



AKADEMIN FÖR UTBILDNING OCH EKONOMI
Avdelningen för kultur-, religions- och utbildningsvetenskap

Att landa på månen och i skolan

Drama som estetisk lärprocess.

Åsa Backéus

2013

Uppsats, Grundnivå (kandidatexamen), 15 hp
Dramapedagogik
Drama C

Handledare: Birgitta Silfver
Examinator: Ingela Edkvist

Abstract

Denna kvalitativa studie med hermeneutisk ansats har som syfte att åskådliggöra och konkretisera begreppet *estetiska lärprocesser*, sett genom drama som metod i ämnesundervisning. Forskningsfrågorna är *Hur kan estetiska lärprocesser förstås genom drama som metod i ämnesundervisningen?* och *Vad krävs av drama för att estetiska lärprocesser ska uppstå?* Deltagande observationer samt två intervjuer har genomförts för att undersöka ett projekt där drama använts som metod för tema Rymden i årskurs två. Mot en bakgrund av sociokulturell teori om lärande samt Lindströms modell för estetiskt lärande görs tolkningen att estetiska lärprocesser kan uppstå i drama som metod i ämnesundervisning när extra stor vikt läggs vid de tre delarna reception, produktion och reflektion samt när en fiktiv situation skapas tillsammans med deltagarna, genom t.ex. lek, berättande och känslor, så att en upplevelse av estetisk fördubbling blir möjlig.

Nyckelord: estetiska lärprocesser, dramapedagogik, drama som metod, sociokulturell teori, grundskola

Innehåll

Abstract	2
1. Inledning.....	5
2. Syfte och frågeställningar.....	6
3. Bakgrund	6
3.1 Lärande.....	7
3.1.1 Sociokulturell teori	7
3.1.2 Estetiskt lärande.....	9
3.2 Estetiska lärprocesser.....	11
3.3 Drama som estetiskt lärande	13
3.3.1 Vad är drama?	13
3.3.2 Forskningsöversikt.....	15
4. Metod.....	17
4.1 Teoretisk ansats.....	17
4.1.1 Hermeneutik.....	17
4.1.2 Etnografiinspirerade metoder.....	18
4.2 Tillvägagångssätt	18
4.3 Forskningsetiska överväganden	19
5. Resultat.....	20
Första tillfället: observation.....	20
Andra tillfället: observation.....	22
Tredje tillfället: observation	25
Två intervjuer	29
6. Analys.....	30
Dramapedagogiska artefakter.....	30
Ett dramapedagogiskt dilemma	32
När sker estetiska lärprocesser?	32
Sammanfattning av analys	35

Hur kan estetiska lärprocesser förstås genom drama som metod i ämnesundervisning?	35
Vad krävs av drama som metod för att estetiska lärprocesser ska uppstå?.....	35
7. Diskussion	35
Referenser.....	38
Bilaga	41

1. Inledning

Som anställd dramapedagog på ett kulturcentrum, vilket jag varit i snart tio år, är jag del av en dynamisk verksamhet som ständigt strävar efter att förbättras; strävar efter att på bästa sätt tillgodose behoven hos vår målgrupp. Vårt uppdrag är att arbeta pedagogiskt med estetiska uttryckssätt i kommunens skolor och förskolor. Oftast arbetar vi med dessa uttryckssätt som fristående ämnen - bild, drama och musik - men då och då använder vi våra *ämnen* som kompletterande undervisningsmetoder i skolämnena, i samarbete med lärare. Denna funktion är dock något som vi skulle kunna och behöva utveckla mer och som också ligger i tiden då de senaste årens skolpolitik ständigt leder till ökat fokus kring resultat och måluppfyllelse för elever och lärare. Vi på kulturcentrat märker att det krävs att vi också lägger vår verksamhet närmare skolans kurs- och läroplaner, särskilt som vi numera lägger än mer tid och energi på skolan tack vare satsningen Skapande Skola¹, och särskilt som LGR 11² på ett tydligare sätt än tidigare uppmuntrar till estetiska uttryckssätt inom skolämnena. Som Ulla Wiklund säger:

Vi har nu kommit dithän att kultur och estetik är en kunskapsväg. Skolan har alltid haft ett kulturuppdrag, men det har aldrig skrivits fram så tydligt tidigare (Wiklund 2011.)

Jag blev inspirerad av den brittiska dramaläraren och föreläsaren Patrice Baldwin som under en workshop³ uttryckte att när vi arbetar med drama i skolan ska vi ägna oss åt i huvudsak *lärande*. Hon menar att vi dramalärare och dramapedagoger självklart är medvetna om och vill och kan påvisa att drama fyller en rad andra funktioner än just lärande, men att när vi är i skolan bör lärandet vara det centrala. Detta påpekande fastnade hos mig och jag har sedan diskuterat det med andra dramapedagoger varav flera uttryckte svårigheterna för oss svenska dramapedagoger att arbeta som Baldwin (och andra brittiska dramalärare) med läroplaner och kursplaner i ryggmärgen och rockärmen, just för att de flesta av oss, till skillnad mot briter, inte har lärarbakgrund. Detta fick mig att fundera än mer på hur vi dramapedagoger (och pedagoger i andra estetiska uttryckssätt som inte heller har lärarbakgrund) bäst kan komma till vår rätt i skolan, utan att för den delen förminska de estetiska uttrycksformerna till att bara bli *metoder* för någonting annat, utan att glömma att de har ett stort värde i sig själva. När jag tittade närmare på forskning om drama som metod i ämnesundervisning fann jag gott om exempel på praktisknära studier internationellt sett men jämförelsevis få svenska. De två svenska forskare som jag då främst kan positionera mig utifrån är Christel Öfverström (2006) som har studerat lärares syn på drama som metod och Eva Jaquet (2011) som undersökt drama som resurs för skrivande. Öfverström konstaterar att när det gäller drama som metod förbises ofta "[l]ärandeperspektivet i betydelsen av att inhämta kunskaper" (2006, s.127.) Jaquet undersöker lärandet på en detaljerad nivå, men fördjupar och begränsar sig i ämnet

¹ Skapande Skola, Kulturrådets hemsida: www.kulturradet.se/sv/bidrag/skapande-skola/

² Grundskolans nya läroplan (*Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. 2011)

³ RADs (Riksorganisationen Auktoriserade Dramapedagoger) vinterseminarium i Gävle 4-6/1 2013.

svenska. Jag skulle vilja se mer praktisknära forskning om drama som metod i skolans alla ämnen som är tillämpbar för svenska dramapedagogers situation och ställning i skolan.

De senaste åren är det många som pratar om estetiska lärprocesser. Det gör vi även på min arbetsplats. Eller, nja, inte pratar direkt. I alla fall inte på ett särskilt reflekterande sätt; jag som pedagog på ett kulturcentrum tänker nog för mig själv att jag är en person som arbetar med estetiska lärprocesser. Men om jag ska vara riktigt ärlig så är jag inte helt klar över innebörden i det begreppet! Vad menas? Vad då för sorts processer? Är det någon skillnad på estetiska lärprocesser och det dramaarbete jag utför till vardags? På Lärarhögskolan vid Umeå universitet kan man t.ex. forska ”om de estetiska ämnernas didaktik och om estetiska lärprocesser” och enligt universitetets hemsida⁴ skulle det kunna innebära allt ifrån ”olika historiska och pedagogiska traditioner inom estetiska ämnen och läroprocesser” till ”estetiska uttryck i olika kulturer” till ”förslag att integrera estetiska ämnen och läroprocesser i skolans verksamhet”. Om jag skulle placera in mitt intresse där borde det bli i den sistnämnda kategorin. ”Skolans verksamhet” tolkar jag då som skolämnen. Jag vill hitta enklare och tydligare vägar in i skolämnena och till *lärandet* med drama som metod. Vägar som är så tydliga att alla inblandade kan förstå och se värdet av att arbeta med drama och andra estetiska ämnen i skolan, även om vi dramapedagoger än så länge kan se oss om i stjärnorna efter en lärarlegitimation⁵! Jag vill utveckla min egen (och andras) dramapraktik mot lärande i skolan och ett sätt att göra det blir för mig att försöka förstå och konkretisera vad estetiska lärprocesser innebär.

2. Syfte och frågeställningar

Mitt syfte med den här studien är att åskådliggöra och konkretisera begreppet *estetiska lärprocesser* genom drama som metod. Jag vill öka förståelsen för vad begreppet kan innebära och vad som krävs för att de ska uppstå. Mina frågeställningar blir därför:

Hur kan estetiska lärprocesser förstås genom drama som metod i ämnesundervisning?

Vad krävs av drama som metod för att estetiska lärprocesser ska uppstå?

3. Bakgrund

För att ringa in mitt undersökningsområde vill jag här ge en bakgrund som rör sig från lärande i dagens skola och en teori om lärande via estetiskt lärande och estetiska lärprocesser till drama som metod i undervisningen och som exempel på estetiskt lärande.

⁴ Lärarhögskolan, Umeå Universitet: <http://www.use.umu.se/student/examensarbete/15hp/estetiska-larprocesser-och-estetiska-amnenas-didaktik/>

⁵ Skolverkets hemsida: <http://www.skolverket.se/fortbildning-och-bidrag/lararlegitimation>

3.1 Lärande

Vad elever ska lära sig i skolan i Sverige idag kan vi läsa i den relativt nyutgivna *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (2011.)* Jag har gjort ett försök att tolka och sammanfatta vilken typ av lärande denna skrift står för: Här står att "[s]kolans uppdrag är att främja lärande där individen stimuleras att inhämta och utveckla kunskaper och värden" (Skolverket 2011, s.9.) Eleverna ska förberedas för att leva och verka i vårt samhälle, de ska utveckla förmåga att orientera sig i en verklighet som har ett stort informationsflöde och förändras snabbt, de ska utveckla en förmåga att kritiskt granska och att kommunicera. Skolan ska främja all denna utveckling med skapande arbete och lek, med sammanhang, med självständigt arbete och med en undervisning som har historiska, miljömässiga, internationella och etiska perspektiv. Varje enskild skola ska dessutom föra en aktiv diskussion kring vad kunskap är och vad som är viktig kunskap för eleverna, eftersom kunskap inte är ett entydigt begrepp, utan finns i olika former – "fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet" (ibid s.10) och att skolan ska ge utrymme för alla dessa former som en helhet. Slutligen ska eleverna få uppleva olika uttryck för kunskaper såsom "drama, rytmik, dans, musicerande och skapande i bild, text och form" (ibid.)

Som en kommentar till lärandet enligt läroplan har jag valt att titta på Mikael Segolsson (2011) som kritiserar lärandet i dagens skola⁶ som alltför målstyrt och resultatinkänt; att skolan stirrar sig blind på "att alla elever ska kunna samma saker vid samma tidpunkt" (ibid s.59.) Prov är ett exempel på en sådan tidpunkt. Segolsson hävdar att ett resultat av denna inriktning ofta blir att det blir en alltför skarp gräns mellan *undervisning* och *inläring*, mellan *förmedlare* och *mottagare*. Han förespråkar istället en situation där lärandet är en utforskande gemensam process som utgår från elevernas intressen och erfarenheter.

Segolssons tankar har flera beröringspunkter med dramapedagogik och ett estetiskt lärande; att arbeta tillsammans, utforskande, i grupp, att arbeta processinriktat och att utgå från eleverna där de befinner sig. För att få en teoretisk bakgrund till lärande har jag valt att redogöra för sociokulturell teori som på samma sätt knyter an till dramapedagogik. Jag har sedan tittat på ett försök till att teoretisera estetiskt lärande.

3.1.1 Sociokulturell teori

Att människor lär och utvecklas genom deltagande i sociala praktiker, i samspel, är en utgångspunkt i det sociokulturella perspektivet (Säljö 2011.) En annan är att lärande sker i *samspel* och i ett *sammanhang*; människor handlar och samspelar på olika sätt i olika sociala kontexter (Säljö 2000.)

Under 1920- och 1930-talen i dåvarande Sovjetunionen formulerade psykologen Lev.S. Vygotskij sina teorier om tänkande och om undervisning. På den tiden uppkom hans idéer som ett djärvt alternativ till då rådande värderingar inom lärande och utveckling som främst

⁶ Segolsson hänvisar dock i sin avhandling till tidigare läroplaner än LGR11.

utgjordes av behaviorismen. Vygotskij är en av de främsta företrädarna för den sociokulturella teorin. I Sverige idag är Roger Säljö den företrädare som det oftast refereras till.

Enligt Säljö (ibid) föds vi människor in i ett samspel med andra människor och det är där vi utvecklas; med hjälp av andra *medieras*, förmedlas, kunskap till oss hela tiden. Denna mediering sker genom redskap. Vygotskij talar om två olika typer av redskap: Fysiska redskap, även kallade *artefakter*, som t.ex. papper, pennor, datorer, mätinstrument, och sedan psykologiska redskap som vi använder för att tänka och kommunicera; t.ex. alfabet och formler. Det allra viktigaste av de psykologiska redskapen är språket (Säljö 2011.) Begreppet mediering lyfts fram som mycket centralt i det sociokulturella perspektivet också genom att som Säljö hävdar själva *begreppet* innebär ”att vårt tänkande och våra föreställningsvärldar är framvuxna ur, och därmed färgade av, vår kultur och dess intellektuella och fysiska redskap” (2000 s.81.) Ett viktigt begrepp för att förklara lärande är *appropriering*. Det innebär en process där man gradvis ökar sin kunskap om och förmåga att hantera redskapen. (Säljö 2011) Begreppet *appropriering* har en nära koppling till begreppet *den proximala utvecklingszonen* som innebär det stadie i utvecklingen dit den lärande individen är på väg; nästa steg. Det är viktigt att inte bara titta på elevens nuvarande kompetens utan också på elevens potential. Vygotskij kritiserade därför traditionella prov och test för att bara mäta den kunskapsnivå eleven ligger på i stunden; de säger inget om elevens utvecklingspotential (Bråten 1998.) Ett annat viktigt begrepp är *internalisering*. Vygotskij ägnade stor del av sin forskning åt det mänskliga medvetandet och hur det utvecklas genom s.k. högre psykologiska processer. Han hävdar att dessa processer är resultat av social aktivitet; att barn t.ex. först lär sig något i ett socialt sammanhang och sedan på individnivå. Denna process där detta inre medvetandeplan bildas kallas för *internalisering*:

Varje psykologisk process existerar först som en process mellan människor, d.v.s. som en interpsykologisk process. Internaliseringen av dessa inledningsvis sociala processer bildar grunden för etableringen av högre mentala processer på ett intrapsykologiskt plan (ibid s.106.)

Säljö ser dock en fara i att tala om *internaliseringen* som en uppdelning mellan den interpsykologiska och den intrapsykologiska processen då han vill poängtera att i det sociokulturella perspektivet är det viktigt att inte göra skillnad mellan det yttre som är kommunikation mellan människor och det inre som är tänkandet (Säljö 2000.) Tänkande är t.o.m. något som kan ske i grupp likaväl som ett samtal är något som kan ske inom en individ.

Kopplingen till estetiska ämnen är tydlig i Vygotskijs teorier då han talar mycket om vikten av barns lek, fantasi och även konstnärliga uttryck. Han hävdar att leken är den främsta källan till utveckling när barnen är i förskoleåldern (Dale 1998.) I skolan kan konsten vara en vidareutveckling av den utvecklingskällan. ”I leken sträcker sig barnet över sin aktuella nivå. Det som ligger i zonen för den närmaste utvecklingen överflyttas då till den aktuella utvecklingszonen”(ibid s.43) Det krävs dock att en vuxen deltar i leken eftersom teorin kring *den proximala utvecklingszonen* utgår från samarbetet mellan eleven och läraren som han ansåg är kärnan i undervisning (Bråten 1998.) Gunilla Lindqvist (1999) säger att Vygotskij ”ser skolan som en kulturinstitution, där estetiken har en viktig roll” (ibid s.189.) Han tycker

att man i skapandet ska utgå från leken och barnens egna intressen och eget språk, så att det blir på deras nivå. Skolan bör ”ägna sig åt upplevelser och tolkningar av litteratur och konst, och givetvis åt att skapa” (ibid) men också åt teknikträning inom konstarterna.

