



AKADEMIN FÖR UTBILDNING OCH EKONOMI
Avdelningen för utbildningsvetenskap

Skolledares syn på drama och dramapedagogik

Kristian Almqvist & Annika Kristensson

2015

Uppsats, Grundnivå (kandidatexamen), 15 hp
Dramapedagogik

Handledare: Johannes Ramo Streith
Examinator: Jari Ristiniemi

Sammanfattning

Målet med denna fenomenologiska undersökning baserad på kvalitativa intervjuer är att undersöka rektorers syn på drama och dramapedagogik. Undersökningen är baserad på intervjuer av fyra rektorer som är eller har varit yrkesverksamma som skolledare i Skånska grundskolor. Det som blev tydligt under undersökningen var att rektorerna är positivt inställda till drama och dramapedagogik i svensk skola. Däremot saknar rektorerna möjlighet att anställa dramapedagoger endast för att undervisa i drama eftersom ämnet inte finns representerat i Lgr 11. För att undervisa i ett ämne måste det finnas inom ramen för lärarexamen, vilket drama ej gör. Rektorernas förslag är att dubbla examina skulle ge dem möjlighet för skolan att tillgå dramapedagogers expertis. I Lissabonagendan (Consortium, 2010) framhålls vikten av att nationell och internationell styrning och dokumentation som nödvändig för att säkerställa utveckling och kvalitetssäkring inom drama. Detta gäller även för svensk del. Avsaknaden av riktlinjer inom läroplanen har påverkat drama och dramapedagogiken inom svensk skola i den grad att dramapedagogiska tjänster har minskat. Detta trots att rektorerna ser stora vinningar inom drama som metod för kreativt lärande, praktisk kunskapsinläring och gruppdynamiskt utvecklande.

Nyckelord: drama, dramapedagogik, rektorer, skolledare, fenomenologisk studie, kvalitativa intervjuer

FÖRORD

Vi vill passa på att tacka de rektorer vi intervjuade, som så generöst delade med sig av sin kunskap, sina tankar och sina erfarenheter. Våra familjer och nära vänner kan vi inte tacka nog, för utan deras uppmuntran, stöd och engagemang hade detta arbete antagligen fortfarande legat i skrivbordslådan.

Innehållsförteckning

FÖRORD	3
INLEDNING	4
SYFTE	5
FRÅGESTÄLLNING.....	6
BAKGRUND.....	7
Drama som konst, pedagogik och förhållningssätt.....	7
Dramapedagogik/Pedagogiskt drama inom ramen för svensk skola.....	8
Pedagogik, demokrati och lärande	10
Skolutveckling och rektors uppdrag.....	12
Tongivande forskning inom dramapedagogik.....	12
METOD	15
Fenomenologisk ansats.....	15
Kvalitativa intervjuer	16
Urval.....	18
Tolkningar och Analys	20
Etiska aspekter	20
RESULTAT OCH ANALYS	21
Fråga 1: Vilken relation har du till drama/ dramapedagogik?	21
Analys av fråga 1	23
Fråga 2: Hur ser du på dramapedagogik i Lgr 11?.....	24
Analys av fråga 2	25
Fråga 3: Hur ser du på drama/dramapedagogik utifrån ditt uppdrag som skolledare?	26
Analys av fråga 3	28
Fråga 4: Hur ser du på drama/dramapedagogik som pedagogiskt verktyg i det fortsatta skolutvecklingsarbetet?	28
Analys av fråga 4	30
Fråga 5: Har ni någon dramapedagog anställd på skolan?	30
Analys av fråga 5	32
DISKUSSION.....	33
Resultatdiskussion.....	33
Tankar kring metodval och empiriskt underlag	34
Idéer kring vidare forskning	36
Slutord.....	36
Referenser.....	37

INLEDNING

Det var fredag och klockan var fem på morgonen. Det var dags för oss (Kristian och Annika) att åka till Gävle. Resan gick från Malmö centralstation till Stockholm, och efter tågbyte till Gävle. Vi var på väg till högskolan.

Det var också här på tåget som våra samtal började. Först vänligt men trött för att senare under resans gång övergå i allt livligare diskussioner. Vi samtalade om hur våra yrkesliv sett ut. Kristian hade utbildat sig till Dramapedagog på Västerbergs folkhögskola och varit verksam dramapedagog i skolans värld över tio år. Efter det gick han en ledarskapsutbildning och är nu pedagogiskt ansvarig på Drömmarnas hus. Annika berättade om sin yrkesbana från psykologi-, sociologi och psykoterapistudier, till skådespelar- och dramapedagogutbildningar. Under de 20 år som Annika varit verksam har yrkesrollerna och arbetsplatserna skiftat från enskilda terapisamtal och teaterföreställningar till anställningar på olika kulturskolor.

Det var här vi startade.

Det återkommande samtalsämnet var den svenska skolan. Vi har båda barn i skolåldern och mycket erfarenhet av olika skolor och skolmiljöer. Vi följer båda debatten i medierna om PISA-undersökningar och skolresultat, och vi diskuterar den psykosociala miljön för eleverna i den svenska grundskolan. Det vi dock engagerar oss mest i är: Hur fungerar den skapande människan i dagens skola? Dessa tankar och diskussioner förde oss vidare till vad denna undersökning i dramapedagogik handlar om: Rektors syn på drama och dramapedagogik.

SYFTE

Uppsatsens syfte är att få oss att förstå dramapedagogikens nuvarande och framtida roll i den svenska grundskolan utifrån fyra rektorers syn på denna metod.

Skolan är i dag en avgörande aktör inom ramen för dramapedagogik där eleverna får kontakt med drama som ämne och som pedagogiskt redskap. Skolan är i dag även en möjlig arbetsgivare för dramapedagoger, samt en potentiell utvecklingsarena för drama och dramapedagogik. Skolrelaterad dramapedagogiks forskning i dag kretsar i stor utsträckning kring lärares arbete med drama i undervisningen och som metod alternativt solitära projekt med drama som metod. Vi har till dags datum endast kunnat finna kortare uttalanden från rektorer, där dessa har fått dela sin åsikt kring genomförda dramaprojekt alternativt fått addera sin åsikt utan att vara huvudgruppen för undersökningen. Dessa redogörande forsknings inlägg är av stor vikt för att klargöra genomförandet av dramapedagogiken inom ramen för den svenska skolan. Utifrån detta ser vi ett behov av att undersöka rektorers syn på drama och dramapedagogik.

FRÅGESTÄLLNING

Hur ser skolledare i den svenska grundskolan idag på nytta och ämnesutveckling med dramapedagogik som metod?

BAKGRUND

I denna del av uppsatsen hittar du en introduktion till drama som ämne och som didaktiskt verktyg i skolsammanhang. Vi har valt att begränsa oss till drama inom skolan för att på så sätt kunna knyta an till frågeställningen, samt för att kunna insamla en avgränsad kvalitativ data från informanterna. Vi har även valt att bidra med utdrag ur läroplanen för svensk grundskola (Lgr11). Utöver detta finns även relevanta nedslag rörande pedagogik utifrån ett idéhistoriskt perspektiv.

Drama som konst, pedagogik och förhållningssätt

Drama som ord kan vi hitta i grekiskan (Erberth & Rassmusson, 1996) där dess betydelse är handling. Handling är återkommande oberoende av kontexten som vi använder ordet drama i.

Användningsområdena för drama kan i många fall vara förbryllande och komplexa, ordet drama är beroende av en kontext för att klargöra sin specifika betydelse. Utifrån detta följer nedan ett antal klargöranden av kontexter där drama i skola och undervisning på olika sätt förekommer.

Drama/Teater

Vi har här valt att presentera drama i sin vidare begreppsform relaterat till det sceniska arbetet som kan ske inom ramen för undervisning. Drama kan vara ett annat ord för pjäs och författaren till dramat kallas för dramatiker. Har dramatikern utgått från ett tidigare verk så har hen genomfört en dramatisering av verket för att presentera inför en publik. Ordet dramaturgi härstammar från grekiskans drân som betyder handla, att iscensätta en handling från scenen och på detta sätt berätta för en publik (Ödeen, 1995). Detta berättande har sedan urminnes tider även skett genom myter och sagor för att spegla den upplevda verkligheten.

Improvisation, Gestaltande och Rolltagande

Improvisationen har enligt Stanislavskij fler funktioner, där en är att träna repliker inför en gestaltning i det karaktärsexperimenterande arbete som ligger till grund för den sceniskt färdiga rolltolkningen. Improvisationen skapar en frihet för skådespelaren/eleven där denne inte är bunden

till scenerier eller fasta repliker. I denna frihet skapas ett handlingsutrymme för undersökandet av rollen och dess sammanhang. Improvisationens frihet ger skådespelaren möjlighet att göra egna val och forma sin personliga tolkning av sammanhanget "improvisationens första funktioner är pedagogiska och tjäna både läraren och eleven. Läraren är fri att välja, föreslå sådana situationer som passar bäst för hans syfte" (Pusztai, 2000, s. 50). På detta sätt tolkar Pusztai Stanislavskijs förslag att arbetet med rollens utforskande kan fortskrida kompletterat med övningar som passar syftet för arbetet (Pusztai, 2000).

