får agera och vara aktiva är det lättare för dem att komma ihåg och lära sig mer.

- Tror du att man kan lära sig någonting bättre när man gör de här övningarna?
- Ja, man lär sig fler saker.
- Mm, okej vad är det för saker man lär sig då? Berätta!
- När man har såna lektioner när man inte har lärt sig.
- Mm, så kan man dramatisera istället?
- Ja. För att man lär sig mycket mera.

Eleven menar att man lär sig fler saker och på de lektioner där man inte har lärt sig kan drama vara till hjälp så att det blir lättare att lära sig det man tidigare missat. Detta kan jag själv relatera till och det är något som bland annat lärarutbildningen innefattar, att kombinera teori och praktik. På universitetet blir det mycket teoretiskt undervisning med lärare som förklarar hur man kan tänka och förhålla sig till verkligheten, men ute på VFU får vi användning för denna teori och omsätter den i praktiken, på så sätt förstärks lärandet och lärarstudenterna lär sig mycket mera.

På likande sätt kan det fungera i skolorna också om eleverna får möta en varierande undervisningen med både teoretiska och praktiska inslag som balanserar varandra. Ett exempel från en lektion under min VFU-period illustrerar just detta. Läraren hade presenterat ”Tema Vatten” i NO och börjat lägga grunden till vad vatten egentligen är, två vätemolekyler och en syremolekyl (H_2O), samt introducerat vilka faser vatten kan befinna sig i. Eftersom detta var ett teoretiskt moment med genomgång via Powerpoint var det inte självklart att läraren hade fått med sig alla elever. Med anledning av detta hade ett praktiskt inslag planerats i form av dramatisering av vattnets faser. Eleverna fick agera vattenmolekyler och medan läraren låtsades höja och sänka temperaturen i klassrummet rörde sig vattenmolekylerna olika mycket beroende på om det var varmt eller kallt. Genom detta inslag uppfattade jag att eleverna lärde sig mer och de som inte hade lärt sig under Powerpointen fick konkreta upplevelser att hänga upp kunskapen på, vilket jag menar är en av de största fördelarna med drama.

En annan elev upplever att det var en typ av träning, eftersom att det var en lektion och på en lektion lär man sig och tränar på saker. Hon ser övningarna som lekar och på vilket sätt de kan vara användbara för henne i framtida sammanhang.

[...] det var ju typ en träning, asså det var ju typ som en lektion och så, lektioner är ju så att man lär sig. Då har man lärt sig nya lekar och då kommer man kunna de ganska länge när man har lärt sig lekarna. Det kan också vara bra om man typ har fått ett sånt kort på en riktig buss eller nåt.

Eleven förklarar att hon har lärt sig en ny lek och sätter det i ett längre perspektiv, att man kan komma ihåg lekarna länge så att de kan lekas igen, kanske när hon börjar i tvåan också. Hon säger också att det kan vara bra att ha lärt sig att föreställa olika känslor ifall att man skulle få ett känslkort på en riktig buss, då är det bra att veta hur man ska agera i det läget. Det är förhållandevis osannolikt att man skulle få ett känslkort på en riktig buss och behöva gestalta en känsla för resten av passagerarna på bussen, så hur elevens tankegångar går här är svårt för mig som forskare att tolka.

I ett annat samtal gjordes en koppling till vad jag tror kan vara elevens hobby eller fritidsaktivitet, nämligen dans.

Det blir bra att lära sig nya rörelser och miner så man kan göra någon dans.

Här tolkar jag det som att det framförallt är rörelserna i Dirigenten eleven syftar på var bra att lära sig, de kan sedan användas till att sätta ihop en dans. Det kan vara så att denna elev dansar på fritiden, är intresserad av dans och/eller tycker att det är underhållande att hitta på egna danser och visa upp. Oavsett verkade hon nöjd med att fått lära sig nya rörelser och miner som hon kan använda igen. Hon berättade också för mig att hon hade planerat att göra dessa övningar på hennes kalas för att hon snart fyller år. Detta är ytterligare ett tecken på att övningarna upplevdes som roliga och därför passar bra in på kalas där det viktigaste är att ha roligt.

Tidigare gjordes en koppling mellan övningarna och de känslor som väcktes hos eleverna samt kommentarer kring själva gestaltandet av känslorna. Några elever gjorde drog en parallell mellan känslor och lärande.

