

Pedagogers uppfattningar om tolkning och omsättning av styrdokument

En jämförande kvalitativ intervjustudie i
relation till dramapedagogik i förskolan och på
gymnasiet

Anna Bäck & Ellinor Ekman

Institutionen för didaktiskt och pedagogiskt arbete

Examensarbete 15hp

Självständigt arbete 15hp

Höstterminen 2009

Examinator: Lars Naeslund



Stockholms
universitet

Sammanfattning

Det huvudsakliga syftet med vår studie har varit att undersöka hur verksamma pedagoger på förskolan och gymnasiet tolkar och i praktiken omsätter styrdokument i relation till dramapedagogiskt arbete. Studien berör även pedagogernas uppfattningar om vilket slags lärande de får syn på i dramapedagogiska situationer och hur detta formativt bedöms och pedagogiskt dokumenteras. Metoden vi använt oss av för att besvara dessa frågeställningar har varit kvalitativa forskningsintervjuer. Fyra förskolepedagoger och tre dramalärare på gymnasiet har intervjuats för denna studie. De data som framkommit genom dessa intervjuer har vi sedan tolkat utifrån ett hermeneutiskt forskningsperspektiv. Resultatet har visat på skillnader och likheter – både inom och mellan de olika verksamheterna - när det gäller tolkningen och omsättningen av de aktuella styrdokument. Dessa skillnader har av naturliga skäl till stor del berott på styrdokumentens olika utformning och innehåll. En viktig likhet har dock varit att samtliga pedagoger anser att styrdokumentet är abstrakt formulerade, vilket enligt dem både leder till frihet och begränsning i planeringsarbetet och i samarbetet med andra pedagoger. Studien har även påvisat skiljaktigheter i hur pedagogerna uppfattar och exemplifierar begreppen pedagogisk dokumentation och formativ bedömning.

Nyckelord Dramapedagogik, styrdokument, pedagogisk dokumentation, formativ bedömning, gymnasium, förskola

Innehållsförteckning

Kapitel 1 Bakgrund	1
Inledning	1
Styrdokument/riktlinjer/policydokument	2
Syfte och problem	3
Forskningsfrågor	3
Kapitel 2 Teoretiskt perspektiv	4
Tidigare forskning	4
Centrala begrepp	5
Teoretiskt perspektiv på drama	5
Lärande ur ett sociokulturellt perspektiv	6
Formativ bedömning	7
Pedagogisk dokumentation	8
Forskningsperspektiv – Hermeneutik	8
Kapitel 3 Metod	10
Urval	10
Uppläggnig och genomförande	11
Intervjuer	11
Materialbearbetning	12
Resultat	12
Analys	12
Diskussion	13
Etiska aspekter	13
Kapitel 4 Resultat	15
Sammanställning av intervjuer på förskolan	15
Intervju med "Elsa" och "Frida"	15
Intervju med "Lena"	16
Intervju med "Sara"	17
Sammanställning av intervjuer på gymnasiet	18
Intervju med "Tina"	18
Intervju med "Marie"	20
Intervju med "Gunilla"	22
Analys av data	24
Analys av intervjuer på förskolan	24
Pedagogernas tolkning av styrdokument	24

Pedagogernas omsättning av styrdokumentet i praktiken	25
Pedagogernas uppfattningar om hur lärandet blir synligt och hur de använder pedagogisk dokumentation.....	25
Analys av intervjuer på gymnasiet	27
Pedagogernas tolkning av styrdokument.....	27
Pedagogernas omsättning av styrdokumentet i praktiken	27
Pedagogernas uppfattningar om hur lärandet blir synligt och hur de använder formativ bedömning.....	29
Jämförande analys av resultaten från intervjuerna på förskolan respektive gymnasiet.....	30
Pedagogernas tolkning av styrdokument.....	30
Pedagogernas omsättning av styrdokumentet i praktiken	31
Pedagogernas uppfattningar om hur lärandet blir synligt	32
Pedagogernas uppfattningar om och användande av pedagogisk dokumentation och formativ bedömning	32
Kapitel 5 Diskussion	33
Slutsatser.....	33
Pedagogernas tolkning av styrdokument.....	33
Pedagogernas omsättning av styrdokumentet i praktiken	34
Pedagogernas uppfattningar om hur lärandet blir synligt	35
Pedagogernas uppfattningar om och användande av pedagogisk dokumentation och formativ bedömning	36
Avslutande diskussion.....	37
Reflektion över forskningsprocessen	37
Vidare forskning.....	38
Referenser	39
Bilagor	42
Bilaga 1 – Intervjufrågor till förskolepedagogerna	42
Bilaga 2 – Intervjufrågor till gymnasielärarna	43
Bilaga 3 – Mål från Lpfö98	44
Bilaga 4 – Styrdokument för kursen Estetisk verksamhet (ESV1201) inom gymnasieskolan.....	45

Kapitel 1 Bakgrund

Inledning

I våra utbildningar, Lärarprogrammet med inriktning pedagogiskt arbete med yngre barn och Lärarprogrammet med inriktning drama mot gymnasiet har vi båda utvecklat ett genuint intresse för det lärande som sker genom dramapedagogisk verksamhet. Det var detta intresse som förde oss samman inför denna studie. Vi har våra olika utbildningsinriktningar till trots valt att genomföra arbetet tillsammans, då vi ser en styrka i att få inblick i andra verksamheter än de vi i framtiden kommer att utöva våra yrken inom. Vi menar att drama som ämne eller metod är användbart i skolan oavsett ålder på den grupp verksamheten är riktad mot. Vår förhoppning är att vår undersökning kommer att berikas av denna spännvidd.

I inriktningen pedagogiskt arbete med yngre barn är leken en central del. Leken är även i sig nära förknippad med drama i den bemärkelsen att pedagogiskt drama har som syfte att locka fram leklusten hos deltagarna (Hägglund & Fredin, 2008). Av egen erfarenhet så har Anna som ska bli lärare mot yngre åldrar sett att leken även har en stor del i förskolans dagliga verksamhet men att den sällan används på ett medvetet och reflekterat sätt av pedagogerna. Hennes intresse för drama som en slags strukturerad aspekt av leken väcktes och blev en ingång till beslutet att besöka förskolor med dramaprofil för att förhoppningsvis få syn på ett mer medvetet och reflekterat arbete kring drama och lek.

Under Ellinors dramalärarytbildning frodades en diskussion om huruvida drama var ett ämne för alla. Det allmänna synsättet var att teaterämnet var något som krävde en viss talang hos utövarna, medan drama var ett ämne fritt från sådana värderingar. I drama kunde alla elever vara bra. Detta ledde till reflektioner över bedömning och utvärdering av elevers förvärvade kunskaper och utveckling i och inom ämnet. Ellinor började fundera över vad det är man egentligen kan när man uppnått målen för ämnet på gymnasiet, och hur man som pedagog får syn på detta lärande. För henne som blivande dramalärare känns det viktigt att kunna sätta ord på dessa estetiska läroprocesser.

Intresset för olika aspekter av bedömning växte sig fram för oss båda i vår gemensamma del av utbildningen och vi började reflektera över den formativa bedömningens påverkan på lärandeprocesser. Då bedömning av barns lärande inte är aktuell på förskolan så talar man istället om pedagogisk dokumentation. Den pedagogiska dokumentationen är nära förankrad med den formativa bedömningen då dess syfte är att föra den pedagogiska processen framåt (Åberg & Lenz Taguchi, 2006). Som följd till vårt intresse för detta har det blivit viktigt för oss att synliggöra vilken roll den formativa bedömningen och den pedagogiska dokumentationen har i praktiken i relation till dramapedagogisk verksamhet.

Vi är båda överens om att dramapedagogisk verksamhet såväl i förskolan som på gymnasiet, innefattar ett lärande som är viktigt för individen för att utvecklas både intellektuellt, emotionellt, estetiskt och inte minst socialt. Sternudd (2000) anser att en diskussion av dramapedagogikens värde för elevernas lärande förutsätter ett klagörande av

de övergripande målen inom dramapedagogisk verksamhet. En viktig aspekt av ett sådant klargörande är att undersöka och diskutera hur de övergripande målen i praktiken tolkas och upplevs av verksamma pedagoger. De övergripande målen som förser pedagoger med ramar för den dramapedagogiska verksamheten finns formulerade i styrdokument. Av dessa skäl vill vi i vår studie undersöka hur verksamma pedagoger på förskolor och gymnasium tolkar, ger mening åt och i praktiken omsätter de riktlinjer för den dramapedagogiska verksamheten som presenteras i styrdokument.

Det fenomen vi i vår studie avser undersöka är relationen mellan styrdokumentens riktlinjer och lärares tolkning av estetisk verksamhet på gymnasiet och dramapedagogisk verksamhet på förskolor som på ett medvetet sätt använder sig av drama i sin verksamhet. Tolkningarna innefattar även de kriterier eleverna sedan ska bedömas efter, eller i förskolans fall, vilket slags lärande som dokumenteras.

Styrdokument/riktlinjer/policydokument

De styrdokument som är betydelsefulla för vår studie är kursplanen i Lpf94 för gymnasiet i estetisk verksamhet och läroplanen för förskolan, Lpf98. De är dessa dokument vi explicit utgått från i våra intervjufrågor och relevanta delar finns inkluderade i denna uppsats i form av bilagor.

Då kursplanen för estetisk verksamhet på gymnasiet utöver drama även innefattar andra estetiska ämnen såsom bild, musik och dans menar de intervjuade pedagogerna att någon form av lokal plan för dramaundervisningen är nödvändig. Vi har således tillhandahållits skolornas lokala kursplaner för estetisk verksamhet, vilka kan ses som skriftliga tolkningar av den nationella kursplanen. De intervjuade pedagogerna uttrycker även att generell formulerade kursplaner innebär såväl svårigheter som möjligheter i den dramapedagogiska verksamheten. I skolverkets publikation *Varför ser kursplanerna ut som de gör?* (2004) framhålls just detta. Generella kursplaner medför att pedagoger ges ett ökat utrymme när det gäller val av undervisningens innehåll samtidigt som formuleringarnas höga abstraktionsnivå kan resultera i färre associationer.

Syftet med ämnet estetisk verksamhet beskrivs i den nationella kursplanen på följande vis:

Utbildningen i ämnet estetisk verksamhet syftar till att utveckla och stimulera elevens kreativitet och lust att använda estetiska uttrycksmedel för att uttrycka tankar, känslor och handlingar. Ämnet syftar även till att väcka intresse och förståelse av kultur och skapande verksamhet i ett vidare perspektiv. (Lpf94)

Leken tas genomgående upp som en viktig del av verksamheten i förskolans läroplan. Även värdet av drama och andra estetiska uttrycksmedel omnämns.

Att skapa och kommunicera med hjälp av olika uttrycksformer såsom bild, sång och musik, drama, rytmik, dans och rörelse liksom med hjälp av tal- och skriftspråk utgör både innehåll och metod i förskolans strävan att främja barns utveckling och lärande. (Lpf98, s. 6-7)

Det finns således gemensamma beröringspunkter mellan gymnasiet och förskolan i de styrdokument studien kommer att beröra. Även värdegrunden i de aktuella läroplanerna har uttryckts vara av särskilt stor betydelse i det dramapedagogiska arbetet för två av våra informanter.

Syfte och problem

Syftet med vår undersökning är att konkretisera sambanden mellan styrdokument och praktik inom dramapedagogisk verksamhet på förskolan och gymnasiet. Ett andra syfte är att försöka synliggöra pedagogers erfarenheter av och uppfattningar om det lärande som barnen och eleverna ges förutsättningar till, samt hur detta lärande sedan bedöms och dokumenteras.

Forskningsfrågor

1. Hur tolkar och omsätter pedagoger på förskolan och dramalärare på gymnasiet aktuella styrdokument i relation till dramapedagogiskt arbete?
2. Vad finns det för likheter och skillnader mellan hur pedagoger tolkar och omsätter styrdokument i relation till dramaundervisningen på gymnasiet och det dramapedagogiska arbetet i förskolan?
3. Vad är det för typ av lärande som pedagoger får syn på i det dramapedagogiska arbetet och i dramaundervisningen, och hur värderas detta lärande i relation till styrdokumentet genom formativ bedömning på gymnasiet och pedagogisk dokumentation i förskolan?

Kapitel 2 Teoretiskt perspektiv

Tidigare forskning

Den tidigare forskning vi använt oss av och refererar till i vår uppsats har vi dels kommit i kontakt med under våra utbildningar genom kurserna i inriktning mot drama och teater, samt inom det allmänna utbildningsområdet. Vi har även sökt och funnit relevant litteratur, såväl primär som sekundär på databaserna www.diva-portal.org, www.kb.se/libris, www.sub.su.se, <http://scholar.google.se>, www.skolporten.se och www.uppsatser.se. Vid litteratursökningen började vi med en bred sökning för att få en överblick över vad som studerats när det gäller dramapedagogik och styrdokument. Vi smalnade därefter successivt av vår sökning för att hitta studier som låg närmare vårt specifika intresseområde. De sökord vi använt oss av är bland annat dokumentation, förskola, pedagog, bedömning, gymnasium, dramalärare, drama, dramapedagogik, styrdokument och tolkning. Genom att på olika sätt systematiskt kombinera sökorden med varandra, har vi sedan sökt och hittat för oss relevant litteratur.

Dramapedagogik i skolan har inom ramen för examensarbeten i lärarutbildningen studerats från ett flertal infallsvinklar. Områden som har undersökts är exempelvis hur barn och elever upplever dramapedagogisk undervisning (Björkander, 2006), dramapedagogers inställning till och uppfattning av sin yrkesroll (Flink, 2009; Helgesson, 2009) och attityden till och användningen av dramapedagogik hos lärare som är verksamma inom andra ämnesområden (Klintberg, 2008; Andersson & Andersson, 2008). Andra arbeten undersöker dramapedagogikens betydelse för barns och ungdomars personliga utveckling (Nilsson & Sandell, 2006; Andersson & Håkansson, 2007). En mer omfattande studie av den sistnämnda typen har genomförts av Chaib (1996) som har studerat hur ungdomar uppfattar teaterns bildningspotential. Resultatet redovisas i fem olika kategorier som inrymmer kvaliteter såsom ökat självförtroende, större frihetskänsla, förstärkt identitet, en förbättrad kommunikativ kompetens samt en utvecklad empati. Wagner (1993) redogör i sin bok *Drama i undervisningen för Dorothy Heathcotes pedagogik*. Wagner beskriver i denna hur Heathcote i sitt dramapedagogiska arbete med barn via improvisation och experiment gör undervisningen mer levande genom att integrera det känslomässiga med det intellektuella.

När det gäller styrdokumentet, finns det studier av hur lärare uppfattar styrdokument inom exempelvis matematik (Englund, 2008), samhälls- och naturorienterade ämnen (Forsberg, Gustavsson & Svangren, 2007; Albertsson, 2006), svenska som andra språk (Groth, 2007) samt idrott och hälsa (Grönqvist & Tengvall, 2008). Inom det estetiska området finns ett fåtal undersökningar som berör styrdokumentets roll. Norberg (2008) har i ett examensarbete vid Umeå universitet studerat likvärdigheten mellan olika lokala dokument i kursen estetisk verksamhet på gymnasiet, med fokus på ämnet bild. Lindén och Rumberg (2004) har gjort enkätundersökningar om bildämnet betydelse i skola och förskola. I den sistnämnda studien har pedagogers syn på bildämnet jämförts med hur de utformar sin praktik och vad som finns angivet i styrdokumentet. Slutsatsen är att pedagogernas syn på

bildämnet stämmer väl överens med styrdokumentens innehåll, men att det praktiska arbetet inte alltid speglar deras uppfattningar av ämnets betydelse.

Sternudd (2000) har undersökt vilket värde dramapedagogiken har tillskrivits i tidigare och nuvarande läroplaner för grundskolan, huruvida olika dramapedagogiska perspektiv finns representerade i läroplanerna, samt vilken roll dramapedagogik spelar för elevernas demokratiska fostran.

Linde (2000) behandlar i *Det ska ni veta! En introduktion till läroplansteori* de processer som äger rum när läroplaner tolkas och omsätts i praktiken. Bland annat görs distinktionen mellan likhet och likvärdighet i relation till lokala tolkningar av nationella styrdokument.

Lindström (2000) redogör för en mängd olika studier rörande lärande inom estetiska ämnen i sin artikel *Att lära genom konsten*. Bland annat tas en för denna uppsats relevant teori upp angående lärande i, om, med och genom olika konstarter.

Litteraturstudierna indikerar således att det finns ett antal studier som behandlar dramapedagogik i skolan, samt ett antal studier som undersöker hur styrdokument uppfattas, tolkas och omsätts i praktiken av verksamma pedagoger inom olika skolämnen. Inom dramapedagogik har dock inga studier påträffats som behandlar hur verksamma pedagoger tolkar och omsätter de relevanta styrdokumenterna i praktiken, samt hur de bedömer och dokumenterar elevernas kunskap i relation till dessa styrdokument. Då detta samband inte tidigare tyckts ha undersökts har vi valt att studera tolkning, omsättning, bedömning och dokumentation avskilda från varandra, i hopp om att kunna bidra med en "saknad pusselbit".

