



GÖTEBORGS UNIVERSITET  
Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning

# Lärande i ett socialt samspel utifrån musikdrama

Helena Henriksson och Martina Gidstedt

Musik / Musik / LAU350

Handledare: Monica Lindgren

Rapportnummer: HT 06-6112-04

## *I rörelse*

*Den mätta dagen den är aldrig störst.  
Den bästa dagen är en dag av törst.*

*Nog finns det mål och mening i vår färd-  
Men det är vägen, som är mödan värd.*

...

*Bryt upp, bryt upp! Den nya dagen gryr.  
Oändligt är vårt stora äventyr*

*Karin Boye*

## **Abstract**

**Examinationsnivå: Lärarutbildningen 180 p examensarbete 10 p**

**Titel: Lärande i ett socialt samspel utifrån musikdrama**

**Författare: Helena Henriksson och Martina Gidstedt**

**Termin och år: Hötterminen 2006**

**Institution: Institutionen för pedagogik och didaktik**

**Handledare: Monica Lindgren**

**Rapportnummer: HT 06-6112-04**

**Nyckelord: Musikdrama, drama, sociokulturellt perspektiv, dokumentation och lärande**

### Inledning

Musikdrama sett ur ett historiskt perspektiv och ur författarnas perspektiv.

### Syfte och problemformulering

Syftet med detta examensarbete är att undersöka hur elever reflekterar över undervisningen i musikdrama. Problemformulering:

- Hur reflekterar elever över undervisning i musikdrama?
- Hur kan dessa reflektioner tolkas ur ett lärande perspektiv?

### Teoretisk anknytning

Det sociokulturella teoriperspektivet på lärande förklaras utifrån följande fem rubriker: kommunikation och samspel, kontext, mediering, dialog och kultur. Detta enligt tre forskare. Begreppet pedagogiskt drama diskuteras utifrån fyra olika synsätt där alla har agering som en kärna i verksamheten. Musikdrama och lärande förklaras ur flera författares vinklar. Slutligen visas tidigare forskning gjord inom ämnet av tre forskare.

### Material och metoder

Undersökningsgruppen är en musikdramagrupp på en kulturskola i Göteborg. Elevernas dokumentationer från varje lektion har samlats in och det har genomförts en fri diskussion över examensarbetets syfte. Deras reflektioner över undervisningen har analyserats. Vi har använt oss av en kvalitativ forskningsmetod, inspirerad av fenomenografins idé, när materialet bearbetats. Eftersom det är våra elever inser vi problematiken med att kunna vara objektiv i forskningen. Eleverna och föräldrarna har godkänt och låtit oss låna och läsa dokumentationerna samt använda deras tankar i diskussionen kring musikdrama.

## Resultatredovisning

Det resultat som framkommit av undersökningens material och respondenter redovisas i sju huvudteman. Gruppträning, personlig utvecklingsträning, emotionell träning, empatisk träning, teaterträning, viljan att uppträda och övriga tankar. Ur det sista huvudtemat, övriga tankar, har följande underrubriker uppkommit: Behov av social gemenskap, lust och glädje i arbetet samt oro och negativa reflektioner. Resultatet redovisas i löpande text blandat med direktcitrat från eleverna själva och deras dokumentationer.

## Slutdiskussion

Resultatet kopplas till bakgrund, pedagogiskt drama, musikdrama och lärande, tidigare forskning samt lärande ur ett sociokulturellt perspektiv. Det diskuteras och dras slutsatser av författarna.

## Förord

Vi har under hösten varit inne i en gemensam tankeprocess som nu har tagit form som detta examensarbete. Redan tidigt i augusti 2006 började funderingarna över hur arbetet skulle genomföras tillsammans och enskilt. Litteraturen har behandlats av oss båda på var sitt håll samt i mötet med varandra. Vi har dock kommit fram till att en gemensam diskussion och ett gemensamt arbete oss emellan ger den bästa förutsättningen till ett bra examensarbete. Det är dialogen och samspelet mellan oss som har gett inspiration och kreativitet till detta arbete. Det är vägen fram till målet som är det viktiga.

Ett innerligt stort tack till alla våra respondenter som villigt har deltagit i denna studie samt vår handledare Monica Lindgren, som besitter stor kunskap.