3.1.2 Estetiskt lärande

Jag vill nu lägga till begreppet *estetik* till begreppet *lärande*. Estetik som begrepp har sina rötter hos filosofer som Baumgarten, Kant och Hegel och definierades från början som förnimmelsekunskap (Silfver 2011.) I en lärandekontext kan det också vara intressant att se estetisk dels som ”ett verktyg i vårt bearbetande och tolkande av den komplexa verkligheten” (Lindstrand 2006 s.18), dels kopplat till betydelse av kunskapens *form* och dels som ett demokratiskt perspektiv, ett ”utrymme för prövande och ifrågasättande” (ibid s.19.)

Som exempel på definitioner/teorier för estetiskt lärande vill jag kort redogöra för Lars Lindströms tankar i en studie från 2008. Lindström (2008) anser att det råder en stor osäkerhet om vad *estetiska lärprocesser* egentligen är och föreslår därför en definition mot bakgrund av rapporterna *Kultur och estetik i skolan* och *Skolan och den radikala estetiken* av Aulin-Gråhamn och Thavenius, samt *En kulturskola för alla* och *Möten & medieringar* av Anders Marner och Hans Örtengren. De båda forskarpären som står bakom de här rapporterna är överens i mycket som t.ex. visionen om skolan som en ”klassisk, deltagande demokrati” (ibid s.58) där konstens/estetikens metoder är centrala. Marner och Örtengren kritiserar dock Aulin-Gråhamn och Thavenius för att förespråka ett alltför medieneutralt perspektiv. De hävdar att om inte eleverna får möjlighet till mediespecifik estetisk undervisning, d.v.s. lära sig ett specifikt estetiskt uttryck grundligt och tekniskt, kan eleverna inte använda uttrycket som ett medium att uttrycka sig genom; inte använda det som redskap för lärande i ett annat ämne.

		MÅL	
		Konvergent	Divergent
MEDEL	Medie-specifika	Lärande OM Konst & Medier	Lärande I Konst & Medier
	Medie-neutrala	Lärande MED Konst & Medier	Lärande GENOM Konst & Medier

Figur 1 Lindströms (2008) definition av estetiska lärprocesser.

Lindström börjar sin definition med att kategorisera estetiskt lärande i fyra olika typer av lärande: ”lärande *om, i, med och genom*” det estetiska uttrycket (se figur 1). Han lägger sedan till egenskaperna *konvergent* och *divergent* lärande. De handlar om vilken slags lärande man eftersträvar. Konvergent är att ”åstadkomma något som är givet på förhand”, t.ex. hantera material och tekniker, och divergent är att kombinera det man kan på nya sätt, d.v.s. innebär ofta ett kreativt skapande. Lindström jämför denna indelning med Thavenius modesta och radikala estetik⁷, där konvergent lärande liknar den modesta estetiken och det divergenta lärandet den radikala. Slutligen läggs egenskaperna mediespecifikt och medieneutralt till i Lindströms definition. Dessa ”rör medlen, det vill säga hur man genom estetiska lärprocesser antas uppnå olika mål” (ibid s.62.)

Eftersom drama är det estetiska uttryck där jag själv verkar och som jag undersöker i denna studie, vill jag här tillägga Anneli Einarsson som i sin masteruppsats (2011) använt sig av Lindströms teori och applicerat de olika formerna av lärande på drama. Jag låter mig inspireras av hennes arbete:

[J]ag har här gjort ett försök att applicera teorin på drama och ge exempel på vad det skulle kunna innebära:

OM drama – praktiska och teoretiska baskunskaper om t.ex. vilka olika typer av dramametoder och dramaövningar som finns, vad deras syfte är och hur de ska genomföras. Olika övningars kvalitéer och begränsningar.

I drama – ett utforskande av olika typer av dramatiskt gestaltande och vilka olika reaktioner och reflektioner det väcker hos medspelare/publik. Utveckling av det personliga uttrycket i dramatiskt gestaltande och berättande.

MED drama – integration av dramatisk gestaltning och lärostoff från andra ämnen.

GENOM drama – utveckling av den personliga förmågan till kommunikation, till socialt samspel och kreativa processer (ibid s.35.)

Enligt denna indelning är det **MED drama** som min studie fokuserar på.

I grundskolan finns *estetiska ämnen*. De utgörs av musik, bild och slöjd. Men när man talar om kultur i skolan eller inom t.ex. satsningen Skapande Skola är även andra *estetiska uttryck* såsom dans, drama, media o.s.v. vanligt förekommande. 1999 introducerades begreppet *estetiska lärprocesser* i Sverige av Lärarutbildningskommittén (Lindström 2008.) De ville då gå ut med att de estetiska uttrycken var angelägna för alla lärare i skolan oavsett vilket ämne de undervisade i. Jag ska nu gå vidare genom att redogöra för några olika forskares definitioner av och diskussioner kring begreppet *estetiska lärprocesser*.

⁷ Jag återkommer till begreppen modest och radikal estetik i 3.2.

3.2 Estetiska lärprocesser

Vetenskapsrådet finansierade doktorandprogrammet *Forskarskolan i estetiska lärprocesser* som resulterade i en rad avhandlingar i ämnet och även den antologi ur vilken jag hittat många resonemang om och tolkningar av begreppet. *Estetiska lärprocesser – upplevelser, praktiker och kunskapsformer*, (Lindstrand och Selander 2009). Redaktörerna klargör i förordet för likheterna mellan betydelseerna av begreppet *estetiskt uttryck* och begreppet *lärprocess*. Båda innebär just *processer*; båda ”lägger något till individens förståelse av världen som inte fanns i dennes medvetande tidigare” (ibid s.12.) Selander pekar på den skapande processens natur i allmänhet; ”genom uttrycket kommer man till insikt, inte tvärtom” (ibid s.211), ”det är i ”görandet” man får syn på vart man är på väg” (ibid) och sedan fullbordas förståelsen ”först med reflektionen över det man åstadkommit” (ibid.) Eva-Kristina Olsson (2006) talar också om samma process; hon härrör begreppet via nordiska dramaforskare till bl.a. Deweys tankar om estetiska processer som *transformativa*; d.v.s. att själva skapandet tvingar konstnären till reflektion och att det då uppstår en process. Lindstrand betonar i sin egen avhandling (Lindstrand 2006) också själva *processen* i estetiska lärprocesser; att det ”handlar inte enbart om *vad* man lär sig, utan i hög grad om *hur* detta lärande sker” (ibid s.229. Min kursivering.) Han ger exempel på olika typer av läroprocesser som pågår samtidigt hos de deltagande ungdomarna i filmprojektet som studien beskriver, t.ex. gestaltningen, kunskaper om själva filmmediet, lärande kring frågor om omvärlden, identitet och demokrati.

Lindstrand gör i antologin (Lindstrand och Selander 2009) ett försök att ringa in betydelsen av begreppet estetiska lärprocesser genom att utgå från att det finns tre aspekter av begreppet: ”att lära sig själva gestaltandet eller arbetet med estetisk produktion i något hänseende; att lära sig *om* det estetiska; och att lära *genom* estetiskt arbete” (ibid, s.20.) Han har då bl.a. inspirerats av Lena Aulin-Gråhamn och Jan Thavenius som definierar dessa tre aspekter och vidare i sin rapport betonar att det är skillnad mellan när det är en estetisk upplevelse eller erfarenhet och när det blir en estetisk *läroprocess*. (Aulin-Gråhamn och Thavenius 2003.) De hävdar att för att en sådan ska uppstå krävs ”ett möte mellan *egna* personliga upplevelser, erfarenheter och kunskaper och *andras*” (ibid s.122) och det krävs att det mötet *förändrar* tankar, föreställningar och handlingar för dem som deltar och/eller upplever. Detta *möte* sker då med hjälp av det estetiska uttrycket; uttrycksformen blir ett *medium* för deltagarnas känslor, tankar och upplevelser. För att detta ska kunna ske är både receptionen och reflektionen lika nödvändiga delar av processen som själva produktionen:

Men det är viktigt att man försöker ha en medvetenhet om vad man gör när man gör det. Det behövs lika stor omsorg om receptionen, mötet och samtalet kring en gestaltning som om själva produktionen. Ofta ligger fokus på produktionen som ett ”glatt görande” i skolan, men det är i receptionen och reflektionen, i mötet med det man själv och andra gestaltat som gemensam mening kan skapas (ibid, s.124.)

I en något senare studie av Aulin-Gråhamn och Thavenius, används inledningsvis ordet *konsten* istället för *estetiken* vilket kan ge ytterligare en nyans till begreppet. De menar att konsten släpper in *andra värden* i undervisningen såsom ”det osäkra, ofärdiga, motsägelsefulla och mångtydiga” (Aulin-Gråhamn, Persson och Thavenius 2004, s.10.) Vidare påpekar de att konsten gärna visar istället för att tala; att konsten kan vara mer konkret

och att det i konsten finns ”plats för känslor och stämningar, det personliga och subjektiva, för konflikter och dilemman” (ibid.) Ännu en nyans kan vi få genom den uppdelning Thavenius gör mellan den *modesta* estetiken och den *radikala* estetiken. Han förordar den radikala som står för det ifrågasättande och utmanande till skillnad från den modesta som syftar på det rent sinnliga; att använda estetiken i skolan i enda syfte att det ska vara lite roligt eller bli lite vackert. Han efterlyser en estetik i skolan som ”skulle kunna bidra till att göra undervisningen lite mindre reducerande och förenklande” (ibid s.120.)

Olsson anser också att förutsättningarna för genuina estetiska lärprocesser kunde vara bättre i dagens skola. En slutsats i hennes rapport är att många faktorer för teater som fungerande estetisk lärprocess uppfylls av skolan, men att ändå den ”ideala estetiska läroprocessen, där reception, produktion och reflektion möts, har visat sig sällsynt” (Olsson 2006, s.101.)

Bengt Molander tittar även han närmare på det som redan finns i dagens skola jämfört med det som önskas när man talar om estetiska lärprocesser. Han tolkar frågan om estetiska lärprocesser ”som ett uttryck för (önskat) gränsöverskridande” (Molander 2009 s.232) och med gränsöverskridande menar han i motsats till s.k. traditionell undervisning; ett motsatsförhållande han hävdar är otydligt. Han talar vidare om att ”avbildningstänket dominerar inom skolan och den akademiska världen” (ibid s.236) vilket utgör ett hinder för estetiska lärprocesser. *Avbildningstänket* skulle här kunna vara ett uttryck för Thavenius modesta estetik.

Monika Lindgren har undersökt hur lärare i estetiska ämnen talar om sina ämnen och sin vardag. Hennes syfte är att få syn på och kritisera det som tas för givet vad gäller estetiska ämnen i skolan. Hon märker bl.a. att det talas om de estetiska ämnen som *roliga* jämfört med övriga ämnen i skolan, och att eleverna inte orkar med de övriga ämnena om de inte får ha detta roliga, och hon ser att detta synsätt varit det gällande under lång tid. Hon påpekar dock att det kanske kommer att blåsa andra vindar snart eftersom flera forskare kritiserat detta synsätt och istället hävdar att estetiken också behöver ha ett ”kritiskt reflekterande förhållningssätt” (Lindgren 2009 s.183.) Även här kan en koppling dras till den radikala estetiken jämfört med den modesta. En annan aspekt som enligt Lindgrens undersökning tas för given i dagens skola är att det alltid är bra att integrera estetiska ämnen med övriga ämnen; att detta faktum är något som aldrig kritiserats eller reflekteras kring. Kvaliteten på och innehållet i det estetiska i skolan reflekteras det inte heller så mycket kring enligt Lindgren. Det viktiga är att eleverna håller på med estetiska uttryck, hur de gör det är underordnat. Flera lärare uttalade även att estetiska ämnen är särskilt lämpade för ”elever med problem” (ibid s.180) Elever som inte fungerar i andra ämnen får komma till sin rätt och känna att de lyckas i de estetiska.

Kategorin barn med problem innefattar elever med olika typer av behov. Det kan vara flyktingbarn, barn som mår dåligt, barn som anses ha svårigheter i skolverksamhet utanför det estetiska området och barn som är okoncentrerade.(ibid)

En estetisk lärprocess kan utifrån detta urval av forskning sammanfattas såhär⁸:

En estetisk lärprocess är en skapande process där lika stor vikt läggs vid reception, produktion och reflektion. I denna process sker ett möte mellan egna erfarenheter och upplevelser och andras. Detta möte sker genom ett estetiskt uttryck. Processen förändrar något hos deltagaren, den ifrågasätter och utmanar och är öppen för känslor, dilemman och det subjektiva. Den vill gärna stå för något annat än s.k. traditionell undervisning.

3.3 Drama som estetiskt lärande

3.3.1 Vad är drama?

Drama eller *dramapedagogik* eller *pedagogiskt drama* har fått ett flertal olika definitioner genom åren. Jag har valt ut några av dem här för att ge en bild av vad drama och framförallt drama i undervisningen kan vara.

1977 samlades svenska dramapedagoger i Storvik för en konferens. Då arbetade de fram en dramadefinition som blivit flitigt använd sedan dess:

DRAMA är en konstnärlig och pedagogisk arbetsform.

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

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

DRAMA är ett sätt att stimulera, tillvarata och utveckla kommunikationen mellan människor.

DRAMA träna gemensamt beslutsfattande.

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

DRAMA är att genom upplevelse och bearbetning nå kunskap.

DRAMA utgår från en helhetssyn på människan i samhället. (Rasmusson 2000)

En kortare definition ger Anita Grünbaum (2009):

[D]rama är *förlopp av fysiska och fiktiva gestaltande aktiviteter som tillsammans bildar helheter och sätter igång känslö- och tankeprocesser hos deltagarna* (ibid s. 40.)

Mia Marie F. Sternudd diskuterar begreppen *drama* och *dramapedagogik* och resonerar sig fram till att hon föredrar att använda *dramapedagogik* för att det ordet tydligt lyfter fram ämnets dubbelhet; *drama*, associerat till det konstnärliga, det sceniska och *pedagogik*, associerat till lärande (2000.) Hon anser att *ageringen* är det centrala i dramapedagogiken. Denna agering sker tillsammans med andra människor som gemensamt skapar fiktiva

⁸ Det här är min egen sammanfattning.

situationer. Fiktionen skapas dels inom varje deltagare med hjälp av fantasin och dels i den yttre verkligheten eftersom den skapas i grupp. I fiktionen man skapat bearbetas begrepp, tankar och känslor. Detta sker genom kommunikation med verbala och icke-verbala uttrycksformer såväl som genom konstnärliga symboler. Hon avslutar sin definition med att hävda att denna kommunikation möjliggör ”reflexion, lärande och en undersökning av medmänniska situationer, där innehåll och konstnärlig form samverkar för att skapa mening” (ibid s.34.)

Gavin Bolton talar om fyra olika typer av drama: A, B, C och D. Drama av typ A kan vara t.ex. lekar, enkla dramaövningar och inslag av andra konstformer. Typ B-drama innebär dramatisk lek utan något specifikt syfte. Typ C är teater för publik och typ D, som Bolton själv förespråkar, kallar han *drama för förståelse*. (Bolton 2008) Bolton vill att ”drama i undervisningen framförallt handlar om förändring, en känslomässig/kognitiv utveckling” (ibid s.51.) Han ger exempel på vad en sådan här förändring i förståelse kan innebära genom att ange elevens förmodade attityd vid start av dramaarbete och önskad attityd vid slutet. Ett sådant exempel är ett arbete om Afrika med 6-åringar där attityden vid start var: ”Afrikaner är primitiva och lustiga” och vid slutet förändrats till: ”Afrikaner är på många sätt som vi” (ibid s.53.)