Man kan lära sig bättre vad känslorna heter.

Man lära sig mera om känslor, också att jag fick lära mig hur... asså... hur man föreställer dem.

Kunskapen om vad känslor är, deras namn samt hur man framställer dem menade dessa barn att man tillägnade sig. Skälet till att eleverna uttryckte att de lärde sig mer om känslor och hur man framställer dem vågar jag med stor säkerhet mena hade med övningen, Känslobussen att göra, vilket jag också förde på tal under rubriken ”Roligt och glädjefyllt”. I dialogen som följer diskuteras en annan aspekt av känslor, närmare bestämt varför det är bra att ha kunskap om dem.

- För att det är ganska bra att lära sig typ när man ska börja jobba, då frågar dem de och då kan man säga det.
- Vad frågar de då menar du?
- Typ ”vad för känslor finns det?”
- Okej, tror du att man kan lära sig något bättre genom de här övningarna då?
- Ehm... man kan lära sig bättre att visa känslor. Som om man vill bli skådespelare, då ska man kunna sånt.

I denna konversation förklarar eleven att det är viktigt att veta vilka känslor som finns eftersom att man kan få frågan om det under en arbetsintervju. Det är inte vanligt förekommande att denna fråga ställs under en arbetsintervju och därför kan man fråga sig vad eleven menade med detta. Det är rimligt att det i skolan eller hemma har diskuterats arbetsintervjuer och att eleven därför gjorde denna koppling. Det kan likväl ha att göra med det han nämner i sista meningen, att det är viktigt att kunna visa känslor om man vill bli skådespelare. I skådespelaryrket är det, precis som eleven säger, relevant att kunna visa känslor och uttrycka dessa på ett autentiskt sätt. Förmodligen grundar han denna kunskap i en förförståelse han har om skådespelaryrket. Att han talar om skådespelari i samband med övningarna är relevant av den anledning att många skådespelare även utövar drama och i drama är det centralt att pröva nya roller, vilket man också gör som skådespelare.

Drama och dess anknytning till matematik är den sista delen i temat ”Lärande” som kommer att analyseras. Flera av barnen reflekterade kring användandet av drama i matematik och kommer fram till att det verkar finnas någon form av samband mellan dessa.

Det är typ som matte, att man tränar på någonting. Eller det är inte riktigt samma sak men i matten då tränar man ju på allting hela tiden för att bli bättre och det kanske är ungefär samma sak med det här, att man gör det flera gånger för att man ska träna på det och bli bättre.

I detta citat reflekterar eleven över att det verkar finnas något samband mellan drama och matematik. Hon berättar att man tränar på någonting, precis som i matten där man hela tiden tränar för att bli bättre och bättre tänker han att det är samma sak med dessa övningar. Denna elevs upplevelse är således att man i drama också tränar på någonting, men som forskare är det i denna situation svårt att sätta ord på vad det är han menar att man tränar på.

Då kan man leka att man är tal och plustecken... och lika med. Då skulle man lära sig mer matte och det skulle bli roligare. Då skulle man vara mer taggad liksom.

Eleven ger exempel på hur man skulle kunna använda drama i matematik, till exempel genom att leka att man är tal och plus- och likhetstecken. Eleven menar att det skulle bli roligare och att man skulle lära sig mer matte. Hon förklarar även att man skulle vara mer ”taggad” om man fick leka matte på detta sätt i skolan. Eleven berättar vidare att hon tycker att allt de gör är sådär i skolan för att hon inte tycker att det är roligt att lära sig nya saker, jag frågade henne om hon trodde att det skulle vara roligare att lära sig genom denna typ av övningar och hon svarade ja. Detta pekar på att praktiska inslag som att gestalta tal och leka matte kan skapa en större motivation hos eleverna.

Sammanfattningsvis har sista temat har lyft fram det lärande eleverna upplever att de tillägnade sig under lektionen. En del har även satt lärandet i ett längre perspektiv och reflekterat kring framtida användning av lärandet. Eleverna menar bland annat att drama är användbart i samband med de lektioner där man inte har lärt sig någonting, då kan det vara lättare att lära sig detta genom dramatisering istället. De framhöll även att man lär sig mer om känslor, vilket kan vara användbart om man vill bli skådespelare och de fann även kopplingen mellan drama och matematik där eleverna verkar tycka att det behövs mer inslag av lek och dramatik i detta ämne.