Dramapedagogik/Pedagogiskt drama inom ramen för svensk skola

Här följer en kort redogörelse för hur dramapedagogiken under 1900-talet utvecklats i Sverige. Vi har valt att ta med de delar vi ser som avgörande i förlängningen för svensk skola. Den moderna dramapedagogiken har sitt ursprung ur reformpedagogikens tankegångar vilka utformades under 1900-talets första hälft. Initiativtagare till reformpedagogiken var John Dewey (Forsell, 2011). Genom att ta avstånd från tvång och fysisk disciplinering ville Dewey forma en skola som var en genuin del av samhällslivet med demokratisk värdegrund baserad på hänsynstagande och solidaritet i förhållande till elevens omvärld. Detta skulle enligt Dewey ske genom genuint intresse från eleverna och med problemlösning som grund för det pedagogiska arbetet. Deweys mål var en skola där individens självständighet och reflektionsförmåga var central utifrån kunskapen som erhålls genom praktisk problemlösande "learning by doing". Ett lärande som utgår från elevernas intressen och motivation för att skapa det grundläggande incitamentet för livslångt lärande (Forsell, 2011).

Att handla målmedvetet är inget annat än att handla intelligent. Att förutse en handlingens resultat är att ha en utgångspunkt för att observera, välja ut och ordna målen för våra handlingar och förmågor (Forsell, 2011, p. 109).

Dewey poängterar återkommande vikten av att det är först när en planerad handling omsätts till praktik och detta praktiska utförande följs av reflekterande som lärandet kommer till sin fulla potential. Ges även möjlighet till reflekterande samt återprövande av det uppmärksammade skapas en viljestyrka hos eleven som genererar energi och en typ av problemlösningar som är grunden för lärande enligt Dewey. Med reformpedagogerna som grund och inspiration från amerikansk skapande dramatik startade Elsa Olenius i början av 1940-talet Vår teater i Stockholm, Sveriges första

barnteaterutbildning (Rassmusson & Erberth, 2008). I Storvik 1977 samlades dramapedagoger på ett seminarium för att definiera dramapedagogik som en definition bestående av både estetiska och pedagogiska aspekter:

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 att sätt att stimulera, tillvarata och utveckla kommunikation mellan människor

Drama tränar gemensamt beslutsfattande

Drama tar sin utgångspunkt i varje grupp och dess deltagares förutsättningar, intressen och sociala verklighet

Drama är att genom upplevelse och bearbetning nå kunskap

Drama utgår från helhetssynen på människan och samhället (Anon 1977, p.26)

Riktlinjer som än i dag är tongivande i det praktiska arbetet och utbildningen av dramapedagoger i Sverige.

Forumteater

Denna pedagogiska form av teater finns med eftersom en av informanterna direkt refererar till forumteater. Trots namnet så väljer vi att placera denna form av teater under drama eftersom den har tydliga processmål. Metodens mål är att genom rollspel synliggöra ett förtryck och ge fler förslag på hur detta missförhållande kan lösas. Forumteaterns grundare Augusto Boal arbetade fram metoden i Brasilien 1956-1971 på en Arenateater i Sao Paolo (Byréus, 1998). Teatergruppen dramatiserade ett material som presenterades för gruvarbetare i området. Materialet hade ett krisartat slut och ensemblen bad publiken om olika lösningar för dramat. Skådespelarna iscensatte sedan publikens lösningar och presenterade dessa för publiken. Vid ett tillfälle försökte ensemblen genomföra publikens lösningar utan framgång. Detta slutade med att en deltagare ur publiken gick upp på scenen och genomförde publikens lösning på det krisartade dramat. På detta sätt bröts

gränsen mellan scen och publik och Forumteatern var född. En form där publikens förtryck synliggörs och efter publikens handlingskompetens kommer till sin rätt. Denna form arbetar ständigt med gränslandet mellan fiktion och verklighet samt att skapa förutsättningar för att påverka sin samtid genom fiktivt rolltagande.

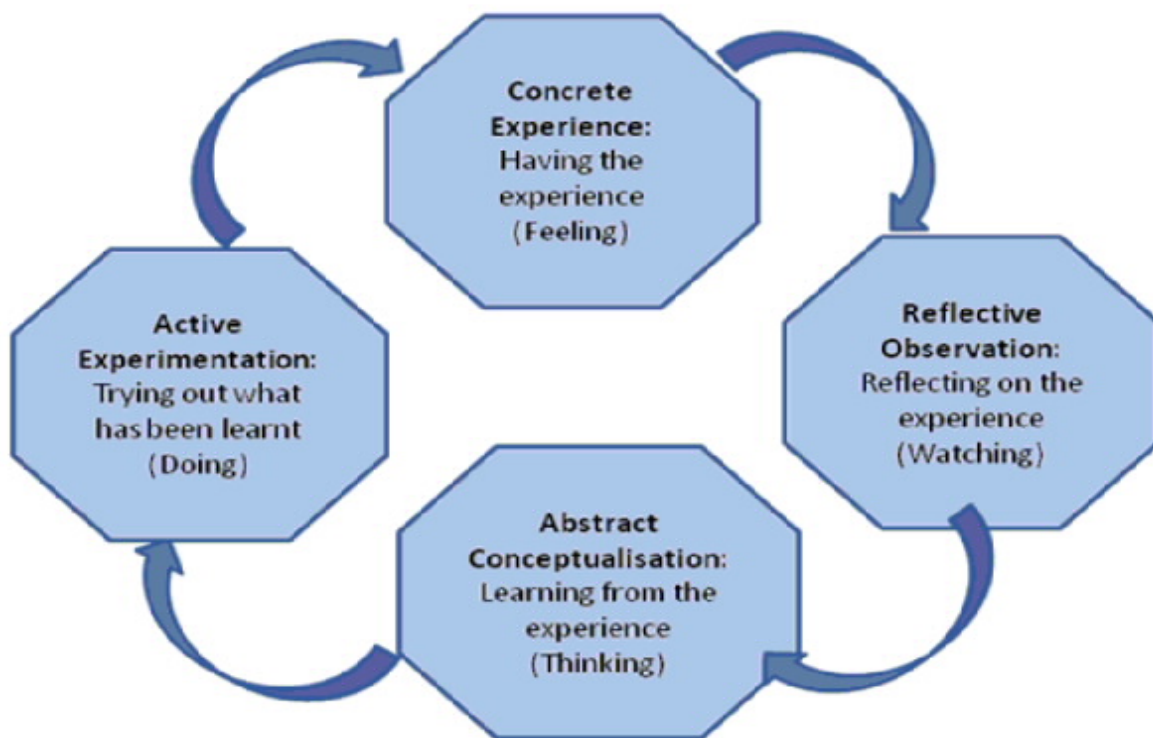
Pedagogik, demokrati och lärande

Pedagogiska metoder har skapats under århundraden utifrån synen på vad som är viktig kunskap för det aktuella samhället. Tittar vi på ett västerländskt lärande med utgångspunkt från demokratins grundande på 600-talet f Kr så var det en medborgares (mellan 5-10% av medborgarna) rättighet att vara delaktig i utbildning. Eleven leddes till lärandet av en så kallad pedagog: en slav som bar elevens böcker och som kunde hjälpa eleven att studera senare i hemmet alternativt (paidagos´ barnledare). Aristoteles uttrycker att vi lär genom att handla: en snickare lär sig snickra genom att snickra likt en musiker som måste ha kunskap om sitt instrument för att kunna musicera (Howie, 1968). Kunskap innefattar både praktisk och teoretisk kunskap som bör harmoniera. Denna grund bör tas i beaktande när vi tittar på hur pedagogik i dag formar vår skola och i förlängningen vårt demokratiska samhälle. Från att demokratin i sin vaggva var tillgänglig för ett fåtal av stadens invånare är numera målsättningen att demokratin ska innefatta hela befolkningen (Svedberg & Zaar, 1998).

I Sverige har vi idag skolplikt, vilket innebär att elever ska delta i den verksamhet som skolan bedriver (Skolverket, www.skolverket.se, 2012). Detta är ett sätt för regeringen att säkerställa den demokratiska grunden på vilken Sverige vilar och fortsätter att utvecklas.

Skolväsendet vilar på demokratins grund. Skollagen (2010:800) slår fast att utbildningen inom skolväsendet syftar till att elever ska inhämta kunskaper och värden. Den ska främja alla elevers utveckling och lärande samt en livslång lust att lära (Skolverket, Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshem 2011, s. 7).

Under 1970 och 80-talet utformade David Kolb (1984) en teori om lärocirklar och erfarenhetsbaserat lärande. Han uttrycker att lärandet sker i samband med konkreta upplevelser, lärandet kan starta var som helst i lärocirkeln, men det är att föredra att starta med en individuellt förvärvad erfarenhet. Detta lärande skapar möjligheter att anpassa teorier utifrån nyförvärvade reflektioner och erfarenhet, samt utifrån dessa kunskaper omvärdera begrepp och teorier som initialt färgar upplevelsen.



Figur 1 Kolbs lärocirkel (Kodesia).