Helena Henriksson och Martina Gidstedt

# Innehållsförteckning

|   |    |
|---|----|
| 1. Inledning .....                                    | 6  |
| 1.1 Historik.....                                     | 6  |
| 1.2 Musikdrama ur författarnas perspektiv .....       | 7  |
| 2. Syfte och problemformulering .....                 | 9  |
| 3. Lärande ur teoretiska perspektiv .....             | 10 |
| 3.1 Lärande ur ett sociokulturellt perspektiv.....    | 10 |
| 3.1.1 Kommunikation och samspel.....                  | 10 |
| 3.1.2 Mediering.....                                  | 10 |
| 3.1.3 Kontext .....                                   | 10 |
| 3.1.4 Dialog .....                                    | 11 |
| 3.1.5 Kultur.....                                     | 11 |
| 3.2 Teoretisk bakgrund .....                          | 11 |
| 3.2.1 Pedagogiskt drama .....                         | 11 |
| 3.2.2 Musikdrama och lärande .....                    | 13 |
| 3.2.3 Tidigare forskning.....                         | 15 |
| 4. Material och metoder .....                         | 17 |
| 4.1 Undersökningsgrupp.....                           | 17 |
| 4.2 Datainsamlingsmetod.....                          | 17 |
| 4.3 Metod och analys.....                             | 17 |
| 4.4 Etik.....   | 17 |
| 4.5 Trovärdighet .....                                | 17 |
| 5. Resultatredovisning .....                          | 19 |
| 5.1 Gruppträning.....                                 | 19 |
| 5.2 Personlig utvecklingsträning .....                | 19 |
| 5.3 Emotionell träning .....                          | 20 |
| 5.4 Empatisk träning.....                             | 20 |
| 5.5 Teaterträning.....                                | 20 |
| 5.6 Viljan att uppträda .....                         | 21 |
| 5.7 Övriga tankar .....                               | 21 |
| 5.7.1 Behov av social gemenskap.....                  | 21 |
| 5.7.2 Lust och glädje i arbetet .....                 | 22 |
| 5.7.3 Orosmoment och negativa funderingar .....       | 22 |
| 6. Slutdiskussion.....                                | 23 |
| 6.1 Fyra behov för lärande .....                      | 23 |
| 6.2 Fyra perspektiv på pedagogiskt drama.....         | 24 |
| 6.3 Det sociokulturella perspektivet på lärande ..... | 27 |
| 7. Epilog.....  | 29 |
| 8. Referenslista .....                                | 30 |
| Bilaga 1 .....  | 31 |
| Bilaga 2 .....  | 32 |
| Bilaga 3 .....  | 33 |

# 1. Inledning

Hösten 2003 startade vi en musikdramaverksamhet som har vuxit oerhört mycket. Vårt grundsyfte för musikdramaundervisningen är att ge eleverna lust och möjligheter att utveckla sig själva och gruppen med hjälp av musikdramat. Eleverna får en möjlighet att uppleva hur ämnet stärker den egna identiteten både socialt och emotionellt. För att verksamheten skall kunna utvecklas vidare måste vi som pedagoger veta mer om hur eleverna reflekterar över sin undervisning i musikdrama. Först då kan en fortsatt utveckling av verksamheten ske inför kommande terminer.

Musikdrama redovisas ur dramats perspektiv eftersom grunden i verksamheten är förankrad där. En historisk tillbakablick av dramats utveckling mynnar ut i en förklaring av hur vi ser på och bedriver undervisning i musikdrama. Vidare förklaras begreppet pedagogiskt drama sett ur fyra olika perspektiv. Musikdrama och lärande i allmänhet diskuteras sedan utifrån ett antal författare. Slutligen visas tidigare forskning gjord av tre forskare, inom ämnet.