Bolton har även delat in vägen till förändrad förståelse genom drama i fyra *stadier* (ibid):

1. Artificiellt drama, som innebär t.ex. att drama utförs med enda syfte att det ska vara roligt eller att drama utförs utan äkta känslor, att känslor imiteras.
2. Förstärkning, som innebär att man i dramat använder sig av sådant man redan känner till.
3. Förtydligande, som kan innebära att man genom drama får ökad förståelse av begrepp eller värden; t.ex. att eleverna i smågrupper får spela upp en scen som en redovisning av en diskussion om något ämne.
4. Förändring, det önskade, som uppstår ”när arbetet äger rum på en upplevelsemässig känslonivå” (ibid s.56); som innebär att t.ex. bryta fördomar, utmana, ge nya perspektiv eller ifrågasätta.

Även om Bolton alltid strävar mot det sista stadiet anser han att de tre första också kan vara meningsfulla, samt att det ofta sker en växelverkan alla fyra stadierna emellan.

Under sitt yrkesliv har Bolton otaliga gånger behövt försvara dramas roll i skolan. Här är ett av dessa försvar eller, om man så vill, en förklaring på meningen med drama:

”Innehållet i dramalektioner är, [...] ämnesöverskridande, eftersom upplevelser per definition överskrider ämnesgränserna. Genom den här upplevelsen kan [deltagare] förstärka, förtydliga eller förändra bilden av sig själva i relation till omvärlden, dessutom kan de tillägna sig färdigheter som rör social interaktion, som förmågan att förmedla sina uppfattningar och känslor (ibid s.79.)

Själva upplevelsen av dramaprocessen vill han beskriva som en ”blandning av ”det händer mig just nu” och ”jag får det att hända just nu”(ibid s.80.) ”*Metaxis*, att hålla två världar i huvudet på samma gång, skapar den centrala dynamiken i aktiviteten att låtsas”(ibid s.137. Min kursivering.) Enligt Jaquet (2011) används begreppet *metaxis* första gången av Augusto Boal 1981, men sedan flitigt utav Bolton. I nordisk dramaforskning kallar vi ofta samma fenomen *estetisk fördubbling*. Det som menas är att deltagaren med andra ord med sitt medvetande befinner sig inne i den fiktiva situationen och på samma gång utanför den. Genom detta distanserade från själva upplevelsen ges goda förutsättningar för reflektion.

Bolton betonar också betydelse hur en deltagare går in i dramaprocessen; han hävdar att en deltagare inte ska göra det i syfte att lära sig något utan i syfte att t.ex. lösa ett problem eller skapa något (Bolton 2008.)

3.3.2 Forskningsöversikt

Jag ska nu presentera ett urval av, för mitt undersökningsområde, relevant forskning om drama som metod i undervisningen; drama som metod i relation till lärande, reflektion och estetiska läroprocesser.

Jag började med att göra ett stickprov av internationella vetenskapliga artiklar om drama som metod i skolan. I dessa artiklar beskrivs forskning på drama som metod i flera olika skolämnen; både i språkämnen, naturvetenskapliga och samhällsvetenskapliga ämnen. Resultatmässigt påminner de flesta av artiklarna om varandra: Forskarna har kommit fram till att drama är en bra metod i respektive skolämne; att det tillför ämnet andra kvaliteter än den traditionella undervisningen och att eleverna får en djupare förståelse (Andersen 2004, Rosler 2008, McNaughton 2006, Dorion 2009.) Rosler tillför via sin studie att drama ökar elevernas förmåga till kritiskt tänkande, läsning och empati. Eftersom det fanns stora koncentrationssvårigheter i klassen hon undersökte blev det dessutom tydligt att dramaarbetet ledde till ökad koncentration och arbetsvilja. Hon drar slutsatsen att detta beror på att i drama utgår man från eleverna själva; från det de redan kan, som muntlig kommunikation, fantasi och låtsaslek (Rosler 2008.) I sin koppling till kognitiv psykologi tar Andersen fasta på det faktum att drama är en metod där elever använder sig av metakognition; d.v.s. att reflektera över sitt eget tänkande, något som är av stor betydelse för deras kognitiva utveckling (Andersen 2004.) En annan koppling är *situerat lärande*, d.v.s. lärande som sker i ett sammanhang, en autentisk situation. I drama finns goda möjligheter att skapa sådana ”as-if worlds” (ibid s.284) som främjar denna typ av lärande.

Förutom att påvisa dramas goda effekter diskuterar forskarna användandet av och nyttan hos olika dramapedagogiska metoder eller verktyg. Dorion berättar att en grupp brittiska forskare och pedagoger redan i mitten av 1980-talet började utforska alternativa sätt att undervisa i naturvetenskap; bl.a. genom att elever fick agera atomer (Dorion 2009.) Han pekar vidare på en rad internationella studier som visar på goda effekter av användandet av dramapedagogiska metoder i naturvetenskapliga ämnen. Framförallt två olika typer av dramapedagogiska metoder används; rollspel med sociala vetenskapliga situationer från vuxenvärlden och mer abstrakta rollspel/mim som går ut på att illustrera och undersöka naturvetenskapliga fenomen.

Berggraf Sebo (2009) diskuterar också olika dramapedagogiska metoder och jämför två av dem som hon säger är vanligt förekommande; dramatisering (av t.ex. en text) och processdrama. Hon framhäver den senare som betydligt mer kreativ och främjande för lärande. I processdrama finns stora möjligheter till skapande reflektion i improvisationer. Hon påpekar att den norska läroplanen uppmanar lärare att arbeta med drama på kreativa sätt, men att få lärare har kompetens att göra det.

I mitt sökande styrde jag sedan över till svenska artiklar och avhandlingar och hittade bl.a. en intervjustudie av personer som är både lärare och dramapedagoger, som Eva Österlind skrivit (2011.) Dramalärarna talar där om dramas plats i skolan. En av pedagogerna betonar att ”drama i skolan måste ju på något sätt handla om att eleverna är i skolan för att lära sig” (ibid s.140); att det är det som är det viktigaste och att först därefter kan man börja arbeta med drama i andra syften. En annan uttrycker att det är viktigt att man arbetar med drama integrerat i det vardagliga arbetet för att nå resultat, jämfört med att använda drama som en punktinsats. En annan vinst med att arbeta på det sättet är att det är effektivt på så vis att flera mål kan uppnås samtidigt; t.ex. både kunskapsmål och samarbetsförmåga. En fördel med drama enligt en av informanterna är att när sociala och känslomässiga aspekter finns med, inte enbart kognitiva, hjälper det eleverna att omvandla informationen de får till egen kunskap.

Sternudd har genom en omfattande textanalys konstruerat fyra dramapedagogiska perspektiv⁹. Av dessa väljer jag att titta närmare på det fjärde, som enligt min tolkning ligger närmast mitt undersökningsområde; *det holistiskt lärande perspektivet* (Sternudd 2000) Detta perspektiv bygger på framförallt Boltons och Heathcotes arbetssätt och dramateori. Målet är förståelse och insikt. Metoden är s.k. processdrama där klassen tillsammans med läraren deltar i längre spel som ofta involverar metoden lärare-i-roll och kännetecknas av en växelverkan av inlevelse, distans och reflektion. Sternudd poängterar att den estetiska formen är en förutsättning men att kunskapen om den estetiska formen inte är central. ”Däremot är lärarens kunnskap i estetiska tekniker betydelsefull” (ibid s.97.) Bolton utgår i sina teorier från Lev S. Vygotskijs syn på läraren som ”den som skapar situationer för att elevernas lärande ska utvecklas maximalt” (ibid s.99.) Bolton och Heathcote betonar också vikten av att läraren själv går in i ageringen för att ”styra arbetet mot en djupare kunskapsnivå” (ibid s.99.) Den kunskap som eftersträvas i detta perspektiv är ”kunskap inom något historiskt, samhällsvetenskapligt eller naturvetenskapligt [...] tillsammans med individens förmåga att värdera och bli medveten om sina egna attityder och värderingar om denna kunskap” (ibid s.102.)

Eva Jacquet (2011) skriver om drama som resurs för elevers skrivande. Hon använder sig av beteckningen *drama för förståelse* och hänvisar därmed direkt till Sternudds fjärde perspektiv, det holistiskt lärande, och därigenom Bolton och Heathcote bl.a. I sin undersökning följer hon en dramapedagogs arbete med elever i årskurs fyra och genom observationer, intervjuer och

⁹ Det konstpedagogiska perspektivet, det personlighetsutvecklande perspektivet, det kritiskt frigörande perspektivet och det holistiskt lärande perspektivet. (Sternudd 2000)

analyser av elevtexter har hon kunnat se att eleverna genom att arbeta med drama bl.a. kunnat skriva mer utvecklade texter och varit mer motiverade att skriva.

Christel Öfverström (2006) har intervjuat lärare om hur de tänker när de använder drama som metod. Av resultatet framgår, liksom i ovan nämnda internationella studier, många positiva effekter av att använda drama i undervisningen, såsom att det är ett sätt att fördjupa sig i ämnet, eleverna har roligt, det skapar inlevelse i stoffet, det skapar förståelse och insikt. De flesta av lärarna i undersökningen anser att drama är en mycket bra metod, men att det finns svårigheter såsom osäkerhet i lärarrollen då drama som metod ”kräver både teoretiska kunskaper och praktiska färdigheter” (Öfverström 2006, s.110.) Det framgår av intervjuvaren att drama som metod även kräver kontinuitet, diskussioner och reflektioner samt en medvetenhet om sitt eget lärande hos eleven. Sammanfattningsvis konstaterar hon att ”de flesta av de intervjuade lärarna ser metoden från ett utvecklingspsykologiskt perspektiv. Lärandeperspektivet i betydelsen av att inhämta kunskaper förbises ofta”(ibid s.127.)

4. Metod

4.1 Teoretisk ansats

Detta är en kvalitativ studie med hermeneutisk ansats och etnografiinspirerade metoder.

4.1.1 Hermeneutik

Ordet *hermeneutik* är från början grekiskt och betyder ungefär *att tolka*. (Molander 2003.) Från början användes hermeneutiken vid tolkning av i huvudsak bibeltexter och andra litterära verk men numera är textbegreppet vidgat och kan innefatta även konstverk, dagböcker, inspelade intervjuer, anteckningar från observationer osv (Stensmo 2002.) Den hermeneutiska tolkningen är en process där man växlar mellan att titta på helheten och delarna av det material man tolkar, för att förhoppningsvis nå en djupare förståelse. Denna växelverkan kallas för *hermeneutisk cirkel* och kan som tolkningsmetod spåras ända från antiken men själva begreppet *hermeneutisk cirkel* myntades på 1800-talet av den tyske professorn Friedrich Ast. Senare hermeneutiker åberopar istället användandet av en *hermeneutisk spiral* istället för en cirkel då ”[s]piralmetaforen visar på att förståelsen ständigt förändras och att grunden i tolkningsprocessen är att den omdefinierar sig själv och kan därmed aldrig återgå till en tidigare punkt” (Segolsson 2011.) Många av hermeneutikens företrädare härstammar från en tysk filosofisk tradition, såsom Schleiermacher, Dilthey, Heidegger och Gadamer och deras arbeten bygger på varandras (Molander 2003.) Dilthey var den som gjorde hermeneutiken till en vetenskapsteori då han såg ett behov av ett annat sätt än det positivistiska för att förstå människors uttryckssätt (ibid.) Han hävdade att människan inte kan förstås enbart genom det vi kan iaktta med våra sinnen eller räkna ut med vår logik, vilka är de grundläggande positivistiska tillvägagångssätten (Thurén1991.) Gadamer har varit betydelsefull för den moderna hermeneutiken som sedan 1960-talet blivit alltmer inflytelserik. Han talar om vikten av att tolka utifrån sina *fördomar*, eller *förförståelse*, som det senare ofta kallas. Gadamer kallar en människas alla fördomar tillsammans för dennes *livsvärld* och hävdar att människan *är* sina fördomar och tolkar sålunda sin omgivning utifrån dem; han

hävdar att förståelse inte handlar om att ”finna någon slutgiltig sanning utan är en process där man hela tiden försöker åskådliggöra en livsvärld och på så sätt också utvidga förståelsen av sin livsvärld” (ibid s.171.)

Min förförståelse i den här studien är stor på flera plan. Jag har arbetat i många år som dramapedagog och använt mig av liknande dramapedagogiska verktyg och strukturer som den dramapedagog vars arbete jag följt. Dessutom har jag arbetat tillsammans med nämnda dramapedagog under olika perioder av mitt yrkesliv och känner henne både som person och pedagog någorlunda väl. Slutligen har jag vid ett flertal tillfällen genom åren haft tidigare samarbeten med den aktuella läraren och jag har även vid ett tidigare tillfälle träffat den aktuella klassen. Den livsvärld jag försöker åskådliggöra och öka förståelse för i den här studien är drama som metod och estetiska lärprocesser, och i synnerhet det exempel på dessa båda sammanhang som utgörs av det dramaprojekt jag har följt. Tolkningsprocessen i min hermeneutiska cirkel är en växelverkan mellan den text som bygger på mina observationer, min förförståelse och den teoretiska bakgrunden.

4.1.2 Etnografiinspirerade metoder

Jag har använt mig av etnografiska metoder såsom deltagande observation med fältanteckningar, informella samtal och formella intervjuer. Datainsamlingsmetoden *deltagande observation* utvecklades från början av etnologer och antropologer som studerade främmande kulturer för att försöka förstå dem inifrån. På senare tid används metoden mer i redan kända kulturer om t.ex. skolan (Stensmo 2002.) Jag var nyfiken på den här möjligheten att kunna studera mitt område *inifrån* dels för att jag tror på att det genom det etnografiska sättet att ”leva” med eleverna, med ”kulturen”, finns en möjlig väg att få syn på elevernas lärande och dels för att jag inte har hittat något exempel på tidigare svensk forskning i just den här frågan utförd på just det här sättet. Klassen med sin lärare och dramapedagog är den ”kultur” jag har studerat, dock under en kortare tid än vad som är typiskt för klassiska etnografiska studier som kännetecknas av att de är longitudinella (Kullberg 2004.)

4.2 Tillvägagångssätt

Jag har gjort deltagande observationer vid tre tillfällen i en skolklass, årskurs två, där en dramapedagog arbetade med drama som metod med tema Rymden. Dessa observationer dokumenterade jag genom fältanteckningar. Mina fältanteckningar har jag sedan bearbetat till s.k. *täta beskrivningar* (Kullberg 2004.) Det hade varit fördelaktigt för mina resultat att även kunna filma lektionerna för att studera dem flera gånger och göra fler upptäckter, men då jag tidigare än jag räknat med fick chansen att göra den här undersökningen fanns inte tid för tillräckliga forskningsetiska förberedelser för filmning. Jag valde då att ändå genomföra undersökningen eftersom jag ansåg att tillfället var för värdefullt för att inte ta, och fick då nöja mig med anteckningar.

För att öka tillförlitligheten i min studie har jag använt mig av *triangulering* vilket i mitt fall har inneburit att jag har kompletterat observationerna med två formella intervjuer, en med läraren och en med dramapedagogen, samt med informella samtal med dem båda.