Skolutveckling och rektors uppdrag

Som pedagogisk ledare har rektorn det övergripande ansvaret för all personal på skolan, samt ansvar att infria de nationella utbildningsuppdraget. Rektorn ska tillsammans med lärarna ge undervisningen struktur och innehåll och är ansvarig för att eleverna når kunskapsmålen som finns presenterade i skolans läroplan. Rektorn skall även se till att resultaten uppföljs och utvärderas mot de nationella målen. I skollagen uttrycks även rektorns uppdrag att utveckla utbildningen för att stödja det dagliga arbetet på skolan.

Skolans verksamhet måste utvecklas så att den svarar mot de nationella målen.

Huvudmannen har ett givet ansvar för att så sker [...]. Detta kräver att verksamheten ständigt prövas, resultaten följs upp och utvärderas och att nya metoder prövas och utvecklas (Skolverket, Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshem 2011, s. 11).

Tongivande forskning inom dramapedagogik

Upplevelse, inlevelse och reflektion

Inom ramen för svensk skola har Öfverström (2006) genomfört en empirisk undersökning om hur lärare som undervisar på grundskola och gymnasium tänker när de använder drama som metod i undervisningen. Lärarna framhåller det holistiska lärandets värden i att använda undervisning i denna form som skapar situationer där individ och grupp samspelar kommunikativt utifrån lärande. Trots detta är inte drama frekvent återkommande enligt Öfverström, anledningen är bristande kunskap hos lärare i allmänhet. Lärarna i undersökningen ser vinningarna i det processbaserade lärandet och framhåller fördelarna i den aktiva processen, som i sig ger möjligheter till lärande genom upplevelse och inlevelse. Det processbaserade lärandet fokuserar på skapande elever som utifrån kreativitet lär sig om sin egen lärandeprocess - ett lärande som Öfverström anser vara "att lära för livet". Orsaken till att drama trots detta inte är frekvent återkommande påstår Öfverström beror på att lärarna saknar teoretisk och praktisk ämneskunskap i drama. Att drama som metod kräver dessa dubbla kompetenser kan enligt Öfverström vara anledningen till att lärare inte väljer att använda sig av drama som metod i undervisningen mer frekvent.

Dramapedagogik som demokratisk fostran

Mia Marie F. Sternudd knyter an till Kolb och hans lärocirkel (hänvisning sid.11). I kapitlet Demokratisk fostran och deltagande framhåller Sternudd vikten av elevens förmåga att kunna bedöma olika kunskapskällor för att kunna påverka och förändras som individ, och i förlängningen även påverka det samhälle eleven är en del av. Dramapedagogen erbjuder i detta sammanhang en möjlighet för eleven att se sig själv och gruppen i en bredare kontext. Den fiktiva miljö som dramapedagogiken erbjuder är en grogrund för reflekterande och erfarenhetsbaserat lärande. På detta sätt ges verktyg för att undersöka verkligheten och konkreta upplevelser blir begreppsbyggande i elevernas resonering kring ett konkret experimenterande. Eleverna ges verktyg för att beskriva den lärande process de är en del av och kan i förlängningen förklara och beskriva sin verklighet. Elevernas världsbild är individuell och metoden att problematisera och se motsatsförhållanden rörande världsuppfattning och normgrund ser Sternudd som ett möjligt verktyg för läraren. Genom detta arbete kan eleverna utveckla sin empatiska förmåga och en bredare föreställningsbild om hur olika vi som individer förhåller oss till vår omvärld - en grundförutsättning för demokratisk fostran (Sternudd, 2000). Sternudd har även ett konstpedagogiskt perspektiv där hon lyfter fram möjligheterna att arbeta konstnärligt utan att skilja på konstnärlig produkt och pedagogiskt processarbete. Inom det personlighetsutvecklande perspektivet premieras den individuella möjligheten att förstå sig själv genom övningar i relation till andra. Detta perspektiv berör både utveckling utifrån samhällsnivå, grupp och som tidigare nämnt individ. Sternudd framhåller möjligheterna till holistiskt lärande genom subjektiva upplevelser skapade genom drama.

Drama i undervisningen

Dorothy Heathcote utgår ifrån att kunskap skapas inifrån genom möten mellan dramats innehåll och den samlade erfarenhetsgrund som finns i gruppen. På detta sätt ges eleverna möjlighet att fantasera. Betydelser i den fiktiva handlingen återkommer alltid till ett medvetet reflekterande kring det dramatiska fokus som eleverna har format (Wagner, 1993).

Barnen började säga: 'Jag har faktiskt inte sett skolan tidigare. Jag har inte tittat ordentligt på den.' Så blev det en rundtur i skolan, så att barnen verkligen kunde betrakta den – fundera över föräldrarnas och lärarnas föreställning om vad detta att lära är för något. (Wagner, 1993, s. 63)

EU:s Lissabonagenda

Denna tvååriga forskningsstudie med EU-stöd, undersöker drama och teaters inverkan på femtusen 13-16 åringar i 12 länder. Dessa tonåringar har regelbundet undervisats i teater och drama i relation till en referensgrupp som inte undervisats i ovan nämnda ämnen (Consortium, 2010). Studien understryker skillnaden mellan drama som processfokuserad verksamhet där individen kan utvecklas och förvärva nya kunskaper genom interaktiva rollspel, medan teater är mera produktorienterad i relation till publiken. Studien framhåller signifikativt mätbar inverkan utifrån fem huvudkompetenser: lära att lära, kommunikation på modersmålet, social medborgerlig kunskap, initiativförmåga och entreprenörskap samt även kunskaper i kulturella uttrycksformer utifrån en kulturell medvetenhet. Studien ger fem huvud rekommendationer till skolledare och beslutsfattare regionalt samt inom EU:

1. Alla barn i skolan ska ha tillgång till undervisning i teater och drama under utbildningstiden utifrån nationella riktlinjer. Denna utbildning ska ske av välutbildade specialister inom drama och teater.
2. Alla undervisande lärare borde ha grundläggande kunskaper i ämnesrelaterat drama för att förbättra undervisningen och lärandet. Det ska erbjudas högre utbildningar inom ämnet i alla Europeiska länder för att understryka vikten av kompetens för att kunna undervisa i drama och teater.
3. Etablering av aktörs nätverk mellan organisationer verksamma inom drama och teaterpedagogik.
4. Nationellt och regionalt bör en medveten strategi utformas för att stärka och utveckla utbildningarna inom teater och drama samt skapa ekonomiska och juridiska förutsättningar.
5. På EU-nivå behövs en långsiktig strategi för att stödja utbildningar inom drama och teater. Ett aktivt erkännande av ämnet samt finansiella förutsättningar för utvecklings projekt inom drama och teater utbildningar på internationell nivå.

Sammanfattning dramapedagogik

Vi vill utifrån ovan valda nedslag visa på att dramapedagogik är en estetiskpedagogik som både utmanar elever till samspel och skapar förutsättningar för lärande med praktiskt tillämpning. Detta ger möjligheter till reflekterande kring det individuella lärandet, samt förståelse för mera abstrakta skeenden i den aktuella samtiden. Ett livslångt lärande förankrat i den egna upplevelsen med klara skapande inslag, utifrån att arbetet har fiktionen som pedagogiskt verktyg.

METOD

Detta metodavsnitt innehåller allmänna beskrivningar av kvalitativa analyser, fenomenologi, urval, begränsningar utifrån urvalet och kvalitativ intervjuteknik.

Fenomenologisk ansats

Vi använder oss av kvalitativa analyser för att identifiera inte ännu känd eller otillfredsställande kunskap rörande företeelser, innebörder och egenskaper. Den kvalitativa forskningen har sitt ursprung i konflikten mellan resultat som uppnås via studier av standardiserade metoder och behovet av andra angreppssätt utifrån humanvetenskapliga forskningsframsteg (Starrin & Svensson, 1994). Humanvetenskapliga forskningsproblem visade sig vara alltför komplexa då man utifrån detta inte kunde använda standardiserade metoder för att påvisa kunskaper inom humanvetenskapen. Dessutom visade humanvetenskap på forskningsegenskaper som var okända för det mekaniserade forskningsfältet. Utifrån detta behov utvecklades det kvalitativa synsättet inom sociologi, psykologi under 1900-talet.

Målsättningarna med en kvalitativ analys är som/.../ att identifiera ännu okända eller otillfredsställande kända företeelser, egenskaper och innebörder. Den kvalitativa analysen är därmed att betrakta som en företeelse-, egenskaps- och innebördssökande analys (Starrin & Svensson, 1994, s. 21).

Den fenomenologiska metoden som vi använt oss av beskriver Starrin & Svensson (1994) som ett sätt att tänka eller förhålla sig på som man behöver träning för att använda sig effektivt av. Detta innebär att öva sig på att forma begrepp som koncentrerar de iakttagelser som innehåller avgörande substans i materialet. Utifrån detta skapas mönster, teman, inslag och uppfattningar som kan bidra till att i sin tur skapa ny tillförlitlig kunskap. I detta arbete ingår även distinktionen mellan "vad något är" och "vad något uppfattas vara", vilket är grundläggande i fenomenologiska forskning och sökandet efter den uttryckta kärnan i det informanten uttrycker (Starrin & Svensson, 1994). Det exakta genomförandet av en kvalitativ fenomenologisk forskning kan variera och har ingen formulerad arbetsordning. Ofta följer dock många undersökningar följande arbetsordning:

Steg 1

- Avgränsningar av fenomenet som ska undersökas utifrån omvärlden
- Upptäcka variationer av fenomenet som ska undersökas.