Centrala begrepp

Teoretiskt perspektiv på drama

Drama är ett ord med många olika betydelser, vilket tenderar att göra begreppet en aning vagt. Ordet drama har sitt ursprung i det grekiska ordet *dra'ō*, som innebär att "göra" eller att "handla". Den kreativa handlingen står med andra ord i centrum. Pedagogiskt drama i skolan kan både användas som en undervisningsmetod och som ett renodlat ämne (Hägglund & Fredin, 2001). Det är följaktligen i pedagogisk bemärkelse vi avser att använda begreppet drama i denna studie. I drama tränar man bland annat sin uttrycksförmåga, sin sociala förmåga och sin inlevelseförmåga. För detta används olika tekniker som till exempel rollspel, forumspel¹ och värderingsövningar. Drama är ett estetiskt ämne, inom vilket man arbetar med teaterns olika uttryckssätt (Erberth & Rasmusson, 1996). Företeelserna Drama och teater ligger således nära varandra. Det finns dock en tydlig distinktion som skiljer dem åt.

¹Forumspel är en teknik som går ut på att deltagarna genom att agera i olika roller kan få syn på förtryck och maktstrukturer i sociala sammanhang och på så vis vinna verktyg för hur man kan förändra och påverka sin egen och andras situation.

Ordet teater härstammar från det grekiska ordet *thea* som betyder att "se" eller att "titta". Det som gör att teater uppstår är att det finns en utomstående publik som får ta del av en pjäs som under en viss tid har repeterats in. Att arbeta med teater utmynnar på så vis vanligtvis i en produkt som bör vara gångbar på en scen, inför åskådare. I det dramapedagogiska arbetet läggs fokus i huvudsak på processerna inom den skapande gruppen istället för på den slutgiltiga produkten (Hägglund & Fredin, 2001).

Sternudd (2000) delar in dramapedagogiken i fyra olika perspektiv:

1. *Konstpedagogiskt perspektiv*
2. *Personlighetsutvecklande perspektiv*
3. *Kritiskt frigörande perspektiv*
4. *Holistiskt lärande perspektiv*

Inom det konstpedagogiska perspektivet är teaterföreställningen och den personliga och gruppfrämjande utvecklingen centrala mål. Teknikerna som används tangerar teaterns, samt utnyttjas litterära texter i syftet att eleven genom en yttre gestaltning av en rollkaraktär ska förena dennes verklighet med sin egen. I det personlighetsutvecklande perspektivet är det primära syftet att eleven ska utveckla en förståelse för sig själv och andra, för att bättre kunna fungera i ett demokratiskt samhälle. Detta främjas genom exempelvis konflikthanterande övningar. Innehållet i aktiviteterna formas till skillnad mot litterära texter utifrån deltagarnas egna erfarenheter. Det kritiskt frigörande perspektivet påminner delvis om föregående perspektiv, men har sin huvudsakliga fokus på att ge deltagarna insikter i hur konflikter och förtryck uppstår, och hur detta kan motverkas. Forumspel är ett vanligt tillvägagångssätt inom detta perspektiv och i likhet med det personlighetsutvecklande perspektivet tar de situationer som iscensätts ofta avstamp i händelser som deltagarna lätt kan relatera till. Inom det holistiskt lärande perspektivet integreras andra skolämnen, vilket syftar till en helhetsförståelse av olika fenomen, så som naturvetenskapliga eller samhällsvetenskapliga. Med en helhetlig förståelse avses att deltagarna även kan tillgodogöra sig kunskaper och insikter om dessa fenomen på ett personligt och känslomässigt plan. En vanlig metod inom detta perspektiv är att pedagogen liksom eleverna går in i roller med syfte att pröva olika angreppssätt och attityder till olika problem inom ett visst tema.

De olika perspektiven har formats utifrån en analys av de mål, metoder och innehåll som finns presenterade för den dramapedagogiska verksamheten i olika styrdokument. Perspektiven är i praktiken inte renodlade från varandra, men kan fungera som ett verktyg för att analysera eller kategorisera en viss dramapedagogisk verksamhet.

Lärande ur ett sociokulturellt perspektiv

Det sociokulturella perspektivet har sina rötter hos den ryske pedagogen Vygotskij. En central tanke inom detta perspektiv är att det finns en relation mellan mänskligt tänkande, kultur och samhälle. Kulturen och samhället är inte enbart en påverkande faktor för tänkandet utan är i högsta grad centrala för utvecklingen av detsamma (Vygotskij, 2001).

Ett begrepp som har sitt ursprung i dessa tankar är den närmaste utvecklingszonen (proximala utvecklingszonen). Denna zon kan ses som skillnaden mellan vad en individ kan åstadkomma på egen hand och vad samma individ kan åstadkomma i samspel med en eller flera andra personer som har större erfarenhet och kunskap. När individen tillsammans med andra utvecklar olika förmågor, så minskar samtidigt behovet av någon med större kompetens. Denna syn på lärande som något som uppstår i socialt samspel är en av huvudtankarna inom det sociokulturella perspektivet. Här är lärande och utveckling sociala processer där nyckeln till kunskapskonstruktion och lärande är samspelet mellan individ och kollektiv i sociala situationer. När individer eller kollektiv tar med sig något från dessa sociala situationer kan man tala om att ett lärande skett och detta är inte på något sätt begränsat till skolmiljöer (Säljö, 2000). Varje möte mellan människor kan innebära en möjlighet till lärande och en möjlighet att införliva nya erfarenheter som kan bli användbara i framtiden.

Inom det sociokulturella perspektivet är en annan grundtanke, som ursprungligen härrör från Vygotskij (2001), att vi som människor inte står i direkt, otolkad kontakt med omvärlden. Istället gör vi omvärlden begriplig genom att använda oss av olika typer av redskap eller verktyg. Säljö (2000) beskriver dessa som intellektuella och fysiska resurser som vi tar i anspråk för att förstå och agera i vår omvärld. Det är dessa redskap vi utvecklar, delar med oss av och införlivar under det sociala samspelet och det är dessa redskap som förmedlar verkligheten för oss och gör den möjlig att förstå. Fysiska redskap är exempelvis läromedel, miniräknare eller en linjal, medan intellektuella redskap kan utgöras av exempelvis drama, Pythagoras sats eller språk. Språkets roll som ett medierande verktyg har en central roll inom sociokulturell teori eftersom alla människors samtal är uttryck för mediering vilket medför att människor är ständigt medierande resurser för varandra. Språket är med andra ord länken mellan individen och samhället och med hjälp av språket kan vi kommunicera med såväl oss själva (vårt tänkande förutsätter enligt Vygotskij (2001) ett språk) som med andra.

Ett sociokulturellt lärande innefattar således ett utvecklande och användande av såväl intellektuella som fysiska resurser. Denna utveckling sker genom social interaktion med andra människor, där kommunikation och språk är centralt. Denna syn på lärande kan ställas i kontrast mot det kognitiva perspektivet på lärande som fokuserar på individuella, interna mentala processer.

Formativ bedömning

Den formativa bedömningen som begrepp introducerades för ungefär trettio år sedan men fick inte en reell betydelse förrän i början på 2000-talet. Begreppet har en betydelse att istället för att lärare endast ska bedöma elever så kan de genom formativ bedömning även bemöta elever. Denna bedömning, eller bemötande, tillåter även att eleven själv blir delaktig i sitt lärande och därmed även i bedömningsprocessen (Lindström & Lindberg, 2007). Eleverna blir även delaktiga då formativ bedömning emellertid kan innefatta att de bedömer sig själva utifrån mål de i samverkan med sin lärare själv har satt upp för undervisningen.

Den formativa bedömningen sker således kontinuerligt i samband med undervisningen och används för att forma och stödja elevernas lärande (Lindström & Lindberg, 2007). Den formativa bedömningen fungerar även som ett verktyg för att få syn på svårigheter som

uppstår under undervisningens gång. Således kan pedagogerna ta itu med dessa innan undervisningens avslut då den slutgiltiga bedömningen äger rum (Black, 1998).

Pedagogisk dokumentation

Den pedagogiska dokumentationen är nära förankrad med den formativa bedömningen då dess syfte är att föra den pedagogiska processen framåt (Åberg & Lenz Taguchi, 2006).

Carla Rinaldi (project zero, 2001) beskriver begreppet dokumentation som följande:

Samling av dokument som demonstrerar ett faktums sanning eller bekräftar en tes.
(project zero, sid. 78, 2001).

Vidare menar denne att när begreppet sätts i pedagogisk kontext så förvandlas den till viss del och utgör ett verktyg för reflektion. Även Lenz, Taguchi (1997) menar att den pedagogiska dokumentationen fungerar som ett verktyg för att rekonstruera verksamheten och som en bas för reflektion och utvärdering av den. På detta sätt öppnar pedagogisk dokumentation upp för en dialog mellan pedagoger och genom att den ofta sätts upp synligt på väggar inom verksamheten så sker också en dialog mellan pedagoger och föräldrar. Genom att pedagogerna använder sin reflektion utifrån dokumentationen och därmed använder den för att föra arbetet vidare så får även barnen inflytande över sitt eget lärande (Lenz, Taguchi, 1997). Att barnen själva får ta del av den pedagogiska dokumentationen på detta sätt är möjligen den viktigaste aspekten av den.

Den pedagogiska dokumentationen är nära förankrad med den formativa bedömningen då dess syfte är att föra den pedagogiska processen framåt (Åberg & Lenz Taguchi, 2006).

Forskningsperspektiv – Hermeneutik

Den tolkningsmetod vi kommer att använda oss av för att analysera de resultat vi fått fram i vår studie är hermeneutik. Hermeneutiken är en forskningsinriktning som utöver empiriska och logiska studier även bygger på förståelse och tolkning av människors upplevelser och berättelser (Thurén, 2007). Med tolkning i detta sammanhang menas att forskaren med hjälp av sin förförståelse av ett visst fenomen försöker sätta in dessa upplevelser i en kontext (Stensmo, 2002). Ordet hermeneutik härstammar från det grekiska ordet "hermeneuein" som betyder "att tolka" (Gustavsson, 2004) och användes ursprungligen som en metod att tolka bibeln på. Numer är det en vanlig inriktning inom human- och samhällsvetenskapliga studier.

Stensmo (2002) delar in det hermeneutiska tolkningsförloppet i fyra olika steg. Det första steget av processen går ut på att förstå och få en uppfattning av helheten i en viss text. I vårt fall utgörs texten av transkriberade intervjuer, det vill säga inspelat tal som är överfört till skriftligt språk. I tolkningsförloppets andra fas söks olika teman i texten. För denna studie innebär det att en kategorisering av texten upprättas med utgångspunkt i undersökningens frågeställningar. Det tredje steget är att jämföra innehållet i de olika temana med andra texter. För vår del rör sig dessa andra texter om den tidigare forskning som vi kommer att knyta an till i studien. Det fjärde och sista skedet i processen innebär att forskaren, som nu har en djupare förståelse av textens olika delar, gör en tillbakagång till helheten, varpå nya teman i texten kan upptäckas. Detta förlopp kan upprepas åtskilliga gånger och brukar kallas för den hermeneutiska spiralen (Stensmo, 2002).

Hermeneutiska tolkningar är i de flesta fall inte intersubjektivt testbara (Thurén, 2007) och därmed inte benägna att frambringa några absoluta sanningar. Vi är således väl medvetna om att hermeneutisk tolkning är en forskningsmetod med en inneboende subjektivitet där uttolkarens egna värderingar och förförståelse oundvikligen kommer att spela in i studiens resultat.

Kapitel 3 Metod

Vi har valt att göra en intervjustudie med kvalitativ intervju som metod för att ta reda på vad pedagogerna själva uttrycker hur de använder styrdokumentens riktlinjer i praktiken. Den kvalitativa forskningsintervjun är en så kallad halv-strukturerad intervju (Kvale, 1997) och i vår undersökning betyder det att vi har haft en intervjumall att utgå ifrån men att det även har lämnats utrymme för spontana följdfrågor. Den kvalitativa forskningsintervjuns syfte är att intervjuaren vill förstå ett fenomen ur en annans synvinkel och det centrala är den intervjuades uppfattning om det fenomenet som söks (Kvale, 1997). Vi diskuterade även att använda observation som metod för att själva betrakta hur sambandet mellan teori och praktik ser ut utan att blanda in pedagogens uppfattningar. Dock kom vi fram till att en kvalitativ intervju var den bästa metoden för vår studie då vi ansåg att pedagogernas praktiska kunskap och erfarenhet var viktigare att framhålla än enbart vår egen tolkning. Detta relateras även till vår frågeställning då den handlar om pedagogernas tolkningar och information om praktiken.

Många har påpekat att en svaghet med kvalitativ intervju som metod för sådana här typer av studier är att man endast får fram individers egna tolkningar och uppfattningar om ett fenomen. Det kan leda till att materialet som samlas in inte är vetenskapligt grundat (Kvale, 1997). Detta anser vi även kan vara själva styrkan med att genomföra en intervju som metod för denna studie då vi får reda på hur pedagogerna själva formulerar fenomenet att relatera styrdokumentet till praktiken. Det är pedagogerna som arbetar dagligen med den dramapedagogiska delen av verksamheten och dramaundervisningen och därmed kan de framföra en sanning som är svår för en vetenskapsteoretiker att få fram.

Urval

Eftersom vi skulle utföra en undersökning som innefattar både förskola och gymnasium så blev det naturligt att genomföra lika många intervjuer i förskolan som i gymnasiet för att få samma mängd av insamlad data från de båda institutionerna. Vi beslutade därmed att intervjua tre utbildade dramalärare som undervisar i drama på gymnasiet och tre förskolepedagoger som på något sätt arbetar medvetet med drama i sin verksamhet. Då den första intervjun på förskolan innefattade två pedagoger så blev det sammanlagt fyra förskolepedagoger som intervjuades.

Urvalet bland förskolor och gymnasium har skett relativt slumpmässigt. Vi använde oss av Internet för att leta upp förskolor med en dramaprofil, med andra ord förskolor som använder pedagogiskt drama som grund i arbetet och som arbetar medvetet med dramapedagogiska aktiviteter. Då inte tillräckligt många hade möjlighet att medverka så sökte vi upp andra förskolor som i sin verksamhetsplan utger sig för att arbeta med drama på något sätt. Pedagogerna på gymnasiet har vi valt utifrån tidigare kontakter som etablerats under vår utbildning.

Fördelen med att söka upp förskolor på internet var att vi fick en överblick av hur många förskolor med dramaprofil det finns i området i och kring Stockholm. Det var viktigt för vår studie då vi kunde välja ut ett rimligt antal pedagoger för intervjuerna i relation till hur många förskolor det fanns. Nackdelen var att vi kontaktade för få förskolor från början och det gick mycket tid till att vänta på svar. Senare skickade vi ut till de andra förskolorna som inte hade en dramaprofil men som ändå arbetade med drama på något sätt i sin verksamhet. Detta är något vi borde ha gjort från början för att använda vår studietid effektivt.

Att välja ut gymnasiepedagoger var mindre tidskrävande då kontakterna mellan dem och oss var etablerade sedan tidigare. Detta var en stor fördel för oss då vi fick tid för intervjuerna med gymnasielärarna tidigt i vårt arbete. Vi har svårt att finna några nackdelar med det urvalet men det kan möjligen vara så att den tidigare etablerade kontakten mellan en av oss och ett par av de gymnasielärarna som vi intervjuade tillät att intervjuaren och den intervjuade förstod varandra på en annan nivå. Detta kan i sin tur ha lett till att informanten inte gav fullständiga svar utan att dessa ibland blev fria för tolkning av intervjuaren. Dock anser vi inte att detta har påverkat vår studie negativt då förförståelsen inför innehållet i intervjun var bredare här än i intervjuerna med pedagogerna på förskolan.

Uppläggning och genomförande

Intervjuer

Vi började med att läsa metodlitteratur som handlar om kvalitativa forskningsintervjuer och litteratur vars innehåll bestod av instruktioner i hur man använder intervju som forskningsmetod i helhet. Syftet med läsningen av litteraturen var att få en inblick i hur man kan gå tillväga när man ska planera och genomföra forskningsintervjuer. Utifrån denna litteratur så började vi skriva frågor som vi skulle ha med i intervjun. Då vi efter ett tag in i arbetet förstod att vi inte kunde använda riktigt samma frågor till gymnasiepedagogerna som till förskolepedagogerna, så delade vi upp dem i två olika dokument. Den av oss som ska bli lärare på gymnasiet tog största ansvaret för upprättningen av frågorna till gymnasiepedagogerna och tvärtom. Därefter jämförde vi frågorna så att de skulle ha liknande innehåll och relatera till vår frågeställning och syftet för undersökningen på bästa sätt. Hartman (2004) menar att för många frågor kan göra den intervjuade ouppmärksam och möjligen även bli mindre intresserad av att delta. Denne nämner även att alla frågor man tar med ska ha stor relevans för fenomenet som man vill undersöka. Dessa råd hade vi hela tiden i åtanke i utformandet av intervju frågorna. Resultatet blev en intervjumall med sammanlagt elva frågor. I mallen som användes vid intervjuerna på gymnasiet lades två frågor till under arbetets gång. Denna mall innefattade således tretton frågor. Vi ansåg att detta var en lagom mängd frågor som alla var relevanta för vår studie.