Triangulering ”innebär att man söker positionsbestämma den aspekt av verkligheten man

studerar genom olika datakällor och sedan jämför resultaten” (Stensmo 2002.) Inför intervjuerna fick båda informanterna i förväg ta del av mina tre frågeområden som var: *De genomförda dramapassen, drama som metod i undervisningen* och *estetiska lärprocesser*. Så långt kan man säga att intervjuerna hade en hög grad av standardisering, d.v.s. det var samma frågeområden för båda informanterna (Trost 2010), men vid intervjusituationerna valde jag att ställa till stor del olika frågor till läraren och till dramapedagogen vilket sänker graden av standardisering. Jag använde mig sedan av öppna och spontana frågor utifrån mina frågeområden, såsom är brukligt vid en kvalitativ intervju (ibid.) Intervjuerna har jag sedan transkriberat och därefter sammanfattat intervjuvaren under rubriker som motsvarar mina tre frågeområden.

Genom flera noggranna genomläsningar och tolkningar av de täta beskrivningarna och intervjusammanfattningarna kunde jag dela in dess innehåll i ett antal olika *teman*, d.v.s. textstycken som handlade om liknande saker. Denna analysmetod stämmer väl överens med den som Kvale och Brinkman (2009) beskriver som *bricolage*, vilket innebär att forskaren ”rör sig fritt mellan olika analytiska tekniker och begrepp”, en analysmetod ”som står i kontrast till mer systematiska analytiska former och tekniker” (ibid s.251.) I praktiken kan det betyda att forskaren läser igenom sin text¹⁰ och får en helhet, går sedan ”tillbaka till specifika intressanta avsnitt, kanske räkna[r] yttranden som anger olika attityder till ett fenomen” (ibid) för att sedan skapa mening och sammanställa sitt material på olika sätt. För att skapa mening i min analys valde jag ut de tre teman från min läsning som jag ansåg var mest rimliga i förhållande till mina frågeställningar; *Dramapedagogiska artefakter, Ett dramapedagogiskt dilemma* och *När sker estetiska lärprocesser?* Dessa teman har jag sedan sammanställt och tittat på med lärandeteorier som bakgrund för att växla perspektiv mellan delar och helhet, i en hermeneutisk cirkel.

4.3 Forskningsetiska överväganden

Min forskningsetiska utgångspunkt har varit Vetenskapsrådets fyra huvudkrav: Informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet 2002.) Jag informerade föräldrarna till barnen i klassen genom ett brev (se bilaga) och gav muntlig information till läraren och dramapedagogen. Läraren informerade barnen innan studiens start. Vid båda intervjuerna tillfrågades informanterna om lov att spela in intervjun på bandspelare och båda gav sitt samtyckande. Jag har försökt anonymisera inblandade personer, platser mm i möjligaste mån. Mina anteckningar, inspelningar och transkriberingar har enbart används i forskningssyfte och enbart varit tillgängliga för mig och min handledare.

¹⁰ Kvale och Brinkman (2009) skriver i första hand om intervjuanalyser, men benämner ofta intervjuerna som *text* och talar i sammanhanget även om kvalitativa texter i allmänhet, vilket gör att jag finner deras resonemang rimligt vad gäller mina texter.

5. Resultat

Det projekt om tre tillfällen med drama på tema rymden som jag följt började med att klassens lärare skickade en förfrågan till dramapedagogen om att utifrån ett antal punkter i kursplanen arbeta med drama som metod i detta tema. Dessa punkter var bl.a. jordens, solens och månens rörelser i förhållande till varandra, fakta om månen, planeternas namn, stjärnor och stjärnbilder. De två första dramapassen byggde på dramaövningar och berörde bl.a. planeter, kometer, rymdvarelser och förhållandena mellan solen, månen och jorden. Hela det tredje passet var ett drama, en fiktion, som handlade om den första månlandningen 1969.

Första tillfället: observation

Det här första tillfället äger rum på min arbetsplats, kulturcentrat. Jag och dp står tillsammans och väntar på gruppen som är några minuter sen. Jag känner mig lugn och förväntansfull; jag ser verkligen fram emot att få ta forskarrollen istället för pedagogrollen! Vi ser genom fönstret hur barnen kommer gående från busshållplatsen och dp gör sig beredd att ta emot dem.

Dramarummet ser välkomnande och glatt ut. Gröna badrumsmattor med blå kvadrater på från IKEA är placerade i en ring. Dp ber barnen sätta sig på varsin sådan. Längst fram i rummet står en hemmabyggt gradäng som är beige och ser mjuk ut. Där har dp lagt färgglada kritaskar, ritpapper, en liten jordglob, en gul taggig boll och en liten studsboll. Jag blir nyfiken på hur sakerna ska användas och jag hoppas att barnen också känner så!

Vi sätter oss i ring. Det är 12 barn, en klasslärare och en fritidspedagog, jag och dp. Dp inleder med att berätta vad hon heter och att de kommer att träffas tre gånger och jobba med drama och rymden. Hon säger sedan att hon har hört att de redan har börjat jobba med rymden i skolan. Hon får flera jakande svar. ”Vad har ni gjort då?” frågar dp. ”Sett på film om Big Bang”, säger någon. ”Om hur jorden skapades”, säger någon annan. Dp säger att vi ska börja med att säga våra namn. Man ska få säga sitt namn och något man tänker på när man tänker på rymden. Samtidigt skickas en gul taggig boll runt. I rymdsammanhanget associerar jag både till solen och till planeter när jag ser den. Första barnet som ska prata verkar lite blygt. Hen säger sitt namn men blir sen tyst. Först efter några stödfrågor från dp kan hen svara. Efter det svarar alla barn självständigt. När de säger vad de tänker på när de tänker på rymden säger de t.ex. stjärnor, solen, månen och big bang.

”Vi ska göra en till namnlek”, säger dp, ”då reser vi oss upp”. Alla reser sig. Vi får instruktionen att säga vårt namn och samtidigt göra en rörelse. Dp visar genom att säga sitt namn och göra en rörelse. Vi andra härmar. Sedan får alla i ringen säga sina namn och göra egna rörelser till. Därefter gör vi samma sak en gång till. Och en gång till. Och en till. Det går fortare och fortare för varje gång och allihop skrattar vi mer och mer, både barn och vuxna. Jag känner mig både glad och varm i kroppen efteråt av allt skratt. ”Nu när vi är varma i kroppen ska vi fortsätta att röra på oss”, säger dp. Hon sätter på stereon och vi får dansa och när musiken stannar ska vi föreställa det som dp säger. Det är en sång om rymden som vi dansar till. Vi får föreställa olika saker med rymdanknytning såsom stjärnor, planeter, rymdskepp, läskiga rymdvarelser. De flesta barnen föreställer sakerna på samma sätt som de andra och många barn tittar på hur vi vuxna gör och gör likadant som vi. De är ganska tysta och stämningen bland barnen är blyg och försiktig. De rör sig mycket långsamt och försiktigt till musiken tänker jag när jag jämför med andra barngrupper jag har gjort liknande övningar med. Sången vi dansar till är ganska långsam vilket kanske bidrar till det.

Nästa övning heter ”Konstnär och lerklump”. Vi blir indelade i par; alla är med utom klassläraren som står över för att det ska bli jämna par. Dp ber om att få låna ett av paren. Två av barnen anmäler sig frivilligt. Dp frågar vem av dem som ska vara lerklump och vem som ska vara konstnär. ”Han får vara konstnär”, säger ett av barnen om sin kamrat. Kamraten nickar. Dp säger till oss andra att vi också kan bestämma mellan oss i paren vem som ska vara vad. Alla diskuterar kort och intensivt med varandra i paren. Jag låter min partner bestämma. Med demonstrationsparet visar dp hur konstnären kan forma sin lerklump till en rymdvarelse. Hon betonar att det är konstnären som bestämmer. Vi får jobba i paren. Min partner, liksom flera andra som jag ser i ögonvrån, formar lerklumpen ganska snabbt och försiktigt, men det finns några enstaka barn som ser ut att fundera och prova sig fram i formandet en längre stund. Efter en stund samlar dp alla konstnärerna för att gå runt och titta på rymdvarselerna. Vi rymdvarsel står kvar. Varje konstnär får i uppgift att berätta om sin varelse. De flesta är ganska tysta så dp hjälper dem mycket med frågor av typen: ”Var kommer den ifrån?” och ”Är den snäll?” Hon kommenterar också det hon ser som: ”Jaha, den här verkar ha några slags tentakler här” eller ”Den här ser ut som om den håller i något – vad är det?” ”Jaha, en motorcykel.” ”Var kommer den ifrån?” ”Jaha, Pluto.” ”Just det, en som åker motorcykel på Pluto.” Jag tänker att det här är ett sätt att bekräfta varje barn; att visa att hon ser varje barn.

Dp väljer ut en av varselerna som ska få jaga de andra. Hon förklarar att ”när man blir tagen av en rymdvarelse så tar man i armkrok så här, så det blir en längre och längre rymdvarelse”. ”Ibland kommer jag att säga slowmotion”, fortsätter hon, ”och då rör sig alla mycket sakta”. Jag känner att jag blir engagerad i leken, det känns skönt att få springa och leka efter att ha stått stilla så länge som lerklump. Ibland säger dp att vi ska röra oss i slowmotion; ”så här sakta rör man sig på månen” säger hon, ”där tyngdlagen upphör”. Jag tänker på hur lätt det är att göra om dramaövningar till att passa olika teman; rymdvarselen i den här övningen brukar oftast vara en orm eller drake när jag gör den.

Vi samlas i ringen igen. Dp lägger den gula taggiga bollen i mitten av ringen och förklarar att vi som sitter i ringen är solen. Hon tar sedan fram jordgloben och berättar, samtidigt som hon går runt ringen, hur jorden snurrar runt solen. Hon frågar om det är någon som vet hur lång tid det tar för jorden att komma runt solen. Ett barn räcker upp handen och säger att det tar en månad. ”Nej”, säger dp, ”det tar ett helt år”. Sen berättar hon att jorden också snurrar runt sig själv, runt sin egen axel, och går runt ringen samtidigt som hon snurrar på jordgloben. Hon frågar hur lång tid de tror att det tar? Någon svarar ett det tar en vecka, en annan svarar att det tar tre dagar. ”Nej, det tar ett dygn” säger till slut dp. Sedan tar hon fram den lilla studsbollen och frågar om de vet vad det är som snurrar runt jorden. Någon svarar snabbt att det är månen. ”Hur lång tid tar det för den att snurra runt jorden då?” Innan någon hunnit svara väder sig dp till barnet som svarat fel på första frågan (om hur lång tid det tar för jorden att snurra runt solen) och säger att ”det är det som du tänkte, en månad.” Under det här momentet tittar jag på läraren en del och tycker att hon ser glad och nöjd ut; jag tolkar det som att hon tycker om att se barnen svara på frågorna.

”Nu ska ni få måla solen och jorden och månen”, säger dp. ”Ni ska få en kritask och ett svart papper och ni får måla precis som ni vill och sedan får ni ta med dem hem och kanske hänga på väggen eller sätta i en pärm eller vad ni har. Ta era mattor och välj en plats i rummet.” Dp, jag och fritidspedagogen delar ut kritor och papper. Barnen målar koncentrerat solar och månar och jordklot. Några målar exakt likadant som sina kompisar, men några gör egna varianter. Det blir vackert på de svarta papprena. De vuxna tittar på. ”Nu är det snart dags att avsluta”, säger dp. De börjar plocka undan. Några är inte klara och dp säger att de kanske kan göra klart i skolan. Vi hjälper alla till att plocka i ordning.

”Så, nu tänkte jag såhär att ni ska få lägga er ner och blunda, slappna av och lyssna på musik en stund, innan ni går till bussen”, säger dp. Barnen lägger sig ner, de ligger på magen eller på sidan. Några tittar sig omkring men de flesta blundar. Ett barn viskar något till en annan, läraren viskar då att de ska vara tysta. Vi lyssnar på stillsam pianomusik och stämningen är så lugn. Jag blir själv lite trött. ”Då kan ni sakta öppna era ögon och sakta, sakta börja sätta er upp och komma tillbaka till ringen”, säger dp. Jag kan inte riktigt avgöra om stämningen är sömning eller om det bara är jag!

Dp skickar runt solen (den gula taggiga bollen) och var och en får säga ett ord om hur passet har varit. De flesta säger ordet roligt. En säger ordet kul. Vi vuxna säger orden skönt, lugnt och spännande. Jag tänker att det var nästan synd att de bara fick säga ett ord. Jag inser meningen med övningen och värdet i att begränsa till ett ord, men i min forskarroll tycker jag att det hade varit intressant att höra dem utveckla.

”Nu ska vi avsluta med att göra raketerna den känner ni till va, när man klappar”, säger dp. Barnen nickar och hummar jakande. Vi gör raketerna.

”Det var roligt att träffa er och jag ser fram emot att få träffa er igen på torsdag”, avslutar dp. Läraren frågar då barnen: ”Och vad säger vi?” Några barn säger ”tack” eller ”hejdå”. Vi vuxna tackar varandra flera gånger. Jag frågar vilket rum på skolan vi ska vara i på torsdag och får svar på det. De går. Jag och dp plockar undan mattor, kriterier och papper.

Dp berättar för mig efteråt att hon inte är helt nöjd eftersom hon hade tänkt göra en till övning efter genomgången av solen, jorden och månen samt en sång på slutet, men gruppen var tvungna att gå tio min tidigare och de kom ca fem min sent p.g.a. bussar. Hon tycker också det är svårt i förhållande till dramapedagogiken när man måste säga ”så här är det”; att det känns ovant, men att hon inser att det behövs. Hon tycker att det kan vara utsättande. ”Ska man ställa frågor överhuvudtaget eller ska man bara säga hur det är”, fortsätter hon angående faktakunskaper. ”Och hur gör man när barnen inte svarar rätt?” Hon återkopplar här till pojken som svarade fel på frågan om hur lång tid det tar för jorden att snurra runt solen; hon tyckte att det var viktigt att bekräfta honom senare i passet.

Andra tillfället: observation

Vi är på plats i god tid, jag och dp. Den här gången har vi åkt till barnens skola eftersom de p.g.a. schematekniska orsaker inte kunde åka till oss på kulturcentrat. Vi har blivit lovade ett lite större rum på våningen ovanför deras klassrum och vi har gått direkt dit för att hinna ställa i ordning innan de ska komma. Rummet är lika stort som ungefär två normalstora klassrum och en stor tom yta med två röda rektangulära mattor fyller nästan hela rummet. Dp ställer upp stolar längs med väggarna och packar upp sina saker medan jag går in i klassrummet intill och lånar en cd-spelare. Dp har satt upp bilder av planeterna på whiteboardtavlan och det ligger andra färgglada saker på ett bord som gör mig nyfiken och förväntansfull. Men var är klassen? Jag frågar dp hur hon känner sig. Hon känner sig lite skakig säger hon och berättar att det ofta känns så när hon ska prova något som är nytt; nytt både för henne och för barnen: ”Man vet inte hur det kommer att tas emot. Vet de namnet på åtminstone en planet när de går härifrån är det ju bra.” Vi pratar om att det är mycket fakta att läsa in sig på när man jobbar på det här sättet. Därefter börjar dp berätta ingående om månlandningen som hon beskriver att hon ”blivit helt insnöad på” under den här processen. Klockan är fem minuter efter utsatt tid. Klassen är inte här. Dp går ner en våning och letar. Till slut kommer de. Det är 15 barn idag. Läraren kommer med andan i halsen ett par minuter senare och säger: ”Jag har jobbgrejer med mig, är det okej om jag sitter här och jobbar?” Hon lägger ner en bunt med papper på en väggfast bänk. Dp svarar jakande.

Barnen pratar och låter mer idag. Beror det på att de är på hemmaplan tro? Eller för att det är andra tillfället och de vet mer vad som förväntas av dem? Eller för att de är fler idag?

