



Malmö högskola
Lärarytbildningen
Skolutveckling och ledarskap

Examensarbete
15 poäng

Pedagogiskt drama som didaktiskt grepp på Barn- och fritidsprogrammet

*Drama in Education as a Didactic Tool at The Child and
Recreation Programme*

Kristina Nordlöf

Sammanfattning

Syftet med följande arbete är att belysa hur pedagogiskt drama som arbetsmetod/didaktiskt grepp upplevs av gymnasielever på Barn- och fritidsprogrammet. Min avsikt är även att försöka undersöka om man med pedagogiskt drama kan skapa engagemang och aktivt deltagande.

För att utforska problemet har jag genomfört två lektionspass i karaktärsämneskursen pedagogiskt ledarskap, med drama som didaktiskt grepp.

Med hjälp av egna observationer och reflektionsböcker, där eleverna beskrivit sina känslor och upplevelser, har jag sedan utarbetat resultatet.

Sammanfattningsvis pekar resultatet på att eleverna i min undersökningsgrupp upplevde drama som ett positivt arbetssätt. Jag har även kommit fram till att engagemang och delaktighet i viss mån kan väckas med drama som didaktiskt grepp. Det skapar förutsättningar för ett kreativt och lustfyllt klimat.

Nyckelord: Kunskapsuppdraget, Kunskapssyn, Pedagogiskt drama

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

1. INLEDNING	7
2. PROBLEM OCH SYFTE	8
3. LITTERATURGENOMGÅNG	9
Kunskapsuppdraget.....	9
Kunskapssyn.....	11
4. TEORETISK UTGÅNGSPUNKT	13
Pedagogiskt drama.....	13
5. METOD	17
6. TILLVÄGAGÅNGSSÄTT	19
Genomförande.....	21
Lektionspass 1.....	21
Lektionspass 2.....	23
Beskrivning av genomförda övningar och dess syfte.....	24
Reflektionsböcker.....	29
Bearbetning.....	29
7. RESULTAT	30
Redovisning av reflektionsböcker.....	30
Sammanställning av resultat utifrån reflektionsböcker.....	35
8. ANALYS AV RESULTAT	37
9. SAMMANFATTNING OCH DISKUSSION	38
Sammanfattning.....	38
Diskussion.....	38

10. REFERENSER	39
Bilaga 1	41
Bilaga 2	42
Bilaga 3	45

1. INLEDNING

Föreliggande examensarbete behandlar pedagogiskt drama som arbetssätt och didaktiskt grepp på Barn- och fritidsprogrammet. Mitt val av ämne har sitt ursprung i min vilja att undersöka om pedagogiskt drama kan vara ett komplement till mer traditionella undervisningsformer på gymnasiet och hur eleverna upplever denna arbetsmetod.

Tidigt under min utbildning till karaktärsämneslärare möttes jag av gymnasieelever som sa att skolan var trist, tråkig och ointressant. Detta födde mitt intresse för att ta reda på om man genom att använda pedagogiskt drama som didaktiskt grepp skulle kunna öka ungdomarnas engagemang, aktiva deltagande i undervisningen och en positivare inställning till skolarbetet.

Jag har under min yrkesverksamma tid arbetat som fritidspedagog på fritidshem och som specialpedagog inom särskolan. Jag har även utbildat mig till dramapedagog. Under denna spännande yrkesresas gång har jag efter hand utvecklat min pedagogiska roll och sett stora vinster med att använda drama som arbetssätt för att fånga intresset från de barn och ungdomar som jag mött. I mitt yrkesutövande har jag fokuserat på helheten hos de barn och ungdomar jag arbetat med och insett vikten av att tänka på relationernas betydelse och mitt eget förhållningssätt och dess betydelse för ett gynnsamt och lustfyllt lärande.

Jag finner stöd för mitt resonemang hos bl.a. Kernell (2002) och Stensmo (1997) där de framhäver fungerande relationer som en förutsättning för att lärande ska ske. Vidare betonar vår nuvarande läroplan för gymnasiet, Lpf 94, att all undervisning skall bidra till elevernas allsidiga utveckling och att "Skolan skall utveckla elevernas kommunikativa och sociala kompetens" och "...främja elevernas förmåga till personliga ställningstaganden" (s.5).

När jag nu ska inta en ny yrkesroll i en annan kultur och ett för mig nytt sammanhang som gymnasielärare vill jag lyfta upp och belysa detta område.

2. PROBLEM OCH SYFTE

Det övergripande syftet är att belysa hur pedagogiskt drama som arbetsmetod upplevs av gymnasieelever på Barn- och fritidsprogrammet. Specifikt granskar jag min egen undervisning i karaktärsämnet Lärande och pedagogiskt ledarskap, där jag arbetat med pedagogiskt drama som utgångspunkt och didaktiskt grepp. Jag menar att det är väsentligt att studera problemet då jag upplever att många elever på Barn- och fritidsprogrammet är skoltrötta och inte känner lust och engagemang i skolarbetet. Jag anser att man framför allt i karaktärsämnena bör skapa en läromiljö som stimulerar och engagerar eleverna. Min uppfattning är att Barn- och fritidsprogrammets elever i stor utsträckning bör få prova på alternativa undervisningsformer då programmet utbildar till arbete med människor i alla åldrar inom pedagogiska och sociala yrkesområden samt inom kultur- och fritidssektorn. Många som gått denna gymnasieutbildning arbetar inom förskola eller på fritidshem. Andra arbetar med människor i behov av särskilt stöd, t.ex. med funktionshindrade samt inom äldreomsorgen. Inom dessa arbetsområden är det av stor vikt att känna till olika pedagogiska arbetsmetoder som stimulerar till egna reflektioner och ställningstaganden.

Flera av de ämnen som karaktäriserar Barn- och fritidsprogrammet har sitt ursprung i psykologi, pedagogik och sociologi. Tillsammans ger dessa ämnen baskunskaper som behövs för ledarskap, kunskap om relationer och deras betydelse samt om människors utveckling och olika livsvillkor. (Skolverket, 2000).

Frågeställningar jag vill ha svar på i arbetet är:

- hur upplever eleverna inlärning via pedagogiskt drama?
- kan pedagogiskt drama öka engagemang och aktivt deltagande?

För att få ett empiriskt underlag har jag genomfört två lektionspass, det ena på 4 timmar med avbrott för lunch och det andra passet på 2 timmar, med en klass på 13 elever i åk.3 på Barn- och fritidsprogrammet. Efter varje lektion har eleverna anonymt skrivit reflektionsböcker som jag samlat in. Jag har även genomfört en kvalitativ intervju med en elev.(Se metodbeskrivning kap.5).

3. LITTERATURGENOMGÅNG

Att aktivt reflektera över kunskapssyn och kunskapsuppdraget satt i relation hur elever lär sig är en grundförutsättning för att de uppdrag vi är satta att utföra ska bli så gynnsamma som möjligt. I förestående kapitel kommer ett resonemang kring det samma.

Kunskapsuppdraget

Egidius (2003) menar att ”Tillvaron är mångtydig och motsägelsefull, kunnande och vetande är föränderligt och obeständigt” (s. 12).

I dag när vi lever i ett postmodernt kunskapssamhälle är inte skolans huvuduppgift att tillhandahålla elever med information eller att ge färdiga kunskaper. I det postmoderna samhället är tillgången på information stor och den är lätt att komma åt. Skolans uppgift är snarare att utveckla redskap och kompetenser hos eleverna för att kunna värdera och hantera den information som är så lättillgänglig och flödar över oss. Att argumentera, analysera, dra slutsatser och reflektera menar Carlgren och Marton (2001) är de uppgifter som lärarna i ökande utsträckning ska bistå eleverna med att utveckla. De menar vidare att en modern människa behöver lära sig att leva med att det inte finns något självklart rätt utan istället utveckla förnuftiga sätt att förhålla sig till detta.

Skolans uppdrag har förändrats och en tydlig omformulering går att läsa i en kommentar från Skolverket (1996).

Skolans allt mer komplexa kunskapsuppgift ligger bakom uttrycket ”skola för bildning”. Begreppet bildning syftar på en kunskapstilläggan som inte enbart sitter på ytan utan blir en del av personligheten. Att erövra kunskaper i djupare mening är att lära sig se, att erfara världen på sätt som annars inte vore möjliga och på så sätt vidga sitt medvetande. Olika ämnen bidrar på olika sätt till detta genom de kunskapskvaliteter de omfattar. Man läser inte ämnen i första hand för att lära sig särskilda fakta och begrepp utan för att lära sig uppfatta saker och använda begrepp på särskilda sätt. Genom de olika ämnena erövrar man de

särskilda sätt att erfara och förhålla sig till världen som utvecklats inom de kunskapstraditioner som enskilda ämnen eller ämnesgrupper representerar (s.6).

Detta är en ganska radikal förändring av kunskapsuppdraget som tydligare pekar mot att åstadkomma lärande och reflektion i lärandet, kunskaper i djupare mening, d.v.s. kvalitetsmässiga. Tidigare har uppdraget inriktat sig mer på mängden av fakta och att hinna med kursen, ytkunskaper eller kvantitetsmässiga kunskaper.

En förskjutning har alltså skett i kunskapsuppdraget, från att eleverna ska hinna med läroboken till att mer fokusera på vad de erfar och på att utveckla elevernas förmågor och förhållningssätt (Carlgren & Morton, 2001).