Steg 2

- Intervjuer rörande av fenomenet som ska undersökas.
- Transkribering av fenomenet som ska undersökas.

Steg 3

- Synliggörande av uppfattningar av fenomenet som ska undersökas.
- Klargörande av kategorier av fenomenet som ska undersökas.
- Sammanställning av beskrivningar rörande fenomenet som ska undersökas.
(Starrin & Svensson, 1994)

Kvalitativa intervjuer

De data som presenteras i denna undersökning är baserad på fyra kvalitativa intervjuer av skolledare vilka har varit, alternativt är verksamma i Skåneregionen. Innan intervjutillfället har informanterna mottagit frågorna via mail och vid intervjutillfället har dessa med hjälp av ljudutrustning spelats in i en för informanterna känd miljö. Intervjuerna i sin helhet finns i transkriberad form som bilaga. Materialet från informanterna är grupperat utifrån respektive fråga. Vi har valt att analysera respektive informants svar och presentera dessa analyser följt av en övergripande analys tillhörande respektive fråga:

- Vilken relation har du till drama/ dramapedagogik?
- Hur ser du på dramapedagogik i Lgr 11?
- Hur ser du på drama/dramapedagogik utifrån ditt uppdrag som skolledare?
- Hur ser du på drama/dramapedagogik som pedagogiskt verktyg i det fortsatta skolutvecklingsarbetet?
- Har ni någon dramapedagog anställd på skolan?

Vi har valt att använda oss av kvalitativa intervjuer med enkla och raka frågor som inbjuder till komplexa svar. Intervjuformen kan variera mellan öppen alternativt semistrukturerad men även välstrukturerade intervjuer enligt Trost (2005). Utgångspunkten i intervjun ska vara att det inte finns rätta svar på frågorna, därför bör frågorna formuleras så att informanten inte kan uttröna intervjuarens bedömningsgrund (Starrin & Svensson, 1994). Vi har valt att undvika jämförelser för att på detta sätt säkerställa den kvalitativa grunden. Informanterna har även delgivits frågorna innan intervjutillfället via mail för att på så sätt ge informanten utökad möjlighet att utan påverkan från intervjuaren formulera sina svar. Strukturen för intervjuerna är standardiserad utifrån frågor och omfattning i tid. Trots att detta närmar sig en kvantitativ metod vill vi hävda att frågorna i sitt sammanhang har givits kvalitativa värden utifrån anpassning till sin kontext rörande t.ex. betoningar, meningsföljd och följdfrågor (Trost, 2005). Essensen beskrivs på följande sätt "Intervjun går bland annat ut på att förstå hur den intervjuade tänker och känner, vilka erfarenheter den har, hur den intervjuades föreställningsvärld ser ut" (Trost, 2005, s. 23). Utifrån detta har vi valt att med hjälp av ljudutrustning spela in alla intervjuer, vilket givit oss ett material som vi kan ha upprepade gånger tillgång till och återkoppla vår gemensamma tolkning och analys utifrån.

I materialet har vi även valt att komplettera med narrativ inledning av intervjun för att skapa ett helhetsintryck av informanterna, samt för att etablera en förtroendegrund för resten av intervjun. Detta erbjuder intervjuaren möjligheter att få fram meningsfulla berättelser som ligger utanför ramen för frågorna (Trost, 2005).

Intervjuerna har spelats in auditivt för att ge goda möjligheter till att lyssna på tonfall och ordval under analysen av intervjuerna, samt för att intervjuaren ska kunna koncentrera sig på intervjun utan att behöva dokumentera i stunden. Materialet har sedan tolkats, sammanfattats och kategoriserats ämnesvis utifrån Trost teorier kring kvalitativ intervjuteknik.

Urval

Trost (2005) rekommenderar ett fåtal informanter till ovan nämnda intervjumetod vilket vi har tagit fasta på i det slumpmässiga urvalet av informanter för insamlandet av data. Han lägger vikten på genomförandet och möjligheten att överblicka materialet från informanterna. Utifrån detta har vi valt att fördjupa oss kring fyra informanter med varierande erfarenhet och nyanserade förutsättningar för att på detta sätt visa på variationer, utan att riskera att drabbas av *lagen om avtagande information eller utbyte*.¹ I urvalet har vi representanter från den kommunala skolan och den privata skolan. Antalet elever på skolorna varierar från 260 till 560 elever och alla skolor har klasser från F-9. Upptagningsområden för eleverna är varierat utifrån närhet till Malmö centrum. Omfattningen på urvalet bör även tas i beaktande utifrån den tid forskarna har i anspråk (Trost, 2005). Detta har för vår del inverkat i lika stor utsträckning som otillgängligheten hos de sökta informanterna.

Informant 1

Informant 1 är i medelåldern och utbildade sig till gymnastikdirektör på GIH. Hen är även behörig lärare i biologi och matematik. Hen har arbetat på olika gymnasieskolor i 17 år och som skolledare i 7-8 år. Informant 1 börjad som biträdande rektor, för att sedan ta över rektorstjänsten när dåvarande rektorn slutade. På rektorsprogrammet har Informant 1 kommit halvvägs och det betyder att hen gått ca 3 av de 6 terminerna.

Informant 2

Informant 2 är i medelåldern och grundskolelärare i svenska, engelska och franska. Hen går det andra året utav tre på rektorsutbildningen. Informant 2s första arbete var som sjukvårdare i 7 månader och sedan har hen varit verksam som lärare i olika städer i södra Sverige. På den nuvarande skolan har hen arbetat i 11 år, först som lärare och de senaste åren som rektor.

¹ Lagen om avtagande information eller utbyte. Att intervjuaren efter att antal intervjuer upplever det som om materialet är tillräckligt och inte kan få mera information av informanten. (Trost, 2005)

Informant 3

Informant 3 är i övre medelåldern och grundskolelärarutbildad. Hen har kompletterat med studier i specialpedagogik, religion och samhällskunskap. Specialpedagogiken var inriktad på läs- och skrivsvårigheter och matematik för de yngre åldrarna. Informant 3 har gått rektorsutbildningen i privat regi. Hen säger att det antagligen snart är dags för hen att gå den ordinarie rektorsutbildningen. Sin mångsidiga arbetserfarenhet har Informant 3 tillskansat sig från IKEA på fabriken löpande band (speglar), samt genom att driva byggföretag och som förhandlare på lärarförbundet i Stockholm. Resterande arbeten har varit inom gymnasieskola, grundskola och förskola. Detta har inneburit allt från att starta och driva dessa institutioner, till att driva specialskola för högstadieungdomar som blivit utkastade från den vanliga skolan. Informant 3 har även mångårig erfarenhet som rektor. Just nu har hen flyttat till Malmö från Stockholm för att vara rektor på en skola och förskola och för att starta upp en ny förskola i skolans regi, där hen även är med och renoverar och bygger lokalerna.

Informant 4

Informant 4 har precis gått i pension efter 17 år som skolledare. Hen började att utbilda sig till socionom för att sedan läsa vidare till Fil.kand. i sociologi, samhällskunskap och psykologi och är ämneslärare i samhällskunskap och socialkunskap. Informant 4 har dessutom gått rektorsutbildningen, ledarutbildning, är diplomerad i samtalsterapi, har integrativ psykoterapi steg 1 och är certifierad coach. Hen säger själv "säg vad jag inte är utbildad till". Sin yrkeskarriär började hen på en fritidsgård och som fältsekreterare. På 1980-talet arbetade hen på grundskolor, gymnasium och på vuxenutbildningar. På statens invandrarverk var hen förläggningsschef. Förutom skolledare har Informant 4 varit biträdande skolledare i flera kommuner i Skåne.

Avgränsningar

I och med valet att undersöka en specifik yrkesgrupps förhållande till drama (skolledare/rektorer) sker här en naturlig begränsning. Valet att genomföra intervjuer på plats med informanten i rummet har tvingat oss att utifrån tidsmässiga och ekonomiska aspekter välja informanter inom en begränsad radie från centrum av Malmö kommun. Tillgängligheten hos informanterna har spelat stor vikt i underlaget, då flertalet tillfrågade skolledare vänligen avböjt från att delta utifrån tidsbrist.

Tolkningar och Analys

Enligt Trost (2005) finns det inom kvantitativa studier flertalet regler eller överenskommelser om hur materialet som inhämtats ska bearbetas. Inom det kvalitativa området finns inte dessa förutsättningar uttalade i samma omfattning. Tolkningar och analys utgår från läsande och diskuterande för att på detta sätt synliggöra tankegångar (Trost, 2005). Vikten av att vara observant på variationer i hur informanterna uttrycker sig i de olika frågorna framhåller Starrin & Svensson (1994) som avgörande för att på detta sätt kunna urskilja kvalitativa skillnader i hur informanterna förhåller sig till ämnet. Återkommer informanten upprepade gånger till vissa utsagor, är informanten konsekvent och hur utförligt uttrycker sig informanten i förhållande till andra informanter (Starrin & Svensson, 1994). Materialet bearbetas med nyfikenhet och kunskap, utifrån detta skapar forskaren materialet för att nå sin analys. I detta sammanhang blir vikten av att vara ärlig med källor, citat och litteratur av yttersta vikt för att styrka att det intressanta verkligen är av intresse för undersökningen. I detta arbete rekommenderar även Trost (2005) en viss distans mellan intervjuutillfället och analysen för att kunna se skeenden, fenomen och intressanta tendenser i materialet.