6 Diskussion

I denna del av studien kopplar jag till en början tillbaka till mitt syfte och mina frågeställningar och ger en kort sammanfattning av mina resultat. Därefter diskuteras valet av övningar och metod samt relationen mellan tidigare forskning och mitt resultat. Diskussionen avslutas med förslag på fortsatt forskning och mina didaktiska slutsatser av studien.

6.1 Återkoppling till syfte och frågeställningar

Syftet med denna fallstudie var att studera, tolka och beskriva ett antal elevers upplevelser av två dramaövningar vid en specifik lektion. Dessutom ville jag ta reda på vilka kunskaper eleverna tror kan utvecklas när man tillämpar denna typ av övningar. För att söka svar på detta genomförde jag en kvalitativ fallstudie och besökte jag en årskurs 1 där 13 elever under en lektion ägnade sig åt två dramaövningar, *Känslobussen* och *Dirigenten*. Denna lektion utgjorde mitt fall och för att ta reda på elevernas tankar och uppfattningar intervjuade jag dem efteråt. Därefter transkriberades intervjuerna och arbetet med att tolka deras svar påbörjades. Resultatet redovisades i fyra teman: *Roligt och glädjefyllt*, *Att våga*, *Fysisk aktivitet* samt *Lärande*. Det första temat behandlade de känslor som väcktes hos eleverna under lektionen, här var det framförallt känslan av att det var roligt och anledningarna till varför de upplevde detta. Andra temat hade fokus på elevernas upplevelser av att vara den som står i centrum. Här framträdde olika uppfattningar och känslor från eleverna, bland annat blyghet, nervositet men även nöje. Eleverna diskuterade även syftet med dessa övningar och menade kortfattat att det handlar om att man tränar sig i att ta plats i klassrummet och att det inte är farligt att göra det. Föreställningen om att övningarna syftade till fysisk aktivitet förevisades i det tredje temat. Eleverna menade att övningarna var kopplade till konditionsträning och att röra på kroppen. Sista temat redogjorde för det lärande eleverna uppfattade att man tillägnar sig genom drama. Bland annat menade de att man kan lära sig mer om känslor och lära sig nya lekar. De gav även förslag på hur det kan användas i matematik samt att det kan utnyttjas vid sådana lektioner där man inte har lärt sig det som förväntas.

6.2 Valet av dramaövningar

Till att börja med vill jag diskutera valet av lektionens dramaövningar, det vill säga *Känslobussen* och *Dirigenten*. I efterhand har jag känt att det inte var riktigt denna typ av övningar jag hade velat skulle genomföras, dessa två liknade mer lekar än den typ av dramaövningar som förekommer i litteraturen (Fredriksson, 2013; Jaquet, 2011; Lin, 2010; Öfverström, 2006; Chaib, 1996; Way, 1976), vilket barnen också verkade uppfatta det som. I denna studie förhåller jag mig, som tidigare uttalat, till Rasmusson & Erberths (2016) definition av vad pedagogiskt drama innebär, nämligen att gestalta en handling i rummet med hjälp av roller och i undervisningsform kan detta medföra att man dramatiserar eller levandegör det material man har. För mig betyder detta att man har ett område eller en del av ett område som ingår i ordinarie undervisning som man dramatiserar eller gestaltar, till exempel området ”vatten” som jag tidigare nämnde, där eleverna fick iklä sig rollen som vattenmolekyler. På detta sätt blir drama en del av undervisningen och inte ett avbrott eller tidsfördriv, som Dewey (1997) lyfter fram. Elevernas gestaltande av känslor i *Känslobussen* var för mig en typ av dramatisering eftersom att eleverna fick spela en roll och pröva visa känslor som de kanske inte själva annars känner. Anledningen till att det i detta fall blev dessa övningar grundar sig i att jag hade ont om tid till min planering och att varken jag eller läraren som ansvarade för lektionen är vana vid att arbeta med drama, vilket medförde att jag hade svårt att veta var jag skulle hitta bra övningar och vände mig därför till ett material med dramaövningar som fanns på skolan. Vid det tillfället jag utförde min studie hade vi även svårt att få in någon form av dramatisering som kunde variera innehållet i den ordinarie undervisningen.