Vi finner stöd för denna kunskapssyn i 1994 års läroplan för de frivilliga skolformerna (Lpf 94). Där står följande under rubriken Kunskaper:

Mål att sträva mot

Skolan skall sträva mot att varje elev i gymnasieskolan, komvux och SSV samt, så långt det är möjligt, i gymnasiesärskolan och särvox

- tillägnar sig goda kunskaper i de kurser som ingår i elevens studieprogram
- kan använda sina kunskaper som redskap för att
 - formulera och pröva antaganden och lösa problem
 - reflektera över erfarenheter
 - kritiskt granska och värdera påståenden och förhållanden
 - lösa praktiska problem och arbetsuppgifter
- tror på sin egen förmåga och sina möjligheter att utvecklas
- utvecklar en insikt om sitt eget sätt att lära och en förmåga att utvärdera sitt eget lärande och
- utvecklar förmågan att arbeta såväl självständigt som tillsammans med andra.

Skolan skall sträva mot att varje elev i gymnasieskolans nationella och specialutformade program samt den gymnasiala vuxenutbildningen dessutom:

- kan överblicka större kunskapsfält och utvecklar en analytisk förmåga och närmar sig alltmer vetenskapligt sätt att arbeta och tänka

- utvecklar kunskaper för ett föränderligt yrkesliv och för att kunna påverka arbetsliv och samhällsliv (s. 29).

Kunskapssyn

Järleby (2005) menar att synen på kunskap håller på att nyanseras och kunskap är inget entydigt begrepp. Kunskap kommer i uttryck i många olika former och kan definieras på många olika sätt. Det som räknades som kunskap igår är inte det samma som i dag eller som kommer att vara kunskap i morgon. Och det som är kunskap på ett ställe är kanske inte kunskap på andra ställen, enligt författaren. Kunskap kommer även i uttryck i olika former såsom fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet som alla förutsätter ett samspel med varandra (Lpf 94).

Vi människor konstruerar våra verklighetsbilder både individuellt och i samverkan med andra. Det finns i vår tid en allmän uppfattning att kunskap uppstår i samspel mellan erfarenhet och teoribildning. Denna syn på kunskap kallas konstruktivism (Claesson, 2002). Enligt konstruktivistisk syn beskrivs lärandet som en aktiv process där den lärande människan själv konstruerar sin uppfattning. Vi delar ju inte samma uppfattning om verkligheten, men vi delar samma verklighet. ”Den som ska lära sig har redan en s.k. för-uppfattning som ska förändras” (Claesson, 2002, s.26). Både Piaget och Vygotskij står för den konstruktivistiska synen på inläring och utveckling. De menar att människans kunskap utgör en aktiv process där det är individen själv som konstruerar sin kunskap. Vi får en välfungerande kunskap om oss själva och om omvärlden om vi på ett personligt sätt är aktiva i tolkningar, värderingar och överblickar. Möjligheterna till fysiska erfarenheter och socialt samspel är viktiga faktorer i denna kunskapssyn. Kognitiva strukturer kräver att människan inte bara passivt reagerar på miljöns inverkan och att vi måste ha möjligheter till social interaktion (Claesson, 2002, Egidius, 2003).

Kognitiva processer kan inte lösgöras från andra processer, t.ex. sociala processer menar den ryske psykologen och pedagogen Lev Vygotskij (Kroksmark, 2002, Egidius, 2003). Vygotskij menar att tänkande, handlande och talande och andra processer bildar en helhet och integreras i varandra. Enligt honom formas tänkandet av individens sociala aktiviteter, i samspel med den omgivande verkligheten. ”I varje ögonblick har vi möjligheten att ta över och utveckla kunskaper och erfarenheter från andra människor” (Vygotskij i Kroksmark, 2002, s.250).

Detta synsätt inom konstruktivismen, den sociokulturella inriktningen betonar lärandets sociala natur. I det sociokulturella förhållningssättet finns inte ett specifikt fokus på tänkande utan det är den omgivande kulturen, kommunikationen och sammanhanget som är i centrum. Betoningen ligger på processen och inte på produkten (Claesson, 2002). Människan ska lockas att prova sig fram med varierande strategier. Eleverna måste vara en motor i själva kunskapsandet enligt det konstruktivistiska förhållningssättet. Enligt detta synsätt menar Claesson (2002, s. 27) att läraren bör:

- Uppmuntra och acceptera elevers självständighet och initiativ
- Tillåta elevers svar att dominera lektionen
- Använda rådata, interaktiva läromedel m.m.
- Engagera elever i experiment som kan vara motsägelsefulla och diskutera dem
- Ta reda på hur elever uppfattar undervisningsinnehållet innan de delar med sig av sin egen förståelse
- Engagera elever i dialoger, såväl med varandra som med läraren
- Uppmuntra elever att reflektera över det de lärt sig

Som pedagog och lärare bör vi upprätta en lärandemiljö som ger motivation och lust att lära och där alla ges möjlighet till delaktighet och social interaktion. En miljö där eleverna utvecklar förmågan att argumentera, analysera, dra slutsatser och att reflektera. Det är mot den bakgrunden som pedagogiskt drama kan bidra till engagemang och lägga grunden för ett aktivt lärande där reflektion, delaktighet och social interaktion är nödvändiga byggstenar som bidrar till ett för livet nödvändiga dispositioner.

Med den rådande kunskapssynen och skolans kunskapsuppdrag som grund måste vi tillämpa strategier och pedagogiska metoder och utveckla praktiskt framkomliga vägar för att uppnå syftet med kunskapsuppdraget (Carlgren & Morton, 2001). Vi bör ställa oss frågan vilka beredskaper i form av kunskaper, färdigheter, värderingar, förmågor o.s.v. som vi bedömer att eleverna behöver i framtiden.

4. TEORETISK UTGÅNGSPUNKT

För att uppnå mitt syfte i detta utvecklingsarbete har jag genom litteratur och min egen erfarenhet som dramapedagog utgått från de teorier som pedagogiskt drama grundar sig på. Jag har även studerat tidigare undersökningar som tangerar mina frågeställningar. Både Åström (2006) och Grunning (2001) har i sina respektive examensarbeten gjort undersökningar där pedagogiskt drama har använts som metod. Utifrån sina litteraturstudier och genomförda projekt drar de slutsatser att pedagogiskt drama skapar många olika gynnsamma förutsättningar både vid inläringssituationer och även som positiva sidoeffekter, bl.a i form av bättre självförtroende och i ökad social kompetens.

Båda författarna (a.a) har genomfört sina studier på gymnasieungdomar. Grunning har i sin studie fokuserat på hur IV-elever påverkas av pedagogiskt drama och Åström har använt pedagogiskt drama för att lära elever förstå olika aspekter av socialisationsprocessen. Detta väckte min nyfikenhet att själv studera ämnet, dock med en annan vinkling på problemformulering och utförande.

I följande kapitel beskrivs de viktigaste begreppen inom pedagogiskt drama, dess tankar och synsätt på framförallt ett aktivt lärande, där alla sinnen är involverade vid själva läroprocessen.

Pedagogiskt drama

Dramapedagogiken sätter eleverna och deras egen aktivitet i centrum. Erberth och Rasmusson (1996) drar paralleller till våra styrdokument med resonemanget att pedagogiskt drama bygger på dess människo- och kunskapssyn. Uppfattningen om den aktiva, skapande och ansvarstagande människan ses som en förutsättning för inläring och utveckling enligt våra läroplaner, dagens kunskapssyn och vårt kunskapsuppdrag.

Det finns olika definitioner på vad dramapedagogik är. Enligt Sternudd (2000) påverkar olika ämnesområden den dramapedagogiska verksamheten så att olika varianter formas. Hon beskriver i sin avhandling *Dramapedagogik som demokratisk fostran?* en slags modell där fyra olika perspektiv kan urskiljas; det konstpedagogiska-, det kritiskt frigörande-, det

personlighetsutvecklande- och det holistiskt lärande perspektivet. Jag har i mitt arbete med eleverna utgått till viss del från det holistiskt lärande perspektivet. Inom denna inriktning är målet enligt Sternudd (a.a.) att ” eleven skall nå insiktskunskap, d.v.s. kunskap som når en personligt känslomässig nivå och som bearbetas kognitivt tillsammans med pedagog och övriga deltagare” (s. 107). Läraren ses som inspiratör och den som skapar situationer för att lärande ska utvecklas. Enligt detta perspektiv kan läraren gå in i ageringen som ”lärare- i roll” för att t.ex. väcka en fråga eller för att påverka. Läraren deltar då som någon annan för att ”...fördjupa elevernas förståelse för det problem som bearbetas” (Sternudd, 2000, s. 108).

Det holistiskt lärande perspektivet har starka influenser från den sociokulturella konstruktivismens teori. Detta synsätt handlar, som jag tidigare redovisat i kap.3, om hur individen konstruerar sin kunskap i ett socialt sammanhang.