I annan metodlitteratur om forskningsintervjuer så fann vi rådet om att man som forskare bör genomföra en pilotintervju innan man sätter igång med de andra intervjuerna (Kylén, 1994). Vi diskuterade detta och ansåg till slut att vi i mån av tid skulle genomföra en sådan intervju som även kan kallas en testintervju. Vi behövde se om våra frågor skulle hålla i en intervju. Med andra ord om frågorna kom i bra följd och om de var relevanta för

undersökningen Vi behövde även testa våra frågor på detta sätt för att se så att de inte var ledande eller ledde fram till ja- och nej- svar. Vi genomförde således en pilotintervju med en dramalärare på gymnasiet och efter den beslutade vi oss för att göra vissa justeringar. Pilotintervjun fick oss att reflektera mer över våra frågor och vi fick även en tidsram för hur lång tid intervjuerna skulle ta. Detta var positivt då vi även kunde informera våra informanter om hur mycket tid de ungefärligen skulle behöva avsätta för intervjun.

Efter denna process började vi med våra intervjuer. Då vi är två personer som genomfört denna undersökning så genomförde vi panelintervjuer med informanterna. Vi bestämde oss innan att vi skulle ha en av oss som huvudintervjuare vid varje tillfälle (Kylén, 1994) och uppdelningen gjordes så att den av oss som ska bli lärare mot yngre åldrar var huvudintervjuare vid tillfällena på förskolan och den av oss som ska bli lärare på gymnasiet tog den rollen vid intervjuerna på gymnasiet. Vi meddelade informanterna innan inspelningen började hur intervjun skulle gå till, ungefär hur lång tid den skulle ta och att de kunde få tillgång till inspelningarna när som helst efter intervjuens gång.

Efter varje intervjutillfälle så transkriberade vi intervjuerna i talform och skickade dessa transkriptioner via E-post till de informanter som hade efterfrågat detta.

Den av oss som vid det enskilda intervjutillfället var huvudansvarig hade en tydlig roll som samtalsledare. För att de medverkande skulle hålla fast vid ämnesområdet och de frågor som hade relevans för vår studie till en så hög grad som möjligt, ställdes fokuserande följdfrågor till informanternas svar på de frågor som i förväg var planerade. På detta sätt blev informanternas resonemang mer fördjupat. Emellanåt uppkom svårigheter kring detta. Den av oss som vid tillfället hade den observerande rollen bröt då in för att åter få in samtalet på det givna samtalsämnet. Då vi under tidens gång blev allt mer förtroliga med rollen som intervjuare respektive observatör utvecklades en större flexibilitet i de olika uppgifterna. Detta underlättade samspelet avsevärt.

Materialbearbetning

Resultat

För att göra texten så tydlig som möjligt så beslutade vi oss för att dela upp resultatet i två delar. I en del beskriver vi resultatet av intervjuerna från förskolan och i den andra beskriver vi intervjuerna från gymnasiet. För att ytterligare förtydliga det empiri vi samlat in så beskrev vi resultatet från en informant i taget. För att resultatet ska bli så tillgängligt som möjligt för läsaren så har vi använt oss av fingerade namn på de intervjuade.

Vi har utifrån forskningsfrågorna gjort en övergripande sammanfattning av svaren vi fick under intervjuerna. Frågorna finns med som bilagor i slutet av uppsatsen.

Analys

I analysen, som är av abduktiv form, har vi gått in lite djupare på delar av resultatet. Denna analys utförs i enlighet med olika steg inom den hermeneutiska tolkningstradition som vi tidigare skildrat i delen som berör centrala begrepp. Vi har således delat in analysen i tre olika kategorier: tolkning av styrdokument, omsättning av styrdokument och

bedömning/dokumentation av lärande. I analysen av resultatet från intervjuerna på förskolan är således den sista kategorin pedagogisk dokumentation och i analysen av intervjuerna på gymnasiet så innefattar den formativ bedömning. Genom att använda oss av dessa kategorier så bygger således vår analys på centrala begrepp för denna uppsats.

I de två ovannämnda delarna har vi vägt de intervjuades uppfattningar mot varandra i texten för att tydliggöra skillnader och likheter mellan de olika svaren vi fick. Det är således först i analysen som skillnaderna och likheterna emellan pedagogernas uppfattningar synliggörs. Analysen avslutas med en jämförande analys mellan förskolepedagogernas och gymnasielärarnas uppfattningar. I den analysen har vi delat upp den sista kategorin i två delar. En innefattar lärandet som sker och hur det synliggörs och den andra berör dokumentationen och bedömningen av detta lärande. Den jämförande analysen innehåller således fyra kategorier. Denna analys blev även viktig för att belysa eventuella skillnader och likheter mellan de olika yrkesgrupperna samt för att skapa en helhet av de delar vi tidigare har analyserat. Denna helhet har således utgjort en större förståelse för fenomenet än vad vi tidigare haft.

Diskussion

I diskussionens första del som innefattar en form av sammanfattning och slutsatser som vi har kunnat dra har vi även valt att dela in i de tre kategorierna vi nämnt ovan. Likaså här är den sista kategorin uppdelad på samma sätt som vi beskrivit ovan Detta är för att behålla den tillgänglighet för läsaren som vi kontinuerligt har strävat efter.

Då resultatet har utgett delar som har varit möjliga att skapa en helhet av i analysen så utger diskussionen en helhet av de delar och den helhet som analysen har visat. Diskussionen binder med andra ord ihop de delarna av vår uppsats och blir till en kompletterande helhet då vi sammanfattar de olika delarna och refererar dessa till aktuell litteratur. Med andra ord så utgår även diskussionen utifrån den hermeneutiska tolkning som vi beskrivit ovan. Vi avslutar uppsatsen med en diskussion som innehåller en reflektion över vårt arbete, huruvida vi anser oss ha lyckats besvara våra forskningsfrågor och förslag till vidare forskning som kan utgå ifrån denna uppsats.

Etiska aspekter

Innan intervjuerna skulle genomföras hade vi via E-post till dem som skulle intervjuas beskrivit syftet med undersökningen. Vi hade även delgivit information om våra forskningsfrågor, hur intervjuerna skulle gå till och att de skulle spelas in. Vi formulerade klart och tydligt i E-posten att deltagarnas namn och namn på förskolan/skolan där de arbetar, inte skulle återges i uppsatsen samt att informationen de skulle ge under intervjuerna endast skulle användas i vår uppsats. Genom att delge detta till dem som skulle intervjuas tog vi hänsyn till informationskravet som säger att vi som forskare är skyldiga att informera de berörda om den aktuella undersökningens syfte och konfidentialitetskravet som säger att personuppgifter inte ska kunna vara synliga för obehöriga. Även nyttjandekravet som uppger att uppgifterna som de intervjuade lämnar endast får användas för forskningen, togs i beaktande av oss genom att vi informerade om vad informationen som de intervjuade delgav oss skulle användas till. Genom att vi i E-posten gav en förfrågan till pedagogerna om de ville vara med i denna undersökning så

blev det som en självklarhet att vi även beaktade samtyckeskravet där det uttrycks att deltagarna själva bestämmer över sin medverkan (Vetenskapsrådet, 2002).

Den största andelen av pedagogerna upplevde det positivt att få medverka i dessa intervjuer då de fick tillfälle att reflektera över sitt eget arbete.

Vetenskapsrådet rekommenderar även forskare att ge deltagarna möjlighet att läsa uppsatsen när den är klar. Detta har varit självklart för oss att erbjuda informanterna då de har varit med och skapat grunden för uppsatsen. Således har vi erbjudit det till alla deltagarna efter varje avslutad intervju.

Vår relation till dem vi har intervjuat har stundtals varit en personlig relation och stundtals en helt och hållet intervjuare- intervjuade relation. Med personlig relation avser vi i det här fallet att det tidigare har funnits en etablerad kontakt och anknytning mellan en av oss och ett par av de intervjuade. Dock anser vi inte att dessa relationer har påverkat vår undersökning på något annat sätt än det som angivits i urvalsavsnittet. Detta grundar vi på att vi har fått bra svar i varje genomförd intervju och att alla deltagare har hållit sig till ämnet. Tittar man på maktspelet mellan oss som forskare och deltagarna i vår undersökning så anser vi att vi har haft makten i den bemärkelsen att vi har utformat frågorna till intervjun. Därmed har vi etablerat ämnet som intervjun ska kretsa runt och vi har lett in deltagarna på detta ämne. Dock anser vi att de som vi har intervjuat också har haft ett visst inflytande, då vår undersökning bygger på pedagogers tolkningar så är vi totalt beroende av pedagogernas vilja att medverka. Utan dem hade vi inte kunnat utföra undersökningen och vi kommer att fortsätta att stå i beroendeställning till dem ända tills uppsatsen publiceras. Det är deras fulla rätt att ta tillbaka eller ändra information de tidigare gett i intervjuerna (Vetenskapsrådet, 2002).

Kapitel 4 Resultat

I detta kapitel kommer vi i enlighet med det hermeneutiska perspektivet sammanfatta och tolka våra data. Detta innebär att vi inledningsvis återger en sammanfattning av intervjupersonernas uppfattningar för att i analysen sedan kategorisera dessa utifrån intervjufrågorna.

Sammanställning av intervjuer på förskolan

Intervju med ”Elsa” och ”Frida”

Elsa arbetar som förskollärare på en förskola i en villaförort utanför Stockholm. Hon arbetar på en avdelning där det går barn i åldrarna 3-6 år. Frida arbetar som förskollärare på samma förskola men på en annan avdelning där barnen är mellan ett och tre år gamla.

De lever sig in i någonting, fast de vet att det är lek. Att de använder fantasi och verklighet och humor.

Elsa beskriver drama som något som finns med i vardagen. Hon förklarar det som att det hjälper en att sätta ord på ens känslor. Hon anser att man inte alltid behöver arrangera dramastunder utan att det oftast finns med i barnens lek men hon påpekar även att för de barnen som är lite blyga och inte tar för sig så mycket så måste det även finnas som en arrangerad stund. Frida håller med Elsa men lägger även till att drama med de små barnen visas i deras fria lek när de klär ut sig och testat olika roller. Hon menar att när barnen lever sig in i någonting, när de använder sin lek och fantasi i relation till verkligheten, då är det drama. Båda förskollärarna är överens om att den arrangerade dramapedagogiska delen av verksamheten resulterar i rollekar vid till exempel samlingstillfällen. ”Björnen sover”, ”Gubben i lådan” och ”Törnrosa” är exempel på sådana lekar där barnen får klä ut sig och gå in i en annan roll. Elsa delger att de även använder drama i andra aktiviteter. När de till exempel går till skogen så låtsas de att det bor en trollgumma i en stuga och de knackar på dörren och ser om hon är hemma. Detta menar Elsa är en del av det vardagliga dramat som sker i verksamheten.

Frida beskriver att de utgår från läroplanen för förskolan (Lpfö98) när de planerar sin dramapedagogiska verksamhet. Hon betonar särskilt barns fantasi och inlevelse när det kommer till att planera denna del av verksamheten. Hon nämner även att det är viktigt att diskutera runt läroplanen med sina kollegor i planeringsarbetet. Elsa betonar däremot att de inte alltid planerar dramapedagogiska tillfällen. Således finns drama ofta med i verksamheten men det är inte alltid medvetet planerat.

När förskollärarna blir tillfrågade om hur de tycker att styrdokumentet, i det här fallet läroplanen för förskolan (lpfö98), är formulerade och om de är lätta att tolka svarar Frida att de är svåra att tolka för att målen är så abstrakta. Hon resonerar över att de kanske måste vara så abstrakta för att passa in i varje verksamhet men hon uttrycker samtidigt en längtan till en ny mer konkret läroplan. Elsa instämmer med det som Frida säger. Hon anser att de abstrakta formuleringarna leder till att man kan tolka väldigt fritt utifrån dem och det i sin tur kan leda till att pedagoger inom samma verksamhet kan tolka väldigt olika och därmed ha många olika syner på hur man ska arbeta med barnen.

Båda pedagogerna uttrycker en längtan inför en ny läroplan med mer konkreta formuleringar. Elsa uttrycker att hon vill ha en läroplan som fångar upp mer av det som sker i vardagen. Hon menar att då drama är en sådan aspekt av verksamheten som ofta sker i vardagen och därmed också möjligen omedvetet och oreflekterat, så kan den lyftas som en viktig del om det finns mer ingående och konkreta formuleringar. Båda förskollärarna anser dock att läroplanen, trots sina abstrakta formuleringar, är ett nödvändigt stöd i deras planeringsarbete. Frida menar att läroplanen sätter ramarna för hur det ska vara och hur man ska arbeta med barnen.

Båda pedagogerna är överens om att det lärande som främst syns i den dramapedagogiska verksamheten är samspelet som sker mellan barnen. Elsa nämner att i det sociala samspelet så utvecklas många förmågor hos barnen som att kunna lyssna på varandra, vänta på sin tur, att kunna ge och ta och deras fantasi. Frida lyfter även fram inspirationen som barnen delger varandra. Hon menar på att de barn som kanske är lite mer avvaktande blir inspirerade av sina kamrater och på det sättet så dras de med i dramastunderna. Detta lärande synliggörs för pedagogerna när de observerar barnen i dessa aktiviteter.

Pedagogisk dokumentation är ett begrepp som finns förankrat hos båda pedagogerna. Elsa menar att den pedagogiska dokumentationen används för att synliggöra för föräldrar och för barnen vad det är de gör i verksamheten - att konkret berätta i ord och bild. Elsa använder den pedagogiska dokumentationen i sitt arbete genom att fotografera och sätta upp bilderna på väggen och hon använder dessutom barnens egna teckningar som en del av dokumentationen. Frida betonar att den pedagogiska dokumentationen ska användas i pedagogiskt syfte till barnen. Hon ger exempel på detta och beskriver att de på hennes avdelning har bilder på barnen när de tvättar händerna. Dessa bilder är uppsatta bredvid handfaten och då kan barnen titta på bilderna och se hur de ska göra. Hon tycker också att det är viktigt att kombinera foton med ett utdrag ur läroplanen för att göra det tydligt för föräldrar vad olika aktiviteter har för syfte. Båda är således överens om att den pedagogiska dokumentationen ska vara till för både föräldrarna och barnen.

Intervju med "Lena"

Lena arbetar på en förskola i en förort utanför Stockholm. Hon är barnskötare men vidareutbildar sig nu till förskollärare. Hon arbetar med barn som är mellan tre och sex år gamla och har arbetat med drama på olika sätt sedan 1986.

... Just det här med att de ska kunna ta hänsyn till varandra, se varandra, kommunicera med hela kroppen, visa verkligen sina känslor, inte trycka in dem utan bli öppna... utveckla sin självkänsla, det är jätteviktigt för det saknas rätt mycket idag.

Lena beskriver drama som ett sätt att bli lyhörd på - att jobba med samspel och lyfta upp självkänslan och grupp-känslan. Just självkänslan är något som Lena lyfter fram genomgående under intervjun och menar att den utvecklas mest genom drama.

Hon använder sig av läroplanen i sitt planeringsarbete och uttrycker att den är bra då den betonar självkänslan som en viktig del och att även lyhördhet som hon tidigare nämnde som en utvecklande förmåga inom drama också finns med. ”Vi använder den som en bibel” säger Lena. Med andra ord så betonar hon vikten av att ständigt arbeta runt läroplanen. Utöver den så nämner även Lena värdegrunden som ett viktigt dokument att utgå ifrån när det kommer till planeringen av den dramapedagogiska delen av verksamheten. Då värdegrunden betonar respekt till varandra så tycker Lena att den passar utmärkt som grund till dramapedagogiska aktiviteter.

Hon tycker att målen i läroplanen är väl formulerade och lätta att tolka. Hon menar att eftersom hon har arbetat så länge i verksamheten så kan hon målen och de finns väl förankrade i hennes dagliga arbete med barnen. Lena ger oss inget direkt exempel på en aktivitet som svarar mot ett särskilt mål i läroplanen men hon delger oss exempel på dramapedagogiska övningar där syftet är att barnen ska utveckla sin lyhördhet.

Lärandet i de dramapedagogiska aktiviteterna anser Lena blir väldigt tydligt. Hon menar att man ser hur barnen växer, hur de tar mer hänsyn till varandra och hur de blir mer självsäkra. De blyga barnen vågar mer efter en tid. Hon betonar dock att det inte enbart är drama som utvecklar detta utan en kombination av drama, rörelse och dans. Genom att observera dessa aktiviteter så synliggörs barnens lärande menar Lena.

Pedagogisk dokumentation är en viktig aspekt av arbetet anser Lena. Att barnen är delaktiga är det som utmärker pedagogisk dokumentation menar hon och beskriver att genom den pedagogiska dokumentationen är barnen med och utvärderar aktiviteter de har gjort på förskolan. Utöver denna viktiga aspekt så betonar Lena även att det är oerhört viktigt att förmedla syftet av aktiviteterna till föräldrarna. Lena menar att dokumentationen visas för föräldrar i veckobrev och att fotografier, text och barnens egna teckningar och dylikt sätts upp på väggen.

Intervju med ”Sara”

Sara arbetar som förskollärare på en förskola i en förort utanför Stockholm. Hon blev färdigutbildad år 2006 och har sedan dess arbetat på förskolan. Hon arbetar på en avdelning med barn som är mellan tre och sex år gamla.