Dp skickar runt "solen" precis som förra gången. Idag får alla säga sitt namn och en superkraft man skulle vilja ha. Många svarar att de vill vara osynliga eller kunna flyga. Jag får uppfattningen att de härmar varandra mycket när de ger liknande svar; bara några få hittar på egna saker att säga. Men detta är ju en träning i att tänka själv, så det är bra att de får tillfälle att träna på det. "Vi ska göra en till namnlek", säger dp: "man säger sitt namn och gör en rörelse och de andra härmar". Det är samma namnlek som förra gången. Det märks att de har gjort den förut – de är mycket mer på hugget och gör rörelserna utan att tänka så länge och de ser gladare ut än förra gången.

"Nu behöver jag er hjälp", säger dp, och kommer bärandes på en hög med rosa lappar. De ska läggas ut utspridda på golvet. Barnen flockas kring de rosa lapparna och alla verkar vilja dela ut. När alla lapparna ligger på golvet förklarar dp att man ska röra sig till musik och när musiken stannar ska man ta en lapp och läsa på den vad man ska göra. Hon visar genom att läsa på en lapp och göra det som står. Hon säger även att man får gå till en vuxen om man behöver hjälp att läsa. När övningen börjar tappar jag fokus på barnen eftersom läraren kommer fram till mig med en lapp där det står: "En elev i klassen har social mutism vilket innebär att hon inte pratar i nya situationer". Läraren berättar med låg röst att hon är förvånad och glad över att se eleven säga sitt namn och göra en rörelse mm. Jag känner mig intresserad av frågan men splittrad eftersom jag tycker att jag borde ha min uppmärksamhet på gruppen. Sedan deltar jag i övningen en liten stund och sjunger en sång om en stjärna, är en superhjälte som kan flyga fort och något mer enligt instruktioner på de rosa lapparna. Jag upplever att barnen blir mer och mer aktiva ju längre övningen pågår. De läser lapparna helt utan hjälp. "Då hörni kan vi avsluta där och hjälpas åt att samla in lapparna", säger dp. Alla gör genast som hon säger. "Vi ska sätta oss i ringen igen och vi tar en runda där var och en får berätta vad de har varit", fortsätter dp. Sedan tar vi en sådan runda. Tyvärr minns jag inte hur barnen svarade.

"Nu ska vi vara kometer och vad kan vi säga att det är? Klot med svansar på", svarar dp på sin egen fråga och flera barn nickar och gör jakande ljud. Dp berättar att alla ska få varsin svans som man kan sätta fast i kläderna eller hålla i handen när man ska vara komet. Hon går runt ringen med en orange tygpåse i vilken barnen får sticka ner handen och dra upp varsin färgglad sjal. De ser förtjusta ut och börjar prata med varandra om vad det är för färger på sjalarna. Någon frågar sin kompis om hen vill byta sjal. De byter sjalar med varandra. Dp instruerar oss att dansa/flyga runt i rummet och fylla upp golvytorna. Hon säger att när de ser en tom golvyta ska de försöka vara där. Därefter sätter hon på musik. Det är en sång som heter *Jag ska bli en komet*. Jag deltar i övningen en stund och sedan vill jag titta på utifrån. Jag upplever det som om jag tar mycket plats i gruppen när jag deltar och känner mig lite obekvämt med det. Efter ett tag deltar dp i övningen och då blir det en helt annan koncentration hos gruppen. Hon ger dem olika förutsättningar; att vi ska röra oss snabbt och långsamt t.ex. Barnen följer och rummet fylls av energi. Vi pratar om det här efteråt, jag och dp; hon säger att det var synd att det var så låg volym på cd-spelaren att det inte blev någon kraft. Jag påpekade då att när hon själv gick in och med sin kropp som redskap ledde övningen blev det en kraft i det. Alla kometer får slutligen flyga in mot mitten och sätta sig i en ring. Dp frågar hur det var att vara komet; "tror ni det är roligt?" Alla vill inte lämna ifrån sig sjalarna men alla gör det när dp ber dem en extra gång.

"Det finns ju inte bara kometer i rymden; det finns ju planeter också. Vi pratade om solen sist, vad var solen?" "Ett brinnande klot", svarar ett av barnen. De ska vända sig mot tavlan. De knuffas lite på väg dit och några lägger sig ner på golvet och andra tillrättavisar dem men detta lilla tumult bryts av plötslig koncentration då dp ber dem säga solen och planeterna i kör; "Merkurius, Venus, Jorden,

Mars, Jupiter, Saturnus, Uranus, Neptunus, Pluto”, skanderar de med höga röster. Jag tolkar det som att de kan detta sedan innan och att det gjorde dem trygga och kanske stolta att få visa det. Jag skulle också kunna tolka det som att de nu plötsligt befann sig i en välbekant klassrumsliknande situation där de vet hur de ska bete sig. Barnen får sedan blunda och dp delar ut lappar till dem med bilder av planeterna på. Det är alldeles tyst och alla blundar. Några lägger sig några gånger ner på golvet men samlar snabbt ihop sig vid tillsägelse. Jag får ett kort med en bild av Saturnus på. Jag ser att dp försöker få till det så minst två har samma planet på sina kort. ”Nu ska ni få en uppgift!” Under tystnad ska vi ställa oss i planeternas ordning. Jag deltar i övningen. Det blir rätt ordning ganska omgående. Jag och ett av barnen har samma planet på våra lappar. De som har samma och står bredvid varandra får ställa sig mitt emot varandra och hålla varandra i händerna som en ring, en planet, och så säger vi planeternas namn i ordning. Sen sätter vi stolar i en ring. Det är lite bökiigt innan alla har kånkat de ganska tunga stolarna på plats och det blir lite trögt att flytta dem på mattan också eftersom de fastnar i mattkanten, men till slut sitter alla på stolar i en ring. Dp undrar om det finns någon frivillig. Ett barn anmäler sig och hen får vara i mitten med dp och säga antingen namnet på en planet eller ordet *planetkaos*. Utifrån denna instruktion ska man byta plats med varandra som i den välkända leken *Fruksallad*. Det är nu mer skratt och mera höga ljud än tidigare i gruppen. En anledning till denna förändring kan vara spänningsmomentet i leken, en annan kan vara att de känner till lekens struktur sedan tidigare och känner sig trygga. Dp är noga med att alla som vill får vara i mitten och byter ut barnen om det är någon som hamnar där som varit där flera gånger tidigare. Barnen accepterar detta utan vidare. Det är tydligt ibland att några barn med flit dröjer sig kvar i mitten och låtsas ramla eller låtsas leta efter stolar bara för att de vill bli sist kvar inne i mitten. Jag och läraren ser båda det här och utbyter några menande blickar. Läraren står vid sidan om. Jag ser inte att hon sitter och jobbar med sina papper en enda gång under passet som hon sa att hon skulle göra, utan hon följer med en koncentrerad och intresserad blick det som händer. Efter leken får barnen ta undan stolarna och sätta sig i ring på golvet igen.

”Nu är det så här”, säger dp till läraren, ”att jag skulle behöva din hjälp”. ”Jaha”, säger läraren och kommer fram till dp. Dp tar fram en tygpåse med påsydda stjärnor och månar och berättar att det är rymdpåsen och att läraren ska dra upp tre saker ur den och lägga på golvet i mitten av ringen. Läraren gör detta med stor entusiasm och inlevelse: ”Nej, den här känns vass och farlig, den vill de inte känna på”. ”Jooo”, ropar barnen, och tittar på med stort intresse. Läraren får fram en rymdraket, en rymdvarelse (dp förtydligar att figuren är just en rymdvarelse) och en rymdsten (dp förtydligar även det). Dp säger att barnen ska få papper och penna och att de ska få rita eller skriva ner en berättelse där de tre sakerna är med på något sätt. De flesta av barnen sprider ut sig; de ligger på golvet, sitter på stolar och sitter på golvet med stolar som bord. Dp och läraren delar ut papper och pennor. Läraren ser mycket glad ut när hon delar ut pennor och busar lite med barnen. Barnen ställer några frågor till dp om vad de förväntas göra: ”Kan man göra både ock?”, ”den där är ju ganska svår att rita?” ”Ska man skriva namn?” Några barn stannar och leker lite med de tre sakerna innan de hittar en plats att arbeta på. Under tiden som barnen ritat och skriver (de flesta skriver) med stor koncentration och tystnad berättar läraren för mig om ett teaterprojekt som klassen har. Hon reflekterar också kring det vi gjort idag och säger att det är intressant att några barn vågar mer när det bygger på lek och fantasi än i en vanlig klassrumssituation; att någon elev som alltid är tyst och osäker i klassrummet plötsligt ligger i täten i det här sammanhanget.

”Nu är det dags att avrunda, lägg pennorna här och ni kan säkert fortsätta och göra klart vid ett annat tillfälle”, säger dp. Alla sätter sig i ringen och blir av dp indelade i par, nu ska de läsa/berätta sin saga för varandra. Det är ett ojämnt antal barn så jag sätter mig med ett barn som läser sin saga för mig. Jag

ställer frågor efteråt om berättelsen och försöker få barnet att komma vidare i tankarna och det går bra, blir lyckat. Som avslutning skickas sedan *solen* runt och alla får med ett ansiktsuttryck visa hur de uppfattade passet. De flesta gör glada miner; böjer t.o.m. upp mungiporna med fingrarna, men på slutet är det ett barn som visar en sur min. Sen är det hejdå och klassvakterna (två elever i klassen)samlar på lärarens förslag in berättelserna och de rör sig mot dörren men då ropar dp: ”Oj då, det har kommit en rymdläxa”, och hon visar en rymdraket av papper med ett rött brev i. Läraren tar den och läser för barnen: *Hej klass 2A på X-skola! Vad roligt att ni läser om rymden! Här kommer en rymdläxa till nästa vecka: läs lite om månlandningen 1969 tillsammans med er lärare. Hälsningar från yttre rymden!* Läraren ser inte så glad ut när hon läst och när de går hinner jag tänka att hon kanske kände sig stressad av att få läxan bara några dagar innan nästa tillfälle.

Jag och dp plockar undan och går till bilen och reflekterar samtidigt över passet och arbetssättet. Dp är inte helt nöjd; hon tycker inte att det har varit så mycket energi som det brukar bli i grupper och jag håller med och vi funderar över orsaker; beror det på att det innehåller faktakunskaper eller på att hon som ledare är osäker på de nya momenten eller på att eleverna inte vet om det är vanlig lektion eller om det är något annat och då inte vet hur de ska bete sig eller på att passet är splittrat i många korta övningar för att dp känner press på sig att få med många moment från kursplanen. Vi pratar också om vad som egentligen är drama?! Krävs en fiktion eller räcker det med s.k. dramaövningar. Dp säger att drama är att lära genom att göra. Jag är glad över vår reflektion; det känns som om vi håller på med ett spännande och levande utvecklingsarbete!

Tredje tillfället: observation

Idag är vi tillbaka i Kulturcentrats lokaler. Dp har berättat att hon är ganska stressad innan passet eftersom det är mycket att förbereda; det var en grupp innan i lokalen som drog ut på tiden så hon har bara 15-20 min på sig. Jag erbjuder min hjälp och får hjälpa till med att klistra stjärnor inne i ”rymdraketen”, bära fram cd-spelare (hon behöver visst 3 stycken!!) och sen hör jag plötsligt barnröster i korridoren. ”Nu kommer de”, säger jag till dp. ”Jaaa”, säger hon och fortsätter springa fram och tillbaka med olika saker som ska användas. ”Jag kan ta emot dem om du vill”, föreslår jag, ”jag kan säga att du håller på att förbereda månlandningen men kommer snart”. Dp tycker att det låter bra. Så jag går ut i korridoren. Ca 10 barn står redan på led. ”Där är Åsa!”, ropar någon. Jag hälsar på dem och vi pratar lite om konstverken i korridoren som de står och tittar på, sen berättar jag varför dp är sen.

Dp kommer snart därefter ut i korridoren iklädd en vit heltäckande ”rymddräkt”. Jag känner mig förväntansfull inför vad som ska hända det här passet och jag tycker mig se en viss förväntan hos barnen också. Dp berättar att vi ska åka till månen idag men först ska vi gå in och sätta oss i ringen. I vanlig ordning börjar vi med att skicka runt *solen*. Den här gången får alla säga sitt namn och någonstans de skulle vilja resa. Många barn säger att de vill resa till månen eller till rymden och jag tolkar det som att de antingen vill vara duktiga och svara *rätt*, eller som att de är färgade av temat. Men någon svarar *Turkiet* också.

Dp tar fram en magnetavla stor som en mindre anslagstavla. Hon håller den i famnen och berättar för barnen olika fakta om månlandningen; t.ex. att rymdfärjan hette Apollo 11, att det var tre astronauter som hette Armstrong, Aldrin och Collins som åkte. Samtidigt som hon berättar sätter hon upp texter och bilder på magnetavlan. Hon ställer hela tiden frågor till barnen och hör om de vet svaren innan hon själv berättar om det. Bl.a. frågar hon varifrån astronauterna kom. Någon svarar att de kom från Afrika. ”Nej”, säger dp, ”eller, jag vet inte, de kan ju ha varit på månen från Afrika också.” Jag kopplar hennes svar till det hon berättat för mig tidigare, att hon inte vill att det ska finnas några rätt

eller fel. Hon fortsätter med att berätta att året var 1969 och att det var längesen. ”Hur gammal var jag då?”, frågar läraren, och jag förstår att läraren och barnen har pratat om det här i klassen (de hade ju fått det i *läxa*). ”13 år!”, ropar barnen och många händer är i luften och alla verkar vara överens om att det är ett tecken på att det var längesen! Under hela den här situationen tittar barnen intresserat på bilderna. Flera lutar sig fram så de skymmer andra; ”Jag seer inte!”, säger några med klagande röster.

”Vi ska göra oss beredda för den första månfärden”, säger dp, ”vi måste packa.” Ett barn i taget får säga en sak den tycker att vi ska packa med oss till rymden. De tycker att vi ska packa de här sakerna: rymddräkt, godis, bomb, fotbollsplan, handbollsplan, hockeyplan, bil, kudde och täcke, glass, dator, vänner, flagga. Efter varje sak är sagd böjer sig alla ner och klappar händerna i golvet och säger *packa, packa, packa*. Både barnen och dp verkar mer glada och energiska idag jämfört med de andra dagarna. Dp har en gladare röst och pratar lite snabbare, hon är rosig om kinderna (vilket också kan bero på den varma rymddräkten!) och ler ofta. Jag undrar om det är hon som påverkar barnen eller om det är spänningen med månresan som gör dem mer entusiastiska. Troligtvis är det en kombination av dessa faktorer och andra.

Dp berättar att astronauter behöver träna mycket innan de åker till rymden eftersom tyngdlösheten de kommer att bli utsatta för är påfrestande för kroppen. Hon ber om en frivillig astronaut och väljer ett av barnen som räcker upp handen. Barnet ska vara en astronaut som ska samla månstenar i sin ryggsäck. Vi andra ska vara månstenar som kryper under benen på astronauten när vi blir tagna och sedan håller i astronautens axlar och jagar de andra tillsammans. Dp visar lekens moment med några av barnen och sedan leker vi leken. Jag deltar lite i bakgrunden då jag har fullt upp med att hinna med att skriva eftersom jag också fotograferar det här passet som dokumentation för kulturcentrat. Barnen skrattar mycket under leken och de springer fort. Dp låter fler och fler barn vara astronauter. Jag undrar för mig själv om hon är stressad över att hinna med allt hon planerat idag.