Ordet drama kan härledas till ett grekiskt ord som betyder handling. Erberth och Rasmusson (1996) menar att den kreativa handlingen som man utför i drama och dess konkreta ställningstagande är ett uttryck för hela personligheten och att det är själva kärnan i pedagogiskt drama. Drama kan ses som ett hjälpämne till de teoretiska ämnena (Järleby, 2005; Erberth & Rasmusson, 1996). Utgångspunkten i drama är att få en djupare insikt i ämnet genom att t.ex. fysiskt gestalta inläsningsstoffet. Järleby (2005) menar att i en holistisk människosyn där teori och praktik går sida vid sida förutsätts ett kreativt kunskapande och ett reflexivt tänkande. Drama är, förutom ett medel till att producera underhållning, ett medel att skaffa sig kunskap om människan och mänskligt liv (Järleby, 2005). Han menar vidare att drama kan och bör användas i olika områden i undervisningen och även i arbetslivet.

Den pedagogiska synen som pedagogiskt drama grundar sig på tar sin utgångspunkt i det humanistiska synsättet och med aktivitetspedagogik som metod (Erberth & Rasmusson, 1996). Enligt Sternudd (2000) karaktäriseras dramapedagogiken av komplexitet. Det är enligt henne ett ämne som har sina rötter inom såväl humanistiska som samhällsvetenskapliga traditioner. Det tangerar både pedagogik, sociologi, psykologi, teater, religion och estetik (Corurtney 1968 i Sternudd 2000). Hon resonerar kring å ena sidan *drama* som kan associeras till att agera och å andra sidan *pedagogik* som innebär läran om fostran och undervisning, att påverka, att leda någon till kunskap. I själva begreppet pedagogiskdrama finns enligt Sternudd (a.a.) möjlighet att inbegripa både ämnets arbetsmetod, processen och ämnets

pedagogiska och estetiska värdegrund. Arbetet med pedagogiskt drama är gruppdynamiskt och processinriktat i sin form.

I pedagogiskt drama utgår man från helhetssynen på människan. I en sådan holistisk människosyn finns kropp, känslor, intuition, fantasi och tanke med som likvärdiga delar. Filosofen John Deweys tankar och teorier har haft starkt inflytande på utvecklingen inom pedagogiskt drama. Dewey beskrivs enligt Järleby (2005) "...som en portal gestalt vad gäller en teoretiskt utgångspunkt i dramats utveckling" (s.15). Dewey såg lärandet som en process som inkluderar utvecklingen av hela individen. Enligt honom skulle undervisningen bygga på elevernas naturliga intressen för att undersöka och på deras vilja att skapa och uttrycka (Erberth & Rasmusson, 1996; Grunbaum & Lepp, 2005). I slagordet "learning by doing" sammanfattade Dewey sin teori om lärandet och kunskapandet. Han menade att utan praktik blir teorin obegriplig och utan teorin förstår man inte det praktiska. Hans progressiva idéer handlade om hur man skall låta skolan utgå från barnen, deras självverksamhet och uppmuntra driften att skapa och forska. Elevens lust och intresse skulle vara själva drivkraften i sökandet efter kunskap. Drama betyder som jag tidigare nämnt handling och just genom handling skapas ett engagemang som kompletterar kognitiv inläring.

Men enbart aktiviteten, "doing", förklarar inte själva läroprocessen. Utan det är relationen mellan kunskap och handling och vilket etiskt värde aktiviteten har som är det primära (Egidius, 2003). Lärande kan inte lokaliseras till den enskildes medvetande utan måste även förstås som en del av den sociala handlingen, i ett sammanhang tillsammans med andra. Dewey betonade lärandets dynamiska sidor och var angelägen om att framhäva läroprocessernas kreativa sidor.

I dag när vi har en målstyrd skola efterfrågas oftast resultat och mindre sällan processen dit, vägen fram till målet. Men enligt Järleby (2005) kan den eftersökta kunskapen finnas dold i ett kreativt sammanhang, i själva processen. Han menar att själva vägen fram till resultatet kan vara mer intressant att undersöka. I ett resultatnriktat arbete där svaret är "...bra eller dåligt, succé eller fiasko, ger måhända inte någon fördjupad kunskap och reflektion..." (s. 31). Enligt den tidigare beskrivna kunskapssynen borde kunskapsinhämtningen involvera alla mänskliga resurser, såsom tankeförmåga, emotioner, sinnesförmågor, empati, kommunikation, gestaltande förmåga och egen reflektion. Järleby menar att i den holistiska människosynen måste även kunskap skapas genom handlingar av mer eller mindre kreativ karaktär.

Enligt Claesson (2002) bör man som lärare ha tillgång till en mängd av teorier om undervisning och vara medveten om dess betydelse. Hon menar att om man kan urskilja de olika teorierna så skapas en gynnsam utgångspunkt för undervisning, där man som lärare kan ifrågasätta sina för-givet-taganden. ”Genom att pendla mellan praktisk erfarenhet, berättelser och teorier och gemensamt analysera och diskutera olika aspekter har vi funnit ett verksamt sätt att hantera teorin i praktiken” (Claesson, 2002, s.12).

5. METOD

För att uppnå mitt syfte och få svar på mina frågeställningar har jag genomfört två lektionstillfällen med drama som arbetssätt och didaktiskt grepp. Under dessa lektionstillfällen har jag studerat och observerat eleverna kring hur de påverkats och upplevt drama som didaktiskt grepp. Jag som ledare ingick ibland själv som en del av undersökningen.

I valet av metod bestämde jag mig för den kvalitativa forskningsmetoden, som riktar det mesta intresset mot individen, i detta fall eleverna i klassen. Min utgångspunkt var min problemformulering och jag påbörjade själva undersökningen utan någon hypotes formulerad. Jag lutar mig mot den hermeneutiska teorin där jag vill beskriva hur individen eller individerna i gruppen uppfattar sin situation (Hartman, 1998).

De elever jag har haft går i samma klass, årskurs 3 på Barn- och fritidsprogrammet. Klassen består av 13 elever, 11 flickor och 2 pojkar. Åldern på eleverna är 18 – 19 år. Jag valde klassen dels för att jag redan hade en fin etablerad kontakt med dem, eftersom de var en klass jag undervisat under min verksamhetsförlagda tid på min partnerskola, och dels för att de läste kursen Pedagogiskt ledarskap som lämpar sig mycket bra att arbeta praktiskt med.

Gymnasieskolan ligger i en mindre sydsvensk kommun med ca 32 000 invånare. Den sociala- och ekonomiska strukturen är av medelklass och miljön är lugn och trygg. Kommunen är en s.k. sovstad med fler invånare som pendlar ut till de större städerna runt omkring än som pendlar in. Utbildningsnivån på invånarna är relativt hög och de flesta kommuninvånarna, 83 procent, bor i småhus. Totalt går ca 900 elever på skolan och vid tiden för min undersökning fanns tre BF- klasser, en i varje årskurs på skolan (Kommunens hemsida).

Mina analyser och resultat grundar sig på reflektionsböcker som jag låtit eleverna skriva i direkt anslutning efter varje lektionstillfälle. Jag har även genomfört en personlig kvalitativ intervju med en av de kvinnliga eleverna. Denna intervju genomfördes efter skoltid i ett av skolans grupprum. Samtalet spelades in på band och skrevs sedan ner ordagrant. Då intervjun enbart är ett komplement till reflektionsböckerna redovisas den inte separat utan vävs in i resultatdelen. En stor del av kunskapen om elevernas upplevelser har jag fått efter varje

praktisk övning jag genomfört under projektets gång. Vi har då samlats och diskuterat och de har berättat om sina upplevelser kring genomförd dramaövning.

Vidare har jag fört egen loggbok efter varje lektionstillfälle.

Jag är väl medveten om att varken jag eller eleverna har gått in helt förutsättningslöst i undersökningen. Min förförståelse och mitt eget intresse och ställningstagande till ämnet kan vara en risk vid tolkningar av materialet. Det är inte helt uteslutet att det kan bidra till eventuella subjektiva tolkningar och få konsekvenser som har med undersökningen att göra. Då jag själv ibland deltar som en del i själva undersökningen och även har undervisat eleverna tidigare kan en tänkbar effekt också vara att eleverna vill vara till lags och nå upp till vad de tror är mina förväntningar. Detta har varit en svårighet utifrån mitt metodval och kanske hade det behövts en längre tid för att fånga elevernas verkliga upplevelser. Men min intention och utgångspunkt är att så kritiskt och objektivt som möjligt genomföra, bearbeta och tolka materialet utan personliga ställningstaganden.

Det första lektionspasset jag genomförde varade i 4 timmar med avbrott för lunch och det andra i 2 timmar och 5 minuter. De var lagda mitt i veckan.

6. TILLVÄGAGÅNGSSÄTT

Jag har, som nämnts ovan, undervisat klassen tidigare när jag genomförde min verksamhets förlagda tid som lärarstuderande på gymnasieskolan och upplevde att vi hade en fin kontakt och en etablerad och god relation. Jag kände att detta var en bra grund och kanske t.o.m. en förutsättning för att genomföra mitt projekt på två lektionspass. Det är av stor vikt då man påbörjar arbete med drama menar jag, att eleverna känner sig trygga med mig som ledare, då själva arbetet med drama berör och känslor och upplevelser står i fokus i dramaverksamheten. Grunbaum & Lepp (2005) skriver i sin bok *Dracon i skolan, Drama, konflikthantering och medling* att det krävs att alla känner sig trygga i gruppen med ledaren annars finns en stor risk att rädsla och osäkerhet sprids i gruppen och i värsta fall kan detta leda till att omöjliggöra verksamheten.