... Utveckla sin identitet är också mycket drama, för där får man ju testa på så många olika sätt. Där får man ju gå in i roller och man får testa hur det känns att vara arg och ledsen och hur det känns att vara någon som är utanför och hur det känns att vara någon som är jättetuff.

Sara menar att drama är att man sätter sig in i olika roller - att man dramatiserar. Med andra ord att man gör någonting med kroppen. Hon anser att man kan visa känslor på ett annat

sätt än vad man kanske skulle ha gjort annars. Genom att gå in i en annan roll så vågar barnen uttrycka sig mer.

Styrdokumentet som Sara utgår ifrån när hon planerar dramapedagogiska aktiviteter är framför allt läroplanen för förskolan (lpfö98). Hon tycker att läroplanen är ganska övergripande och att målen är lätta att tolka. I och med att den innehåller strävansmål som benämner vad barnen ska få med sig och vad de har rätt till så är den ganska lätt att jobba med. Hon menar att det viktigaste är att man tänker på att få med allting som läroplanen innehåller. Sara menar att den är ganska lätt att tolka om man läser den mycket. Således upplever hon att syftet med den blir lättillgängligt och att den då blir lätt att arbeta utifrån. Hon tycker dock inte att det är så viktigt att alltid ha med läroplanen när man planerar aktiviteter, men att det är viktigt att ha den i åtanke hela tiden och med jämna mellanrum gå in i den och läsa. Det hjälper henne att förstå och kunna förklara syftet med aktiviteterna de gör med barnen.

Sara beskriver en aktivitet som svarar mot ett strävansmål i läroplanen som innefattar utveckling av förmågorna att kunna lyssna, berätta, reflektera och ge uttryck för sina uppfattningar. De hade gjort en teater med barnen där de skulle göra ett eget manus och spela upp två och två för varandra. I den aktiviteten får barnen tillfälle till reflektion, öva sig på att berätta och att lyssna. Vidare uttrycker Sara att barnen utvecklar hela sin identitet i dramapedagogiska aktiviteter. I och med att barnen kan testa olika roller så kan de också känna i vilka roller de känner igen sig och i vilka de inte gör det. Sara anser att detta bidrar till att forma barnet till hur det blir. En annan viktig kompetens som hon ser att barnen förvärvar är självständighet. Hon tycker att det blir tydligt när hon ser att de barn som varit blyga från början vågar mer och tar mer plats i gruppen än vad de tidigare gjort. Dock menar hon att det är svårt att beskriva hur lärandet blir synligt för henne eftersom att det sker hela tiden. Hon tycker att lärandet synliggörs tydligast när pedagogerna har arrangerat ett projektarbete med barnen som sträcker sig under en längre tid. Då ser man utvecklingen på ett annat sätt än om man gör spridda aktiviteter.

Sara använder sig av pedagogisk dokumentation på det sättet att hon dokumenterar det barnen gör och sedan går hon till dokumentationen för att få reda på barnens intresse. Att dokumentationen och verksamhetens syfte når fram till föräldrarna tycker Sara är viktigt. De pratar med föräldrarna varje dag men hon betonar att det är viktigt att vara väldigt tydlig med det de gör på förskolan och vad barnen har lärt sig. Hon tycker att en balans mellan skriftlig och bildlig dokumentation och en vardaglig verbal kontakt med föräldrarna fungerar bäst. Hon skriver också ut mål ur läroplanen som passar till olika dokumenterade aktiviteter. Det tycker hon är viktigt för att det tydliggör att pedagogerna använder sig av läroplanen i verksamheten.

Sammanställning av intervjuer på gymnasiet

Intervju med ”Tina”

Tina arbetar på en gymnasieskola söder om Stockholm och är utbildad lärare i drama och svenska. Hon avslutade sin utbildning för fyra år sedan och har sedan dess varit anställd på nuvarande arbetsplats.

... När jag jobbar med drama skulle jag i princip kunna säga att det är en självförtroendekurs jag ger, jag lurar dem lite genom att använda drama som metod. För det är det mina elever behöver liksom tycker jag.

Tina beskriver vad drama betyder för henne genom att jämföra det med teatern. Hon menar att teater är en renodlad konstform, där det färdiga målet - att visa upp en föreställning inför publik - står i centrum. Drama handlar enligt Tina mer om en personlighetsutvecklande process som innefattar reflektioner över tankens och handlingens relation till varandra. Tina menar att dramakursen kan beskrivas som en självförtroendekurs. Hon har utformat undervisningen i drama utifrån det behov hon upplever att eleverna har.

De styrdokument hon utgår ifrån i sin planering av dramalektionerna och i sitt yrkesutövande över lag, är förutom kursplanen i estetisk verksamhet och programmålen även värdegrunden. Hon betonar vikten av ömsesidig respekt och att ständigt väva in värdegrunden i undervisningen. Tina har inte skriftligen utformat någon lokal kursplan, då hon anser att det är en process som måste få ta sin tid och inte kan göras innan man fått en klar bild av vilka behov det finns hos de elevgrupper undervisningen riktas mot.

När det gäller huruvida formuleringar och mål i kursplanen för estetisk verksamhet är tolkningsbara, menar Tina att det handlar mycket om den enskilda dramalärares inställning. Hon har själv valt att se tolkningen som relativt oproblematiske. Tina känner sig inte begränsad av kursplanen, utan ser tvärtom att det finns ett utrymme för olika tolkningar, samt att den öppnar upp för samarbete mellan olika estetiska ämnen. Samtidigt menar hon att kursplanen skulle kunna vara mer ämnesspecifikt utvecklad och konkretiserad för den nationella garantins skull.

Tina lägger upp sin dramaundervisning i olika teman som alla är definierade utifrån de olika uppnåendemålen. Lektionerna inleds alltid med uppvärmningsövningar och någon form av genomgång, som stundom kan vara teoretisk och andra gånger gå till så att Tina själv går in i roll i syfte att inspirera inför ett särskilt moment eller tema. Lektionerna brukar resultera i att eleverna får skapa något tillsammans i grupp, exempelvis en kort scen där de moment de för dagen har arbetat med ska finnas med. På så vis får de uttrycka sig med både röst och kropp som instrument. Det första målet, som handlar om att eleven ska kunna uttrycka tankar och idéer med något estetiskt uttrycksmedel och att ha kunskap om olika konstnärliga uttryck och företeelser, menar Tina är centralt och ständigt i fokus, individuellt såväl som kollektivt. Tekniker som används för att uppnå detta mål är bland annat olika samarbetsövningar, improvisation, statusövningar och forumspel. Hon menar att det till stor utsträckning handlar om att eleverna ska kunna presentera och uttrycka tankar tillsammans.

Ett annat mål inom kursen är att eleverna ska kunna reflektera över och diskutera sitt eget skapande. För att kunna få syn på att detta sker menar Tina att hon är beroende av loggböcker, där eleverna skriftligt får reflektera över lektionens innehåll, sina egna insatser och eventuell utveckling utifrån givna frågor. I denna punkt menar hon att det är viktigt att understryka för eleverna att det inte finns några rätt eller fel, utan att det handlar om deras

fria tankar. Elevernas tankar och reflektioner runt olika övningar förs även muntligt i gruppen, exempelvis under bearbetningen av konflikthanteringsmetoden forumspel. Detta mål är något som Tina i sin undervisning sätter stort fokus på.

I kursplanen står också att eleven ska kunna se anknytningen mellan estetisk verksamhet och den egna studieinriktningen. Detta mål arbetar Tina med genom att under vissa lektioner ”programfärga” dramaundervisningen. I Tinas fall kan det innebära att hon exempelvis låter de elever som går på Barn- och fritidsprogrammet reflektera över övningarna ur ett pedagogiskt perspektiv. De elever som går på Handelsprogrammet kanske istället får lära sig om hur olika statusförhållanden mellan människor kan ha betydelse i en säljarsituation. Övergripande för samtliga studieinriktningar kan vara att använda en del av undervisningen till att träna och förbereda eleverna inför arbetsökandesituationer.

För att avgöra om eleverna har uppnått de olika målen och kriterierna för kursen går Tina så tillväga att hon dels observerar olika skeenden under lektionerna och dels att hon noga tar del av elevernas skriftliga reflektioner. Hon menar att det då är viktigt att komma ihåg vad det är som ska bedömas, det vill säga processen och ”elevens resa” till skillnad från dennes skådespelartalanger. Det är också viktigt att inte ta fasta på den språkliga nivå eleverna skriftligt formulerar sig på, utan att istället försöka förstå innehållet och se bakom, menar hon. För att en elev ska kunna uppnå ett högre betyg krävs att denne använder sig av verktyg som hon eller han tillgodogjort sig under ett tidigare tema eller moment och sedan klara av att applicera kunskaperna i ett nytt sammanhang i dramaundervisningen. Tina förklarar fenomenet genom att använda sig av liknelsen att övningar och tekniker kan bli som ”byggstenar” som följer med från ett moment till ett annat.

Formativ bedömning är för Tina ett främmande begrepp, men efter att ha fått förklarat för sig vad som avses med det, menar hon att hon inom dramaämnet använder sig av detta genom att kontinuerligt peppa, stötta och uppmuntra eleverna. Främst riktar hon sig då mot hela gruppen i form av kollektivt beröm. Hon menar att man ibland måste ge eleverna mycket beröm som grupp - innan det egentligen är helt befogat - för att på den vägen skapa och stärka den gruppkänsla och samarbetsvilja som inom drama är så viktig.

Intervju med ”Marie”

Marie har sedan tre år arbetat som utbildad lärare i drama, teater, psykologi och svenska på ett gymnasium norr om Stockholm. Hennes sammanlagda erfarenhet av yrket sträcker sig till fyra år.

... Jag jobbar mycket med att de inte ska vara så duktiga, och inte tänka så mycket, utan att de ska våga gå på den här första impulsen och stå för den, utveckla sitt mod liksom...

För Marie är dramaämnets huvudsyfte att eleverna ska få möjlighet att utveckla ett mod och en trygghet. Detta utvecklas främst genom olika improvisationsövningar, vilka inte bara är användbara i dramaundervisningen utan även inom andra områden, exempelvis när det gäller att våga tala inför sin klass i vilket ämne det än må handla om. Hon menar att det

i drama finns en tydlig anknytning till teater, men att målet med undervisningen inte måste vara att sätta upp en pjäs.

Utifrån den övergripande, nationella planen för estetisk verksamhet har hon själv skapat en lokal kursplan för ämnet. Detta anser hon som en nödvändighet då den nationella kursplanen är så pass vid och även innefattar andra estetiska ämnen, såsom bild, dans och musik. Marie menar att det positiva med detta är att det finns ett stort utrymme för dramalärarens konstnärliga frihet, men att det även kan finnas en fara med detta om man inte har en tillräcklig utbildning. Under den första tiden som dramalärare på skolan upplevde hon det svårt att utifrån den nationella kursplanen skapa ett eget upplägg från början. Hon menar att en mer styrd kursplan vid tidpunkten hade kunnat fungera som ett bra stöd.

Utifrån målet att eleven ska kunna uttrycka tankar och idéer med något estetiskt uttrycksmedel, menar Marie att uttrycksmedlet inom drama utgörs av kroppen och rösten. Detta tränar hon med eleverna, bland annat genom improvisation - där hög- och lågstatusövningar är en viktig teknik - samt genom olika lekar och övningar som syftar till ett bättre samarbete, bättre kommunikation och en mer levande gestaltning med tal, röst och kropp. Eleverna ges också kunskaper i hur man etablerar en scen utifrån centrala dramaturgiska termer. För att ge eleverna kunskap om olika konstnärliga uttryck och företeelser innefattar hon även i sitt upplägg ett studiebesök med rundvandring i de olika miljöer som finns på en teater. Dessutom planeras ett teaterbesök in som en del av undervisningen. Efteråt får eleverna i uppgift att analysera pjäsen. Hon vill också att eleverna ska förstå vad det är som de professionella skådespelarna gör på scenen och i samband med det värdera sina egna erfarenheter från scenen. Ett annat sätt Marie använder sig av, för att eleverna ska kunna uppnå detta mål, är att hon även inkluderar dans och musik i sin undervisning. Hon framhåller att i synnerhet musiken, på ett eller annat sätt, ständigt är närvarande i de olika övningar de arbetar med.

Marie menar att det uppnåendemål som handlar om att eleven ska kunna se anknytningen mellan estetisk verksamhet och den egna studieinriktningen, är ganska naturligt att väva in i undervisningen då många program på skolan på olika sätt är estetiskt inriktade. Exempelvis kan de elever som går ett skrivprogram få skriva nya roller till en färdig pjäs och de elever som läser media kan få filma en färdig föreställning under uppspelet. Att eleverna kan reflektera över och diskutera sitt eget skapande får Marie syn på genom att hon under lektionens gång kontinuerligt låter dem reflektera över hur en viss övning kan ha känts, vad som fungerade och inte fungerade och varför det blev som det blev. För inläringen understryker hon också betydelsen av att eleverna tar del av, observerar och kommenterar sina kamraters skapande. Genom denna process märker hon hur eleverna tänker och om de kan använda sig av diverse termer de skall ha tillgodogjort sig under kursens gång. De elever som är mer tysta under lektionerna får chansen att muntligt värdera sina insatser och reflektera under betygsamtalen.

Ett centralt mål för Maries undervisning är att eleverna ska lära sig uttrycka tankar och idéer. För hennes del åstadkoms detta främst med hjälp av improvisation. Med improvisation som teknik arbetar Marie med att eleverna inte ska vara "duktiga" och "tänka så mycket" utan oftare våga gå på sina första impulser. Hon menar att eleverna utvecklar sitt mod genom att improvisera och att det nästan i samtliga fall händer någonting med elevernas personliga växande. Ett slutgiltigt mål Marie har inom sina kurser i drama är

att visa upp en föreställning inför publik som helt bygger på olika improvisationstekniker. Hon menar att eleverna vill ha den utmaningen som det innebär att möta en publik. Det blir därför särskilt viktigt att hon i undervisningen följer en tydlig röd tråd i de olika övningarna för att förbereda eleverna inför ett uppspel.

För att få syn på det lärande som sker i relation till målen och för att kunna bedöma detta dokumenterar hon under och efter lektionerna fortlöpande elevernas insatser och agerande.

Marie känner från början inte till termen formativ bedömning men menar att det är något hon nästan automatiskt arbetar med i sin dramaundervisning. Hon menar att det dels sker genom individuella betygsamtal, där hon med eleverna samtalar om vad de eventuellt saknar för att kunna uppnå ett visst betyg, men den kan även gestalta sig i form av att hon får eleverna att komma vidare i en skapande process genom att bryta in i en improvisation under ett repetitionsarbete och påpeka något som saknas. Det kan exempelvis vara att en konflikt måste ökas på för att scenen ska bli mer spännande. Hon menar att det också kan handla om att de efter varje scen de arbetat med i undervisningen diskuterar mycket runt vad som gick snett och vad som gick bra.

Intervju med ”Gunilla”

Gunilla arbetar sedan två år tillbaka som utbildad dramalärare på en gymnasieskola i Stockholms innerstad. Hon avslutade sin utbildning för två år sedan och har därefter varit anställd vid nuvarande arbetsplats. Hon är även utbildad lärare i franska.

... För kreativitet och lek och livets drömmar kanske är något slags grund. Istället för något slags glasyr bara ovanpå.

Gunilla beskriver drama genom att definiera vem det kan vara givande för. Hon menar att ämnet dels vänder sig mot elever som är intresserade av skådespeleri, men även mot elever som tycker att det är otäckt, men vill öva sig i konsten att tala inför en grupp. Hon beskriver kursen som en grundträning i skådespeleri, men är också noga med att framhålla ämnets personlighetsutvecklande potentialer. Gunilla anser att genom humor, kreativitet och gemenskap med andra lär sig eleverna mycket om sig själva. Hon betonar även att drama utgör en god motvikt till det samhälle hon menar är väldigt individualistiskt och intellektuellt.

Utifrån den nationella kursplanen i estetisk verksamhet har Gunilla tillsammans med en kollega diskuterat fram en lokal plan för drama. I lektionsplaneringen tar hon även hänsyn till de olika programmålen, samt skolans övergripande mål att all undervisning ska ha en koppling till det verkliga livet. Hon uttrycker en lättnad över det faktum att planeringen, som ofta har utgångspunkt i hennes egna ambitioner med ämnet, även stämmer överens med styrdokumentet.

Gunilla menar att de estetiska ämnenas karaktär har en tydlig gemensam nämnare då samtliga är kreativitetsfrämjande och personlighetsutvecklande. Dock understryker hon det problematiska med att dessa ämnen, som trots allt skiljer sig från varandra i många viktiga avseenden, nationellt är definierade under lika premisser. Gunilla anser att många av formuleringarna i den nationella kursplanen är mycket vagt angivna. Med detta ser hon en risk att bedömningen kan bli för subjektiv. Som ett exempel påpekar hon vanskligheten i

att tolka formuleringen ”kreativt” jämfört med formuleringen ”personligt och kreativt”, vilka är uttryck som figurerar i kursens betygskriterier och betecknar två skilda betygsgrader. Enligt hennes tolkning handlar skillnaden om till vilken grad eleverna förmår att vara närvarande och koncentrerade under olika dramaövningar och scenframträdanden. Gunilla menar att kriterierna på sätt och vis är farliga då de är så öppna för olika tolkningar. Hon framhåller även att det känns ganska märkligt att överhuvudtaget sätta betyg i ett ämne där elevernas känslor och personlighet är så involverade.