Efter leken är det dags för oss att ta våra väskor och gå ombord. Barnen tar låtsasväskor på ryggen. ”Det är väldigt tungt att bära en hel handbollsplan”, säger någon. Barnen går efter dp in i Apollo 11 som består av några svarta skärmar ställda i en avlång form med stolar i en avlång ring längs med väggarna. Det är mörkt därinne sänar på en liten rund lampa med kulor på som ser ut som planeter och som snurrar. Längst fram står en dator och en cd-spelare på ett bord. Vi vuxna tränger oss in sist. Vi får börja med att lägga våra väskor under stolen och knyta fast dem så de inte ska flyga omkring i tyngdlösheten sedan. Alla barn och vuxna böjer sig ner och låtsas knyta fast sina väskor. Dp säger att sen när vi åker kommer vi tryckas bak mot stolen. Hon börjar en nedräkning. Barnen hänger på direkt med höga röster. Efter nedräkningen trycker sig alla mot stolarna och samtidigt visar dp en film av uppskjutet av *den riktiga* Apollo 11 på datorn. ”Och där är vi iväg!”, säger dp, och fortsätter: ”och nu skakar det lite också.” Alla börjar skaka i sina stolar.

Dp berättar om livet ombord och tyngdlösheten, hur man åt mat, hur lång tid resan tog osv. Hon berättar som om hon berättade en saga och barnen sitter alldeles stilla och tysta och tittar på henne. ”Vet ni att det tog tre dagar?”, ”Mmmmm”, svarar barnen. Till slut frågar någon: ”Men hur gjorde de när de gick på toa då?” Även detta kan dp berätta om. Jag tänker på två saker; dels vilken trovärdighet det ger med alla faktakunskaper som dp har och dels på att det går att arbeta på ungefär samma sätt med ett faktaområde som med en saga. Det sitter ett fotografi av jorden sedd utifrån på en av skärmarna och dp berättar hur astronauterna kunde titta på jorden och längta hem. ”För att inte längta så mycket hittade de på en lek”, säger dp, ”och den ska jag lära er. De kom på den genom att lyssna på ljud i rymden och hörde ljud som zip, zap och boing.” Hon säger ljuden med mellanrum mellan så det känns som om man skulle kunna höra dem om man lyssnade riktigt noga där i rymdskeppet. Hon visar

och förklarar leken Zip, zap, boing där man skickar handklapp till varandra. Jag tycker det är mysigt där inne i mörkret och jag tycker det ser ut som om barnen också tycker om det. Jag ser många leenden och många lutar engagerat huvudena framåt, men det finns också ett lugn i rummet

”Vi närmar oss nu månen i en rasande fart”, säger dp. Då trycker sig ett barn mot sin stol och skakar. Jag blir glad av att se barnen ta egna initiativ i sina roller som månresenärer; det gör att man tydligare kan se att de är deltagande och aktiva i den fiktiva situationen. Dp fortsätter med att berätta vilka två astronauter som ska åka ner på själva månen och vem som stannar kvar. Vi gör en nedräkning igen. Barnen har höga glada röster. Dp ber oss att hålla tummarna så att allt går bra. Jag ser att det är mest vi vuxna som håller våra tummar. Dp visar en film av på datorn igen och den här gången får man även se astronauterna när de landar på månen. ”Är det där jag?”, frågar ett barn en klasskompis. Jag hör att de pratar med varandra om det som händer som att de är med i det. Dp berättar om hur Armstrong gick de nio trappstegen och sa den välkända repliken: *Detta är ett litet steg för en människa men ett jättesteg för mänskligheten.* ”Nu ska vi få gå på månpromenad”, säger dp. Det är musik på och vi har gått ut ur skeppet och rör oss som om vi vore tyngdlösa en stund i rummet. Efter några minuter ska vi samlas i ringen igen. Dp berättar att Aldrin också kom ut och att de båda astronauterna gick omkring i ett vitt puder, måndamm, att de lekte och hoppade runt där. Medan hon berättar gestaltar hon månpromenaden med två små legogubbar som en dockteater. Barnen följer med intresserade blickar. Dp berättar att Aldrin fotograferade Armstrong på månen. ”Jag skulle vilja se hur det såg ut”, säger dp, och ber hälften av barnen vara Aldrin som fotograferar och den andra hälften att vara Armstrong och de får hoppa runt i rummet och posera och fotografera varandra. Jag håller mig lite utanför den här övningen som bara varar någon minut. De hinner inte riktigt börja och jag tycker först att det känns lite hattigt upp och ner men när jag tänker efter tror jag ändå att det gör att de kanske kommer att minnas att astronauterna fotograferade varandra eftersom de själva har varit med om det.

”Förresten Armstrong skulle inte du ringa presidenten”, säger dp i roll som Aldrin när vi sitter i ringen igen. ”Jo, just det” svarar hon i roll som Armstrong. ”Rrrrrr”. ”Ja, president Nixon här”. ”Det är jag, Armstrong som ringer från månen.” Barnen skrattar. Dp gestaltar samtalet mellan presidenten och Armstrong med hjälp av telefonlurar som rekvisita. Samtalet avslutas med att Armstrong berättar att de ska samla ihop lite månsten och sen åka hem igen. Dp går ur roll och berättar att de tog med sig 22 kilo månsten hem till jorden. Innan vi går ombord igen hissar vi tillsammans pantomimiskt den amerikanska flaggan.

”Nu var de trötta när de var tillbaka i månlandaren”, berättar dp när vi går för att sätta oss i rymdskeppet igen. Det blir lite tjafs bland barnen om vilka stolar de ska sitta på. ”Ska vi sitta på samma?” ”Det här är min stol?” ”Han sa att vi skulle sitta på samma!” När läraren kommer in sist säger hon: ”Jag måste få landa jag också.” Barnen sitter snart tysta på stolarna. Dp ber oss att blunda och drömma om våra upplevelser på månen: ”Vad tror ni de drömde om när de varit på månen?” Jag blundar och blir uppfylld av känslan och tankarna på Armstrong och Aldrin; tänk vilken upplevelse! Vi ska berätta om drömmarna två och två. Jag får vara med ett av barnen. Jag frågar barnet vad hen drömde men får inget svar. Då berättar jag hur jag drömde. Efter en ganska lång tystnad berättar barnet att hen tänkte att de flög runt bland stjärnorna.

”Nu skulle de docka i det stora skeppet”, berättar dp. Vi gör en nedräkning igen. ”Måndamm och skräp flyger omkring” berättar dp. Hon berättar om Collins som var nervös över hur det skulle gå. ”Håll tummarna ni också!” Den här gången är det även flera av barnen som håller tummarna. Dp gör ljudeffekter med munnen för dockningen; ”tut tut klick klick”. Allt hade gått bra och astronauterna var på väg tillbaka hem. ”De längtade mycket och kunde inte vänta så de var tvungna att hitta på saker”,

säger dp och frågar: ”Har ni sjungit sången ni fick i läxa?” ”Neeeej”, säger barnen i kör. ”Vi hann ju inte så mycket när vi fick det på torsdag eftermiddag”, sa läraren med ett på samma gång ursäktande och mjukt och skrattigt tonfall, ”men vi har läst texten”. ”Ja, men då kan ni fortsätta sjunga den tillbaka i skolan sen”, säger dp, och delar ut papper med sångtexten på. Det är en text om planeterna som dp själv har skrivit som kan sjungas till melodin av *Var bor du lilla råtta*. Vi sjunger den två gånger. Barnen sjunger med förvånansvärt höga och tydliga röster tycker jag, som själv tycker det är en svår text att hänga med i.

”Vi ska förbereda för landning. Först blir det mycket varmt när vi åker genom atmosfären men sedan landar vi i havet”, berättar dp och visar en film på rymdskeppet som flyger genom luften omgivet av eld men som sedan landar i havet. Jag hör barn och vuxna som drar efter andan när man ser elden och sedan andas ut vid landningen i havet. ”Är det där vi?”, säger någon. ”Ja, det är vi”, säger dp. ”Vi är tillbaka och allt har gått bra. Vi kan knäppa loss våra bälten.” Många gör klickljud med munnen när de knäpper loss sina bälten. Vi går ur rymdskeppet och samlas i ringen och dp berättar om fartygen som kom och mötte astronauterna och alla journalister och läkare som var där, och att de inte fick åka hem till sina familjer med en gång utan fick sitta i ett litet rum i två veckor; ”karantän kallas det - har ni hört talas om det?” ”Neej, säger barnen. ”Det var så att de inte skulle få med sig några baciller från månen”, förklarar dp. Hon visar bilder på astronauterna i karantänsrummet; ”Och här ser ni deras fruar som stod utanför och vinkade och pussade mot rutan.” Vi vuxna fnissar lite åt detta. Dp fortsätter: ”De var instängda i två veckor. De hade nog tråkigt. Vad tror ni de gjorde där inne för att få tiden att gå? Det ska ni få visa i stillbilder.” Dp delar in barnen i grupper om 4. ”Ni fyra är en grupp”, börjar hon, och föser ihop fyra barn. ”Och nu ska vi ge ett exempel. Ni kanske tror att de spelade gitarr därinne i två veckor, hur kunde det se ut?” Barnen ställer sig i gitarrspelarpositioner. ”Precis!”, säger dp. När barnen blivit indelade i grupper springer alla i en grupp iväg och slänger sig i ett hörn av rummet. I alla grupper börjar barnen diskutera livligt; ”vänta, vi ska ju vara stillbilder”. Alla grupper är klara mycket snabbt. Vi samlas i ringen. ”Nu är jag jättenyfiken på vad de gjorde därinne”, säger dp. Varje grupp visar upp sina stillbilder där de sitter i ringen. ”Ja”, säger dp, ”allt det här gjorde de”. ”Och vet ni en hemlis? De var också väldigt förtjusta i att dansa! Så de lekte dansstopp där inne.” Några barn fnissar. ”Men hade de musik?”, frågar ett barn. ”Ja”, säger dp. ”Hur fick de mat?”, frågar ett annat barn. Dp ger en förklaring på hur det kunde ha gått till när de fick mat.

Vi får sedan leka dansstopp till sången *Astrosmurf*. När musiken stoppar får vi var och en för sig göra statyer av starten, landningen, månstenar o.s.v. På det här sättet går vi igenom hela händelseförloppet med månlandningen igen.

Vi samlas i ringen igen och dp berättar att de sedan fick komma hem till sina familjer: ”Då kunde de peka på månen och säga till sina barn och barnbarn att där har jag varit. Och det kan ni också säga nu! Tack för att ni ville komma hit och vara med på månlandningen 1969.” Dp får en applåd. ”Och vad kan vi säga?”, frågar läraren barnen. ”Trevlig vecka”, säger någon efter en stunds tystnad. ”Detsamma”, svarar dp.

Jag berömmar dp efteråt för passet som jag tyckte var jättebra. Dp verkar nöjd men hon säger att det var stressigt och svettigt; att det var mycket teknik och rekvisita att hålla reda på. ”Man skulle inte orka jobba såhär hela tiden som dramapedagog”, avslutar hon innan vi skiljs åt.

Två intervjuer

Jag har gjort en intervju med klassläraren och en med dramapedagogen. Vid båda intervjuerna utgick jag från samma tre frågeområden: *De genomförda dramapassen*, *Drama som metod* och *Eстетiska lärprocesser*. Jag kommer här att sammanfatta svaren.

1. De genomförda dramapassen

Läraren gav enbart positiva kommentarer om de tre dramapassen. Hon anser att drama kan göra något som är så abstrakt som rymden konkret för små barn. Hon uppger också att många av målen från kursplan och läroplan berörts under dramapassen:

Å: Pedagogisk planering, precis, tyckte du att det uppfyllde dina förväntningar?

L: Ja, det tycker jag att det gjorde för vi har ju som sagt de här målen som vi har[...]för jag tror barn måste ha saker flera gånger[...]och vi har väl fått med en två tre fyra fem sex sju, vi har nog fått med åtta av de elva punkterna

Dramapedagogen är däremot självkritisk i sitt resonemang om skillnaden mellan de två första passen och det tredje:

DP: Ja, pass ett och pass två skilde sig väldigt mycket från pass tre tycker jag. I utförande framförallt och i hur jag hade valt att lägga upp de två passen och det tredje.

Å: Är du mer eller mindre nöjd med något av de uppläggen?

DP: Ja, jag är definitivt mest nöjd med pass tre.

Å: Varför då?

DP: Jaa, varför då. Jag tyckte att energin var helt annan i pass tre och det blev med lekfullt och energifyllt och fantasifullt.

Hon säger att hon tror att eleverna fick ut mest och lärde sig mest om månlandningen under pass tre, till skillnad mot de två första passen. Hon tror att det beror på att det var en fiktion; att det byggde på fantasi och att det blev en annan typ av upplevelse. Hon arbetade med pass tre på samma sätt som hon i vanliga fall arbetar med en saga.

2. Drama som metod

Båda informanterna anser att drama är en bra metod i undervisningen på grund av att eleverna blir aktiva och när man varit aktiv och delaktig i något minns man det. Läraren skiljer drama från traditionell undervisning på så sätt att drama utgår från leken och att för barn kan lek nästan vara mer verkligt än verkligheten:

L: Fast det är främst det här att det är något väldigt abstrakt som man ska göra konkret.

Hon reflekterade över fler positiva effekter av drama såsom att drama utgår från barnen, att de får använda sin fantasi och att drama är stärkande för osäkra eller svaga elever. Både läraren

och dramapedagogen poängterar att drama förstärker det övriga skolarbetet och ger andra dimensioner till lärandet. Båda två hävdar de också att genom att använda drama i undervisningen gör man innehållet tillgängligt för alla elever, eftersom alla elever inte lär sig på samma sätt.

3. Estetiska lärprocesser

Ingen av informanterna utvecklar begreppet särskilt långt utan ger varsin kortfattad förklaring. Läraren uttrycker det såhär:

L: Ja, om man säger så här, jag ser det som alla estetämnen, att de är legala att använda i undervisningen[...]att läroplan hänvisar till att du går vilken väg du vill bara du når målet[...]ändå är det så många som går pappersvägen, och det gör jag ju själv också, men att man kanske än mer inte ska gå bara pappersvägen, alla älskar ju inte att skriva

Dramapedagogen säger såhär:

DP: ja, estetiska uttryckssätt finns med på något sätt, i lärandet. Så tror jag att jag skulle utforma det.

6. Analys

Ur mina observationer och intervjuer kan jag urskilja i tre olika teman som jag finner relevanta för mina frågeställningar. Jag väljer att rubricera dessa teman *Dramapedagogiska artefakter*, *Ett dramapedagogiskt dilemma* och *När sker estetiska lärprocesser*.

Dramapedagogiska artefakter

I mitt resultat hittar jag två olika sätt att arbeta med drama som metod i ämnesundervisningen. Det ena är att anpassa dramapedagogiska *verktyg*, såsom övningar, lekar o.s.v. till det aktuella temat. Ett exempel på hur man kan göra detta är den lek i pass 1 där en elev får vara rymdvarelse och de andra när de blir fångade får koppla ihop sig med den som jagar och på så sätt bilda en större och större rymdvarelse. Rymdvarelser i den här leken är ofta en orm eller drake ”till vardags” men genom att låta den vara en rymdvarelse passade den in i rymdtemat. Ett annat exempel är från pass 3 där dramaleken *Zip zap boing* anpassats inte bara till att handla om rymden utan också passa in i fiktionen om månlandningen. De här två lekarna är exempel på hur leken och konsten används i lärosituationer och även på hur konsten kan vara den utveckling av lek som Vygotskij hävdar att den kan vara i skolan (Dale 1996.) Leken och konsten är sätt för barnen att nå nästa nivå, den proximala utvecklingszonen (ibid.) Genom leken kan barnen närma sig något som är så abstrakt och svårt som rymden. Som läraren säger i intervjun: ”något så otroligt abstrakt, som vi nästan inte har koll på själva, att göra det konkret för små barn”. Genom att leka det här abstrakta tillsammans och ha roligt kan innehållet och innebörden sedan få bearbetas hos varje barn; att först uppleva något i ett socialt sammanhang och sedan lära detsamma på individnivå – internalisering (Bråten 1996.)