Jag bokade tid för ett möte tillsammans med kursläraren. Sedan tog jag kontakt med berörda elever både muntligen och via skriftlig information (bilaga 1). Då de fått ta del av mitt syfte och mitt tillvägagångssätt ställde de sig positiva till att delta i min undersökning.

Utgångspunkten för eleverna var att de skulle delta i sin redan pågående kurs *Pedagogiskt ledarskap* men under två tillfällen ha mig som undervisande lärare i stället för sin ordinarie lärare och att arbetssättet var med pedagogiskt drama som grund.

För att få struktur i lektionstillfällena har jag utgått från ett specifikt delmål/moment i karaktärsämneskursen *Pedagogiskt ledarskap*. Denna kurs ingår i karaktärsämnet *Lärande och pedagogiskt ledarskap*.

Delmålet/momentet jag utgått från lyder enligt Skolverkets kursplaner för Barn- och fritidsprogrammet, *Programmål, kursplaner, betygskriterier och kommentarer* (2000) enligt följande:

ha grundläggande kunskap om hur ledarskap kan motivera och inspirera individer och grupper till delaktighet, kreativ utveckling, förändring och social mognad (s. 79).

Kursen är på 100 gymnasiepoäng och den innehåller många olika delmål som eleven skall ha uppnått efter avslutad kurs.

Som övergripande mål med kursen kan nämnas att den skall ge kunskap om teorier i ledarskap samt hur människor kan motiveras och animeras till deltagande och delaktighet. Dessutom skall den ge kunskap om grupprocesser och hur dessa påverkar ledare, individ och grupp. I det delmål jag plockat ut och arbetat aktivt med har jag fokuserat på att ge eleverna, som blivande ledare inom olika verksamheter, verktyg till att kunna inspirera till delaktighet och kreativ utveckling.

Våra lektionspass genomfördes i vanliga klassrum men jag lade stor vikt vid att det skulle råda ett öppet, tryggt och harmoniskt klimat i rummet. Bl.a. hade jag vid ett tillfälle värmeljus i klassrummet och även lugn musik i bakgrunden. Jag möblerade om vid varje tillfälle och satte stolarna i ring och flyttade undan bänkarna mot väggen så att vi fick tillgång till fria golvytor. Att använda sig av cirkelns form vid placering är ett sätt att påtala gemenskap och att alla ska vara delaktiga på lika villkor (Erberth & Rasmusson, 1996). Den fysiska miljön har stor påverkan för att skapa en trevlig stämning och jag tänkte även extra mycket på mitt eget bemötande gentemot eleverna. Att själv som pedagog försöka sprida glädje och vara positiv ser jag som en naturlig del i pedagogens uppdrag. När man arbetar med människor är det speciellt viktigt att man kan bjuda på sig själv (Kimber, 2005). Det sätter sin prägel på atmosfären och som ledare sätter man nivån. Kimber (2005), Steinberg (2003, 2007) och Stensmo (1997) påtalar vikten av att man som ledare skapar ett lugnt och positivt klimat för att de bästa förutsättningarna för positiva lärsituationer ska kunna råda. Stensmo (a.a.) beskriver läraren som en modell för sina elever och att om hon är positivt inställd och entusiastisk så smittar det av sig på klassen. Han menar att om ett gott lärande ska komma till stånd så krävs det att; ”Elevernas engagemang och ansträngning stimuleras av goda relationer mellan skolpersonal och elever. De vuxna i skolan måste tycka om att umgås med barn och ungdomar och ha varma och informella kontakter såväl i som utanför skolan” (a.a. s.104).

Med stöd av litteratur om pedagogiskt drama och mina egna erfarenheter planerade jag dramapassen. Vid uppläggningsen av de enskilda dramatillfällena tog jag god tid på mig att gå igenom elevernas kursmål och funderade över *vad* de skulle lära sig. De faktakunskaper som ingår är till stor del utdrag ur elevernas lärobok *Pedagogiskt ledarskap* (2001) av Liselotte Ohlson.

Sedan fick jag utifrån mitt eget perspektiv planera över *hur* detta skulle gå till och givetvis *varför* jag gjorde dessa val.

Genomförande

Nedanstående har jag valt att redovisa min planering av genomförda lektionspass. En utförlig beskrivning av övningarna och dess syfte kommer längre fram i detta avsnitt.

Lektionspass 1

Målet med det första passet är att eleverna ska reflektera och få insikter i betydelsen av att skapa ett tryggt klimat när man som ledare har en grupp och att de ska få öva upp sin egen kreativitet. De ska även få kunskaper om olika ledarstilar och dess betydelse och innebörd för gruppen. Min förhoppning är att de genom att agera, genomföra dramalekar och dramaövningar och reflektera får en djupare insikt och förståelse för inlärningsstoffet och att det på så sätt når en personligt känslomässig nivå (Sternudd, 2000).

Innan det var dags att släppa in eleverna och starta lektionen ställde jag i ordning klassrummet genom att sätta stolar i cirkel. I mitten på cirkelns golv placerade jag ut värmeljus.

Min planering av passet ser ut som följer:

Uppstart och introduktion

1. Jag läser dikten *Ingenting är omöjligt* av Maria Scherer (bilaga 2) med efterföljande reflektioner
2. Jag introducerar mina pass och mitt projekt
3. Vi går tillsammans igenom kursmålet som vi ska arbeta med
4. Vad kännetecknar en bra pedagog/ledare? Olika infallsvinklar både från mig och eleverna. Jag har OH på viktiga aspekter/egenskaper som kännetecknar en ”god” ledare (Ohlson, 2001)
5. Praktisk övning, Lära-känna-varandra: *Mitt namn*

Uppvärmningsövningar

6. *Vampyrpjätt*
7. *Biggedi – baggedi – bong*

Lära-känna-varandra

8. Slumpvis gruppindelning 2&2 med hjälp av memorykort. Intervjua varandra utifrån frågor på vackra vykort (bilaga 3)

Samarbetsövning

9. *Rita en gemensam teckning* (Ett hus, en hund och ett träd)

Reflekterande samtal

10. Reflekterande samtal kring genomförda övningar. Även samtal med fokus på fantasi och kreativitet

Kreativitets övningar

11. *Rygg mot rygg* På en given signal vända sig om och gestalta en bestämd känsla
12. *Associationsövning*

Reflektioner och samtal kring genomförda övningar

Olika ledarstilar

13. Vi ser valda delar ur filmerna *Ondskan* (2003) och *Döda poeters sällskap* (1989) där man kan urskilja olika ledarstilar.

Reflekterande samtal kring ovanstående

14. Vilka ledare vill vi ha? Genomgång av tre olika ledarstilar; auktoritär ledare, låt-gå-ledare, demokratisk ledare (Ohlson, 2001).

15. Indelning i två slumpvis valda grupper genom att ta godis ur papperspåse.

16. Praktiska gruppövningar:

Räkna upp vad man kan använda en tidning, en galge, en boll och en konservburk till.

Ange likheter mellan en potatis och en morot, en bil och en båt.

Se problem som kan uppstå i samband med en dörr, en vattenslang, en hink, en gaffel, en penna och en hårborste.

Agerande

17. Radioteater

Reflekterande samtal samt skriva i reflektionsböcker

Gemensam avslutning

18. Alla i ring med armarna om varandra. Vi sätter en fot in i ringens mitt. På ett gemensamt ljud lyfter man foten. Avslutas i ett ljudligt crescendo och foten stampas ner i golvet, varpå ringen blir mindre och alla kommer ett steg närmare varandra.

Tackar för dagen.

Lektionspass 2

Målet med det andra passet är att eleverna ska ges insikter i och få redskap för att kunna stimulera och motivera människor till deltagande, att kunna genomföra ett kreativt och animerat ledarskap. Även fokus på samarbete mellan deltagarna och få kunskaper och insikter om hur olika ledarstilar kan påverka deltagarnas engagemang och delaktighet.

Detta passet startade jag med traditionell ”skol-placering”, d.v.s. stolar och bänkar i rad. Detta för att jag skulle genomföra ett experiment med klassen. Jag meddelade dem redan när de steg in att de fr.o.m. nu var delaktiga i ett slags rollspel, ett experiment och att jag deltog som ”lärare i roll” (jmf. s. 15).

Min planering av passet ser ut som följer

Annorlunda uppstart

1. Experimentet: Uppgift *Minnas på tid* (auktoritärt ledarskap)
2. Samma uppgift som ovan, men med gruppen som stöd och demokratiskt ledarskap

Reflekterande samtal

3. Vi samtalar kring hur de upplevde de olika ledarstilarna och om att se gruppen som tillgång och ej som hot. Vikten av att få ihop gruppen och att alla ska känna sig trygga.

Samarbetsövning

4. *Förflytta stolar*

Agerande

5. *Åskådarna*

Reflekterande samtal kring föregående övningar

6. Vi drar paralleller till eget ledarskap och samtalar även om vikten av att locka fram kreativiteten hos andra och att som ledare lägga vikt vid att skapa en god stämning. Att som ledare kunna sprida glädje, engagemang och att entusiasmera andra (Ohlson, 2001).

Kreativitets övning

7. *Alfabetsberättelse*

Avslutande samtal samt skriva i reflektionsböckerna

Gemensam avslutning

8. Alla i ring med armarna om varandra. Vi sätter en fot in i ringens mitt. På ett gemensamt ljud lyfter man foten. Avslutas i ett crescendo och foten sätts ner i golvet, varpå alla kommer ett steg närmare varandra.
Tackar för dagen.