Gunilla liknar styrdokumentet med ett nödvändigt handtag. Hon önskar dock att de skulle kunna betona vikten av elevernas personliga växande mer. Det skulle kunna utgöra ett stöd för hennes bedömningsarbete om elevers förmåga att utmana sig själva och sina rädslor varit explicit premierat i kursplanen. Detta anser Gunilla vara relevant då hon upplever att många elever som är återhållsamma i dramakursen gör sitt yttersta, men att det ändå inte räcker till för att motsvara betygskriterierna.

Det mest centrala strävansmålet Gunilla tar hänsyn till i sin undervisning är att eleverna ska ges möjlighet till att utveckla fantasi och lust att uttrycka sig. Utöver det betonar hon vikten av att dramakursen även tillhandahåller en viss kulturhistorisk allmänbildning, vilket eleverna kan ha nytta av i olika kultursammanhang utanför skolan, såsom vid film- och teaterbesök. Hon menar att de genom undervisningen i drama får tillgång till diverse analysverktyg vilka underlättar en djupare förståelse för förutsättningarna med dessa konstarter. Gunilla anser att det finns ett samband mellan att utveckla sin fantasi och sin uttryckslyst för egen del och att diskutera hur samhället i stort påverkas av konst och kreativitet.

Gunilla har valt att planera sitt undervisningsupplägg utifrån olika teman, där varje lektionstillfälle fokuserar på ett särskilt moment, såsom lek, tillitsövningar, statusövningar, undertexter, kroppsspråk och forumspel. Hon menar att det sistnämnda momentet även brukar leda till en diskussion av teaterns roll i samhället.

För att avgöra om eleverna har uppnått kursmålen använder sig Gunilla av ett antal olika tillvägagångssätt. Utöver att hon gör individuella anteckningar för varje elev efter lektionens gång använder hon sig även av ett skriftligt prov. Provet har främst sin utgångspunkt i det praktiska. De förekommande teoretiska begrepp som eleverna förväntas behärska, har de stött på genom de övningar som under kursens gång ingått i undervisningen. Provet frammanar även elevernas reflektioner runt deras personliga upplevelser av olika övningar. Gunilla påpekar i samband med detta hur viktigt det är att vara deltagande och aktiv för att klara provet och få ut maximalt av dramakursen. Hon ser dessutom en tydlig skillnad, när det gäller den personliga utvecklingen och att komma in i gemenskapen, mellan de elever som ofta kommer för sent och därmed missar uppvärmningen och de som är med från början. Gunilla beskriver även att ett användbart verktyg för henne är att sätta upp en pjäs som är relativt känd för eleverna och därmed kräver mindre tid i repetitionsarbete. Det hon sedan under uppvisningstillfället får syn på utgör ett gott underlag för bedömning. En pjäs sätts även upp i kursens slutskede, men då handlar det inte om ett examinationstillfälle utan en förhöjning - både teatermässigt och personlighetsmässigt - när de dessutom får spela inför en publik.

Gunilla menar att formativ bedömning inom drama- och teaterundervisning där föreställningen och publiken är i fokus kan blockera och påverka eleverna negativt då den lätt kan tolkas som kritik. Då ligger det centrala i hur elevernas skådespeleri på bästa vis

ska förbättras, medan det i renodlad dramaundervisning, menar hon, är den egna upplevelsen som står i centrum. Gunilla beskriver även hur hon emellanåt kan ge en enskild elev beröm för någon särskild insats, men att hon då är noga med att det sker i enrum. Hon framhäver även hur den formativa bedömningen kan användas som ett verktyg för att stärka en enskild elev, parallellt med att de andra eleverna – via den muntliga återkoppling den enskilde eleven får - blir medvetna om hur ett visst moment kan genomföras.

Analys av data

Analys av intervjuer på förskolan

Pedagogernas tolkning av styrdokument

Alla fyra pedagogerna vi intervjuade på förskolan arbetar medvetet med läroplanen för förskolan, lpfö98. De menar att den har en viktig del i deras arbete och att den är väl förankrad hos dem. Elsa och Frida i den första intervjun uttrycker att de använder läroplanen när de diskuterar och planerar verksamheten med sina kollegor. Lena i den andra intervjun uttrycker också detta genom att hon säger att de använder läroplanen som sin bibel och hon berättar att hon även använder sig av värdegrunden. Sara däremot nämner inget direkt samarbete med kollegor när det kommer till läroplanen utan delger hur hon själv arbetar med den. Detta behöver dock inte vara ett tecken på att det finns en brist på samarbete mellan Sara och hennes kollegor. Vi kan så här långt se tydliga likheter med hur pedagogerna arbetar med aktuella styrdokument. Dessa likheter visar sig främst i att tre av de fyra pedagogerna uttrycker att de samarbetar med sina kollegor i diskussionen runt läroplanen. Den likheten som tydligt visas och den möjliga skillnaden mellan Sara och de andra pedagogerna ger oss en bra förutsättning för att jämföra pedagogernas uppfattningar med varandra.

Då det kommer till själva tolkningen av läroplanens innehåll så uppvisas dock en del skillnader. Elsa och Frida uttrycker att den nuvarande läroplanen är svår att tolka och innehåller mycket abstrakta formuleringar. De uttrycker genomgående under intervjuens gång en längtan till en ny och mer konkret läroplan. Det största problemet anser Elsa är att eftersom läroplanen är väldigt fri för tolkning så kan pedagogernas egna tolkningar gå emot varandra i verksamheten och detta kan leda till att det blir svårt att samarbeta. Lena och Sara uttrycker dock i sina intervjuer att läroplanen inte alls är svår att tolka. Lena anser att det är för att hon har arbetat så länge i verksamheten och hela tiden utgått från läroplanen så hon kan den nästan utantill. Sara påpekar att när man hela tiden reflekterar över läroplanen och ständigt går tillbaka till den i sitt arbete så är den inte svår att tolka. Det existerar således en stor skillnad mellan hur pedagogerna uppfattar hur lätt eller svårt det är att tolka läroplanen.

Alla pedagogerna är emellertid eniga om att läroplanen är ett nödvändigt stöd för deras planeringsarbete. Frida uttrycker att den sätter upp ramar för hur man ska arbeta med barnen. Lenas uttryck att läroplanen används som en bibel i deras verksamhet kan påvisa att den har en central del i hennes planeringsarbete. Sara uttrycker också vikten av att använda läroplanen i planeringsarbetet. Hon menar dock att man inte behöver läsa läroplanen inför varje planerad aktivitet men att man bör ha den i åtanke när man planerar.

Denna analys visar att alla pedagogerna arbetar med och runt läroplanen. Dock finns det skillnader i hur de uppfattar läroplanens förmåga att vara lätt eller svår att tolka och att pedagogerna planerar utifrån eller runt den på olika sätt.

Pedagogernas omsättning av styrdokumentet i praktiken

När det kommer till hur pedagogerna omsätter styrdokumentet i dramapedagogisk praktik får vi olika svar av dem. Elsa delger inte alls hur de omsätter strävansmål i läroplanen till praktik i relation till dramapedagogisk verksamhet. Hon ger många exempel på aktiviteter som hon anser vara förknippade med drama på olika sätt men ger oss inget konkret samband mellan dessa och läroplanen. Frida lyfter dock ut få ord ur läroplanen som hon anser vara viktiga i relation till dramapedagogiska aktiviteter som planeras på förskolan. Barns inlevelse och fantasi är de begrepp som hon tycker är mest centrala i dessa aktiviteter.

Lena ger exempel på ett mål som hon anser stämmer bra överens med drama på förskolan. Det målet hon anger innefattar att barnen ska kunna utveckla sin skapande förmåga. Att barnen ska kunna förmedla bland annat tankar och upplevelser med olika uttryckssätt finns även det omnämnt i målet. Dock delger hon inget exempel på en aktivitet som svarar mot just detta mål. Istället ger hon exempel på övningar som utvecklar lyhördhet, en förmåga som hon uttrycker tidigare i intervjun har en central del av de dramapedagogiska aktiviteter som hon planerar.

Sara ger oss dock ett tydligt exempel på hur läroplanen kan omsättas i praktiken när hon beskriver en övning som svarar mot ett särskilt mål.

Denna analys visar först och främst att pedagogerna har olika mål och begrepp från läroplanen som de tycker är centralt för den dramapedagogiska delen av verksamheten. Att Elsa inte ger något exempel på en aktivitet som svarar mot ett särskilt mål behöver inte betyda att hon inte omsätter de mål som är relaterade till drama på ett eller annat sätt i praktiken. Att Frida heller inte lyfter ut ett särskilt mål utan istället två begrepp, behöver inte heller betyda detta. Det kan snarare vara ett tecken på att hon anser att de begreppen är närmare förankrat med drama än något av de strävansmål som läroplanen innehåller. Det kan även tyda på att deras svårigheter med att tolka läroplanens abstrakta formuleringar speglar av sig när det kommer till att omsätta dem i praktiken. Lena ger ett konkret exempel på ett mål som hon anser vara förknippat med drama vilket visar på en medveten reflektion runt detta. När hon ger oss exempel på en aktivitet följer hon dock Fridas tråd och tar ut enstaka begrepp. Detta kan också betyda att hon anser att dessa begrepp är mer centrala för henne än något strävansmål. Saras konkreta exempel på en aktivitet som svarar mot ett särskilt mål visar att man som pedagog tydligt kan omsätta styrdokument i praktiken.

Pedagogernas uppfattningar om hur lärandet blir synligt och hur de använder pedagogisk dokumentation

Pedagogernas uppfattningar om vad för lärande som sker i de dramapedagogiska aktiviteterna skiljer sig. Elsa och Frida betonar båda att det är samspelet mellan barnen som blir det mest tydliga lärandet. Frida menar att barnen inspirerar varandra till att uttrycka sig på olika sätt medan Elsa betonar att det är förmågor som att lyssna, vänta på sin tur och barnens fantasi som utvecklas mest i samspelet. Båda anser att detta lärande blir synligt för

dem dagligen när de tittar på barnen. Med andra ord att de ser utvecklingen genom att observera barnen. Även Lena anser att lärandet som sker blir tydligt av att observera barnen och se hur de växer. Hon betonar att det lärande som sker tydligt i dramapedagogiska situationer är hur barnen tar mer hänsyn till varandra och att de blir mer självsäkra. Hon ser tydligt att barn som varit blyga från början vågar mer och tar mer initiativ när de har jobbat med drama en längre tid. Sara tycker sig se samma förmågor som Lena gör. Hon betonar tydligt att barnen blir mer självsäkra och blyga barn vågar ta mer plats efter ett tag. Sara betonar också att barnen utvecklar hela sin identitet genom drama och hon ser att genom att barnen går in i olika roller så formar det barnen lite hur de blir. Hon upplever dock att det är svårt att veta hur lärandet synliggörs då hon menar att det sker hela tiden. Hon delger emellertid att det blir lättare att se lärandet vid ett projektarbete som sträcker sig under en längre tid eftersom att utvecklingen som sker då synliggörs.

Alla pedagogerna utger sig för att använda pedagogisk dokumentation för att synliggöra det lärande som sker i de dramapedagogiska aktiviteterna. Dock har de något skilda uppfattningar om vad pedagogisk dokumentation innebär.

Elsa menar att hon använder pedagogisk dokumentation för att föräldrarna ska kunna ta del av det lärande som sker. Hon menar att den dokumentationen sätter ord och bild på det som sker och hon använder det genom att sätta upp bland annat bilder och barnens teckningar på väggarna. Frida betonar istället att det den pedagogiska dokumentationens syfte är att den ska gå tillbaka till barnen och vägleda dem framåt i sin utveckling. Hon ger också ett konkret exempel på detta när hon berättar om bilderna de har på toaletten. Hon håller emellertid med Elsa i att den pedagogiska dokumentationen ska användas för att synliggöra verksamheten för föräldrarna. För att visa vad de olika aktiviteterna har för syfte så kombinerar hon gärna dokumentationen med mål ur läroplanen.

Lena beskriver att det som utmärker pedagogisk dokumentation är att barnen själv är delaktiga i den. Hon anser att det är väldigt viktigt och hon förklarar att de använder den pedagogiska dokumentationen när de tillsammans med barnen utvärderar en aktivitet. Hon återkommer många gånger under intervjun till att dokumentationen ska gå tillbaka till barnen hela tiden. Likt Elsa och Frida så betonar även Lena att det är viktigt att använda den pedagogiska dokumentationen för att förmedla till föräldrar vad man gör i verksamheten. Hon anser att genom att dokumentationen sätts upp på väggarna och skickas ut i veckobrev till föräldrarna så får de tydlig och konkret information om verksamheten och det lärande som sker i den.

Sara ger oss ingen direkt förklaring på vad hon anser är pedagogisk dokumentation. Hon ger oss dock exempel på hur och varför hon använder den. När hon dokumenterat det barnen gör så använder hon det i syfte till att få reda på barnens intresse. Liksom de andra intervjuade pedagogerna anser även Sara att det är viktigt att den pedagogiska dokumentationen når fram till föräldrarna för att förtydliga syftet med olika aktiviteter. Hon beskriver att de pratar med föräldrarna varje dag men för att vara extra tydlig med vad det är som barnen verkligen lär sig så anser hon att en kombination av samtalen och den bildliga och skriftliga dokumentationen fungerar bäst.

Denna analys visar således att det existerar en medveten reflektion över pedagogisk dokumentation som begrepp men att uppfattningarna av det skiljer sig något.

Analys av intervjuer på gymnasiet

Pedagogernas tolkning av styrdokument

Både Tina och Gunilla uttrycker att de utöver kursplanen i estetisk verksamhet i sin undervisning även tar hänsyn till de olika programmålen som finns inom gymnasiet. För Tina är även värdegrunden av stor betydelse i dramaundervisningen. Hon betonar vikten av att ömsesidig respekt vävs in i undervisningen, vilket är en aspekt som finner stöd i värdegrunden. Gunilla menar också att hon utöver dessa dokument även tar skolans övergripande mål i beaktande - att all undervisning ska ha en koppling till det verkliga livet.

Tina har inte utformat någon lokal, skriftlig kursplan i drama, då hon menar att det är en tidskrävande process som bör grunda sig på behoven hos de elevgrupper vilka undervisningen är riktad mot. Detta har däremot Marie och Gunilla gjort. Marie menar att detta är helt nödvändigt då den nationella planen inte bidrar med några ämnesspecifika riktlinjer, utan endast innefattar målsättningar för den estetiska verksamheten i stort. Tina anser i likhet med Marie att den nationella kursplanen rymmer stor tolkningsfrihet. Gunilla hävdar att planeringen av dramaundervisningen, som ofta har utgångspunkt i hennes egna ambitioner med ämnet, har visat sig stämma överens med styrdokumentet. Även detta kan ses som en indikation på att styrdokumentet är tämligen vida.

Tina framhåller även att kursplanen i estetisk verksamhet öppnar upp för samarbetsmöjligheter mellan olika estetiska ämnen. Samtidigt hävdar hon att den nationella garantin skulle kunna fastställas bättre genom en mer ämnesspecifik kursplan. Marie och Gunilla menar i samstämmighet med detta att det på grund av den generösa tolkningsfriheten kan finnas en fara i att målen är så vagt formulerade. Marie framhåller att detta exempelvis kan gälla uttolkande pedagoger med en otillräcklig utbildning. Hon beskriver även att det inledningsvis var svårt att som ny och dessutom enda dramalärare på skolan skapa en lokal kursplan och att det vid denna tidpunkt hade underlättat med en mer styrande nationell kursplan.

Gunilla menar likväl att styrdokumentet, trots otydligheten, utgör ett slags ”handtag” i den estetiska verksamheten. I den nationella kursplanen önskar hon dock att det var mer fokuserat på elevernas personliga växande – det vill säga att elevers förmåga att utmana sig själva och sina rädslor vore explicit premierat i kursplanen. Tina anser att det är viktigt att man som lärare är medveten om hur man tolkat kursplanen och hur ens eget syfte med undervisningen har ett samband med styrdokumentet.

Pedagogernas omsättning av styrdokumentet i praktiken

Samtliga av gymnasiepedagogerna har delat in sin undervisning i olika teman och moment. Centrala teman de har gemensamt är improvisation, status och forumspel. Utöver dessa omnämner Tina även samarbete och sceniskt uppbyggande av dramatisk handling. Likaså Marie framhåller momentet att eleverna ska få kunskaper i hur man etablerar en scen, samt tillgodogör sig grundläggande termer kring detta. Andra moment som ingår i Mariés undervisning är röstövningar, samarbetsövningar och kroppsspråk. Dessutom görs ett studiebesök på någon teater och eleverna får även gå och se en föreställning. Marie har då

som avsikt att den valda pjäsen ska innehålla mycket improvisation. Detta för att eleverna ska få en inblick i hur professionella skådespelare kan använda sig av improvisation. Även Gunilla har kroppsspråk som ett tema. Utöver detta nämner hon även lek, tillitsövningar, undertexter och känslor. Både Tina och Marie sätter dessa val av tekniker i relation till det varierade estetiska uttryckssättet – att kunna uttrycka tankar och idéer estetiskt – vilket är ett centralt mål i den nationella kursplanen. I enighet med målet i den nationella kursplanen att eleven ska ha kunskap om olika konstnärliga uttryck och företeelser integrerar Marie även andra konstformer, såsom musik och dans i sin dramaundervisning. Ett nationellt strävansmål som är centralt i Gunillas undervisning är att eleverna ska få möjlighet att utveckla fantasi och lust att uttrycka sig. Hon menar att det finns ett samband mellan att utveckla sin fantasi och uttryckslust för egen del och att diskutera hur samhället i stort påverkas av konst och kreativitet.