Fredriksson (2013), Olsson (2006) och Stern (1980) tar i sina studier upp lärares osäkerhet och brist på erfarenhet av drama i undervisningen vilket ofta leder till att innehållet saknar syfte och känns meningslöst. Möjligen blev innehållet syfteslöst denna lektion, men mina intervjusvar indikerar trots detta att eleverna verkade se någon form av mening med genomförandet. Det var dock synd att övningarna inte hade en starkare koppling till deras ordinarie undervisning eftersom jag i så fall eventuellt hade kunnat få ut mer av mina intervjuer och en annan anknytning till lärande i denna studie. Denna studie har dock givit mig mer verktyg och inspiration till att arbeta med drama och framöver kommer jag se över mina val av övningar tidigare i processen.

6.3 Valet av forskningsmetod

Angående valet av min metod, alltså en kvalitativ fallstudie med elevintervjuer som jag ansåg bäst lämpad för denna typ av studie, skulle jag vilja diskutera mig själv som intervjuperson. Det var första gången jag utformade en intervjuguide till en studie och jag tyckte att det var svårt att veta vilka frågor man skulle ställa för att få ut så mycket av intervjuerna som möjligt. Trots att jag utgick från Doverborgs & Pramling Samuelssons (2000) frågeteknik i hur man frågar barn kändes det ändå som att jag kunde ha arbetat mer med denna del. I vissa samtal ansåg jag att mina frågor var aningen ledande, vilket man enligt Bryman (2011) ska försöka undvika. Dock blev jag i enstaka intervjuer tvungen till detta för att överhuvudtaget få ett svar från eleven eftersom vissa blev lite blyga när vi samtalade. Vid transkriberingen av mina intervjuer insåg jag även att jag kunde ha ställt fler följdfrågor i de situationer där någon elev förde en intressant reflektion. Till mitt försvar anser jag att jag levde upp till flera av de kriterier man behöver för att vara en framgångsrik intervjuare, vilka presenteras i Bryman. Några av dessa är till exempel att frågorna ska vara tydliga, att man låter informanten tala till punkt och att man är sensitiv och lyssnar uppmärksamt på intervjupersonen.

6.4 Jämförelse med tidigare forskning

Anledningen till att jag valde att genomföra en studie som fördjupar sig i yngre elevers uppfattningar och upplevelser av drama var för att större delen av befintlig forskning främst har belyst de äldre elevernas, minst 12 år, samt gymnasie- och universitetsstudenters perspektiv på ämnet. Tidigare forskning har framförallt visat att pedagogiskt drama kan stärka elevers identitet samt gemenskapen i gruppen genom att eleverna utvecklar empati. Dramatisering har även en stärkande inverkan på självförtroendet och motivationen på grund av att man tränar sig i att prata inför andra och för att det är ett roligt och varierande arbetssätt. Utöver detta upplever eleverna att deras kommunikativa kompetens ökar och att det underlättar för inläringen när man arbetar aktivt. Min studie presenterar liknande resultat och helhetsintrycket av de dramaövningar de genomförde under lektionen var att det var roligt. Att pedagogiskt drama uppfattas som roligt av eleverna tas även upp av Lin (2010) och Öfverström (2006). Eleverna i Lins studie upplever drama som roligt av liknande skäl som eleverna i denna studie, nämligen för att man får röra sig och vara aktiv till skillnad från andra lektioner när man ofta sitter still större delen av tiden. Min uppfattning är, som tidigare uttalat, att många elever verkar sakna de praktiska inslagen i undervisningen. Vill man få ut mer av sin undervisning bör man, enligt Dewey (1997), inkludera delar av lek och annat praktiskt arbete. En annan intressant del i detta är att drama även har visat sig kunna förstärka det som lärs ut (Öfverström, 2006; Olsson, 2006). Öfverströms informanter berättar att deras elever tycker att det är lättare att minnas det man har lärt sig eftersom att man arbetar aktivt och bearbetar allteftersom. Denna aspekt kommer också upp i mina samtal där eleverna berättar att drama är bra vid de lektioner där man inte har lärt sig något eller för att man ska lära sig mycket mera.