Beskrivning av genomförda övningar och dess syfte

De övningar jag använt mig av i min undersökning är till viss del hämtade från Hägglund & Fredin (2003) och Erberth & Rasmusson (1996). Många av övningarna är omarbetade och till viss del egentillverkade utifrån inspirationer hämtade från egna dramaerfarenheter, bl.a. från min dramapedagogutbildning.

Mitt namn

Syfte: Lära känna varandra lite mer. Prata inför gruppen på ett tidigt stadie och etablera gruppen samt skapa ett accepterande och tryggt gruppklimat.

Utförande: Deltagarna sitter i en ring. Alla får frågorna; Vad heter du? Har du något smeknamn? Vet du varför du har fått ditt namn? Känner du dig bekväm med ditt namn och ditt ev. smeknamn?

Deltagarna får berätta ovanstående när de vill och ska inte behöva vänta på sin tur i turordning, det finns då en risk att man inte lyssnar på varandra utan känner prestationskrav att ”snart är det min tur”.

Vampyrpjätt

Syfte: Lära varandras namn och att stimulera och få igång deltagarna. På så sätt skapa förutsättningar för ett kreativt och tryggt gruppklimat.

Utförande: Alla står i en ring. En av deltagarna står i mitten och är vampyr. Vampyren går långsamt och med raka armar mot en av deltagarna i ringen. Det gäller nu för den personen att få ögonkontakt med någon övrig deltagare. När man fått ögonkontakt ska den som fått kontakten säga den utsattes namn. Den utsatte blir då räddad ur vampyrens grepp/makt. Om inte den som får ögonkontakten säger namnet eller säger fel namn fortsätter vampyren mot den utsatte, lägger armarna på axlarna och den utsatte blir ny vampyr.

Biggedi-baggedi-bång

Syfte: Få deltagarna att släppa loss och bli mottagliga för intryck och kreativa impulser. Skapa en lättsam stämning där samarbete krävs.

Utförande: Deltagarna står i ring. En utses, i första läget är det ledaren, att stå i mitten. Den i mitten börjar säga *biggedi-baggedi...* går fram till en av deltagarna i ringen som då snabbt ska fylla i resterande *...bång!* Om inget *bång* kommer får den deltagaren vara i mitten.

Progression av leken: När ovanstående är etablerat och man anser att de kan det försvårar man övningen genom att nu i stället säga *kasa-kasa- 1,2,3*. Nu gäller det för deltagarna i ringen att samarbeta för den som man nu går fram till ska innan ledaren hunnit säga *...3!* göra låtsasglasögon på sig själv och de som står vid bågge sidor om den utsatte ska lägga sin hand på personens axel och lyfta den andra armen och sitt yttersta ben rakt ut åt sidan.

Nästa variant: Ramsan som ska sägas är *James Bond 1,2,3*. Den som blir utsatt gör en låtsaspistol som hålls upp med båda händerna och blåser på den. De som är vid sidan om den utsatte klänger sig fast på varsin sida och utropar *Oh, James!* Allt detta ska ske innan ledaren/den i mitten hunnit säga hela ramsan.

Rita en gemensam teckning

Syfte: Göra deltagarna uppmärksamma på varandra, hur olika deltagare tar eller åläggs roller och hur beslut fattas och att samarbeta.

Utförande: I slumpvis valda grupper om 2&2 delas ett större ritpapper och en penna ut. Förutsättningen är att det ska bli ett hus, en hund och ett träd på pappret. De ska tillsammans genom att båda håller i pennan rita ovanstående. De får inte prata med varandra.

Efter genomförd uppgift visas teckningarna upp och deltagarna får beskriva hur de upplevde övningen. De får även skriftligen besvara följande frågor; Vem tog pennan först? Vem höll i pennan längst ner? Vem var mest aktiv? Hur tror du att den andre kände sig under ritandet? Hur kändes det för dig under ritandet? Hur visade du vad du kände?

Rygg mot rygg

Syfte: Uttrycka och gestalta känslor och sinnesstämningar. Släppa loss kreativiteten och använda sin kropp som kommunikationsmedel, där rörelser och gester är en viktig del.

Utförande: Deltagarna är slumpvis uppdelade 2&2. De ställer sig rygg mot rygg. Ledaren säger olika känslor/sinnesstämningar och räknar till 3. På 3 vänder sig deltagarna mot varandra och båda två *är* (gestaltar) i kropp och känsla den förutbestämda känslan.

Känslor som jag bestämde vid mitt genomförande; glad, arg, ledsen och nervös.

Associationsövning

Syfte: Inre bildskapande för att kreativitetsprocessen ska stimuleras. Bli medveten om sitt inre bildskapande, flöde av idéer tankar och känsloliv.

Utförande: Alla sitter i ring. En säger ett slumpvist valt ord/sak och nästa person associerar på ordet/saken.

Progression: En går in i mitten och fysiskt gestaltar + verbaliserar en sak. Någon, vem som helst, går in och associerar genom att själv gestalta det nya ordet.

Minnas på tid

Syfte: I mitt genomförande var syftet att se gruppen som tillgång och inte som hot. Att man tillsammans med andra oftast löser uppgifter på ett mer kreativt och lustfyllt sätt än enskilt, s.k. synergieffekt.

Utförande: Eleverna blev informerade om att de var med i ett experiment där jag intog en speciell ledarstil, den auktoritära ledarstilen. De ombads att sätta sig en och en, inte prata med varandra och att absolut inte hjälpa varandra eller "fuska". De fick sedan varsitt papper och varsin penna för att på tid skriva ner ord som de under 10 sek. fått se på OH-duk. De ombads att skriva sitt namn på pappret och lämna in det för rättning av mig.

När detta var genomfört tackade jag för deras medverkan i den första delen av experimentet och delade sedan med hjälp av olika föremål in eleverna i fyra grupper. Gruppindelningen gick till på följande vis: Alla står i ring med armarna bakom ryggen. Ledaren lägger ett föremål i allas händer. Man har fyra olika slags föremål, jag använde mig av stenar, snäckor, pinnar och löv. Deltagarna ska sedan beskriva sitt föremål, utan att avslöja vad det är. Beskrivningen kan vara dess form, dess struktur, dess eventuella användningsområde etc. När alla beskrivit får de chans och gissa vem som har samma föremål som sig själv. Dessa går ihop och på en given signal visar alla fram sina resp. föremål.

De fyra grupper som bildats får en teambuildande uppgift, att göra en egen hejaramsa och att namnge sin grupp. Grupperna redovisar sedan inför varandra sitt gruppnamn och sin hejaramsa. Ledaren visar sedan nya ord på OH-duk att memorera under 10 sek. De ska sedan tillsammans försöka att minnas så många ord som möjligt. De olika grupperna rättar varandras.

Förflytta stolar

Syfte: Samarbetsövning som syftar till att hjälpas åt och se gruppen som en helhet där varje deltagares aktivitet är nödvändig.

Utförande: Stolar ställs utmed ena sidan av rummet. Antalet stolar är färre än vad man är deltagare. Deltagarna ställer sig på stolarna, några får då samsas på samma stol. De får varsin siffra, i detta fallet 1 – 13. Uppgiften är att förflytta sig på stolarna från den ena sidan av rummet till den andra. (Man får inte nudda vid golvet). Alla ska komma fram på samma gång. Förutsättningen är att de är på en stor båt och att i havet som de ska över finns hungriga människoätande hajar. Ramlar en i får hela båten och besättningen börja från början. Väl framme vid den andra sidan av rummet ska de flytta sig så att nummer 13 står först och nummer 1 sist.

Åskådarna

Syfte: Att agera och använda sin kropp som uttrycksmedel. Att man kan tolka samma upplevelse/händelse på olika sätt utifrån vad man har för perspektiv, erfarenhet och förkunskaper. Även att genom iakttagelser och observationer av sin omgivning få förutsättningar för ett kreativt handlande och en ökad inlevelseförmåga.

Utförande: Deltagarna delas upp i två grupper. De ska i sina resp. grupper hitta på en aktivitet som de är åskådare till. Detta gestaltas sedan genom agerande inför den andra gruppen, under tystnad. Den grupp som "tittat på" får en stund att diskutera vad de tror att de andra agerat åskådare till. Denna gruppen visar sedan upp aktiviteten. (Båda grupperna agerar både "åskådare" och själva "aktiviteten").

Radioteater

Syfte: Sinnesträning där man tränar hörseln för att bli mottaglig för intryck och upplevelser. Att man kan tolka samma upplevelse/händelse på olika sätt. Få förutsättningar för att lita på sina sinnen och ett kreativt handlande.

Utförande: Gruppen delas in i två halvgrupper. Varje grupp ska göra en radioteater, enbart med ljud (inga ord). De ska diskutera fram en handling utifrån Var är vi? Vem är vi? och Vad händer? Detta spelas sedan upp för varandra och de som lyssnar står med ryggen mot de agerande i radioteatern. Sedan ska de lyssnande spela upp genom fysisk gestaltning det de tror att de andra har varit med om. (Båda grupperna agerar både "radioteater" och själva "händelsen").

Alfabetsberättelse

Syfte: Kreativitets- och samarbetsövning där man tränar sin fantasi, sitt berättande och ser gruppen som en tillgång i den kreativa processen.