Etiska aspekter

För att säkerställa informanternas anonymitet har vi valt att benämna intervjupersonerna som Informant 1, Informant 2, Informant 3 och Informant 4. Vi har även respekterat informantens önskemål om att tillägga viss information utanför dokumenterat material. Syfte och mål med undersökningen har tydligt presenterats innan någon deltagandeförfrågan har ställts.

Informanterna har skriftligt godkänt respektive transkribering och att dessa legat till grund för vidare arbete i samband med undersökningen. Slutligen kommer informanterna att ta del av uppsatsens som helhet. Allt deltagande har varit frivilligt.

RESULTAT OCH ANALYS

Materialet från informanterna är sammanfattat utifrån aktuell fråga vilket följs av en tillhörande analys till respektive fråga.

Fråga 1: Vilken relation har du till drama/ dramapedagogik?

Informant 1

Informant 1 har inte någon speciell relation till dramapedagogik. När hen var barn gick han ibland på teater men som vuxen händer det mera sällan.

Däremot älskar Informant 1 att dansa. Detta gjorde hen ofta med eleverna när hen var lärare i idrott. Att förkroppsliga kunskap tror Informant 1 mycket på. När hen arbetade med idrott och biologi kunde hen koppla ihop dessa ämnen så att kunskapen gick djupare, menar Informant 1. Att lära sig kroppens alla muskler teoretiskt och sedan få arbeta med dem på gympan är enligt Informant 1 modellen. I sin uppväxt idrottade hen dagligen. Idrottsarenan var hens andra hem. Informant 1 kan se likheter mellan lagsporter och dramapedagogik - att kunna anpassa sig till laget, samarbeta och prestera samtidigt. Ibland tilldelas man också en roll i en laguppställning som man får prova, menar hen. Informant 1 tycker att drama är viktigt i de lägre årskurserna och att de på hens skola är duktiga på att ta in drama i undervisningen. Det finns också en svenska-två lärare (svenska som andra språk) som även är dramapedagog. Informant 1 menar att ämneslärarna i de högre klasserna inte har tid med drama, de är så fokuserade på sina respektive områden. Hen upplever att det främst är svensk- och språklärare (humanisterna) som är engagerade i dramapedagogik.

Matematik och No lärarna är mindre intresserade av ämnet, upplever informant 1.

Informant 2

Informant 2 berättar att dramapedagogik ingick som ämne på lärarhögskolan när hen studerade där. När Informant 2 arbetade som lärare använde hen sig av drama i undervisningen i både svenska, engelska och franska. Språkundervisningen med drama upplevde Informant 2 som speciell. Drama kändes extra angeläget, att vara i ett sammanhang och att vara "där". I svenska språket använde Informant 2 sig av Forumspel.

Som lärare var Informant 2 med om ett estetiskt projekt som har präglat hen mycket.

I projektet ingick drama och rörelse i en installation som sedan blev en del av dokumentationen. Produkten av den var en tryckt tidning med tillhörande löpsedlar. Informant 2 upplevde att projektet var "på riktigt". Skolan var avsändaren och samhället utanför fick genom tidningen ta del av elevernas och lärarnas upplevelser. Vikten av ekonomiska medel till kulturprojekt är av stor vikt, menar Informant 2. Utan pengar är det svårt att få bra kvalitet och känslan att det är viktigt med kultur. Projektpengar hade tilldelats av en stiftelse till detta kulturprojekt. (Drömmarnas hus²= genomförare).

Informant 3

Informant 3 minns när hen gestaltade djur i en berättelse i sin ungdom. Hen tyckte mycket om det även om hen inte kände sig så duktig på att spela teater. Under sin uppväxt var hen scout. Informant 3 ser likheter mellan drama och scouting – bland annat vikten av samarbete och utvecklandet av gruppdynamiken. Hen upplever att det saknas ett ämne i skolan. Ett av huvudmålen i ämnet skulle vara att få kunskap om gruppdynamik. Inga böcker skulle användas utan de mellanmänskliga aspekterna skulle vara i fokus. Detta ämne ska kallas Livskunskap. Informant 3 menar att detta ämne är speciellt viktigt för de yngre klasserna då det skapar grundtrygghet i bildandet av grupper. I det arbetet ligger att känna sig trygg, ta kontakt med andra och att finna sig i vad andra människor tycker, menar Informant 3. Detta ämne är både jag-stärkande och de demokratiska formerna är danande, anser hen.

Barn har olika inlärningsformer och lärarna ska visa hur man kan göra för att förstå och inhämta kunskap, berättar hen. Genom att använda olika sinnen/ inlärningsstilar t.ex. att skriva höra och stryka under och genom kroppen – här kommer drama in, kan man nå alla barn oberoende av familjens kunskaper, menar Informant 3.

Informant 3 har varit med och skapat retorikplaner för att eleverna ska utvecklas i att visa upp sig själv i både tal och kroppsövningar. Eleverna ska få utbildning i hur man ska göra. Man börjar på en enkel nivå för att sedan kräva lite mer, säger Informant 3.

² Drömmarnas Hus regional kulturaktör (Drömmarnashus, 2015)

Informant 4

Informant 4 har en väldigt positiv relation till dramapedagogik. Hen var med och drog igång kulturklasser på en skola (årskurserna 1-9). Musikläraren på skolan hade en dröm om att skapa integration via kulturklasser. Informant 4 var rektor på skolan och eftersom hen hade erfarenhet av drama på flyktingförläggningar i Landskrona nappade hen på idén. I skolans upptagningsområde ingick både "det fina området" och "det värsta området". Först var det motstånd bland vissa lärare, men efterhand visade det sig att fler elever sökte till skolan än vad de kunde ta in. Skolan blev så populär att den fick ha inträdesprov. De arbetade med allt från improvisation till manus och föreställningar. Efterhand hade de tom en budget där de tog in en professionell regissör. Dessa föreställningar var oerhört uppskattade både bland lärare, elever och föräldrar. Det blev synergieffekter i andra ämnen också, berättar Informant 4. Drama låg företrädesvis under svensklektionerna vilka hen då och då besökte. Informant 4 gillade att se de elever som vanligtvis tryckte i hörnen ikläda sig en ny roll och bli någon helt annan. Hen upplevde även att eleverna blev lyckliga av dessa timmar. I den senaste skolan som Informant 4 arbetade i (årskurserna 1-5) hade skolan drama som elevens val. De flesta elever valde detta.

Analys av fråga 1

Skolledarna har egna upplevelser eller refererar till upplevelser där elever deltagit i drama alternativt kreativt skapande med kroppen som uttrycksmedel. Informanterna framhåller vikten och styrkan av att dramapedagogik sker i grupp och på detta sätt nås synergieffekter rörande lärande, samspel, gruppdynamik och personlig utveckling. Även Forumteater har gjort ett stort intryck hos en av informanterna och det förändringsutrymme som skapas i de förtrycktas teater. Rolltagandet finns nämnt utifrån social kontext alternativt i en kreativskapande process. En process där eleverna ges möjlighet till att utforska och undersöka rollen och det formade sammanhang vilken rollen är en del av (Pusztai, 2000). Dessa faktorer ses som led i stimulerandet av olika lärostilar vilket informanterna framhåller som en styrka i drama. Som Sternudd (2000) uttrycker det ges eleven möjlighet att förstå sig själv genom att personligt utvecklas i sin relation till andra. Även hög frekvens av *lycka* hos deltagande framhålls, samt att när ämnet funnits som valbart har detta val varit populärt bland eleverna. Synergieffekterna inom dramaarbetet är tydliga för informanterna och även områdesintegrering nämns vilket tyder på att ämnet även har effekter utanför skolans kontext. Informanterna påpekar vikten av god ekonomisk grund för att arbetet ska sanktioneras och

prioriteras såväl av skolläring, lärare samt elever. Förutsättningar som även framhålls i undersökningen gjord av EU (Consortium, 2010).

Fråga 2: Hur ser du på dramapedagogik i Lgr 11?

Informant 1

Dramapedagogik finns inte med som specifikt ämne i Lgr 11, säger Informant 1. Hen tolkar det som om varje lärare har möjlighet att involvera drama i sina ämnen. Informant 1 menar att det är av största vikt att intresset för drama kommer från läraren själv. På skolan där hen är rektor finns några eldsjälar i drama. Skolan har en utbildad dramapedagog som arbetar som sva-lärare, dvs hen undervisar svenska för invandrare (svenska som andra språk). Hen arbetar mycket med drama i sina grupper och är speciell. Det är ingen som arbetar som hen gör, säger Informant 1. Det är lärarna i de lägre klasserna som använder sig av drama, då de arbetar tematiskt och ofta med teaterföreläsningar, tillägger hen.

Informant 2

Informant 2 säger att dramapedagogik ingår som ett viktigt element i Lgr 11. I denna står att eleverna ska kunna uttrycka sig på olika sätt. Detta ingår i den del av läroplanen som innehåller de övergripande målen, men det ingår däremot inte som ett kunskapskrav, tillägger hen.