Ett övergripande mål i Maries såväl som Gunillas undervisning är att de i slutskedet av dramakursen tillsammans med eleverna arbetar fram en föreställning. Den färdiga pjäsen visas sedan upp inför en utomstående publik. I Maries fall bygger denna teaterföreställning till stor del på improvisation.

Tina inleder vanligtvis sina lektioner med uppvärmningsövningar som följs av en genomgång som både kan vara av teoretisk och gestaltande art. Avslutningsvis redogör eleverna för de moment som varit centrala vid lektionstillfällets tema, genom att repetera in och för resten av gruppen spela upp små korta scener där dessa moment har möjlighet att finnas med. Tina menar att det främsta uttrycksmedlet för detta är rösten och kroppen. Hon sätter även stort fokus på målet att eleverna ska kunna reflektera över och diskutera sitt eget skapande. För detta mål menar hon att den bearbetande delen i konflikthanteringsmetoden forumspel är en användbar teknik. Dessutom använder hon sig av loggböcker i vilka eleverna utifrån givna frågor får reflektera över sina egna och gruppens olika insatser och upplevelser. Marie arbetar mot samma mål genom att kontinuerligt låta eleverna muntligt diskutera och reflektera över sitt eget skapande under lektionernas gång. Detta sker med hjälp av hennes handledning. I Gunillas undervisning får eleverna vid kursens slut skriva ett prov där de både ska visa att de behärskar ett antal teoretiska begrepp samt reflektera över och diskutera sitt eget skapande såväl som att kunna beskriva sin personliga utveckling. Delar av provet svarar således mot målet att eleven ska kunna reflektera över och diskutera sitt eget skapande.

När det gäller uppnåendemålet att se kopplingen mellan estetisk verksamhet och den egna studieinriktningen menar Tina att det inom vissa inriktningar är lättare att införliva detta mål. Hon nämner att det exempelvis inom barn- och fritidsprogrammet går att lägga upp delar av dramaundervisningen ur ett mer pedagogiskt perspektiv. Hon menar även att det för alla program finns mer generella kopplingar, såsom att genom drama träna på arbetsökande situationer. Även Gunilla anger att hon inom ovanstående mål tar hänsyn till detta på ett mer allmänt plan. Vilket i hennes fall främst avser att integrera skolans övergripande mål om att all undervisning som ges på skolan ska förbereda eleverna inför det verkliga livet. Då gymnasiet där Marie jobbar har ett flertal program med estetiska inriktningar, menar hon att det finns många naturliga kopplingar mellan praktiken och målet att eleven ska kunna se anknytningen mellan estetisk verksamhet och den egna studieinriktningen. Ett exempel på detta kan vara att de elever som går medieprogrammet

får filma en föreställning som sätts upp på skolan. Genom dessa aktiviteter integreras viktiga delar av elevernas olika studieinriktningar i dramaundervisningen.

Pedagogernas uppfattningar om hur lärandet blir synligt och hur de använder formativ bedömning

Tina menar att det främsta underlaget för hennes bedömning utgörs av det hon ser under lektionerna samt elevernas loggboksreflektioner. Hon betonar vikten av att påminna sig om att det inte är elevernas skådespelartalanger eller förmåga att skriftligt uttrycka sig som ska bedömas utan vad som hänt med deras personliga utveckling. Marie gör efter varje lektion minnesanteckningar av hur eleverna har agerat. En central bedömningspunkt för henne är hur eleverna förmår att ta initiativ i undervisningen. Hon menar dock att en del elever behöver mer stöd i att göra detta. Även Gunilla gör efter varje lektion utförliga anteckningar. Dessa anteckningar förmedlar hon sedan till eleverna under de individuella samtal som äger rum vid ett antal tillfällen under terminerna.

Utifrån de olika konstnärliga uttryck som Tina med hänsyn till den nationella kursplanen har definierat får hon bland annat syn på lärandet genom att eleverna visar att de kan använda de verktyg de förvärvat i tidigare moment och applicera dessa i nya sammanhang inom undervisningen. Detta kan liknas med Maries redogörelse för hur hon får syn på lärande när hon tillsammans med eleverna diskuterar och reflekterar över, samt värderar sina insatser i, varför det har gått bra eller mindre bra i en scen. På detta vis får eleverna chansen att använda sig av vissa teoretiska termer för att kunna analysera det sceniska händelseförloppet. Marie framhåller även att elever som inte talar så mycket under lektionerna får chansen att göra det under de individuella betygsamtalen. Marie beskriver dock hur hon nästan alltid ser en utveckling hos de elever som till en början är blyga men som successivt tar mera plats.

Ett sätt Gunilla använder sig av för att få syn på lärande och därmed skapa ett bedömningsunderlag, är att hon i mitten av terminen sätter upp en enkel pjäs, som ger henne en möjlighet att bedöma hur eleverna ligger till betygsmässigt. Gunilla understryker vikten av fullt deltagande i drama. Hon menar att det tydligt syns en skillnad i elevernas utveckling i relation till deras närvaro. Ett exempel på detta som Gunilla framhåller är att de elever som ofta missar uppvärmningen har svårare att komma in i den gemenskap gruppen byggt upp.

Tina associerar i första hand formativ bedömning med kollektivt beröm. Hon menar att man ibland på ett mycket tidigt stadium måste ge eleverna mycket beröm och uppmuntran. Syftet med detta är att bygga upp och stimulera den nödvändiga grupp känslan och samarbetsviljan. Även Gunilla omtalar den formativa bedömningen i termer av beröm. Hon menar att beröm riktat mot en särskild elev bör ske i enrum. Gunilla framhåller även att den formativa bedömningen kan vara ett verktyg för att uppmuntra eller stärka en särskild elev och att en positiv bieffekt av detta kan vara att de andra eleverna – via den muntliga återkoppling den enskilde eleven får - blir medvetna om hur ett visst moment kan genomföras.

Marie menar att den formativa bedömningen har en framträdande roll i dramaundervisningen. Ofta ger hon återkoppling genom att bryta in i en scenrepetition med olika former av uppmaningar som syftar till att föra processen och den sceniska handlingen framåt. Hon är även noga med att, i relation till scenframställningar, ständigt ge

återkoppling till eleverna om vad de bör tänka på och vad de eventuellt kan ha missat. Detta resonemang kan sägas bära drag av regi. Även Gunilla förknippar till viss del den formativa bedömningen med konstruktiv återkoppling. Hon menar att det i en undervisningspraktik, där föreställningen står i fokus, är viktigt att kunna hjälpa eleverna att utveckla sitt skådespeleri. Detta är intressant då både Marie och Gunilla, till skillnad från Tina, har en föreställning inför publik som ett av flera mål med dramaundervisningen.

Jämförande analys av resultaten från intervjuerna på förskolan respektive gymnasiet

I denna studie är förskolans läroplan och kursplanen för estetisk verksamhet på gymnasiet de mest centrala styrdokument. Som tidigare framhållits skiljer sig utformningen av dessa styrdokument från varandra. Medan gymnasiets kursplan i ämnet främst inrymmer konkret uppställda uppnående- och strävansmål samt betygskriterier specifikt för estetisk verksamhet innehåller förskolans läroplan riktlinjer och strävansmål för verksamhetens uppdrag i stort. Dock innefattas i det sistnämnda styrdokumentet fragment av estetisk verksamhet såsom drama, bild och musik. Det finns således gemensamma beröringspunkter mellan de två dokumenten.

På grund av dessa skillnader är resultaten mellan de två verksamheterna och yrkesgrupperna inte alltid möjliga att jämföra. Emellertid finns det ett antal liknande drag vi anser vara relevant att behandla i en analys.

Pedagogernas tolkning av styrdokument

Som vi tidigare har framhållit i denna uppsats så finns det skillnader i hur pedagogerna på förskolan uppfattar att det är enkelt eller svårt att tolka formuleringarna i aktuella styrdokument. Vi har även påvisat att det finns skillnader mellan pedagogerna på gymnasiet. Mellan de olika yrkesgrupperna finner vi likväl både likheter och skillnader. Precis som Elsa och Frida på förskolan menar Gunilla på gymnasiet att styrdokumentet lämnar alltför stort utrymme till fri tolkning. Gunilla förklarar att detta kan leda till att hon får större svårigheter med att bedöma eleverna i relation till deras personliga växande medan Elsa menar att det kan leda till ett dåligt samarbete mellan pedagoger. Även Marie anser att dessa abstrakta formuleringar kan leda till något negativt om pedagogen som tolkar dem inte har en tillräcklig utbildning. Marie skiljer sig dock från de ovannämnda pedagogerna då hon framhåller att de abstrakta formuleringarna leder till något positivt för henne. Hon menar att hon får utrymme för konstnärlig frihet genom dessa. Tina på gymnasiet ser också den positiva sidan med att styrdokumentet ger stor frihet till egen tolkning. I skillnad till Elsas uppfattning av att samarbetet kan försämrats så menar istället Tina att styrdokumentet öppnar upp till samarbete mellan pedagoger. Tina uttrycker dock liksom Elsa och Frida en längtan efter en mer konkret läroplan och en mer ämnesspecifik nationell kursplan. Tinas uppfattning om att det som är viktigt är att man själv förstår hur man tolkat det aktuella styrdokumentet kan relateras till att Sara på förskolan anger att det är viktigt att hela tiden reflektera över det som läroplanen innehåller. Lena på förskolan uttrycker endast att det är lätt att tolka läroplanen och därmed ser man en skillnad mellan hennes uppfattning och delar av hur alla pedagogerna på gymnasiet uppfattar tolkningen.

En klar skillnad mellan några pedagoger på förskolan och några pedagoger på gymnasiet är att de relaterar värdegrunden till de dramapedagogiska aktiviteterna och dramalektionerna. Tina på gymnasiet delger att värdegrunden är väldigt viktig i hennes arbete och betonar ömsesidig respekt som en viktig del ur denna. Lena på förskolan delger också att hon utgår ifrån värdegrunden i hennes arbete med de dramapedagogiska aktiviteterna och även hon betonar den ömsesidiga respekten som delges i detta dokument. De andra pedagogerna på förskolan och gymnasiet uttrycker inte att de använder värdegrunden som ett dokument att utgå ifrån i det dramapedagogiska arbetet. Dock anger de alla att de arbetar mycket med samspel och samarbete och att gruppen utvecklar en gemenskap. Detta kan möjligen påvisa att de arbetar utifrån värdegrunden men att det sker omedvetet.

Trots olikheter och likheter mellan hur de olika pedagogerna uppfattar tolkningen av styrdokumentet så anser de alla att styrdokumentet som är aktuella för respektive yrkesgrupp är ett nödvändigt verktyg i deras arbete.

Pedagogernas omsättning av styrdokumentet i praktiken

Två av förskolepedagogerna sätter i likhet med samtliga gymnasielärare olika dramapedagogiska aktiviteter i relation till ett visst mål. Frida som också är förskolepedagog beskriver istället vissa aktiviteter i relation till väsentliga citat hämtade ur läroplanen. I förskolan där Sara arbetar har barnen vid ett tillfälle fått uppgiften att i små grupper skriva ett manus till en pjäs. I och med detta projekt fick barnen utrymme för reflektion över vad ett manus innebär. Grupperna fick även spela upp pjäserna inför varandra. Sara hävdar att barnen genom detta fick öva på förmågor som lyssnande och berättande. Hon menar att dessa aktiviteter kan sättas i förhållande till förskolans strävansmål att varje barn ska ges möjlighet att utveckla sin förmåga att lyssna, berätta, reflektera och ge uttryck för sina uppfattningar. Detta kan med avseende på reflektionens roll i verksamheten, och uppspelet av pjäser eller scener, jämföras med tillämpningen av drama hos gymnasielärarna. Motsvarande aktiviteter sätts där i relation till uppnåendemålet att kunna uttrycka tankar och idéer estetiskt. I dessa formuleringar finns en tydlig likhet gällande uttrycket. Dock har ingen av gymnasielärarna tagit upp pjässkrivande som en del av undervisningen med undantag för Marias elever som går ett program med inriktning mot skrivande. Marie som är gymnasielärare sätter även vikt i att integrera andra konstarter i sin dramaundervisning. Detta i samstämmighet med målet att eleven ska ha kunskap om olika konstnärliga uttryck. Lena, en av förskolepedagogerna nämner ett liknande mål hon anser angeläget för dramaverksamheten på förskolan rörande uttrycksformerna lek, bild, rörelse, musik, dans och drama. Hon menar att det är viktigt att kombinera de olika uttryckssätten.

För samtliga pedagoger går det att urskilja en koppling mellan styrdokumentet och de dramapedagogiska aktiviteterna. Alla aktiviteter är på ett eller annat sätt relaterade till uppställda mål för respektive verksamhet. Det som skiljer sig åt är dock hur relationen till dessa mål ser ut. Vissa av dem diskuterar aktiviteter i termer av fullständiga målformuleringar, medan andra fokuserar på nyckelord från styrdokumentet. En av förskolepedagogerna nämner ingen direkt koppling till styrdokumentet, men framhåller att drama är en integrerad del av den dagliga verksamheten, vilket tyder på en medvetenhet om det dramapedagogiska innehållet i dessa styrdokument. Det handlar med andra ord om direkta eller indirekta kopplingar till styrdokumentets formuleringar. Noterbart är också att när pedagogerna på gymnasiet uppmanas att relatera den praktiska verksamheten till

styrdokumenten så är det i första hand uppnåendemålen som nämns – endast en av pedagogerna nämner strävansmål och har då dessa som sin huvudsakliga fokus.

Pedagogernas uppfattningar om hur lärandet blir synligt

Förskolepedagogerna beskriver lärandet i relation till drama och styrdokumenten i termer av utveckling av olika sociala förmågor. Sådana förmågor kan vara samspel, turtagning, lyssnande och hänsynstagande. Frida understryker att barnen inspirerar varandra till olika sätt att uttrycka sig på. Även fantasi är en central förmåga som lyfts fram. Förskolepedagogerna menar att både individen och gruppen utvecklas genom drama.

Gymnasielärarna Tina och Marie menar att de får syn på lärande exempelvis när eleverna använder sig av praktiskt estetiska såväl som tekniska analytiska verktyg. Detta är verktyg som de förvärvat tidigare i undervisningen och nu använder i nya sammanhang inom ramen för kursen. Detta är jämförbart med formuleringen för ett av kursens kriterier för betyget Väl Godkänt. Gunilla får genom en teateruppvisning av eleverna syn på lärande och hur förmågor såsom närvaro, initiativförmåga och behärskandet av olika tekniker har utvecklats.

Även gymnasielärarna framhåller dramapedagogikens positiva effekter på elevernas personliga utveckling. Dock är inte denna aspekt explicit uttryckt i kursplanen för estetisk verksamhet. Det är således inte helt tydligt vilket slags lärande gymnasielärarna ser och bedömer i relation till styrdokumenten. Drama, teater och personlig utveckling tycks samtliga vara begrepp som i hög grad vidrör varandra.

Pedagogernas uppfattningar om och användande av pedagogisk dokumentation och formativ bedömning

Vi vill börja med att framhålla att pedagogisk dokumentation och formativ bedömning är två skilda begrepp. Detta leder till att det blir svårt att utföra en jämförande analys mellan hur pedagogerna använder sig av detta. Den stora likheten är att de båda syftar till samma sak, att föra barnet eller eleven vidare i sin läroprocess. Pedagogisk dokumentation är, menar pedagogerna på förskolan, att i form av text och bilder synliggöra verksamheten medan den formativa bedömningen, menar pedagogerna på gymnasiet, sker genom konstruktiv kritik.

Likheten som beskrivits ovan blir också tydlig mellan de olika yrkesgrupperna. Medan Frida och Lena på förskolan använder den pedagogiska dokumentationen för att utveckla barnens lärande och låta barnen utvärdera verksamheten så använder Marie och Gunilla på gymnasiet den formativa bedömningen för att föra eleven framåt i sin process. Vi kan dock inte finna några likheter eller skillnader mellan hur Sara använder pedagogisk dokumentation på förskolan eller hur Tina använder formativ bedömning på gymnasiet med de andra pedagogernas sätt.