## 1.1 Historik

I den rituella dansen såddes det allra första fröet till det som skulle bli dramat, men också i att någon berättar något för någon som i sin tur för det vidare. Steget därifrån fram till dagens drama är väldigt långt. En sak vet man och det är att grunden till dagens drama/teatertradition lades i Aten på 400-talet f. Kr. Drama kommer av det gammalgrekiska ordet *dra'o*, som betyder "att handla". För antikens greker spelade religionen en stor roll och gudarna ärades med fester. En Gud som ofta ärades var Dionysos, vinets och åkrarnas Gud, Herre över allt som växer och livets bevarare. Dessa fester är som stora körverk som innehåller dans, musik, sång och tal. Längre fram ordnade man dramatikertävlingar. Aristofanes, Sofokles och Euripides var de stora kända dramatikererna under den tiden och deras verk kallades för tragedier, satyrspel och komedier. Dramat fick en nystart under medeltiden, denna gång med utgångspunkt i den kristna religionen. Kyrkliga skådespel utvecklades när man dramatiserade evangeliet. De viktigaste liturgiska dramerna var jul- och påskspelen som kallas liturgiska eftersom de har sin utgångspunkt i gudstjänsten (liturgin). Dramat utvecklades ännu mer ur dessa båda spel. Under senare delen av medeltiden föddes mysteriespel och mirakelspel. De var enormt stora och långa dramer som skildrade hela den bibliska historien, allt från skapelseberättelsen till yttersta domen. Mysteryspelen varade i flera dagar. Mirakelspelen däremot, byggde på helgonlegender och innehållet var inte alltid helt religiöst. Renässansen var en pånyttfödelse av antikens ide- och kulturvärld. Det var också en reaktion mot den medeltida kulturen. Man ville skapa en scenkonst efter de antika mönstren och den italienska folkkomedin, *Comedia dell'arte* uppkom. Den store dramatiker under barocken var William Shakespeare. Han hämtade sin inspiration inte bara från den kristna föreställningsvärlden, utan också från samtiden, som ibland i lätt förklädnad hånar och gör narr av maktavarna och mänskliga svagheter. Det här var dramatik som var populär, hade ett högt underhållningsvärde, var konstnärligt medveten och kritisk mot vissa händelser i samtiden. Helt enkelt, dramatik som då var skriven just för stunden och ändå skulle den ha en förunderlig och märklig kraft att överleva. Under upplysningstiden rådde förnuftet som måttstock för tänkandet och handlandet. Erfarenheten var kunskapskällan. Det spelades teater som aldrig förr i Frankrike och man skrattade gärna åt de italienska *commedia dell'arte*-skådespelarna, som hade en permanent scen i Paris ända sedan början av 1600-talet. Nu började också den italienska operan sprida sig utanför landets gränser där den uppkom omkring år 1600. Operan byggde på medeltidens kyrkomusik. Under mitten av 1700-talet började teatern professionaliseras. Tidigare hade denna konstart förts framåt av människor,

som ägnat hela sitt liv åt teater och drama, men de var i stort sett det vi idag kallar amatörer. Professionaliseringen inom yrket berodde framförallt på att det uppkom yrkesregissörer, föregångarna till dessa var skådespelare, teaterledare, teaterkännare och pjäsförfattare. Under romantiken började jakten efter den fullständiga illusionen och man eftersträvade fantasilandskap och det gjordes stora utsvävningar såväl inom agerandet som inom scenografin. Detta pågick fram till att naturalismen vid 1800-talets slut, satte stopp för det. En stil som vill skildra verkligheten precis som den är, naken, ärlig och så realistisk som är möjligt. (Brådhe; Lindroth; Nedgård 1996)

Samtidigt i Tyskland uppkom en grupp som kallade sig Meiningarna. De arbetade för realism inom dramat och teatern. Meiningarna uppstod som en reaktion på romantikens slentrian och utsvävningar. I Ryssland, under romantikens senare del, utvecklade Konstantin Stanislavskij en ny spelstil för skådespelare. Genom psykologisk inlevelse skulle man lyckas göra en sann och rättvis rollgestaltning. Stanislavskij utvecklade en spelstil med inlevelse och äkta uttryck för känslor istället för de tidigare tomma gesterna. Denna metod ligger idag till grund för dramaarbete med både barn och vuxna. (Fredin & Hägglund 2001)

Det som hände under drygt hundra år fram till idag är att vår teater fick sina yttre former. Under denna tid blandades många goda ingredienser för att slutligen hållas ut och bli den teaterform som vi har idag. Naturligtvis har det skett stora förändringar sedan grunden lades i Aten, men ändringarna gäller mer dramats funktion än dess konstruktion. (Brådhe; Lindroth; Nedgård 1996)