Att dramapedagogik utvecklar självförtroendet och ökar motivationen är som nämnts återkommande resultat inom forskningen på detta område. Orsaken till detta föreligger i att det hjälper många elever att ”släppa loss”, att eleverna känner större trygghet i gruppen, att deras självkänedom ökar och att det är tillåtet att misslyckas i utövandet (Giebert, 2013; Öfverström, 2006; Chaib, 1996). Det är med andra ord själva processen som är betydelsefull för eleverna. Även mina intervjupersoner talar om självförtroende, men i detta fall i termer av ”att kunna göra lite mer saker” eller ”för att man inte ska vara blyg, för att visa fram alla saker”. När känslan av att våga och eller att vara blyg har diskuterats vill jag även ta upp en annan aspekt av känslor eftersom att jag och eleverna även samtalade om detta i anslutning till Känslobussen. Eleverna berättar för mig att det var kul att gestalta känslorna eftersom de fick visa miner och att det var roligt att gissa vad de andra visade för känslor. Skolverket (2016) poängterar att eleverna ska få uppleva och utveckla olika uttrycksformer samt känslor och sinnesstämningar, vilket eleverna fick göra i denna övning. Öfverström (2006), Olsson (2006) och Chaib (1996) har kommit fram till att drama utvecklar elevernas empatiförmåga eftersom de får leva sig in i andra roller och därmed tillägna sig en ökad förståelse för andra människor, detta menar jag händer även i denna typ av känslöövningar. Eleverna prövade att ge uttryck för känslor som de kanske inte annars känner och kan genom detta få en ökad förståelse för andra människor som emellanåt visar dessa känslor, vilket utvecklar deras empatiförmåga. Denna känslökänedom kan likväl hjälpa eleverna att förstå varandra och missförstånd som uppstår för att eleverna har svårt att läsa av varandra kan undvikas.

Det eleverna tar upp som jag inte har påträffat i tidigare forskning är dramats koppling till fysisk aktivitet och till matematik. Kopplingen till fysisk aktivitet kan jag föreställa mig var aningen specifikt i detta fall med tanke på att eleverna valde att utöva hopp som var ansträngande under tiden de gjorde Dirigenten. En av eleverna tyckte att drama och matematik hör ihop, dock har jag svårt att förstå elevens tankegångar i detta avseende. Men eftersom en annan elev förklarar att hon skulle bli mer ”taggad” om hon fick leka matematik istället kan det återigen vara avsaknaden av de praktiska inslagen som eleverna försöker få fram.

Vilka skillnader kan ses i yngre och äldre elevers uppfattningar av pedagogiskt drama? Utifrån den tidigare forskning jag har tagit del av samt min egen studie menar jag att äldre elever verkar se mer fördelar i sin egen personliga utveckling i jämförelse med vad de yngre elever som deltog i denna studie gör. De uppfattar att deras identitet stärks, att sammanhållningen i gruppen blir starkare, att deras kommunikativa kompetens ökar samt att deras frihetskänsla ökar. De yngre eleverna i min studie betonar framförallt att det är roligt och kopplar lärandet till intressen som lek och dans med mera. De likheter man kan se är framförallt att det stärker självförtroendet och att man vågar mer samt att de uppskattar att de själva får vara aktiva och inte enbart sitta still och lyssna.

6.5 Fortsatt forskning

Skulle jag få möjlighet att forska vidare på detta område hade det varit intressant att göra en *longitudinell studie* där man kan utvärdera elevers kunskaper över en längre tid där pedagogiskt drama har inkluderats i undervisningen, eventuellt under ett års tid eller mer. Studien kan innefatta observationer, elev-och lärarintervjuer samt någon dokumentation i form av texter eller summativa prov som analyseras. Jag är relativt övertygad om att en sådan studie skulle demonstrera att eleverna uppvisar fler kunskaper i olika ämnen samt en högre måluppfyllelse i jämförelse med andra elever där pedagogiskt drama inte har används på detta sätt i undervisningen.

6.6 Didaktiska slutsatser

De didaktiska slutsatser jag kan dra av denna studie är framförallt att eleverna uppskattar denna typ av övningar och ser många fördelar både i sin personliga utveckling och i sitt eget lärande. Jag tolkar mitt resultat som att eleverna efterfrågar dramapedagogik och mer praktiska inslag i undervisningen, istället för att spendera större delen av tiden på stolen. Denna efterfråga tar jag med mig in i min kommande yrkesroll och jag vill försöka minska gapet mellan elevernas fritid och skolarbetet och därmed göra undervisningen mer vardagsnära för eleverna genom att arbeta mer med de estetiska lärprocesserna. Jag tror att detta kan medföra att eleverna tycker att skolarbetet blir roligare, att eleverna kommer att lära sig mer samt att alla ges en chans att lyckas eftersom att fler sinnen blir involverade. Utifrån tidigare forskning och denna studies resultat kan även slutsatsen om att drama stärker självförtroendet dras. Detta är en av de främsta anledningarna till att jag vill arbeta med drama i min undervisning. Hade min grundskoletid präglats mer av dramapedagogik hade jag förmodligen kunnat jobba bort den jobbiga känsla som väcktes inom mig, sammanhållningen i min klass hade troligtvis varit bättre och jag hade förmodligen vågat ta mer plats i klassrummet.