Ett annat syfte med vad pedagogerna på förskolan anser vara viktigt med den pedagogiska dokumentationen och vad pedagogerna på gymnasiet anser vara viktigt med den formativa bedömningen är förmedlingen av syftet av aktiviteterna och övningarna. Alla pedagogerna på förskolan uttrycker att det är viktigt att förmedla syftet med aktiviteterna till barnens föräldrar medan pedagogerna på gymnasiet framhåller att det är viktigt att förmedla syftet med undervisningen till eleverna. Här kan vi se en likhet även om mottagarna av syftet skiljer sig naturligt på de olika verksamheterna

Kapitel 5 Diskussion

Slutsatser

Pedagogernas tolkning av styrdokument

Skillnaden mellan hur lätt eller svårt pedagogerna har att tolka styrdokument tycks handla om personliga uppfattningar. Att svårigheten finns hos ett par av pedagogerna på förskolan kan tyda på att läroplanen för förskolan är väldigt abstrakt och att det krävs mer konkreta strävansmål för att den ska bli mer begriplig att arbeta med. Å andra sidan anser hälften av de intervjuade pedagogerna på förskolan att den är enkel att tolka och begriplig att arbeta med, vilket i sin tur kan leda till att den läroplan för förskolan som råder nu är tillräcklig och att det således inte krävs en ny läroplan. En läroplan bör heller inte styra verksamheten eller undervisningen för mycket utan snarare utgöra riktlinjer som inspirerar till utveckling (Linde, 2000). Elsa på förskolan uttrycker dock i intervjun att en ny läroplan skulle kunna lyfta upp drama mer än vad den nuvarande gör och ur den synpunkten kanske det krävs en ny läroplan för att en så viktig del av barnens vardag får ett erkännande som en aspekt som utvecklar många förmågor.

Elsa beskriver även att de abstrakta formuleringarna kan leda till mycket fria tolkningar och att ett samarbete mellan pedagoger kan försvåras. Dock kan det även leda till att varje pedagog bidrar med sin tolkning och att det i sin tur kan leda till att allas delar blir till en komplett helhet. Detta går i fas med det som Tina på gymnasiet delger, att de fria tolkningarna öppnar upp ett samarbete med andra pedagoger. Skolverket (2004) påpekar att en abstrakt kursplan kräver att pedagoger som arbetar med samma kursplan utövar en kontinuerlig diskussion emellan dem. Detta kan också tänkas gälla läroplanen för förskolan, lpfö98 då tre av de fyra intervjuade pedagogerna på förskolan uttrycker vikten av att diskutera med sina kollegor. En slutsats kan således vara att arbetet berikas med de fria tolkningarna och att mer ingående och konkreta styrdokument skulle kunna leda till en begränsning av pedagogernas fria tänkande och gemensamma samarbete.

Då alla pedagogerna på gymnasiet anser att kursplanen i estetisk verksamhet är abstrakt så betyder det möjligen att det krävs en ny kursplan som är mer ämnesspecifik och inriktad mot drama som ämne. Dock anser två av de tre intervjuade pedagogerna på gymnasiet att den abstrakta kursplanen öppnar upp för deras konstnärliga frihet och de får stort utrymme att tolka målen, något som dessa två pedagoger anser positivt. I denna bemärkelse så är det möjligen så att en ny mer konkret kursplan skulle begränsa många dramalärare i deras planeringsarbete som i sin tur skulle kunna leda till försämrad undervisningskvalitet (Skolverket 2004). Detta kan även relateras till gymnasieförordningen, kapitel 1 § 6 (Sveriges riksdag, 1992), som nämner att kursplanen ska ge utrymme för läraren att själv planera undervisningen.

Då pedagogernas uppfattningar om tolkningen av styrdokument skiljer sig åt så är det svårt att komma fram till en slutsats om styrdokumentet som råder bör konkretiseras eller

inte. Den slutsats som kan formuleras är att styrdokument är nödvändiga stöd för pedagogernas planeringsarbete oavsett med vilken åldersgrupp de arbetar med eller vilken befattning pedagogerna har. Detta grundas på att alla de intervjuade pedagogerna uttrycker att de är beroende av styrdokumentet på något sätt i sitt arbete. Denna del av uppsatsen som berör pedagogernas tolkning av styrdokumentet kan med andra ord tydligt understryka att styrdokument är nödvändiga för att kunna planera och utföra dramapedagogisk verksamhet med barn på förskolan och elever på gymnasiet.

Pedagogernas omsättning av styrdokumentet i praktiken

Samtliga av pedagogerna i studien ger exempel på praktisk omsättning i relation till styrdokumentet. Gymnasielärarnas val av olika moment och aktiviteter är likartade och detsamma gäller förskolepedagogerna. Däremot omtalas och tolkas aktiviteterna på skilda sätt och är olika starkt förankrade i styrdokumentets formuleringar – ibland länkas de direkt till ett mål, andra gånger indirekt via nyckelord som i sin tur kopplas till styrdokumentets lydelse. Ett skäl till denna skillnad kan vara hur explicit styrdokumentet är när det gäller dramapedagogik.

Sternudd (2000) har undersökt hur dramapedagogikens värde i grundskolans läroplaner förändrats genom åren och kommit fram till att dramapedagogik fått större utrymme med tiden, för att sedan försvinna i och med Lpo94. Sternudd menar att det visserligen går att hitta ett implicit dramapedagogiskt synsätt i Lpo94, men att det även går att tolka texten som att dramapedagogiken är osynliggjord. Utifrån en analys av olika läroplaner och dramapedagogisk litteratur har Sternudd även teoretiskt konstruerat fyra olika dramapedagogiska perspektiv. Denne synliggör även de olika perspektivens potential i praktiken, gällande läroprocesser. Detta görs genom att dela in perspektiven i tre olika inlärningsstadier – inledningsfas, ageringsfas och bearbetningsfas.

Undersöker vi kursplanen för Estetisk verksamhet i Lpf94 och Lpf98, så är det inte uppenbart att de dramapedagogiska perspektiven finns inkluderade, möjligen med undantag av det konstpedagogiska perspektivet i Lpf94. Detta kan vara en naturlig konsekvens av att det såväl i ämnet estetisk verksamhet som i förskolans verksamhet inkluderas ett antal olika konstformer. Det är inte möjligt att ge mer detaljerade strävansmål när så många ämnen samsas under samma tak.

I skolverkets publikation *Varför ser kursplanen ut som den gör?* (2004) betonas att kursplaner av mer generell karaktär leder till ett ökat utrymme för pedagogers val av vad undervisningen ska innehålla. Enligt publikationen avses med generella kursplaner att antalet nationella kursplaner minskar i förmån för skolans lokala frihet att själva välja inriktning, vilket torde vara fallet för kursen estetisk verksamhet.

Följden av generella styrdokument blir med andra ord en utvidgad frihet när det gäller tolkning och omsättning, något som flera av pedagogerna uppskattar medan andra anser att friheten blir för stor. För flera av pedagogerna på gymnasiet implicerar denna frihet att det ställs höga krav på den enskilde lärarens dramapedagogiska kompetens och därmed på en adekvat utbildning. En av förskolepedagogerna uttrycker även en viss oro över att friheten kan leda till olika syn på vilka arbetssätt som bör användas.

Linde (2000) betonar dock att det finns en väsentlig distinktion mellan begreppen likvärdighet och likhet. Den lokala frihet som råder på skolorna talar inte emot att

utbildningen ska vara likvärdig över hela landet. Med likvärdighet avses således att alla skolor ska ha lika bra kvalitet och att samtliga barn och elever får det stöd som behövs för att klara uppställda undervisningsmål. Detta uppnås dock på olika sätt.

En del av förskolepedagogerna hävdar att verksamheten i hög grad präglas av dramapedagogik genom att detta är något som vävs in och ständigt är en del i dess vardag. Med hjälp av dramapedagogiska metoder får barnen exempelvis möjlighet att på ett lustfyllt vis utveckla sin förmåga att använda matematik, vilket är ett av strävansmålen i Lpfö98. Någon av förskolepedagogerna beskriver även hur hon arbetar mycket med att barnen ska få utveckla sin inlevelseförmåga och fantasi i relation till verkligheten genom mer eller mindre spontant uppkomna fantasilekar. Dessa exempel på dramapedagogiska aktiviteter bär drag av det holistiskt lärande perspektivet, där andra kunskapsområden integreras och helhetsbilden betonas. Detta perspektiv företräds bland andra av Heathcote, som menar att inledningsfasen till stor del går ut på att skapa ett "fantasikontrakt" (Wagner, 1993). Med det menas att barnen kollektivt accepterar en påhittad verklighet som om den faktiskt vore gällande.

Två av gymnasielärarna nämner en färdig teaterföreställning som ska spelas upp inför en publik som ett mål i deras undervisning. Detta går i linje med det konstpedagogiska perspektivet som har föreställningen som ett centralt mål (Sternudd, 2000). Den tredje gymnasieläraren ser i första hand drama som en kurs i självförtroende och personlig utveckling. Hennes undervisning tycks främst ha karaktären av det personlighetsutvecklande och det kritiskt frigörande perspektivet. Dock menar Sternudd (2000) att de olika perspektiven inte är renodlade från varandra. Inom det konstpedagogiska perspektivet ses exempelvis arbetsprocessen mot en färdig föreställning som personlighets- och grupputvecklande på samma vis som de konstnärliga och kreativa metoderna även används när det främsta målet med undervisningen är personlighetsutveckling.

Gymnasielärarna har delat in sin undervisning i olika teman innehållande övningar såsom improvisation, status, forumspel, sceniskt uppbyggande av dramatisk handling, röstövningar, lek, samarbetsövningar, tillitsövningar och kroppsspråk. Vissa av dessa aktiviteter bär drag av olika dramapedagogiska perspektiv och kan vart och ett inordnas i ett särskilt inlärningsstadium. Samarbetsövningar, tillitsövningar och lek sker exempelvis oftast i en inledande fas av lektionens eller terminens gång. Vissa av temana är av en mer övergripande art och innehåller i sig de olika faserna. Ett tydligt exempel på ett sådant är forumspel, vilket är en vanligt förekommande teknik inom det kritiskt frigörande perspektivet (Sternudd, 2000).

De dramapedagogiska perspektiven är således synliga i de olika verksamheternas praktik även om de inte är det i styrdokumentet för estetisk verksamhet. Detta kan vara ett tecken på att de intervjuade dramalärarna har en god dramapedagogisk utbildning och därmed en bred repertoar, samt att det hos förskolepedagogerna finns en medvetenhet om betydelsen av att integrera dramapedagogik i den dagliga verksamheten.

Pedagogernas uppfattningar om hur lärandet blir synligt

Lindström (2000) redogör i sin artikel *Att lära genom konsten – En forskningsöversikt* för distinktionen mellan lärande om, i, med och genom olika konstarter. Att lära om konst innebär ett åskådarperspektiv, medan kunskap i konst uppnås genom att deltagarna

praktiskt agerar. Med lärande som sker *med* konsten avses att man i undervisningen tar i anspråk olika konstnärliga artefakter såsom exempelvis bild och musik. Lärande genom konsten kan istället innebära ett undersökande förhållningssätt där barnen eller eleverna genom dramatisering får utforska vardagliga skeenden (Lindström, 2000). Dessa begrepp kan tillämpas på det lärande som de intervjuade pedagogerna i denna studie upplever att de får syn på i dramapedagogiska situationer. Förskolepedagogerna beskriver främst ett lärande som sker med och genom dramapedagogiska aktiviteter. De menar att barnen med hjälp av drama stärker nödvändiga kollektiva förmågor. Detta kan sägas gå i linje med ett sociokulturellt perspektiv på lärande där individen i samspel med andra utvecklar olika sociala färdigheter (Säljö, 2000). En av förskolepedagogerna berör även hur barnen inspireras av varandras olika uttryckssätt, vilket skulle kunna utgöra ett exempel på lärande inom den proximala utvecklingszonen. Den proximala utvecklingszonen innebär vad individer kan åstadkomma när dess olika kunskaper och erfarenheter samspelar (Säljö, 2000).

Gymnasiepedagogerna betonar i sin tur det lärande som sker *om* och *i* drama. Exempel som skildrar denna hypotes är hur eleverna behärskar praktiska såväl som teoretiska verktyg.

Dessa olikheter kan förklaras av verksamheternas skilda uppdrag och styrdokument. Drama är på gymnasiet ett ämne inom den estetiska verksamheten – elevernas prestationer ska följaktligen betygsättas - medan drama på de besökta förskolorna främst används som en strukturerad lek och inlärningsmetod. Undantag står dock att finna. På en av förskolorna har barnen vid ett tillfälle fått repetera in och spela upp pjäser för varandra. I samma projekt ingick även reflektioner över vad ett manus innebär. Dessa aktiviteter ställs i relation till strävansmålet att barnen ska ges möjlighet att utveckla förmågor såsom lyssnande och berättande.

Lindström (2000) menar att synen på olika konstformers betydelse har fått en mer mångfacetterad betydelse för barns och ungdomars utveckling.

Pedagogernas uppfattningar om och användande av pedagogisk dokumentation och formativ bedömning

Som det tidigare har framhållits i denna uppsats så använder pedagogerna på förskolan pedagogisk dokumentation men de uppfattar och använder den på olika sätt. Alla pedagogers uppfattningar stämmer likväl överens med vad Lenz Taguchi (1997) menar är den pedagogiska dokumentationens syfte och användbarhet. Att den pedagogiska dokumentationen kan fungera som ett arbetsverktyg för att hjälpa oss att få syn på barnens uttryck stämmer bra överens med det som Sara använder den till. Att den även kan användas för att pedagogen ska kunna kommunicera med barnen stämmer överens med Fridas exempel på bilderna på toaletten och Lenas uttryck om att de använder den pedagogiska dokumentationen för att utvärdera verksamheten tillsammans med barnen. Det som enar de olika sätten som pedagogerna använder dokumentationen på är att den på något sätt används som en kommunikation (Lenz Taguchi, 1997). Pedagogerna uttrycker att den kommunicerar mellan pedagoger och barn eller mellan pedagoger och föräldrar på olika sätt. Att den pedagogiska dokumentationen bör användas i syfte till att kommunicera med föräldrar har vi inte funnit något belägg för i vår litteratur men då alla pedagogerna har uttryckt att det är betydelsefullt att göra det så blir det således en viktig aspekt av den pedagogiska dokumentationen. En slutsats kan vara att dokumentationen är viktig för att

föräldrarna ska bli delaktiga och förstå vikten av att använda drama i förskolan. Det tycks vara viktigt för pedagogerna att ha föräldrarnas stöd, men det viktigaste tycks ändå vara att den pedagogiska dokumentationen används som underlag för en bra kommunikation mellan pedagoger och barn inom verksamheten.

På gymnasiet används formativ bedömning som en del av arbetet för att föra eleverna framåt. Som det tidigare har angetts i analysen i denna uppsats kan vi se att två av de tre intervjuade pedagogerna på gymnasiet använder formativ bedömning genom beröm. Den tredje pedagogen, Marie, anger att hon använder den genom att ge återkoppling till eleverna under en lektion. Hon delger att det är för att kunna berätta för eleverna om de eventuellt har missat något och detta sätt kan relateras till vad Black (1998) menar är fördelarna med formativ bedömning. Även om det finns skillnader i hur pedagogerna använder sig av formativ bedömning så tycks de alla ändå använda sig av det utifrån samma syfte; att föra eleverna framåt. Alla pedagogerna använder sig således av den formativa bedömningen i sin undervisning även om begreppet inte fanns som en medveten aspekt av deras undervisning innan intervjuerna ägde rum. Slutsatsen som kan dras är att den formativa bedömningen är viktig och fungerar som ett stöd som eleverna får av sin lärare. De intervjuade pedagogerna på gymnasiet anger att den formativa bedömningen är nödvändig och de menar att de använder sig av den hela tiden. Som tidigare påvisats i denna uppsats så fanns inte formativ bedömning som ett medvetet begrepp hos någon av pedagogerna men genom analysen visas det att de använder den formativa bedömningen på ett medvetet sätt i sin undervisning. En till slutsats som här kan dras är att den formativa bedömningen har en så naturlig och central del av dramaundervisningen att det inte krävs en medvetenhet om begreppet.

Avslutande diskussion

Förutom de resultat som kommit fram i denna studie finns en annan aspekt värd att lyftas fram synlig i vårt material – betydelsen av ämnet drama på gymnasiet och vikten av att använda drama i arbetet med barn på förskolan. Det lärande som pedagogerna anger att de ser hos barnen och eleverna när de arbetar med dramapedagogiska aktiviteter kan relateras till aktuell forskning om vilka personlighetsutvecklande förmågor drama har potential att utveckla.

Studien har fungerat som en kompletterande del till vår utbildning. Den har gett oss en grundläggande och värdefull förståelse för den kvalitativa forskningsprocessen och har utgjort en inblick i hur vi som lärare kan utnyttja pedagogisk och ämnesdidaktisk forskning för att berika och utveckla vår roll som pedagoger. Den kunskap och de uppfattningar som tolkats och diskuterats i uppsatsen kan förhoppningsvis fungera som ett diskussionsunderlag för hur man inom dramapedagogisk verksamhet kan förankra och omsätta styrdokumentens riktlinjer i praktiken på gymnasiet och i förskolan.

Reflektion över forskningsprocessen

Den tid som vi har avsatt för denna undersökning har varit mycket givande. Det har också varit en stor utmaning att genomföra detta tillsammans, dels för att vi inte tidigare har haft någon kontakt med varandra och dels för att vi har så olika inriktningar på våra lärarutbildningar. Dock har det mestadels fungerat bra och vi har större delen av tiden haft

ett gott samarbete. Vi har regelbundet träffats och diskuterat vår studie, samt även utformat och arbetat utifrån en tidsplan för att få struktur i arbetet och för att kunna skriva på varsitt håll, men mot samma gemensamma mål. Det har emellanåt varit ett problem att skriva var för sig, då brister i kommunikationen har lett till onödigt arbete i form av ändringar för att få de olika delarna i texten så lika författade som möjligt. Detta har dock inte lett till några betydande problem för vår forskningsprocess och förloppet från problemformulering till färdig uppsats har gått i jämn och stabil takt.