## **1.2 Musikdrama ur författarnas perspektiv**

Musikdrama är ett mycket abstrakt ämne och det kan vara svårt att se syftet med en sådan undervisning om man inte fullt förstår vad det kan ge eleven. På musikdramalektionerna arbetar man med hela människan. Lektionerna ska vara som ett slags kreativt och skapande frirum, där man får chansen att testa saker som man kanske inte vågar testa någon annanstans. Musikdrama är ett ämne som kombinerar musiken och dramat, det är alltså ingen ren musikundervisning liksom det heller inte är någon ren teaterlektion. På vår kulturskola får man börja i en musikdramagrupp när man går i klass fyra och man behöver inte ha någon förkunskap om vare sig drama eller något instrument. Lektionen börjar oftast med en kommaigång-övning eller en samarbetsövning, för att sätta fart på kroppen och fokusera på här och nu i gruppen. Det kan vara allt ifrån att röra sig till musik och öva på att känna samma puls i gruppen och röra sig till den, till att kasta osynliga föremål till varandra som ändrar form. Vidare kan lektionen handla om hur man improviserar fram en pjäs med hjälp av ett tema eller ett föremål. Att sedan fundera ut hur musiken kan kopplas till den, med hjälp av sång, spel på instrument (om den kunskapen finns i gruppen) eller att använda sig av CD-skivor blir nästa moment. Av ett givet tema eller ett eget påhittat kan en minimusikal skapas.

Nedanstående punkter fungerar som grundstenar i vår musikdramaundervisning och de bygger på erfarenheter och kunskaper från våra utbildningar.

- Känna trygghet med varandra.
- Vara spontan.
- Stärka elevernas självförtroende och utveckla personligheten.
- Samarbeta med andra i ett socialt sammanhang.
- Lyssna på varandra.
- Ta hänsyn till andra.



- Eget kreativt skapande.
- Skapa jämlikhet i gruppen. Avundsjuka och rivalitet existerar inte, bara beundran, respekt och en vilja att lära av varandra.
- Öka lusten att söka ny kunskap och egen utveckling.
- Uttrycka sig nyanserat verbalt
- Öka kommunikationsförmågan, både verbalt och icke verbalt.
- Att kunna prata inför en grupp.
- Koncentration, både individuellt och i grupp.
- Stå för sina handlingar.
- Eleverna blir sedda och bekräftade för dem de är.
- Processen är viktigare än resultatet.

Vår ambition är att arbeta med musikdrama utifrån ett sociokulturellt teoriperspektiv på lärande, där arbetet tillsammans i gruppen och kommunikationen mellan deltagarna är det viktiga för att kunskap ska uppstå och behållas.

## 2. Syfte och problemformulering

Mot bakgrund av tidigare forskning och eget arbete med musikdrama, är syftet med detta arbete att undersöka hur elever reflekterar över sin undervisning i musikdrama.

Arbetets problemformuleringar är:

- Hur reflekterar elever över undervisning i musikdrama?
- Hur kan dessa reflektioner tolkas ur ett lärande perspektiv?

## 3. Lärande ur teoretiska perspektiv

### 3.1 Lärande ur ett sociokulturellt perspektiv

Utifrån en sociokulturell teori betraktar man lärande som deltagande i social praktik och även den roll som andra personer har i elevens läroprocess är viktig. Den rollen går mycket längre än att bara ge stimulans och uppmuntran till individens personliga kunskapskonstruktion.

#### 3.1.1 Kommunikation och samspel

Det sociokulturella teoriperspektivet på kunskap och lärande sker genom deltagande och deltagarnas samspel, samt att språk och kommunikation är grundläggande element i läroprocesserna. Samspelet med andra i miljön där lärande sker är avgörande både för vad som lärs och hur det lärs ut. (Dysthe 2003)

*Det är genom kommunikation som sociokulturella resurser skapas men det är också genom kommunikation som de förs vidare. Detta är en grundtanke i ett sociokulturellt perspektiv. (Säljö 2000, s 22)*

Kommunikativa processer på mänskligt lärande och utveckling är helt centrala delar i ett sociokulturellt perspektiv. Det är genom kommunikation som individen blir delaktig i kunskaper och färdigheter. Att kunna något innebär oftast att man behärskar en kommunikativ praktik som i sin tur innehåller någon form av fysisk verksamhet. Praktikern är i de flesta fall både kommunikativ och fysisk. (Säljö 2000)

*Det kollektiva skapandet förutsätter en kommunikation med andra människor och det är också i kontakten med andra människor som självbilden skapas. (Törnquist 2000, s 32)*

Den mest unika beståndsdelen i mänsklig kunskapsbildning och i vår förmåga att kommunicera med varandra, är just språket. Orden hjälper oss att förstå och se omvärlden som meningsfull. Det är först genom kommunikation med andra som vi kan bli delaktiga och fungera i olika aktiviteter med våra medmänniskor. (Säljö 2000)