7 Referenser

- Algarra Carrasco, V & Dinapoli, R. (2012). *Engaging in Dramatic Activities in English as a Foreign Language Classes at the University Level*. Encuentro, 21, 94-103, ISSN 1989-0796.
- Braun, V., & V, Clarke. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77-101. doi: 10.1191/1478088706qp063oa.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.
- Byréus, K. (2010). *Du har huvudrollen i ditt liv: om forumspel som pedagogisk metod för frigörelse och förändring*. Stockholm: Liber.
- Chaib, C. (1996). *Ungdomsteater och personlig utveckling: en pedagogisk analys av ungdomars teaterskapande*. Doktorsavhandling. Lund: Pedagogiska institutionen.
- Dewey, J. (1916/1997). *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos.
- Doverborg, E. & Pramling Samuelsson, I. (2000). *Att förstå barns tankar: metodik för barnintervjuer*. Stockholm: Liber.
- Fredriksson, K. (2013). *Drama som pedagogisk möjlighet: En intervjustudie med lärare i grundskolan*. Licentiatavhandling. Linköping: Linköpings Universitet.
- Giebert, S. (2014). *Drama and theatre in teaching foreign languages for professional purposes*. *Théâtre et enseignement des langues de spécialité*, 33 (1), 138-150, doi:10.4000/apliut.4215.
- Hartman, J. (2004). *Vetenskapligt tänkande: från kunskapsteori till metodteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Jacquet, E. (2011). *Att ta avstamp i gestaltande: pedagogiskt drama som resurs för skrivande*. Licentiatavhandling. Stockholm: Stockholms Universitet.
- Lin, Y. (2010). Drama and possibility thinking – Taiwanese pupils' perspectives regarding creative pedagogy in drama. *Thinking Skills and Creativity*, 5, 108-119. doi: 10.1016/j.tsc.2010.09.001.
- Merriam, S.B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Nationalencyklopedin (NE). (2017). *Pedagogiskt drama*. Tillgänglig: <http://www.ne.se.ezproxy.ub.gu.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/pedagogiskt-drama>
- Olsson, E. (2006). *Att vara någon annan: teater som estetisk läroprocess vid tre 6-9 skolor*. Licentiatavhandling. Växjö: Växjö Universitet.
- Rasmusson, V. & Erberth, B. (2016). *Undervisa i pedagogiskt drama: från dramaövningar till utvecklingsarbete*. Lund: Studentlitteratur.

Skolverket. (2016). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011. (Reviderad 2016)*. Stockholm: Fritzes förlag.

Stern, Susan L. (1980). *Drama in second language learning from a psycholinguistic perspective*. *Language Learning: A Journal of Research in Language Studies*, 30 (1), 77-100, doi: 10.1111/J.1467-1770.

Vygotskij, L.S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.

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

Åkerstedt Lindell, G. (2014). *Retorik i förskolan*. Stockholm: Natur & kultur.

Öfverström, C. (2006). *Upplevelse, inlevelse och reflektion - drama som en aktiv metod i lärandet: en teoretisk analys och en empirisk undersökning av hur lärare tänker när de använder drama som metod*. Licentiatavhandling. Linköping: Linköpings Universitet.

8 Bilagor

8.1 Intervjuguide

1. Vad tyckte du om de dramaövningar ni gjorde idag?
2. Varför tyckte du det?
3. Hur kändes det att vara den som alla tittade på när du skulle visa en känsla eller när du bestämde rörelser?
4. Brukar ni göra sådana övningar i skolan? I andra ämnen?
5. Tror du att det är bra att göra fler sådana här övningar?
6. När kan det vara bra?
7. Varför tror du att det är bra? Kan man lära sig något bättre?
8. Är det roligt att göra sådana övningar?