Våra olika inriktningar i utbildningen har både försvårat och berikat arbetet. Inledningsvis var det svårt att konstruera intervjufrågor som fungerade på båda verksamheterna. Lösningen på detta var att ha ett antal gemensamma frågor, men även ett antal frågor som var skraddarsydda för respektive verksamhet. De positiva sidorna med våra olika inriktningar har varit många. Det har varit mycket givande att få ta del av de verksamma pedagogernas tankar om dramapedagogikens många användningsområden och potential. Inte minst har det varit lärorikt att få inblick i varandras respektive verksamheter vilka för oss tidigare varit okända. Det har även varit givande att få en inblick i de verksamheter som vi i framtiden själva ska arbeta inom och vi känner att vår egen profession har stärkts i och med denna studie.

Vi har likaledes reflekterat över aspekter som skulle ha kunnat förbättra vår studie. Hade vi haft mer tid till vårt förfogande kunde fler pedagoger ha intervjuats vilket hade försett oss med en större mängd data och därigenom en bättre grund för analys. Vi hade även kunnat komplettera intervjuerna med klassrumsobservationer av hur styrdokumentet omsätts i praktiken i relation till dramapedagogisk verksamhet.

Vidare forskning

Ett antal av intervjufrågorna till pedagogerna på gymnasiet berör huruvida eleverna är förtrogna med den estetiska verksamhetens olika mål och betygskriterier, vilken medvetenhet eleverna har om hur dessa har tolkats av pedagogerna, samt huruvida syftet med de olika övningarna under lektionerna konsekvent förmedlas till eleverna. Detta är frågor som vi efter det första intervjugenomförandet kompletterade intervjuprotokollet med, då den intervjuade pedagogen vid detta tillfälle betonade betydelsen av elevernas rätt att få ta del av hur läraren tolkat kursmålen och vad det ger för konsekvenser i undervisningen. Av tids- och utrymmesskäl har vi gjort valet att inte undersöka denna aspekt närmare. Dock torde det vara intressant att i en vidare studie även anlägga ett elevperspektiv på en liknande frågeställning.

I vår studie har vi intervjuat pedagoger inom förskole- och gymnasieverksamhet. En fråga som väckts under processen är på vilket sätt dramapedagogik används i relation till styrdokumentet i undervisningen i grundskolan. En liknande studie skulle således även kunna realiseras på detta område.

Det vore även intressant att, utifrån våra resultat, jämföra hur styrdokument tolkas och omsätts inom andra ämnen, i synnerhet mer teoretiskt orienterade sådana. Förekommer till exempel samma uppfattning om att styrdokumentet är abstrakt formulerade och hur ser pedagoger inom andra ämnen på detta?

Referenser

- Albertsson, M. (2006) *Lärarna och de nationella kursplanerna: Hur förhåller sig lärarna till dem?* Examensarbete, Lärarprogrammet, Karlstad Universitet
- Andersson, M. & Andersson, Y. (2008) *Drama eller inte, det är frågan: en studie i användandet av drama i grundskolans senare år.* C-uppsats, Institutionen för pedagogik och lärande, Luleå tekniska Universitet
- Andersson, Å. & Håkansson, C. (2007) *Våga leka med dramapedagogik. En observationsstudie av barns roll i förskolan.* Examensarbete, Institutionen för pedagogik, Växjö Universitet
- Björkander, J. (2006) *Barns upplevelser av att delta i dramapedagogiska övningar.* Examensarbete, Estetisk-filosofiska institutionen, Karlstad Universitet
- Black, P (1998) *Testing friends or foe? - Theory and practice of assessment and testing.* London: Falmer press.
- Chaib, C. (1996) *Ungdomsteater och personlig utveckling. En pedagogisk analys av ungdomars teaterskapande.* Lund: Lunds universitet.
- Englund, L-L. (2008) *Matematik i förskolan: En studie av vilka uppfattningar lärare i förskolan har av matematik när det sätts i relation till styrdokument. I Forskande lärare i praktiken: Vol 4, Håkan Fleischer & Mikael Segolsson (red), Högskolan för lärande och kommunikation, Jönköping*
- Erbert, B & Rasmusson, V. (1996). *Undervisa i pedagogiskt drama.* Lund: Studentlitteratur.
- Flink, M. (2009) *Har du roligt lilla vän? En diskursiv undersökning om hur dramapedagoger uppfattar sin yrkesroll.* C-uppsats, Institutionen för humaniora och samhällsvetenskap, Högskolan i Gävle
- Forsberg, H., Gustavsson, A. & Svangren, K. (2007) *Kursplaner och betygskriterier – varför, hur och när? : En studie av hur SO-lärare uppfattar och använder sig av grundskolans kursplaner och betygskriterier.* Studentuppsats, Pedagogiska institutionen, Örebro Universitet
- Groth, A-K. (2007) *Litteraturundervisning i Svenska B och Svenska som andraspråk B – hur lärare tolkar kursplanerna och hur de genomför undervisningen.* Examensarbete, Institutionen för humaniora, Mälardalens högskola
- Grönqvist, E. & Tengvall, H. (2008) *"Vi är bara människor": En komparativ studie om lärares uppfattningar och bedömning i ämnet Idrott och Hälsa i förhållande till skolans styrdokument.* Studentuppsats, Pedagogiska institutionen, Örebro Universitet
- Gustafsson, B (2004), *Kunskapande metoder.* Lund: Studentlitteratur.
- Hartman, S (2004) *Skrivhandledning – för examensarbeten och rapporter.* Natur och kultur.

- Helgesson, P. (2009) *Lärarens roll inom dramapedagogik*. Examensarbete, Humanvetenskapliga institutionen, Högskolan i Kalmar
- Hägglund, K & Fredin, K (2008) *Dramabok*. Stockholm:Liber.
- Klintberg, J. (2008) *Dramapedagogik – en motiverad metod på gymnasiet?* Examensarbete, Humanvetenskapliga institutionen, Högskolan i Kalmar
- Kongsrud, L, Rosdahl, E (1970) *Dramik – lärobok i pedagogiskt drama*. Natur och kultur.
- Kvale, S (1997) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur:Lund.
- Kylén, J-A (1994) *Fråga rätt – vid enkäter, intervjuer, observationer och läsning*. Kylén förlag AB. Stockholm
- Lenz Taguchi, H. (1997) *Varför pedagogisk dokumentation? - om barnsyn, kunskapssyn och ett förändrat förhållningssätt till förskolans arbete*. Stockholms universitets förlag
- Linde, G. (2000) *Det ska ni veta! En introduktion till läroplansteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindström, L. (2002). *Att lära genom konsten. En forskningsöversikt*. I: Hjort, M. (red.) Kilskrift
- Lindström, L (red), Lindberg, V (2007) *Pedagogisk bedömning – om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*. Stockholm:HLS förlag.
- Lpf 94. Läroplan för de frivilliga skolformerna*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Lpfö 98. Läroplan för förskolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Nilsson, H. & Sandell, M. (2006) *Drama i skolan. Hur kan forumspel påverka barns utvecklande av empati*. Examensarbete, Lärarutbildningen, Högskolan i Kristianstad
- Project Zero, Reggio Children (2001) *Att göra lärandet synligt – barns lärande individuellt och i grupp*. Stockholm: HLS förlag.
- Skolverket. (2004) *Varför ser kursplanerna ut som de gör?* Stockholm: Skolverket.
- Stensmo, C. (2002) *Vetenskapsteori och metod för lärare – en introduktion*. Uppsala: Läromedel & Utbildning.
- Sternudd, M.M.F. (2000). *Dramapedagogik som demokratisk fostran? Fyra dramapedagogiska perspektiv – dramapedagogik i fyra läroplaner*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Sveriges riksdag (1992). Gymnasieförordningen (1992:394) [online] <http://www.riksdagen.se/webbnav/index.aspx?nid=3911&bet=1992:394> (2010-01-10)
- Säljö, R. (2000) *Lärande i praktiken – Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Nordstedts Akademiska förlag.
- Thurén, T. (2007) *Vetenskapsteori för nybörjare*. Malmö: Liber.
- Vetenskapsrådet. (2002) *Forskningsetiska principer inom humanistisk – samhällsvetenskaplig forskning*. [Elektronisk version]. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vygotskij, L. S. (2001) *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.

Wagner, B.J. (1993). *Drama i undervisningen. En bok om Dorothy Heathcotes pedagogik*. Göteborg: Daidalos.

Åberg, A & Lenz Taguchi H. (2006) *Lyssnandets pedagogik – etik och demokrati i pedagogiskt arbete*. Stockholm:Liber.

Bilagor

Bilaga 1 – Intervjufrågor till förskolepedagogerna

1. Vad är drama för dig? Hur skulle du förklara för någon som inte är så insatt i vad drama är?
2. Vilka olika styrdokument utgår du ifrån i planeringen för den dramapedagogiska verksamheten?
3. Hur tycker du att styrdokumenterna är formulerade? Är de lätta att tolka? Är de begränsande eller ett nödvändigt stöd i ditt arbete?
4. Finns det något du saknar i styrdokumenterna? Något som borde finnas med?
5. På vilket sätt använder du styrdokumenterna när du planerar den dramapedagogiska verksamheten? Är det enkelt eller svårt att omsätta det som står i dem i praktiken?
6. Kan du (utifrån strävansmålen) ge något eller några exempel på någon dramapedagogisk aktivitet som svarar mot ett särskilt mål?
7. I strävansmålen, hur tänker du kring/tolkar du formuleringarna?
8. Vad är pedagogisk dokumentation för dig?
9. Använder du dig av det? I så fall hur?
10. (Om inte, hur dokumenterar du det lärande som synliggörs?)
11. Vad skulle du ge för råd till en nybliven förskolepedagog när det gäller styrdokumentens roll?

Bilaga 2 – Intervjufrågor till gymnasielärarna

1. Vad är drama för dig? Hur skulle du förklara för någon som inte är så insatt i vad drama är?
2. Vilka olika styrdokument utgår du ifrån i planeringen för dina dramalektioner?
3. Hur tycker du att styrdokumenterna är formulerade? Är de lätta att tolka? Är de begränsande eller ett nödvändigt stöd i ditt planeringsarbete?
4. Hur väl tror du att eleverna känner till kursmål och betygskriterier? Är det något du diskuterar med dem?
5. Finns det något du saknar i styrdokumenterna? Något som borde finnas med?
6. I uppnåendemålen, hur tänker du kring/tolkar du formuleringarna?
7. Vilket eller vilka strävansmål/uppnåendemål från dessa styrdokument är mest centralt/centrala i din undervisning? Varför anser du att det/de är mest centralt/centrala?
8. På vilket sätt utnyttjar du styrdokumenterna när du planerar din undervisning? Är det enkelt eller svårt att omsätta det som står i dem i praktiken?
9. Kan du (utifrån uppnåendemålen) ge något eller några exempel på någon dramapedagogisk aktivitet som svarar mot ett särskilt mål?
10. Är det viktigt för dig att formulera syftet med de olika övningarna till eleverna?
11. Hur går du till väga för att avgöra om eleverna nått uppnåendemålen och betygskriterierna i estetisk verksamhet?
 - Hur får du syn på det lärande som sker i relation till målen?
 - Vilka olika sätt finns för att bedöma elevernas kunskapsnivå inom estetisk verksamhet?
12. Vad är formativ bedömning för dig och hur använder du det i din undervisning?
13. Vad skulle du ge för råd till en nybliven dramalärare när det gäller styrdokumentens roll?

Bilaga 3 – Mål från Lpfö98

Mål

Förskolan skall sträva efter att varje barn

- utvecklar sin identitet och känner trygghet i den,
- utvecklar sin nyfikenhet och sin lust samt förmåga att leka och lära,
- utvecklar självständighet och tillit till sin egen förmåga,
- känner delaktighet i sin egen kultur och utvecklar känsla och respekt för andra kulturer,
- utvecklar sin förmåga att lyssna, berätta, reflektera och ge uttryck för sina uppfattningar,
- utvecklar sin förmåga att fungera enskilt och i grupp, att hantera konflikter och förstå rättigheter och skyldigheter samt ta ansvar för gemensamma regler,
- utvecklar sin motorik, koordinationsförmåga och kroppsuppfattning samt förståelse för vikten av att värna om sin hälsa och sitt välbefinnande,
- tillägnar sig och nyanserar innebörden i begrepp, ser samband och upptäcker nya sätt att förstå sin omvärld,
- utvecklar ett rikt och nyanserat talspråk och sin förmåga att kommunicera med andra och att uttrycka tankar,
- utvecklar sitt ord- och begreppsförråd och sin förmåga att leka med ord, sitt intresse för skriftspråk och för förståelsen av symboler samt deras kommunikativa funktioner,
- utvecklar sin skapande förmåga och sin förmåga att förmedla upplevelser, tankar och erfarenheter i många uttrycksformer som lek, bild, rörelse, sång och musik, dans och drama,
- utvecklar sin förmåga att bygga, skapa och konstruera med hjälp av olika material och tekniker,
- utvecklar sin förmåga att upptäcka och använda matematik i meningsfulla sammanhang,
- utvecklar sin förståelse för grundläggande egenskaper i begreppen tal, mätning och form samt sin förmåga att orientera sig i tid och rum
- utvecklar förståelse för sin egen delaktighet i naturens kretslopp och för enkla naturvetenskapliga fenomen, liksom sitt kunnande om växter och djur och
- som har ett annat modersmål än svenska utvecklar sin kulturella identitet samt sin förmåga att kommunicera såväl på svenska som på sitt modersmål.

Bilaga 4 – Styrdokument för kursen Estetisk verksamhet (ESV1201) inom gymnasieskolan

Ämnets syfte

Utbildningen i ämnet estetisk verksamhet syftar till att utveckla och stimulera elevens kreativitet och lust att använda estetiska uttrycksmedel för att uttrycka tankar, känslor och handlingar. Ämnet syftar även till att väcka intresse och förståelse av kultur och skapande verksamhet i ett vidare perspektiv.

Mål att sträva mot

Skolan skall i sin undervisning i estetisk verksamhet sträva efter att eleven

- genom estetisk verksamhet utvecklar sin fantasi och lust att uttrycka sig,
- blir medveten om de estetiska uttryckens roll och användning samt stimuleras till eget skapande,
- utvecklar sin känsla för estetiska värden och deras betydelse för individ och samhälle,
- blir förtrogen med kulturverksamhet inom det estetiska området samt utvecklar sin förmåga att tolka och bedöma vardagliga estetiska företeelser,
- tillägnar sig kunskaper om och erfarenheter av estetisk verksamhet samt får möjlighet till kulturhistorisk allmänbildning.

Ämnets karaktär och uppbyggnad

Under årtusenden har högtstående kulturer kännetecknats av att de estetiska värdena beaktats och uppskattats. Byggnader, väggmålningar, konstföremål, klädedräkt, teater, musikinstrument och litteratur vittnar om gångna generationers intresse för det sköna och funktionella i livet. Även i dagens samhälle omges människan av konstnärliga och estetiska uttryck. Ämnet estetisk verksamhet ger en introduktion till olika estetiska verksamheter.

Estetisk verksamhet kan inriktas mot olika estetiska områden såsom bild, dans, musik, formgivning eller teater. I ämnet ingår skapande eller konstnärlig verksamhet, som även kan vara av gränsöverskridande karaktär, där olika estetiska uttrycksformer både kan blandas och utövas sida vid sida. Såväl traditionella konstnärliga metoder som nyare digitala för framställning av konstnärliga produkter kan ingå i ämnet. Också upplevelser och reflexion är en del av ämnet.

Ämnet omfattar kursen Estetisk verksamhet som är en kärnämneskurs.

Mål

Mål som eleverna skall ha uppnått efter avslutad kurs

Eleven skall

- kunna uttrycka tankar eller idéer med något estetiskt uttrycksmedel
- kunna reflektera över och diskutera sitt eget skapande
- ha kunskap om olika konstnärliga uttryck och företeelser
- kunna se anknytningen mellan estetisk verksamhet och den egna studieinriktningen.

Betygskriterier

Kriterier för betyget Godkänt

Eleven ger exempel på olika konstnärliga uttryck och företeelser.

Eleven använder något estetiskt uttrycksmedel för att gestalta en idé eller en tanke.

Eleven beskriver och kommenterar sitt eget skapande.

Kriterier för betyget Väl godkänt

Eleven diskuterar och tolkar olika konstnärliga uttryck och företeelser.

Eleven använder sina kunskaper inom något estetiskt uttrycksmedel på ett kreativt sätt i nya sammanhang.

Eleven värderar sitt eget skapande.

Kriterier för betyget Mycket väl godkänt

Eleven använder något estetiskt uttrycksmedel på ett personligt och kreativt sätt.

Eleven diskuterar, granskar kritiskt och bedömer resultatet av sitt eget arbete.

Eleven motiverar val av uttryckssätt och dess betydelse för slutresultatet.