#### 3.1.2 Mediering

Ordet mediering infördes i det pedagogiska tänkandet av Vygotskij. Mediering, eller förmedling är olika stöd eller hjälp i alla läroprocesser. Det kan vara allt från läromedel till personlig handledning. Språket är människans viktigaste medierande redskap. Hur språket kan fungera som ett kulturellt medierande redskap är ett mycket viktigt tema inom den sociokulturella inlärningsteorin. (Dysthe 2003)

#### 3.1.3 Kontext

Ordagrant betyder kontext det som omger. Detta ord används på många olika sätt, ofta så generellt att dess innebörd upplöses. Handlingar och kunskaper sett ur ett sociokulturellt perspektiv, relateras till sammanhang och verksamheter. Samma handling får olika innebörd utifrån vilken situation man befinner sig i. Till exempel ger i de flesta fall att slå ned någon med knytnävarna fängelse som påföljd. Men sker det inom boxning, kan istället handlingens

utförare vinna matchen och mötas av jubel. Kärnpunkten i ett sociokulturellt perspektiv är att kunna se kopplingen mellan sammanhang och individuella handlingar. (Säljö 2000)

#### 3.1.4 Dialog

Dialog i dagligt tal anses ha två betydelser, den första är ett muntligt samtal mellan fyra ögon och den andra är ett samtal som inkluderar symmetri mellan deltagarna, viljan att lyssna, öppenhet för andras argument och viljan att ändra ståndpunkt. Mikhail Bakhtin är skaparen av den Bakhtinska dialogen. Respekten för den andres ord, viljan att lyssna och förstå samt att använda den andres ord som tankeredskap men samtidigt behålla respekten för de egna orden är grundstenarna. Bakhtins dialog accepterar att leva med motsättningar och söker varken enighet eller motsättningar i dialogen. Enligt Bakhtin är all kommunikation i grunden dialogisk, vilket betyder att förståelse och mening uppstår som ett samarbete mellan den som talar, den som skriver och den som läser. Hans grundtanke är då att mening aldrig kan överföras, utan uppstår i själva interaktionen och samspelet och beror lika mycket på den som lär ut, som på den som lär in. Detta är kärnan i den Bakhtinska dialogen. (Dysthe 2003)

#### 3.1.5 Kultur

Människan är en biologisk varelse som har utvecklat olika redskap av fysisk och språklig karaktär genom att engagera sig tillsammans med andra människor i olika verksamheter. Alla resurser som delvis finns hos individen, delvis i social samverkan och delvis i den materiella omvärlden såsom fysiska ting –*artefakter*-, som hela vår vardag är fylld av, kan man använda begreppet kultur. Vår egen hjärnkapacitet är i dagens samhälle helt beroende av att man ska kunna hantera dessa kulturella redskap för att människan ska fortsätta sin utveckling. Kulturen är både materiel och immateriell och det finns ett starkt samspel mellan dessa båda poler. (Säljö 2000)

### 3.2 Teoretisk bakgrund

Utifrån fyra perspektiv på pedagogiskt drama, musikdrama och lärande samt tidigare forskning, redovisas teoretisk bakgrund.

#### 3.2.1 Pedagogiskt drama

Genom pedagogiskt drama kan man utveckla personligheten, öka kommunikationsförmågan och stärka självförtroendet och får på så sätt lättare att kunna kommunicera med andra. Övningar i trygghet, koncentration, iakttagelse, rörelse, association och kontakt är grundstenar i det pedagogiska dramaarbetet. Övningarna kan dessutom ge inspiration och möjlighet till improvisation. Alla människor har samma förutsättningar och är kreativa, det gäller bara att locka fram det. Drama är en metod där man kan leva ut och känna sig skapande (Anterot-Johansson 1998).

*Genom drama kan man medvetandegöra begrepp och företeelser, göra upptäckter och skaffa sig aha-upplevelser och uttrycka vad man känner och tänker. Framförallt kan man lära genom drama. (Anterot-Johansson 1998, s 14)*

Leken är en central del i det pedagogiska dramat. Alla som undervisar barn måste vara väldigt medvetna om hur betydelsefull leken är i barns liv och utveckling. (Fredin & Hägglund 2001)

Fyra olika perspektiv att arbeta med och se på pedagogiskt drama:

1. Konstpedagogiskt perspektiv
2. Personlighetsutvecklande perspektiv
3. Kritiskt frigörande perspektiv
4. Holistisk lärande perspektiv (Sternudd 2000)