Informant 3

Informant 3 upplever att drama inte finns med i Lgr 11 överhuvudtaget till skillnad mot tidigare då den fanns med under musik-, bild- och svenskämnet. Drama nämns bara vagt i de övergripande målen, menar informant 3. Hen vill ha med drama i livskunskap, musik och i det gamla ämnet svenska. Hen tycker att drama känns naturligt i svenskundervisningen. Informant 1 säger att när eleverna skrivit något kan det gestaltas i befintliga texter, eller när det finns något som man vill visa upp. Musik och drama fungerar bra tillsammans. Hen menar att drama har blivit styvmoderligt behandlat och så även i Lgr 11. Informant 3 tycker däremot inte att drama ska vara ett eget ämne.

Idag upplever Informant 3 att man har delat upp ämnena för mycket. Hen önskar att man hade huvudämnen och att andra ämnen låg under dessa. Det skulle bli naturligare och bättre för

inlärnigen då, uppmanar Informant 3. Hen tar hemkunskap och idrott som exempel. De hör ihop genom mat och hälsa på ett sätt som drama och vissa skolämnen också skulle kunna gör, menar Informant 3.

Informant 4

Informant 4 upplever att Lgr 11 har skapat begränsningar gällande drama. Före Lgr 11 var hen med och skapade en grundskola (1-9) med kulturprofil så Informant 4 är väl insatt i ämnet. Efter Lgr 11 upplever hen att det har varit mindre flexibelt att få in kultur i läroplanen. På de skolor som Informant 4 arbetade på tyckte lärarna att det var givande med drama. Det hade även synergieffekter på ämnet svenska och det var därför det ingick där, menar hen. Informant 4 berättar att de gjorde en utvärdering på skolan med kulturprofil och eleverna speciellt nämnde drama som kul. Informant 4 säger med enfas att hen tycker att det är obegripligt att ämnen som drama kommit i stryckklass. Det pågår för övrigt debatter om detta, tillägger Informant 4.

Analys av fråga 2

Alla rektorer är medvetna om att drama som ämne inte längre finns representerat i Lgr11 och därigenom ställs inga kunskapskrav rörande Drama i Lgr 11. Däremot skiljer sig uppfattningen om drama och dramapedagogik när det gäller de övergripande målen i Lgr 11. En informant framhåller att drama är en viktig del i de övergripande målen, en annan informant hänvisar till lärarens egen kunskap och intresse för att välja drama som en metod i tematisk undervisning i yngre klasser. Två informanter ser klara brister utifrån att drama inte finns som ämne i Lgr 11 och tycker att det endast finns möjligheter till drama/ kultur om det integreras i andra ämnen t.ex. svenska, livskunskap³. Utifrån detta ser vi tydligt att Lissabonagendans (Consortium, 2010) undersökning vilken framhåller vikten av att drama bör sanktioneras och prioriteras via styrande dokument samt nationell finansiering för att ges utrymme lokalt.

³ Lokalt tillval som skolan måste ansöka om. (grundskoleenheten, 2015-01-08)

Fråga 3: Hur ser du på drama/dramapedagogik utifrån ditt uppdrag som skolledare?

Informant 1

Informant 1 gillar att konkretisera kunskap, dvs att helt enkelt vara praktisk. Hen säger att det är lätt för en lärare att läsa sida upp och sida ner och be eleverna svara på frågor och sedan lämna in sina uppgifter. Det kan vara en utmaning att få ihop teori och praktik för lärarna, menar Informant 1.

Om eleverna praktiskt förverkligar något genom att använda kroppen eller rörelsen är de lättare för dessa att ta till sig kunskap. Jag har sett det mönstret när jag var lärare, säger Informant 1. För många elever är det positivt att prova själv, praktiskt testa och förkroppsliga handlingen, förtydligar hen. På det sättet ser Informant 1 styrkan med dramapedagogik.

Informant 1 önskar att lärarutbildningen innehöll mer drama. Hen upplever att drama får för lite utrymme på lärarhögskolan. Hen önskar också dramapedagogik som fortbildning för lärarna. Om man är osäker på något är det lätt att låta bli och dra sig för att prova, menar Informant 1. När Hen tänker på dramapedagogik är det inte för organisationen utan för eleverna och fortbildning för de lärare som är intresserade, annars kan det lätt bli obekvämt och onaturligt.

Informant 1 intervjuar ofta sökande till tjänster på skolan. Hen kan inte minnas att någon nämnt att de läst dramapedagogik.

Informant 2

Informant 2 berättar att skolan där hen är rektor får många förfrågningar från personer som arbetar med drama och som vill arbeta med drama/dramapedagogik tillsammans med lärarna. Hen förmedlar dessa kontakter vidare till lärarna och upplever att det är bra att de finns.

När hen var lärare var hen mycket inne på att arbeta med drama. Nu när Informant 2 är rektor är hen mer övergripande ansvarig. Informant 2 vill inte detaljstyra lärarna, men de diskuterar ofta de övergripande målen i Lgr 11 – och där ingår ju drama, säger hen. Informant 2 poängterar att det är lärarna som är i sin profession, men att de måste ha med de estetiska uttrycksätten på något sätt. Om Informant 2 hade känt att det varit en bristvara med drama/dramapedagogik hade hen arbetat för att öka dessa inslag i undervisningen, och om ämnena hade blivit för fyrkantiga hade hen också tryckt på för att drama skulle in. Informant 4 upplever dock att det är många lärare på skolan som aktivt använder sig av drama/dramapedagogik i sin undervisning.

Det händer ibland att elever och lärare åker iväg och tittat på teater, berättar hen.

Informant 3

Informant 3 menar att en del av uppdraget som skolledare är att bygga relationer mellan barnen, men även mellan barn och vuxna. Man kan använda olika metoder som drama, samtal och andra demokratiprocesser. Det viktiga är att detta arbete görs, inte att det måste vara med specifika metoder, säger hen.

Det handlar om hur de vuxna är mot barnen - hur vi behandlar och tilltalar dem. Det sprider sig vidare, poängterar Informant 3. Hen säger också att om vi vuxna är noggranna med att informera barn på skolan om vad som händer, så kommer barn att känna sig delaktiga. Detta innebär inte att barnen bestämmer, utan att de vet vad som händer, förtydligar Informant 3. Ju mer man gör tillsammans som i t ex drama - desto tryggare blir barnen och då utvecklas man tillsammans, menar hen. Hen har varit på denna skola i nästan två terminer och har varken upplevt slagsmål, bråk eller taskigheter på nätet eller mellan eleverna. Här är det lugnt och stilla. Här förekommer varken fula ord eller sönderslagna miljöer, berättar informant 3 stolt.

Detta viktiga arbete bör startas i de tidiga åldrarna, anser Informant 3.

Informant 4

Informant 4 har varit med och startat en skola med kulturprofil där hen utvärderade drama som en del av undervisningen. Utvärderingen visade att elever speciellt nämnde drama som kul. Även lärarna uppskattade drama väldigt mycket. Informant 4 nämner synergieffekterna som tydliga speciellt i svenska som drama låg under innan Lgr 11. Hen upplever att det finns behov av att använda drama för att bibehålla och utveckla de humanistiska värdena i skolan. Informant 4 har själv ofta varit och besökt klasserna med drama och vittnat om de otroliga vinsterna, framförallt för de elever som kanske inte alltid tar plats i den vanliga klassrumssituationen, tillägger hen.

Analys av fråga 3

Informanterna uttrycker en uppskattning av drama från både lärare och elever men beskriver även utmaningar för lärare, som att föra samman teori och praktik för eleverna. Ämnet drama ger också möjligheter till delaktighet hos eftersatta elevgrupper. Rektorerna ser även möjligheter i det ledande arbetet rörande demokrati och elevinflytande när det gäller skolans övergripande mål, dock med viss återhållsamhet för att inte gå in och detaljstyra lärarnas undervisning. Sternudd har valt att benämna detta arbete som demokratisk fostran, och inom detta delar rektorerna och Sternudd (2000) uppfattningen att demokrati skapas genom individuell utveckling samt att demokratin bygger på empati och humanism. Vi kan här se att drama förekommer, alternativt erbjuds som metod där rektorerna hänvisar till valbarhet och kunskapen hos den individuella läraren som avgörande för frekvensen av drama.

Med andra ord skiljer sig inte rektorerna från lärarna utifrån vad Öfverström (2006) skriver kring det individuella kunskapsbehovet för att drama ska förekomma. Vi kan även här se paralleller till Lissabonagendan (Consortium, 2010) som framhåller vikten av styrande dokument för att säkerställa sanktionering och användande av drama inom skolan. Tankar kring drama under lärar- och kompetensutbildning framhålls som alternativ för att närma sig ämnet som pedagogiskt verktyg och för att säkerställa skolans uppdrag att arbeta med humanistiska värden. Även här efterfrågas nationell styrning kring hur frekvent drama ska användas i undervisningen från rektorerna.

Fråga 4: Hur ser du på drama/dramapedagogik som pedagogiskt verktyg i det fortsatta skolutvecklingsarbetet?