Utförande: Deltagarna sitter i ring. Man ska tillsammans göra en berättelse utifrån första bokstaven i alfabetet. En deltagare börjar med en mening som börjar på bokstaven A, t.ex. "Alla barnen sprang ut på gården..." Nästa fortsätter och säger en mening som börjar på bokstaven B. En gruppberättelse växer fram där alla deltar med sin del i skapandet. I mitt fall hade vi bestämt att på bokstaven F skulle någonting roligt inträffa, på bokstaven K skulle det hända något hemskt, på bokstaven P skulle någon komma och på bokstaven V kom lösningen.

Reflektionsböcker

Efter varje genomfört lektionspass delade jag ut guldbeklädda skrivböcker, och gav eleverna 15 min., att i lugn och ro beskriva sina upplevelser. På första sidan i boken stod det fyra frågor att besvara. Dessa var:

1. Vad tyckte Du om dagens dramaövningar?
2. Beskriv Dina känslor och upplevelser.
3. Lärde Du dig något, i så fall vad?
4. Kan Du ha nytta av detta i ditt liv?

Jag var noga med att påpeka att de gärna fick svara så utförligt som möjligt och inte låta sig styras för mycket av frågorna. När eleverna skrev hade jag lugn klassisk musik i bakgrunden.

Bearbetning

Efter att jag genomfört dramapassen och intervjuat en av eleverna gick jag igenom materialet och letade efter gemensamma begrepp som deltagarna använt vid beskrivandet av sina upplevelser. Jag koncentrerade mig på de som var mest framträdande, i den mening att de förekommer ofta, och att de verkar vara en viktig del i deltagarnas upplevelser (Hartman, 1998).

7. RESULTAT

Utifrån mitt metodval, mitt syfte och mina frågeställningar presenteras uppsatsens resultat främst utifrån elevernas reflektionsböcker. Då jag valt att undersöka just denna gruppens upplevelser, så ingår intervjun mer som ett komplement till elevernas reflektionsböcker och redovisas inte separat.

I denna uppsats vill jag ta reda på om man med pedagogiskt drama som didaktiskt grepp kan skapa en lärandemiljö och en lärandesituation som skapar engagemang och ett aktivt deltagande från elevernas sida och även få svar på hur eleverna upplever inläring via pedagogiskt drama.

Då det handlar om att redovisa resultat av dessa fenomen som är av abstrakt natur, kan man inte bortse ifrån att reliabiliteten (tillförlitligheten, om mätningarna är korrekta) och att validiteten (att man verkligen undersöker det man vill undersöka) är av komplex natur. Varje upplevelse och situation är unik och att tolka och analysera detta är en subjektiv handling. Kernell (2002) menar att "...vi uppstår i mötet med den vi undervisar" (s. 51). Varje möte, relation, gruppkonstellation och förväntning påverkar och ger olika utfall i en resultatsammanställning. Man kan utifrån detta resonemang inte bortse ifrån att min personlighet lyser igenom i interaktionen med eleverna och att det också påverkar resultatet (Kimber, 2005).

Redovisning av reflektionsböcker

I nedanstående avsnitt redovisas några av elevernas upplevelser, så som de anonymt beskrev dem i reflektionsböcker, efter dramapassen.

Här följer valda avsnitt citerat ur elevernas reflektionsböcker. Längre fram i resultatavsnittet kommer en sammanställning av samtliga elevers upplevelser.

Efter det första lektionspasset är några av reflektionerna som följer.

Fråga 1: Vad tyckte Du om dagens dramaövningar?

"Dagens övningar var lite annorlunda. Vissa var roligare än andra. Det kändes som att man skulle behöva liknande övningar lite då och då. Det blir ett annat gruppförhållande samt en annorlunda undervisningsform. Man lär sig saker och samtidigt inte lika jobbigt."

”Jag tyckte det var roligt man lärde sig att samarbeta. Man lärde känna varandra och var man på dåligt humör så är man på bra humör nu i alla fall. Det var väldigt mysigt också.”

”Jag tyckte att det var spännande att göra de övningarna och vissa hade man gjort innan och vissa var nya så man fick nya erfarenheter om vad man kan göra för övningar. Man fick kanske reda på saker om personer man inte visste.”

”Dagens dramaövningar var rätt tråkiga. Men det var ändå rätt givande och spännande.”

Fråga 2: Beskriv dina känslor och upplevelser

”Det var kul så man blev glad och hade skoj. På vissa övningar plockade man fram sånt som man kanske inte vågar annars som den där man skulle vara en sak och så skulle någon annan ta över sen, den var bra för man vågade mer än vad man brukar eftersom att alla gjorde det.”

”Jag själv hade kul och tyckte det var roligt. Man har lärt sig nya lekar/övningar. Detta tror jag kan vara bra att ta med sig ut i arbetslivet.”

”Man kände sig säker med de andra efter övningarna och det var bra att ha övningarna så man kunde känna sig säker.”

”Jag blev glad av alla lekar och diskussioner, för det var kul och man lärde sig på ett roligt sätt.”

”Det kändes som att man kom varandra närmare i klassen, att man måste samarbeta o.s.v. Vi fick lite glada skratt. I början när det fortfarande var lite mörkt ute då det var en massa ljus tände, det tyckte jag var mysigt.”

”Mest pinsamt och blottande.”

Fråga 3, Lärde Du dig något, i så fall vad?

”Ja, att det finns flera sätt att lära ut och att man på flera sätt kan få alla att vara aktiva och ändå göra det roligt.”

”Ja, jag lärde mig mycket. Att kunna ha kul med alla, det kvittar vem. Att prata med vem som helst. Lyssna bättre och mycket mer.”

”Bjud på dig själv, det är roligare. Desto oftare som man försöker och visar motivation gör att fler gör det. Man tolkar saker på olika sätt och det är bara att acceptera olikheter.”

”Det var bra att visa filmerna på olika sorts ledare som finns.”

”Jag har lärt mig mycket som jag inte ens hade en tanke på att man kunde få ut så mycket som jag fick.”

”Nej, men vi i klassen kan ha kul tillsammans och det är bra.”

Fråga 4, Kan Du ha nytta av det i Ditt liv?

”Detta vet jag att jag någon gång i livet kommer att använda mig av.”

”Ja, jag tror att jag kan ha stor nytta av det. Redan på Religionen idag.”

”Ja det kan jag utan problem, speciellt om man får barn.”

”Bra övningar som man kan använda sig av till alla åldrar. Man kan göra de lättare samt svårare.”

”Nya kunskaper fastnar alltid i bakhuvudet. Man har mer nytta än vad man tror. Man kan nog ha nytta av detta ibland även om man ej tänker på det.”

”Nej det tror jag inte, eftersom jag inte vill jobba med barn eller människor. Men visst kan man leka en liten lek på de kommande firmafesterna eller släktmiddagarna.”

Efter det andra lektionspasset är några av elevernas reflektioner följande.

Fråga 1, Vad tyckte Du om dagens dramaövningar?

”Dagens dramaövningar var mycket bättre än de vi hade förra gången. Idag fick hela klassen jobba tillsammans och samarbeta, vilket är mycket bra för vår klass. Jag gillade dessa övningar.”

”Idag var det roligt och spännande övningar. Att samarbeta är inte denna klassen bra på trodde jag, men jag fick en annan syn på det idag. Vi kan samarbeta och hjälpas åt.”

”Jag tyckte dom var roliga och spännande. Alltid roligt att göra något nytt. Det var intressant för i början var man lite osäker, vad ska vi göra nu? Men det blev verkligen roligt.”

”Det är roligt att få göra saker, att man inte bara sitter still hela tiden utan att man får röra på sig.”

”Jo de var roliga. Lite läskigt att stå på en vinglig stol bara.”

Fråga 2, Beskriv Dina känslor och upplevelser.

”Lite misstänksam i början av övningarna men sedan lättad att det inte var några underliga.”

”Kul, man blir glad och engagerad.”

”För det mesta var det bara roligt men också lite läskigt när vi stod på stolarna för man var inte säker på att man skulle stå kvar och inte ramla ner.”

”Mina känslor är att vara trygg och inte känna att någonting är pinsamt eller skrämmande.”

”Kändes som om att vi fick ett ganska så bra samarbete. Kände både glädje och lite butterhet först. Men glädjen övertog.”

”Hade kul för det var stora grupper så man kom med någon som man gillade.”

”Det kändes bra, mycket roliga upplevelser, kommer jag att komma ihåg länge.”

”Jag blir glad.”

”Det var roliga känslor. Jag tycker det är roligt att göra något med klassen för vi har inte lång tid tillsammans kvar.”

Fråga 3, Lärde Du Dig något, i så fall vad?

”Jag lärde mig att det finns många olika sätt att lära ut på.”

”Nix.”

”Hur man enkelt och roligt kan engagera en hel klass.”

”Jag lärde mig att samarbeta bättre och att känna att man kan om man vill.”

”Ja, att lita på varandra och att man kan göra andra glada. Att man inte alltid behöver göra samma sak på varje lektion.”

”Det går om man bara vill och att göra det tillsammans. Fast det verkar omöjligt ibland.”

”Att man inte ska vara så hemskt sluten och kanske ta och lita på människor ibland även om det är obehagligt ibland.”

”Genom din övning när du var en ”annan” personlighet lärde man sig att man inte ska vara så för man kände själv att det inte kändes rätt.”

”...Om man själv är glad i övningarna så smittas det av sig.”