Det andra sättet att arbeta med drama som metod i undervisningen enligt mitt resultat är att skapa en fiktiv situation där hela pass tre får utgöra exemplet. Dramapedagogen leder oss

genom dramat, eller sagan eller berättelsen eller händelseförloppet eller vad man så vill, från början till slut och håller samman fiktionen med hjälp av berättande. När jag tittar på mina fältanteckningar funderar jag på om vissa dramapedagogiska verktyg, eller *artefakter*, är mer eller mindre lämpliga eller effektiva att använda i ämnesundervisning? De här funderingarna botten främst i min intervju samt mina informella reflekterande samtal tillsammans med dramapedagogen som upplevde stor skillnad mellan de två första passen och det tredje. Hon var mer nöjd med pass tre eftersom hon upplevde att gruppen var mer lekfull, fantasifull och energisk då. Hon tror att detta beror på att pass tre byggde på en fiktiv situation vilket de tidigare passen inte gjorde:

Det var en fiktion tror jag, att vi byggde upp en fiktion av ett rymdskepp, en..., jag hade rymddräkt när jag kom och mötte dem. Jag hade liksom lagt en grund för att jobba mycket med fantasi, redan där tror jag, när jag mötte barnen, att nu ska vi ut på ett rymdäventyr, och att man fick jobba väldigt mycket med fantasin, och det är kanske också det som skilde de andra passen; det var inte så mycket fantasi, utan det var mest baserat på fakta. Men här var det också fakta men det var invävt i den här fiktionen av, vad ska man säga, det här sagodramat eller vad man ska kalla det, rymddramat.

Både jag och dramapedagogen upplevde det som att fiktionen kring månlandningen genererade ett stort engagemang hos barnen. Men det gjorde även t.ex. leken *Fruksallad* i pass två. Om man bara ser till graden av engagemang kan tydligen en lek som fruktsallad och ett fiktivt drama om månlandningen fungera lika bra. Även vad gäller graden av aktivitet och delaktighet. Vad är det då som skiljer de båda metoderna? Om jag tolkar dem utifrån Boltons fyra olika typer av drama (Bolton 2008) skulle *Fruksallad* kunna klassificeras som Typ A – t.ex. lekar och enkla övningar - och månlandningsdramat som Typ D – upplevelsebaserat drama som syftar till förändring och förståelse. Om jag även lägger till Boltons fyra stadier för vägen till förståelse genom drama (ibid) skulle *Fruksallad* kunna hamna i det andra stadiet som kallas *Förstärkning* då leken går ut på att förstärka de kunskaper om planeterna som barnen redan har medan månlandningsdramat, eller åtminstone delar av det, skulle kunna kvala in på det fjärde stadiet som Bolton kallar *Förändring* då barnen genom upplevelsen får möjlighet att få nya perspektiv och insikter. Delar av månlandningsdramat kanske också hamnar i det tredje stadiet, *Förtydligande*, som t.ex. när barnen i grupper får diskutera och sedan gestalta vad astronauterna fördrev tiden med när de satt i karantän; de fick först fakta berättat för sig, sedan hjälps de åt att förstå det faktainnehållet genom att diskutera och slutligen får de förtydliga sin förståelse ytterligare genom gestaltningen. Enligt Bolton kan, som jag tidigare poängterat, de olika stadierna fylla olika, nästa lika viktiga, syften. Läraren verkar t.ex. önska just *förstärkning* genom drama av det som barnen lärt sig på andra sätt i klassrummet:

Å: Hur tycker du att det (*drama*)kompletterar det som du gör?

L: Jo absolut att det förstärker alltihopa [...] för jag tror barn måste ha saker flera gånger [...] man behöver någon form av upprepning (Min parentes.)

Jag tolkar dock dramapedagogens missnöje med de två första passen som att hon inte är nöjd med det stadiet utan önskar något ytterligare.

Ett dramapedagogiskt dilemma

Dramapedagogen har upprepade gånger uttryckt att det var svårt att förhålla sig till det faktum att när man kliver in och undervisar i ett skolämne finns det tydliga *rätt* och *fel*. Hon tycker inte att det stämmer överens med ett dramapedagogiskt förhållningssätt att behöva rätta barn som svarar fel på en fråga. Hon tycker att det kan vara utsättande för barnen att säga att de svarat fel och vill hellre bejaka. T.ex. svarar hon ett barn som svarat att de första månlandarna kom från Afrika att det kanske fanns några från Afrika som också reste till månen. I efterhand har hon dock funderat mycket kring den här frågan och har flera idéer om hur hon skulle lösa det om hon fick göra det igen:

DP: För att jag valde ju att ställa frågor vid något tillfälle, där det faktiskt fanns givna rätt och fel, t.ex. Vad är en stjärna? Då kan man inte hitta på att det är en badboll eller något annat [...] jo man kan ju säga: Jo, formen kan ju vara som en badboll *skratt* men det är ju, det finns ju rätt och fel. Och då kanske jag skulle ha valt, tänker jag nu, för man kan ju fråga sig om det är dramapedagogiskt att jobba så [...] Och då kanske jag skulle haft en liten handdocka eller dylikt på nåt vis, som jag kunnat ha med mig som har ställt frågor, kanske, och jag har svarat [...] eller en frågvis handdocka eller en expert kanske med sig som man kunde ha ställt frågor till [...] eller på annat sätt där det har behövts sägas: nej, det är inte så eller så

Kanske handlar den här krocken om konvergent respektive divergent lärande? (Lindström 2008) Här är det ett på ”på förhand givet” (ibid) innehåll som ska läras in; fakta om rymden. Jag tolkar det som att dramapedagogen tycker att det inte blir tillräckligt fritt och tillåtande, inte tillräckligt kreativt. Möjligtvis efterlyser hon ett mer divergent lärande som hon är van vid. Kan då inte ett konvergent lärande vara dramapedagogiskt? Om man ser till dramadefinitionen i Storvik 1977 ska arbetet vara *skapande och lustfyllt, processen vara viktigare än resultatet* och ledaren ska *utgå från deltagarnas förutsättningar* (Rasmusson 2000.) Dessa tre punkter skulle möjligtvis kunna tolkas som att man som ledare hämmar det lustfyllda eller den skapande förmågan hos deltagarna om man hävdar att något de säger eller göra är fel eller rätt. Men å andra sidan ska man genom drama, enligt samma definition, ”genom upplevelse och bearbetning nå kunskap” (ibid.) Lösningen på ett sådant här dilemma skulle kunna vara, som Bolton (2008) hävdar, att göra ingången i arbetet tydlig för barnen; en deltagare ska inte gå in i arbetet i syfte att lära sig utan i ett annat syfte, som t.ex. att lösa ett problem. I exemplet ovan kanske inte barnen kände sig hämmade eller utsatta för att dramapedagogen rättade dem eftersom de deltog i upplevelsen med ett annat syfte än att svara rätt eller fel på frökens frågor. Som dramapedagogen själv resonerar att ”barnen har säkert inte heller reflekterat kring de här sakerna som jag pratar om nu, utan det [...] sitter säkert hos mig”.

När sker estetiska lärprocesser?

Jag ställer mitt resultat gentemot den sammanfattning av en estetisk lärprocess jag gjorde i 3.2:

En estetisk lärprocess är en skapande process där lika stor vikt läggs vid reception, produktion och reflektion. I denna process sker ett möte mellan egna erfarenheter och upplevelser och andras. Detta möte sker genom ett estetiskt uttryck. Processen förändrar något hos deltagaren, den ifrågasätter och utmanar och är öppen för känslor, dilemman och det subjektiva. Den vill gärna stå för något annat än s.k. traditionell undervisning.

Som jag ser det så påminner mycket av detta om Boltons kategorier typ D och fjärde stadiet. Den skapande processen ska förändra något hos deltagarna; upplevelsen ska få dem att ifrågasätta, få nya perspektiv, komma till nya insikter o.s.v.

De tillfällen under mina observationer där jag främst kan se och tolka in att den här typen av processer sker är när barnens eget gemensamma skapande blir tydligt; när initiativet flyttas från dramapedagogen till dem för en stund. Ett exempel på detta är när vi precis är på väg att landa på månen under det tredje tillfället:

”Vi närmar oss nu månen i en rasande fart”, säger dp. Då trycker sig ett barn mot sin stol och skakar. Jag blir glad av att se barnen ta egna initiativ i sina roller som månresenärer; det gör att man tydligare kan se att de är deltagande och aktiva i den fiktiva situationen. [...] Dp visar en film på datorn igen och den här gången får man även se astronauterna när de landar på månen. ”Är det där jag?”, frågar ett barn en klasskompis.

Ett annat exempel, om än så litet, skulle kunna vara när vi har packat klart inför månresan, kränger på oss de fiktiva ryggsäckarna och kliver ombord på Apollo 11:

Barnen tar låtsasväskor på ryggen. ”Det är väldigt tungt att bära en hel handbollsplan”, säger någon. Barnen går efter dp in i Apollo 11.

För att nå de tillfällen då dessa båda exempel utspelar sig har dramapedagogen använt sig av lek, berättande och känslor som dramapedagogiska redskap. Jag tolkar det som att dessa redskap är s.k. *psykologiska* artefakter enligt sociokulturell teori. Som *fysiska* artefakter har hon använt t.ex. musik, film, kostym, rekvisita och scenografi.

Ovan nämnda exempel skulle också kunna vara exempel på estetisk fördubbling, eller metaxis; att vi deltagare befann oss både i den verkliga världen i dramarummet och i den fiktiva världen i rymdskeppet på en och samma gång. Vi tog på oss våra *ryggsäckar* på fullaste allvar samtidigt som vi naturligtvis var fullt medvetna om att vi stod där i dramarummet och bara låtsades göra det. Enligt Olsson (2006) innebär mötet mellan dessa båda världar ”en potential för lärande av olika slag” (s.36), vilket då skulle kunna bidra till att estetiska lärprocesser äger rum.

Vygotskij betonar samspelet mellan barnet och den vuxne; barnet kan först klara av någonting tillsammans med en vuxen, med lärarens stöd, för att senare omvandla det till sin egen kunskap och klara av det på egen hand (Dale 1998.) Vid ett tillfälle under det tredje passet fick alla blunda och tänka sig vad astronauterna drömde om på väg hem från månen. Vi fick sedan delge varandra vad vi tänkt två och två:

Jag får vara med ett av barnen. Jag frågar barnet vad hen drömde men får inget svar. Då berättar jag hur jag drömde. Efter en ganska lång tystnad berättar barnet att hen tänkte att de flög runt bland stjärnorna.

Jag minns att jag tänkte att barnet kanske inte skulle säga något alls eller säga likadant som jag och jag minns hur förvånad jag blev när hen kom med sitt alldeles egna svar efter den långa tystnaden. Jag skulle kunna tolka detta som att en estetisk lärprocess ägde rum i den här långa tystnaden; eleven lyssnade på mina tankar och omvandlade dem till någonting eget.

Ett annat exempel på samspel mellan barn och pedagog är under pass två när barnen ska röra sig som kometer:

Efter ett tag deltar dp i övningen och då blir det en helt annan koncentration hos gruppen. Hon ger dem olika förutsättningar; att vi ska röra oss snabbt och långsamt t.ex. Barnen följer och rummet fylls av energi. Vi pratar om det här efteråt, jag och dp; hon säger att det var synd att det var så låg volym på cd-spelaren att det inte blev någon kraft. Jag påpekade då att när hon själv gick in och med sin kropp som redskap ledde övningen blev det en kraft i det.

Jag tolkar det som att barnens eget skapande fick fart av dramapedagogens deltagande.

Reflektion är som nämnts en viktig beståndsdel i en estetisk lärprocess. I mitt resultat kan jag se olika typer av reflektion. Den ena typen är den när eleverna får tänka över passet som varit och berätta med ett ord – i pass ett - eller en min – i pass två – hur de tyckte det hade varit. Jag konstaterade då att det kändes som om det saknades något:

Dp skickar runt solen (den gula taggiga bollen) och var och en får säga ett ord om hur passet har varit. De flesta säger ordet roligt. En säger ordet kul. Vi vuxna säger orden skönt, lugnt och spännande. Jag tänker att det var nästan synd att de bara fick säga ett ord. Jag inser meningen med övningen och värdet i att begränsa till ett ord, men i min forskarroll tycker jag att det hade varit intressant att höra dem utveckla.

En annan typ av reflektion är den jag nämnde ovan; att få tänka sig in i astronauternas tankar och drömmar efter månlandningen. I det fallet producerades ett, som jag tolkar det, mer genomtänkt och eget svar. Orden *kul* och *roligt* som svar på hur passet har varit kommer mer automatiskt och är mer den sorts svar man kan tänka sig att barn vet att vuxna vill höra. I alla tre passen ser jag också tydligt den ständiga växlingen mellan reception, produktion och reflektion, som enligt min erfarenhet är typiskt för ett dramapedagogiskt arbetssätt; växlingen mellan att *visa*, att *göra* och att sitta ner och *prata om det* på olika vis. I pass tre blir detta extra tydligt:

Medan hon berättar gestaltar hon månpromenaden med två små legogubbar som en dockteater. Barnen följer med intresserade blickar. Dp berättar att Aldrin fotograferade Armstrong på månen. ”Jag skulle vilja se hur det såg ut”, säger dp, och ber hälften av barnen vara Aldrin som fotograferar och den andra hälften att vara Armstrong och de får hoppa runt i rummet och posera och fotografera varandra. Jag håller mig lite utanför den här övningen som bara varar någon minut. De hinner inte riktigt börja och jag tycker först att det känns lite hattigt upp och ner men när jag tänker efter tror jag ändå att det gör att de kanske kommer att

minnas att astronauterna fotograferade varandra eftersom de själva har varit med om det.

”Förresten Armstrong skulle inte du ringa presidenten”, säger dp i roll som Aldrin när vi sitter i ringen igen.

Reception, produktion och reflektion ska som tidigare nämnts vara tre lika viktiga beståndsdelar i en estetisk lärprocess. I exempel som detta finns sålunda också stora chanser till att estetiska lärprocesser uppstår.

Sammanfattning av analys

Hur kan estetiska lärprocesser förstås genom drama som metod i ämnesundervisning?

Av detta exempel av drama som metod gör jag tolkningen att ett lektionsupplägg med ett fiktivt händelseförlopp som styrs av dramapedagogen genom berättande och lek, kan fungera bättre än ett upplägg med fristående övningar på temat. Eleverna blev under en sådan lektion mer positiva och mer aktiva. Utifrån teori om lärande och framförallt estetiska lärprocesser kan jag i mitt material från en sådan lektion se ögonblick av hög elevaktivitet, estetisk fördubbling samt tydligt användande av momenten reception – produktion – reflektion; ögonblick där jag tolkar det som att s.k. estetiska lärprocesser inträffar.

Vad krävs av drama som metod för att estetiska lärprocesser ska uppstå?

För att estetiska lärprocesser ska uppstå krävs enligt min analys att man som dramapedagog lägger extra stor vikt vid de tre delarna reception, produktion och reflektion samt att man skapar en *fiktiv situation* tillsammans med deltagarna, genom t.ex. artefakterna lek, berättande och känslor, så att de har möjlighet att uppleva estetisk fördubbling.

7. Diskussion

Genom att analysera ett projekt där drama används som metod i ämnesundervisning har jag försökt åskådliggöra begreppet estetiska lärprocesser. Jag har genom att tolka mitt resultat mot en teoretisk bakgrund fått syn på ett antal ingredienser som en estetisk lärprocess bör innehålla, men det är möjligt att det finns fler viktiga ingredienser eller andra sätt att se på begreppet som jag inte fått syn på. Jag har följt *en* dramapedagog i *ett* projekt där drama använts som metod i ämnesundervisningen. Utifrån min tolkning och analys har jag hittat ett antal dramapedagogiska verktyg och förutsättningar som varit mer lyckosamma än andra för att estetiska lärprocesser ska kunna uppstå. Naturligtvis finns det många fler sätt att arbeta med drama och fler sätt att tolka estetiska lärprocesser, både i Sverige och utomlands, men jag vill bidra med detta *exempel* på hur man kan arbeta och hur man kan tolka.