Informant 1

Informant 1 säger att hen gillar kombinationen teori och praktik. Hen tror att det gör att eleverna lättare förstår specifika uppgifter då - t ex: Vad används en ha en bicepsmuskel till och när används den? Använder man den varje dag utan att man tänka på det? Om eleverna omsätter kunskap i någon praktisk övning fastnar det på ett annat sätt, menar Informant 1.

Samarbeten mellan skolorna i drama är intressant och där har vi varit delaktiga, säger hen. I 9 fall av 10 sker samarbeten mellan de lägre klasserna. Det är naturligare då klasslärarna själva har överblicken och helhetsbilden. I högstadiet är både lärare och elever så stressade för de har ofta

nationella prov. Varje vårtermin är det så och då är det blankt nej till teaterföreställningar, dramaprojekt och allt vad det kan vara, säger Informant 1.

Informant 2

Informant 2 anser att det är viktigt att ha med drama som pedagogiskt verktyg i skolutvecklingsarbete vad gäller värdegrund. Det är också viktigt att man arbetar med olika metoder i ämnen så att det kan uttryckas och fördjupas. Olika barn lär sig på olika sätt, tillägger hen.

Dramapedagogik är dessutom viktigt i trygghetsarbetet med barnen, poängterar Informant 2. Genom att arbeta med kreativa metoder blir barnen trygga och känner att det är lustfyllt med inläring, och dessutom får man de båda hjärnhalvorna att samarbeta, tillägger hen. I inlärningsforskning har det visat sig att det är viktigare att använda olika metoder med hela klassen än att individualisera inför varje område, berättar Informant 2.

Informant 3

Informant 3 ser dramapedagogik som en del av ämnet livskunskap. I det ämnet ingår olika saker man behöver för att fungera socialt, menar hen. På skolan där Informant 3 arbetar kommer eleverna från två motsatta socioekonomiska områden. Hälften av barnen kommer från medel- och överklassområden och den resterande delen från ett tungt belastat område i närheten. Då gäller det att man inte märker eller känner att det är barn från två olika samhällsklasser, tillägger Informant 3. Alla ska känna sig lika viktiga och vi vuxna får kompensera för detta, säger hen. Hos barnen från medel- och överklassen behövs kompensation för att mamma och pappa jobbar mycket och att de ej finns till hands. Barnen från det belastade områdena har ofta arbetslösa föräldrar och då får vi kompensera för det, berättar Informant 3. Hen poängterar att skolan ska erbjuda en fristad för alla. Skolan där Informant 3 är rektor erbjuder de barn som av någon anledning inte reser under loven välbetalda arbeten på skolan. De som har arbetat upplevs som stolta för detta. Det blir då mindre skillnad på statusen att resa eller att inte resa, menar Informant 3.

Informant 4

Informant 4 anser att drama för fortsatt skolutveckling som oerhört värdefullt och nödvändigt både lokalt och nationellt. Vi behöver drama som skapande människor, menar hen. Vi behöver dessutom kämpa för de humanistiska värdena och det kan drama hjälpa till med, uppmanar Informant 1.

Analys av fråga 4

Rektorerna uttrycker vikten av varierade metodval inom skolan, det är viktigare med variation än individanpassade inlärningsmetoder för att främja inläring. Inom ramen för detta är dramapedagogiken ett viktigt ämne för att skapa lustfyllda inläringssituationer. Här passar drama som holistisk form väl in. Erfarenhetsbaserat lärande likt Kolb (Kolb, 1984) och processutvecklat lärande likt det Heathcote (Wagner, 1993) beskriver där eleverna verkligen för första gången betraktar sin egen skola och den lärmiljö som föräldrar och lärare format kompletterar bilden. Drama är enligt rektorerna även ett kraftfullt verktyg för att främja integration och likabehandling inom skolan utifrån elevgrupper med olika livsförutsättningar. En strävan efter jämlika förutsättning tolkar vi som grundstenar i ett demokratiskt välmående samhälle där skolan strävar mot empati och humanism. En rektor uttrycker att drama är viktigt och till och med nödvändigt för skapande människor - därför är det enligt honom nödvändigt både lokalt och nationellt.

Fråga 5: Har ni någon dramapedagog anställd på skolan?

Informant 1

Informant 1 berättar att de har en dramapedagog anställd. I botten är hen Sva-lärare (svenska som andra språk). Hen anställdes innan Informant 1 började som rektor. Den förra rektorn ville att hen skulle inspirera och få med sig de andra lärarna på dramainriktad undervisning. Det har lyckats, men de andra lärarna har inte kommit upp till hennes nivå, upplever Informant 1. Men det har smittat av sig till lärarna på lågstadiet, säger hen. Detta året har dramapedagogen samarbetat med en lärare som har en 4:e klass och som också är speciellt intresserad av drama, tillägger Informant 1.

Informant 2

Vi har en lärare som gått KME (Kultur, Medier och Estetik) på lärarhögskolan, säger Informant 2. Påbyggnadsutbildningen, som inte finns längre, var till för de lärare som skulle arbeta övergripande med de estetiska ämnena drama, bild och musik mm berättar hen vidare. Personen som är anställd hos oss är lärarutbildad, men idag är hen inte legitimerad i de estetiska ämnena trots sin påbyggnadsutbildning, adderar Informant 2. Lärare som tidigare har blivit examinerade i estetiska ämnen har ofta ingen behörighet idag. Sedan skolan gick tillbaka till ämneslärare, behörighet och lärarlegitimation har de estetiska uttrycksformerna fått en undanskymd roll, enligt hen.

Informant 2 förtydligar att det skulle vara svårt att anställa en dramapedagog utan en lärarlegitimation i botten. Kravet är en behörig lärare med dramapedagogik som påbyggnad, tillägger hen.

De lärare som arbetar med de små barnen här hos oss är mycket duktiga på att använda drama i undervisningen, säger Informant 2.

Informant 3

Informant 3 berättar att de har en musiklärare med drama i sin utbildning. Men ingen dramapedagog. Läraren utvecklade metodiken under flera år och kallade vissa delar av ämnet musik för drama. Sedan gick musikläraren på föräldraledighet och då försvann ämnet, berättar hen vidare.

När Informant 3 tillträdde som rektor i somras kom musikläraren tillbaka från föräldraledigheten. Då samlades Informant 3, musikläraren och schemaläggaren. De försöker nu pussla ihop timmar för drama och livskunskap. Genom att lyfta runt och byta timmar från andra ämnen, t.ex. Sex och samlevnad, gymnasievalet, prao och demokrati friläggs fler timmar till drama och livskunskap, berättar Informant 3.

Tidigare när hen arbetat på skolor i Stockholmsområdet har Informant 3 på två skolor haft dramapedagoger anställda. En dramapedagog var anställd på timmar för högstadieelever som blivit utkastade från sina grundskolor, och en dramapedagog som var anställd centralt och som arbetade med de mera belastade områdena. Den timanställda dramapedagogen fungerade utmärkt medan den centralt anställda uppnådde blandade resultat, berättar Informant 3.

I en skola hade hen en musiklärare som inte var utbildad i drama och då hade eleverna livskunskap istället.

Informant 3 kan tänka sig att anställa en dramapedagog om den personen även har en annan examen (t ex en bildlärares- eller en musiklärarexamen).

Hen önskar att det fanns en påbyggnadsutbildning i ämnet livskunskap för lärarna. Många lärare har svårt att undervisa i det ämnet, anser Informant 3.

Informant 4

Informant 4 har inte haft någon renodlad dramapedagog anställd. Om de skolor hen arbetat på varit mycket stora eller om Informant 4 arbetat på gymnasiet hade hen antagligen haft det, tillägger hen. På skolan med kulturprofil där Informant 4 var rektor, låg drama under svenskan och de lärare som hade det ämnet. Skolan hyrde in en professionell regissör en gång om året. Då var det ett intensivt arbete att slutföra årets dramaarbete som varit en del av svensklektionerna. Slutproduktionen var en hejdundrande succé bland både elever, lärare och föräldrar, berättar Informant 4 stolt.

Hen har upplevt att det oftast är det mest kompetenta lärarna som har läst drama. Det har varit svårt att hitta personal med denna special kompetens, tillägger Informant 4.

Analys av fråga 5

På de skolor där de rektorer som vi intervjuat arbetat har endast en rektor haft en examinerad dramapedagog anställd. Däremot finns kompetenser representerade på alla skolor mestadels genom påbyggnadsutbildningar inom drama eller andra estetiska examina med drama som kompletterande ämne. Rektorerna uttrycker även att dubbla examina skulle vara ett krav för att kunna anställa en dramapedagog, för att på detta sätt kunna skapa tjänster inom ramen för skolornas storlek. Lärarlegitimationens införande har även haft negativ inverkan på antalet behöriga dramapedagoger i skolan.