Fråga 4, Kan Du ha nytta av det i Ditt liv?

”Ja, det är alltid bra att lära folk samarbeta med varandra.”

”Absolut.”

”Ja när man kanske tvekar att lita på någon eller ta in någon i ens liv då kan man tänka tillbaka och komma ihåg.”

”Det skulle jag nog kunna tro och tänka mig för det är verkligen roligt och uppmuntrande.”

”Detta kommer jag troligtvis att använda mig av senare i livet kanske på praktiken.”

”Jag skall göra detta på praktiken och det skall bli jättekul.”

”Ja om man ska jobba med barn/människor.”

Sammanställning av resultat utifrån reflektionsböcker

Jag har valt att utifrån elevernas beskrivningar kategorisera begrepp som urskiljts i reflektionsböckerna. De olika kategorierna har jag fått genom att klassificera, det vill säga föra samman begrepp som handlar om samma sak. Böckerna redovisas utifrån de frågor, 1 – 4 som eleverna besvarar.

Jag har vidare valt att redovisa svar från frågorna 1 och 2 under samma kategorier, då dessa frågor behandlar likartade begrepp, att uttrycka känslor av en upplevd situation.

Sammanställning utifrån frågorna 1 och 2 i reflektionsböckerna

Kategorier som utkristallerats från frågorna 1 och 2:

- roligt, blev glad
- spännande, intressant
- bra stämning, gemenskap, samarbete
- lugnt, skönt, mysigt
- bra, givande
- barnsligt
- tråkiga men..
- lite läskigt
- mest pinsamt

Den kategori som mer än de andra ger uttryck för deltagarnas upplevelse är den första kategorin i listan; roligt, blev glad. Denna upplevelse har de flesta eleverna uttryckt både på frågan *Vad de tyckte*, och när de skulle *Beskriva sina känslor och upplevelser*.

De nästföljande två kategorierna i listan; spännande, intressant och bra stämning, gemenskap, samarbete har uttryckts som näst mest förekommande upplevelse på ovanstående frågor. De sex följande kategorierna har ungefär samma utfall och är upplevelser av ett par stycken med undantag från den sista kategorin som är upplevelse från en deltagare.

Sammanställning utifrån fråga 3 i reflektionsböckerna

Kategorier som utkristalliserats från fråga 3:

- lyssna mer på varandra
- att man tolkar saker på olika sätt
- samarbeta
- få alla aktiva/engagerade
- lita på andra
- nya lekar

De allra flesta deltagare ansåg att de *Lärde sig något*. En deltagare tyckte inte att hon gjorde det. De flesta av deltagarna, dock inte alla beskrev sina nya kunskaper. De båda första kategorierna; lyssna mer på varandra och att man tolkar saker på olika sätt, uttrycktes av flera som utvecklade detta svar. Nästföljande kategorierna i listan uttrycktes av ett par elever.

Sammanställning utifrån fråga 4 i reflektionsböckerna

Kategorier som utkristalliserats från fråga 4:

- på praktik, om man ska arbeta med barn
- lära människor att samarbeta

Denna fråga tillkom i första hand med tanke på elevens egen reflektion sett i ett längre perspektiv, och resultatet är av mindre vikt i min undersökning. Här nämnde de flesta med undantag av en deltagare att de upplever att de kommer att *ha nytta av detta i sitt liv*. De flesta på kommande praktik, och om de ska arbeta med barn. Några för att själv lära andra människor att samarbeta.

8. ANALYS AV RESULTAT

Av de svar som framkommit från elevernas reflektionsböcker kan man se märkbara likheter mellan elevernas upplevelser. De allra flesta ser positivt på pedagogiskt drama, åtminstone i denna form. Även flickan som medverkade i intervjun har enbart positiva erfarenheter. Hon tyckte det var kul och menar att "...man helt klart lär sig saker med drama. Man blev så inne i det man gjorde, man slår undan grejer och bara gör det som ska göras. Man ser det inte som en lektion på samma sätt utan det är en rolig lektion." Hon tycker att metoden borde testas på olika skolor, både på grundskole- och gymnasienivå. "Man kan göra leken som inlärning och bara rent allmänt göra det som vi har gjort", menar hon. Något förvånad men positivt överraskad är jag över att det enbart är en elev i min undersökning som uttryckt negativa känslor. Man bör ha i åtanke, menar jag, att drama i många fall är ett ämne som berör och man kan inte bortse ifrån att känslan kan vara "blottande", precis som eleven uttrycker det. Drama kräver bl.a. att man ger uttryck för personliga upplevelser, samspelar med andra och utövar eget agerande. Detta kan upplevas som annorlunda och kanske skrämmande för en del. Vad som även kan vara en bidragande orsak till negativ inställning till drama kan enligt Grunbaum & Lepp (2005) vara ledarens pedagogiska förhållningssätt. Jag delar helt deras uppfattning. Det är av största vikt att man som ledare för pedagogiskt drama skapar ett tillitsklimat. Att man försöker skapa en känsla av trygghet för att viljan och modet hos deltagarna ska etableras. Ytterligare en aspekt på orsaken till negativ inställning kan jag utläsa i elevernas reflektionsböcker där några av eleverna tyckte att vissa övningar var barnsliga. En av eleverna skriver; "Vi ligger nog på en mellannivå i åldern så vi vill tycka det är roligt men vi låter inte oss själva ha roligt. Man ska verka mogen." En annan elev uttrycker liknande reflektion; "De flesta övningar var roliga medan ett antal av lekarna kan ses som lite barnsliga eftersom vi är i en viss ålder."

De flesta elever var dock väldigt aktiva och engagerade under de genomförda lektionspassen. Jag kunde märka en stor aktivitet och lust till deltagande. Det rådde en allmänt trevlig och kreativ stämning under våra sammankomster. Detta betonar även eleverna i sina böcker, bl.a. skriver en elev; "Jag kände mig glad och skrattade mycket." Flickan jag intervjuade säger; "Jag tyckte det var jättebra övningar. Det kändes liksom jättebra."

9. SAMMANFATTNING OCH DISKUSSION

Sammanfattning

När jag sammanställer mitt material kan jag dra slutsatsen att eleverna i min undersökningsgrupp upplevde att pedagogiskt drama var positivt. Så gott som samtliga elever har svarat att de upplevde arbetssättet som roligt, att de blev glada och att det var spännande och intressant. Med utgångspunkt från ovanstående anser jag att jag fått svar på min första frågeställning. När det gäller min andra frågeställning, om pedagogiskt drama kan öka engagemang och aktivt deltagande, har jag haft svårare att hitta detta. Det är givetvis en definitionsfråga, och jag har inget forskningsgrundande jämförelsematerial. Men genom analys av materialet och egna observationer anser jag att genom användandet av drama som didaktiskt grepp, skapas engagemang och ett aktivt deltagande. Flickan i intervjun belyser detta när hon berättar om en övning de gjorde; ”Det var kul och uppskattat. Alla fick engagera sig. Till slut så hittade man en lösning som alla tyckte om.”

Diskussion

Jag anser att man som pedagog och lärare ständigt bör reflektera över kunskapssyn och kunskapsuppdraget. Jag har i min litteraturgenomgång bl.a. utgått från skolans styrdokument, läroplaner och annan litteratur för att belysa detta. Vad är kunskap, egentligen? Vad behöver eleverna för kunskaper i framtiden? Vad är skolans uppdrag? Jag menar att det är av största vikt att vi resonerar kring dessa frågor. Att vi själva blir medvetna om vad kunskap är och vilken kunskapssyn vi har ser jag som en förutsättning för att vi medvetet ska kunna skapa positiva läromiljöer för våra elever. Enligt Grunbaum & Lepp (2005) är inläring effektivare när det sker i ett sammanhang som upplevs som roligt. Min intention i detta arbete är att undersöka om pedagogiskt drama kan bidra till att skapa sådana sammanhang. Ett sammanhang med gynnsamma förhållanden i skolan, där ett kreativt och lustfyllt lärande sker och där eleverna känner engagemang och delaktighet. Utifrån teoriavsnittet kan man koppla begrepp och kunskap om pedagogiskt drama till mitt praktiska genomförande. Utifrån mina slutsatser ser jag tydliga effekter i det praktiska arbetet. Elevernas upplevelser var till största del enbart positiva och jag ser ett stort engagemang och deltagande. Pedagogiskt drama involverar hela människan och våra funktioner, tanke, känsla, perception och beteende.

Jag kan anta att om jag gjort liknande undersökning i en annan klass, i en annan skola i ett annat sammanhang så skulle resultatet kanske skilja sig från denna undersökning. Men, då jag valt att undersöka just dessa elevers upplevelser vill jag poängtera att mina slutsatser bygger på de resultat som framkommit utifrån deras upplevelser. Om jag gjort andra metodval hade kanske resultatet också sett annorlunda ut. Mitt material utgör ett litet underlag, under en ganska kort period, med reflektionsböcker som största tolkningsmaterial och för just denna gruppen. Och det är möjligt att när man själv deltar som en del i själva undersökningen, inte alltid så noga eller så objektivt som man borde, observerar vad som egentligen sker.

Pedagogiskt drama är både en arbetsmetod att använda i skolan, och har ett eget värde i sig själv. När man arbetar med drama så lär man sig om sig själv och om andra. Då man ofta reflekterar och diskuterar sina upplevelser på ett personligt plan (Grunbaum & Lepp, 2005) kan man anta att man får en djupare förståelse för olikheter, och även insikter om sig själv. Dessa funderingar är inget jag lyfter fram i mitt arbete men att studera detta närmare kan vara ett förslag till en kommande studie.