Under skrivprocessen har jag brottats med ett antal frågor som jag vill lyfta här, och det är främst frågor om dramas natur. Den första av dem är: *Vad är egentligen drama?* Jag grundar de här funderingarna på de tydliga skillnaderna mellan de två första passen och det tredje. Är pass tre *mer* drama än de andra två? Enligt min tolkning och analys är det i pass tre som

estetiska lärprocesser uppstår, enligt Bolton (2008) är drama för förståelse, typ D, att föredra och denna typ av drama liknar innehållet i pass tre medan de andra typerna ligger närmare pass ett och två och enligt Sternudd (2000) är ageringen i den gemensamma *fiktionen* det centrala i dramapedagogik. Men enligt Grünbaums (2009) dramadefinition krävs kanske inte det fiktiva hela tiden utan drama kan även vara fysiska aktiviteter som t.ex. fristående övningar och helheter: ”förlopp av fysiska och fiktiva gestaltande aktiviteter som tillsammans bildar helheter” (ibid s. 40.) Rymden som tema skulle kunna räcka som helhet, och då skulle även pass ett och två kunna kvala in som lika goda exempel på dramapass. Man skulle också kunna se de två första passen som *uppvärmning* inför det tredje. Svenska dramapedagoger – kanske mer än andra? – använder sig ofta av lekar och rörelseövningar som uppvärmning och förberedelse inför de mer gestaltande övningarna. Dessa övningar kanske inte är drama i sig själva men ”det är av allra största betydelse att man ger utrymme för lustfyllda rörelseaktiviteter. [...] [O]m man har en viss energinivå i kroppen, så ökar välbefinnande och engagemang” (ibid s.61.) Detta välbefinnande och engagemang kan vara nödvändigt för att gruppen ska kunna genomföra gestaltande övningar. Det är sålunda inte säkert att pass tre hade blivit lika lyckat om inte de två andra passen banat väg.

En i sammanhanget relevant följdfråga till *Vad är drama?* skulle kunna vara *Vad är processdrama?* Bergraf-Sebo (2009) framhäver processdrama framför andra dramapedagogiska verktyg när det gäller drama i skolan, Sternudds (2000) holistiskt lärande perspektiv *är* processdrama, Jacquet (2011) talar om drama för förståelse och hänvisar direkt till Sternudds fjärde perspektiv och till Bolton som ju är en av pionjärerna i detta arbetssätt, och majoriteten av de brittiska och amerikanska artiklar jag läst behandlar projekt där processdrama varit metoden. Enligt aktuell forskning är det med andra ord processdrama som gäller när man ska arbeta med drama i ämnesundervisningen. Är pass tre ett processdrama? Enligt Sternudd (2000) kännetecknas processdrama av längre spel som läraren och eleverna gör tillsammans och som ofta involverar metoden lärare-i-roll. I dessa spel pågår en växelverkan av inlevelse, distans och reflektion . Den kunskap som eftersträvas är ”kunskap inom något historiskt, samhällsvetenskapligt eller naturvetenskapligt [...] tillsammans med individens förmåga att värdera och bli medveten om sina egna attityder och värderingar om denna kunskap” (ibid s.102.) Pass tre utgörs av ett längre sammanhållet förlopp som skulle kunna kallas *spel* och under passet sker en tydlig växelverkan mellan inlevelse, distans och reflektion – eleverna spelar med i olika situationer, stannar då och då upp för reflektion för att därefter återuppta resan till månen och dramapedagogen växlar mellan att berätta om hur det var för *dem*, astronauterna 1969, att berätta som om vi *är* dem och att öppna för elevernas reflektion kring händelserna. Så långt är pass tre ett processdrama! Men kan man säga att dramapedagogen använder sig av lärare-i-roll? Nej, det tycker jag inte. Möjligtvis i roll som berättare eller guide. Jag är också tveksam till om syftet med pass tre hade något med värderingar och attityder att göra; som jag tolkar det var syftet med passet att lära sig fakta.

Jag funderar också över hur utbrett processdrama och det holistiskt lärande perspektivet egentligen är bland svenska dramapedagoger? För att göra en koppling till diskussionen jag förde i min inledning så kanske det är så att det är svårt att arbeta på det här sättet när man, som de flesta svenska dramapedagoger, endast gör punktinsatser i skolan. Arbetssättet kanske

passar bättre för t.ex. Österlinds (2011) informanter som är både lärare och dramapedagoger och poängterade hur viktigt det att arbeta *kontinuerligt* med drama i skolan.

Dessa frågor knyter an till ytterligare ett stort tema som jag hittat i mina fältanteckningar men valt att inte ta upp till analys. Det handlar om alla praktiska hinder som uppstod och då framförallt krockar mellan skolans värld och dramapedagogens uppdrag. Dessa frågor är kanske inte så pedagogiskt relevanta men ändå av stor vikt för att drama i ämnesundervisningen ska kunna genomföras på ett meningsfullt sätt. Några krockar som uppstod i det här projektet var t.ex. att dramapedagogen inte hann genomföra allt hon hade planerat p.g.a. att klassen behövde gå tidigare till bussen, att ljudet på skolans cd-spelare var så lågt att inte övningen funderade som dramapedagogen tänkt och att läraren var oförberedd på den läxa som klassen fick mellan gångerna. Jag tror att *tid* för gemensam planering för lärare och pedagoger i estetiska uttryck kan öka möjligheterna för lyckade projekt med estetiska lärprocesser. Tid som båda parter som en självklarhet borde få tilldelad sig, varandra och eleverna – tid för skolutveckling!

I denna undersökning har jag valt att fokusera på drama som metod. Det betyder inte att jag inte är tycker det är viktigt att arbeta med drama som eget ämne. Naturligtvis skulle det vara förödande för dramapedagogiken om den enbart användes som metod i andra syften och inte gavs något värde i sig själv. Men det skulle också kunna vara så att *metoden* drama kan bereda väg åt *ämnet* drama. Dramalärarna i Österlinds studie föredrar att arbeta med drama integrerat i andra ämnen för att ”de på det sättet kan uppnå flera mål samtidigt” (2011, s.141.) I dagens pressade skola kan det vara ett sätt att vara lite smart på!

Avslutningsvis vill jag nämna några tankar kring de val jag gjort under studiens gång. Jag har tidigare nämnt att det hade varit bra om jag hade filmat dramapassen för att än tydligare få syn på när estetiska lärprocesser uppstod, men av praktiska och tidsmässiga orsaker gjorde jag det val jag gjorde. Detta val bidrog dock till att intervjuerna med läraren och dramapedagogen möjligen hamnade en aning för tidigt i processen. Om de kommit in först längre fram hade jag varit mer påläst och förmodligen kunnat locka fram andra och eventuellt ännu mer utvecklade svar. Jag hade kunnat välja att undersöka mina frågor på flera olika sätt och det är inte alls säkert att det sätt jag valde var det optimala. I ett tidigt skede lekte jag med tanken på att föra fokussamtal med en eller flera grupper bestående av både dramapedagoger och lärare. Då hade jag fått flera röster om estetiska lärprocesser och dramas för- och nackdelar och jag hade förmodligen även fått ännu fler konkreta exempel på lyckosamma projekt där drama använts som metod. Den lärare som deltog i min undersökning är en lärare som är positivt inställd till estetiska ämnen och dessutom har stor egen erfarenhet av att arbeta med både drama och andra estetiska uttryck i undervisningen. I min undersökning bidrog hon till att visa på de positiva effekterna av drama. En lärare med mindre erfarenhet och/eller en mer avog inställning till drama hade möjligen bidragit till en mer nyanserad bild. Om mina tänkta fokussamtal någonsin genomförs vore det intressant att vara noggrann med att få en blandad grupp; lärare i olika skolämnen och för olika åldrar, kanske någon rektor samt dramapedagoger med olika erfarenheter av att arbeta i skolan.

Referenser

Tryckta källor:

ANDERSEN, C., 2004. Learning in "As-If" Worlds: Cognition in Drama in Education. *Theory Into Practice*, **43**(4), pp. 281-286.

AULIN-GRÅHAMN, L. och THAVENIUS, J., 2003. *Kultur och estetik i skolan: slutredovisning av Kultur och skola-uppdraget 2000-2003*. Malmö: Malmö högskola, Lärarutbildningen.

AULIN-GRÅHAMN, L., PERSSON, M. och THAVENIUS, J. 2004. *Skolan och den radikala estetiken*. Lund: Studentlitteratur.

BOLTON, G., 2008. *Drama för lärande och insikt: om dramapedagogik i teori och praktik i urval av Anita Grunbaum*. Göteborg: Daidalos.

BRÅTEN, I. (red) 1998. *Vygotskij och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur

DORION, K.R., 2009. Science through Drama: A Multiple Case Exploration of the Characteristics of Drama Activities Used in Secondary Science Lessons. *International Journal of Science Education*, **31**(16), pp. 2247-2270.

DALE, E.L., 1998. Lärande och utveckling i lek och undervisning, i Bråten (red, *Vygotskij och pedagogiken*). Lund: Studentlitteratur

EINARSSON, A., 2011. *Drama i marginalen*. Malmö: Malmö högskola/Lärande och samhälle

GRUNBAUM, A. 2009. *Lika och Unika – Dramapedagogik om minoriteter*. Göteborg: Daidalos.

JACQUET, E., 2011. *Att ta avstamp i gestaltande: pedagogiskt drama som resurs för skrivande*. Stockholm: Institutionen för pedagogik och didaktik.

KULLBERG, B., 2004. *Etnografi i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.

KVALE, S. och BRINKMAN, S., 2009. *Den kvalitativa forskningsintervjun*, Lund: Studentlitteratur

LINDGREN, M. 2009. Normalitet och kunskapsideal i skolans estetiska verksamhet, i Lindstrand och Selander (red), *Estetiska lärprocesser: upplevelser, praktiker och kunskapsformer*. Lund: Studentlitteratur.

LINDSTRAND, F., 2006. *Att göra skillnad: representation, identitet och lärande i ungdomars arbete och berättande med film*. Stockholm: HLS förlag: Institutionen för undervisningsprocesser, kommunikation och lärande, Lärarhögskolan i Stockholm.

- LINDSTRAND, F. och SELANDER, S.(red) 2009. *Estetiska lärprocesser: upplevelser, praktiker och kunskapsformer*. Lund: Studentlitteratur.
- LINDSTRÖM, L. 2008. Estetiska lärprocesser om, i, med och genom slöjd. *KRUT*, **133/134**, pp 57-69
- LINDQVIST, G. (red), *Vygotskij och skolan: texter ur Lev Vygotskijs Pedagogisk psykologi kommenterade som historia och aktualitet*. 1999. Lund: Studentlitteratur.
- MCNAUGHTON, M.J., 2006. Learning from Participants' Responses in Educational Drama in the Teaching of Education for Sustainable Development. *Research in Drama Education*, **11**(1), pp. 19-41.
- MOLANDER, B. 2009, Estetiska lärprocesser – några kunskapsteoretiska reflektioner, i Lindstrand och Selander (red), *Estetiska lärprocesser: upplevelser, praktiker och kunskapsformer*. Lund: Studentlitteratur.
- MOLANDER, J., 2003. *Vetenskapsteoretiska grunder: historia och begrepp*. Lund: Studentlitteratur.
- OLSSON, E., 2006. *Att vara någon annan: teater som estetisk läroprocess vid tre 6-9-skolor*. Växjö: Växjö universitet, Institutionen för humaniora.
- RASMUSSEN, V., 2000. *Drama - konst eller pedagogik?: kampen om ämnet speglad i den nordiska tidskriften Drama 1965-1995*. Lund.
- ROSLER, B., 2008. Process Drama in One Fifth-Grade Social Studies Class. *Social Studies*, **99**(6-), pp. 265-272.
- SEBO, A.B., 2009. Challenges and Possibilities in Norwegian Classroom Drama Practice. *Research in Drama Education*, **14**(2), pp. 279-294.
- SEGOLSSON, M., 2011. *Lärandets hermeneutik: tolkningens och dialogens betydelse för lärandet med bildningstanken som utgångspunkt*. Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation.
- SILFVER, B., 2011, *Karneval i klassrum – kunskap på hjul. En studie av elevers möte med clown analyserade med narrativ metod och poetisk etnografi*. Åbo: Åbo Akademis förlag
- SKOLVERKET, 2001. *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket
- STENSMO, C., 2002. *Vetenskapsteori och metod för lärare: en introduktion*. Uppsala: Kunskapsföretaget.
- STERNUDD, M.M.F., 2000. *Dramapedagogik som demokratisk fostran?: fyra dramapedagogiska perspektiv: dramapedagogik i fyra läroplaner*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis : Univ.-bibl. [distributör].

SÄLJÖ, R., 2000. *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.

SÄLJÖ, R. 2011, L.S. Vygotskij – forskare, pedagog och visionär, i Forsell(red), *Boken om pedagogerna*. Stockholm: Liber.

TROST, J., 2010. *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

THURÈN, T., 1991, *Vetenskapsteori för nybörjare*, Malmö: Liber AB

VETENSKAPSRÅDET, *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. 2002. Stockholm: Vetenskapsrådet.

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*. Linköping: institutionen för beteendevetenskap, Linköpings universitet.

ÖSTERLIND, E. 2011, Dramalärares ledarskap – med helhet som ledstjärna i Österlind (red), *Drama: ledarskap som spelar roll*. 2011. Lund: Studentlitteratur.

Elektroniska källor:

Kulturrådet, 2013. Skapande Skola. Statens kulturråd.

<http://www.kulturradet.se/bidrag/skapande-skola/> (Hämtad 2013-04-24)

Lärarhögskolan, 2011. Estetiska lärprocesser och estetiska ämnenas didaktik. Umeå

Universitet. <http://www.use.umu.se/student/examensarbete/15hp/estetiska-larprocesser-och-estetiska-amnenas-didaktik/> (Hämtad (2013-04-24)

Skolverket, 2013. Lärar- och förskollärläroplaner. Skolverket.

<http://www.skolverket.se/fortbildning-och-bidrag/lararlegitimation> (Hämtad 2013-04-24)

WIKLUND, U., 2011. Estetisk en röd tråd i läroplanen. *Lärarnas Nyheter*.

<http://www.lararnasnyheter.se/slojdforum/2011/10/21/estetik-rod-trad-laroplanen> (Hämtad 2013-04-24)

Bilaga

Till föräldrar med barn i 2A [...] skola för kännedom.

Hej!

Jag heter Åsa Backéus och jobbar som dramapedagog på Kulturcentrum [...]. Under tre tillfällen (14/1, 17/1 och 21/1) kommer 2A att jobba tillsammans med min kollega [...] med tema Rymden med drama som metod. Detta ingår i klassens ordinarie undervisning och sker i samarbete med klassläraren. De kommer då att besöka [kulturcentrum] två gånger och vara en gång på skolan. Då jag under den här terminen kommer att skriva en C-uppsats (Högskolan i Gävle Dramapedagogik C) om hur man kan använda drama som metod i undervisningen kommer jag att vara med på min kollegas lektioner med 2A för att observera och föra anteckningar. Det material jag får kommer att hanteras konfidentiellt och endast användas i forskningsprojektets syfte; jag kommer inte att använda barnens namn osv..

Om ni har några frågor kring detta är ni välkomna att kontakta mig på mail eller telefon.

Mvh Åsa Backéus, Kulturcentrum [...]

[mina kontaktuppgifter]