DISKUSSION

Resultatdiskussion

Syftet med denna undersökning var att undersöka rektorers syn på drama och dramapedagogik och vilka möjligheter som rektorerna ser i drama för den svenska grundskolan. Vi tycker att vi har fått ett initierande kvalitativt underlag av rektorerna och kunnat se ett intresse för ämnet drama kombinerat med goda intentioner hos rektorerna att skapa förutsättningar för drama och dramapedagogik på skolorna. Däremot finns det tydliga begränsningar för rektorerna att skapa lärandesituationer där drama och dramapedagogik är tongivande. I dag har rektorerna inte möjlighet att anställa annan kompetens än den som är legitimerad vilket direkt eliminerar dramapedagogik utifrån att det inte finns representerat i lärarutbildningen. Att ämnet inte finns med som kunskapskrav i Lgr 11 ger rektorerna legitimitet för att inte anställa och i förlängningen finns det ingen anledning att utbilda lärare som inte kommer att motsvara arbetsmarknadens krav, ett moment 22. Den lösning som rektorerna framhåller i dag på detta problem är dubbla examina hos lärarna för att kunna tillmötesgå elevernas behov av drama. Detta kan ifrågasättas utifrån ett lärarstuderande perspektiv: Har studenterna utrymme för att studera till en examen som är beroende av den individuella rektorns önskemål?

Rektorerna återkommer ofta till dramats kvalité rörande grupputvecklande inslag. Om detta är för att svensk skola i dag är svag inom ramen för grupputveckling alternativt om drama är en gynnsam metod framgår inte. Vi vet att svenska skolan har individualiserats till större grad och genom detta kan grupputvecklande inslag ha marginaliserats genom de senare årens skolpolitiska förändringar, och att det är utifrån denna försvagning som rektorerna väljer att använda drama för att utveckla elevernas individuella förmågor i grupp. Informanterna ser här tydliga behov när det gäller uppdraget att främja demokrati och motverka segregering.

Att rektorerna tolkar läroplanen olika och hänvisar till bristande riktlinjer när det gäller dramapedagogikens närvaro i Lgr 11 tolkar vi som ett exempel på bristande tydlighet och kunskap gällande drama och dramapedagogik både från läroplanen och rektorerna. Den rektor som har egen kunskap i ämnet drama har tolkat in drama som en metod för att kunna uppnå kunskapsmålen,

medan de rektorer som saknar direkt ämneskunskap hänvisar till att drama inte är tydligt inskrivet i kursplaner eller i de övergripande målen i Lgr 11, och därför inte kan sanktionera drama på skolan.

Det blev för oss väldigt tydligt att rektorerna har en vilja att arbeta med drama för att nå ämnesinnehåll, kunskapsmål, lärandemål, livslångt lärande och personlig utveckling - men saknar direkt kunskap kring hur dessa kan nås inom ramen för drama. Kan denna brist på direkt metodkunskap hos rektorerna vara anledningen till att de inte framhåller vikten av skolforskning, politiskstyrning och behovet av tydliga riktlinjer för drama inom läroplanen? Eller för hur drama ska utvecklas och närvara i den svenska skolan? Dramapedagogiken i sig kan uppfattas som svårgripbar men rektorerna framhåller ändå en välvilja att ge utrymme för drama och dramapedagogik trots att de saknar förutsättningar. Det vi med denna undersökning kan klargöra är behovet av nationell styrning för att säkerställa kvalitet och utveckling inom drama, vilket efterfrågas av rektorer.

Under efterarbetet har det för vår del blivit väldigt tydligt hur viktig och hur träffsäker Lissabonagendan (Consortium, 2010) är för att säkerställa och sanktionera drama som ämne i den svenska skolan. Slutligen vill vi tillägga att drama och dramapedagogik trots brist på styrning och med frånvaron av dokumenterade kunskapskrav, ändå är ett ämne som fortlever i den svenska skolan.

Hade det inte funnits ett behov av drama och dramapedagogik inom ramen för svensk undervisning så hade drama som undervisningsmetod försvunnit för längesedan.

Tankar kring metodval och empiriskt underlag

Vid valet av ansats valde vi kvalitativa intervjuer och en fenomenologisk ingång till materialet. Detta val gjorde vi eftersom vi såg det som passande att undersöka om synen på drama hos informanterna skiljde sig åt. Valet grundade sig även på en strävan mot att kunna särskilja skolledares pedagogiska variationer i sitt yrkesutövande, samt förhållningssättet till kompetens inom drama på respektive arbetsplats. Utifrån att vi tycker oss kunna redogöra för informanternas relation till drama så var metodvalet lämpligt. Antalet informanter kan däremot diskuteras. Fyra rektorer deltog i undersökningen vilket har gjort att mängden data från informanterna har varit begränsad, det är möjligt att variation ökat om antalet informanter varit högre. Antalet informanter har begränsats utifrån möjlighet till deltagande från tillfrågade rektorer, där flertalet har tackat nej utifrån tidsbrist. Även undersökningens tidsbegränsning och vår möjlighet till att fortsätta sökandet efter informanter i slutskedet av undersökningen har påverkat det slutliga antalet. Vi är medvetna om att undersökningen således inte omfattar all arbetsledande personal inom den svenska skolan. Vi har

valt att begränsa vår undersökning till rektorer eftersom dessa har en övergripande ansvarsroll på skolorna, samt har en god kunskap om lärarnas utbildningsbakgrund – däribland drama och dramapedagogik. Om vi även hade intervjuat biträdande rektorer och kommunal personal som jobbar med skolrelaterade utvecklingsfrågor så är det möjligt att resultat innehålllet varierats ytterligare. Att resultatet blev så pass samstämmigt från informanterna kan eventuellt ha med antalet att göra, hade det funnit fler informanter så är det möjligt att en mera varierad bild av relationen till drama hos rektorer framkommit.

Idéer kring vidare forskning

Möjligheten att fördjupa oss kring rektorers syn på drama och dramapedagogik har skapat nya frågeställningar som ytterligare kan bidra till att kartlägga drama i den svenska skolan.

- Hur ser rektorer generellt på estetiskt lärande?
- Vilka effekter har Lgr11 haft på drama och dramapedagogik?
- I Lgr 11 finns entreprenörskap som ett av målen hur är förhållandet mellan entreprenörskap och kreativitet/kreativt lärande?
- Hur har satsningen på skapande skola påverkat drama och dramapedagogik?
- Hur är rektorers generella kunskap inom de estetiskt praktiska ämnena som förekommer i svensk skola?

Det finns stora luckor inom skolforskning relaterat till drama och för att drama ska få dignitet inom skola och skolforskning krävs återkommande undersökningar.

Slutord

Drama som metod är praktiskt lärande. I den svenska skolan är de flesta ämnen teoretiska. Med hjälp av praktisk kunskap och elevernas egen erfarenhet förkroppsligar dramapedagogiken den teoretiska kunskapen och på detta sätt fördjupas inläringen.

Referenser

- Anon, 1977. *Tidsskriften Drama*, Nr 3, p. 26.
- Bolman, L. G. & Deal, T. E., 2012. *Nya perspektiv på organisation och ledarskap*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Byréus, K., 1998. *Du har huvudrollen i ditt liv*. Stockholm: Liber.
- Consortium, D., 2010. *www.dramanetwork.eu*. [Online]
Available at: <http://www.dramanetwork.eu/>
- Drömmarnashus, 2015. *Drömmarnas hus*. [Online]
Available at: <http://www.drommarnashus.se/>
[Använd 01 jan 2015].
- Erberth, B. & Rasmussen, V., 1996. *Undervisa i pedagogiskt drama*. 2 red. Lund: Studentlitteratur.
- Forsell, A., 2011. *Pedagogerna*. sjätte upplagan red. Stockholm: Liber AB.
- grundskoleenheten, F.- o., 2015-01-08. *www.Skolverket.se*. [Online]
Available at: <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/grundskoleutbildning/lokalt-tillval-1.125285>
- Howie, G., 1968. *Aristoteles on Education*. u.o.:u.n.
- Janson, B., 1996. *Kulturhistoria*. Stockholm: Liber AB.
- Kodesia, M. S., u.d. *Kolb's Experiential Learning Theory and learning styles model*. [Online]
Available at: http://www.jcu.edu.au/wiledpack/modules/fsl/JCU_090344.html
- Kolb, D., 1984. *Experiential Learning. Experiencing as Source of Learning and Development*. New Jersey: Prentice Hall.
- Pusztai, I., 2000. *Stanislavskij-variationer : skådespelarövningar som didaktiska instrument i pedagogiskt drama*. (Avh.)Stockholm: Stockholm Univ..
- Skolverket, 2011. *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshem 2011*. Stockholm: Edita.
- Skolverket, 2012. *www.skolverket.se*. [Online]
Available at: <http://www.skolverket.se/regelverk/juridisk-vagledning/skolplikt-och-ratt-till-utbildning-1.126411>
- Starrin, B. & Svensson, P.-G., 1994. *Kvalitativmetod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Sternudd, M. M. F., 2000. *Dramapedagogik som demokratisk fostran?:fyra dramapedagogiska perspektiv: dramapedagogik i fyra läroplaner..* (Avh.)Uppsala: Elanders Gotab Stockholm 2000.
- Svedberg, L. & Zaar, M., 1998. *Boken om pedagogern*. Stockholm: Liber AB.
- Trost, J., 2005. *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Wagner, B. J., 1993. *Drama i undervisningen*. Göteborg: Daidalos AB.
- Ödeen, M., 1995. *Dramatiskt Berättande*. Stockholm: Carlsson Bokförlag.
- Öfverström, C., 2006. *Upplevelse, inlevelse och reflektion*. (Lic.avh.) Linköping: LiU-Tryck.