10. REFERENSER

Anonym. (2007). www.vellinge.se/kommunfakta/statistik.071120

Carlgren, I & Marton, F. (2001). *Lärare av i morgon*. Stockholm: Lärarförbundets Förlag

Claesson, S. (2002). *Spår av teorier i praktiken*. Lund: Studentlitteratur

Egidius, H. (2003). *Pedagogik för 2000-talet*. Stockholm: Natur och Kultur

Erberth, E & Rasmusson, V. ((1996). *Undervisa i pedagogiskt drama*. Lund: Studentlitteratur

Grunbaum, A & Lepp, M. (2005). *Dracon i skolan, Drama, konflikthantering och medling*.
Lund: Studentlitteratur

Grunning, E. (2001). *Pedagogiskt drama – nyckel till utveckling. En studie av hur pedagogiskt drama påverkar elever i en IV-klass*. (Examensarbete) Malmö: Högskolan

Hartman, J. (1998). *Vetenskapligt tänkande från kunskapsteori till metodteori*. Lund: Studentlitteratur

Håfström, M. (2003). *Ondskan*. Sverige

Hägglund, K & Fredin, K. (2003). *Dramabok*. Stockholm: Liber

Järleby, A. (2005). *Kreativt lärande med teater och drama*. Skara: Pegasus

Kernell, L-Å .(2002). *Att finna balanser*. Lund: Lars-Åke Kernell och Studentlitteratur

Kimber, B. (2005). *Att lyckas som lärare*. Värnamo: Birgitta Kimber & Ekelunds/Gleerups
Utbildning AB

Krokmark, T. (2002). *Den tidlösa pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur

Ohlson, L. (2001). *Pedagogiskt ledarskap*. Stockholm: Liber AB

Scherer, M. (1983). *Ensam på jordens hjärta*. Stockholm: Trevi

Skolverket (2006). *Läroplan för de frivilliga skolformerna, Lpf -94*. Stockholm: Fritze

Skolverket (2000). *Barn- och fritidsprogrammet, Program mål, kursplaner, betygskriterier och kommentarer*. Stockholm: Fritze

Steinberg, J. (2004). *Världens bästa fröken, När modern pedagogik fungerar*. Falköping: John M Steinberg och Ekelunds förlag AB

Steinberg, J. (2007). *Skolans nya syfte*. Örebro: Eldsjälsförlaget Steinbergs Utbildnings AB

Stensmo, C. (1997). *Ledarskap i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur

Sternudd, M. (2000). *Dramapedagogik som demokratisk fostran? Fyra dramapedagogiska perspektiv – dramapedagogik i fyra läroplaner*. Uppsala Stockholm: Elanders Gotab

Weir, P. (1989). *Döda poeters sällskap*. USA: Egmont

Åström, M. (2006). *Spela roll i verkligheten. Att använda drama för att lära elever förstå socialisationsprocessen*. (Examensarbete). Lärarutbildningen. Malmö: Högskolan

Bilaga 1

Hej BF3!

Hoppas ni alla har det bra.

Nu håller jag på med mitt examensarbete på lärarutbildningen och jag har planerat att arbeta med pedagogiskt drama.

Syftet med mitt arbete är att undersöka hur pedagogiskt drama kan användas som inlärningsmetod på Barn- och fritidsprogrammet.

Detta innebär att jag behöver ha Er hjälp för att utföra min undersökning. Jag kommer att hålla tre lektioner med Er;

- Pedagogiskt ledarskap onsdag 30/11
- Fritidskunskap onsdag 14/12
- Pedagogiskt ledarskap onsdag 14/12

Jag hoppas att mitt arbete kan bidra till positiva erfarenheter - både för Er och för mig!

Vänligen
Tina Nordlöf

Bilaga 2

Ingenting är omöjligt

En av de nästan vanligaste fraser människor säger till varandra är:

- Det är omöjligt.

En av de nästan vanligaste fraser människor även säger till sig själva är :

- Det är omöjligt.

Praktiskt taget dagligen talar vi om för oss själva och andra att någonting är omöjligt. Absolut omöjligt.

Problemet är att vi tror. Vi tror både andra och oss själva. Vi får andra att tro oss själva när vi envist upprepar vad som är möjligt eller omöjligt. Oftast talar vi om det omöjliga. Människans intresse och förtjusning över gränser och stoppmärken är alltid lika stora. Människan vet instinktivt att hon alltid får en stor gratispublik när hon tar ett djupt andetag, ser allvarlig ut och fastslår:

- Det där är faktiskt helt omöjligt.

Ljuset slocknar omedelbart i en mängd ögon och återigen har en negativ förhandstanke segrat.

- Jaså det är omöjligt, säger vi respektfullt – i stället för att upprepa både inför andra och oss själva det vi trodde nyss:

- Visst är det möjligt.

Det säger vi dock inte. I stället känner vi oss generat barnsliga som kunde tro att någonting omöjligt var möjligt.

Problemet är som vanligt vår övertro – vår nästan magiska övertro – på det negativa. Har bara en människa fnyst med övertygelse åt en idé eller tanke vi haft – rasar vi neråt som en hiss utan broms.

I stället borde vi upprepa och dagligen säga till oss själva:

- Allt är möjligt!

Allt är möjligt – om vi själva tycker det. Allt det vi själva djupt och övertygat ser som en möjlighet är det också. Jag säger medvetet vi själva. Tycker du själv att någonting är möjligt och är beredd att göra verklighet av denna tanke – denna vision – är det också en realitet. Det är en realitet eftersom du vet målet, avsikten och bakgrunden. Den människa som avundsjukt lyssnar till din övertygelse och din entusiasm vet ingenting om detta. Därför tycker han eller

hon ofta att det är deras plikt att tala om för dig att just det berg du beslutat dig för att bestiga – är obestigbart. Du ska inte försöka ens. Du kommer bara att trilla ner, bryta nacken och slå ihjäl dig. Vad ska du förresten uppe på det där berget att göra överhuvudtaget. Varför nöjer du dig inte som vi andra med en gräsplätt och en jordbit härnere. Är det något fel på jorden och gräset? Ser du inte himlen även från marken? Måste just du stå så högt upp för att känna solens värme?

När någon talar om för dig att dina drömmar – dina visioner – är omöjliga är det ofta bara rädsla.

Rädsla för sin egen brist på drömmar och visioner. Rädsla för att du ska lyckas i din omöjlighet trots allt. Rädsla för att du plötsligt ska sitta däruppe och vinka ner till alla dem som stannade kvar. Rädsla för att din vinkning från solen och höjderna ska påminna om slätheten och tristessen därnere.

Rädslan för att en bit gräs och en bit jord kanske inte är nog trots allt. Det kanske inte ens är slätt därnere. Det kanske rent av är ett dike. Vem vill sitta och se upp på livet från ett dike? Inte du. Inte jag. Men om vi är många i diket gör det ingenting. Då blir allting så naturligt. Då ser vi upp på bergen med naturliga blickar. De tomma bergen dit ingen vågat sända ens sin tanke. Och ibland när något litet oerfaret barn sträcker upp sin hand ur diket och pekar uppåt och drömmer så skyndar vi oss att säga:

- Nej inte ditåt – inte så högt uppåt – det är omöjligt!

Och barnet lär sig snabbt att allt som är högre än dikesrenen är förenat med fara.

Ingenting är omöjligt – det tar bara lite längre tid. Allt är möjligt – det gäller bara att våga inse det själv. Det gäller också att inte tala så mycket om det – utan att göra det. De flesta svindlande livsäventyr blir aldrig till därför att de kvävs redan i födelseögonblicket. De kvävs av oss själva, vår skräck för att misslyckas och vår skräck att alla de som varnade oss ska få rätt.

Allt är möjligt. Det innebär inte att allt det möjliga är enkelt. Eller att det går snabbt. Det kan ofta ta ett helt liv att förverkliga en vision. En vision som från början ansågs omöjlig.

- Det tar för lång tid, säger då de som nyss var så stolta och nyss var så uppfyllda.

För lång tid för vad? För lång tid för vem. Framförallt - vad ska man göra under tiden? De flesta glömmer att vi lever under tiden vi förverkligar en omöjlighet. De flest glömmer också att de i allmänhet inte gör så märkvärdiga saker i stället för att satsa tiden på det man trodde var möjligt. Även om det tar längre tid – även om man måste offra de lugna TV-kvällarna, de trygga kaffestunderna och den lugnande värmen.

Allt är möjligt om vi är beredda på satsningen, tiden och det eventuella misslyckandet. Att vi ibland måste falla omkull några gånger för att lära oss att stå stadigt och lugnt på de ben alla nyss sa inte skulle bära överhuvudtaget.

Vi måste upprepa och dagligen tala om för oss själva att allt är möjligt. Allt är möjligt även de mest bisarra önskningar och idéer.

Allt är möjligt om vi själva tror – i stället för att lyssna på andra som inte tror.

Maria Sherer (1983)

Bilaga 3

Frågor vid parvis övning

1. Hur bor du?
2. Vad är du bra på?
3. Vad gjorde du i somras?
4. Vad är din högsta önskan?
5. Vad har vi gemensamt?