### Konstpedagogiskt perspektiv

Historiskt sett är det konstpedagogiska perspektivet förankrat i Creative Dramatics-rörelsen, som utvecklades i början av 1900-talet och som i sin tur har sina rötter i Deweys reformpedagogiska tankar som betonar individens aktivitet och skapande förmåga. Att utveckla individens förmåga att uttrycka sig själv i en konstnärlig form, ses som det dominerande målet med konstpedagogiska perspektivet. Ett delmål är också att få en förståelse för mänskliga relationer och vad som sker i mötet mellan människor. Alla dramapedagogiska perspektiv, oavsett inriktning, har agerandet som ett användarens språk. Detta sker dock på olika sätt. Inom det konstnärliga perspektivet används teaterföreställningar som den dominerande metoden och målet är då att individen skall utveckla förmågan att uttrycka sig med olika konstnärliga uttrycksmedel där agerandet ses som det centrala. Individens utveckling handlar om att kunna uttrycka sig med alla sina personliga resurser: sinnen, rörelser, tal, känslor och ljud och dessutom tillsammans med andra kunna uttrycka sig konstnärligt med teaterns alla medel. Det konstpedagogiska perspektivets två mål:

1. Individen skall i interaktion med andra och med hjälp av agering utveckla sin personlighet, sociala samarbetsförmåga och kreativa uttrycksförmåga.
2. Individen skall skapa en föreställning och spela upp för publik. (Sternudd 2000)

### Personlighetsutvecklande perspektiv

Kunskapssynen inom personlighetsutvecklande perspektivet härstammar från folkbildning, humanistisk psykologi, socialpsykologi, och psykodrama med företrädare som Slade, Mead och Rousseau. Här ägnas mer tid åt självreflektion och gruppdynamik än inom det konstpedagogiska perspektivet, men det finns samtidigt ett starkt intresse att utveckla autonoma människor som deltar i utvecklandet av ett demokratiskt samhälle. Slade (1954) menade att det var barnets naturliga dramatiska uttryckssätt som skulle stimuleras och detta kunde ske genom att som pedagog, skapa möjligheter för barn att upptäcka och utveckla det naturliga uttryckssättet som han kallade för Child Drama. Något som barnet använder sig av för att förstå sig själv och sin omvärld. En av Slades efterträdare inom det personlighetsutvecklande perspektivet var Way och det var med hjälp av hans metodiska idéer som en förskjutning skedde från det teatrala uttrycket till en betoning av upplevelsen och de personlighetsutvecklande aspekterna. Han pratade om att det var processen eller arbetet fram till en föreställning, som var kvalitén i det dramapedagogiska arbetet. Detta kunde alla arbeta med, medan teatern endast var till för några få. Två uttalade mål inom det personlighetsutvecklande perspektivet:

1. Att utveckla individens medvetenhet om sina egna resurser och kunna se och förstå vad som sker mellan människor i olika situationer. Detta för att man ska kunna vara delaktig i ett demokratiskt samhälle.
2. Att fostra självständiga och demokratiska medmänniskor som har verktyg att förstå olika vardagssituationer. (Sternudd 2000)

### Kritiskt frigörande perspektiv

Reflektionen inom detta perspektiv fokuserar på framtida handlande i syfte att förändra samhället. Den teoretiska utgångspunkten är förankrad i ett kritiskt samhälleligt synsätt med ett syfte att frigöra människan från samhälleligt förtryck. Freire menar att folket kan erövra språket och kunskapen med hjälp av en äkta dialog mellan människor som grundar sig i att människorna tillsammans vill lösa problem som är meningsfulla. Tillgången till språket är för den fria människan grunden till kunskap, under förutsättningen att språket är meningsfullt och väl förankrat i individens erfarenheter. Det centrala i detta dramapedagogiska perspektiv är att ordet och handlingen ses som förenade i reflexion om samhälleliga betingelser. Individens livserfarenheter måste genomsyra både orden och handlingen för att de ska kunna vara äkta. Socialt och samhälleligt förtryckande situationer ska kunna bearbetas av människor med hjälp av olika former av agering, till exempel forumspel och forumteater. Individens medvetenhet om samhällets maktstrukturer och hur människan påverkas av dessa, ses som en del i en demokratisk fostran. Det handlar även lika mycket om att hitta verktyg för att kunna agera ickeförtryckande i samhället. (Sternudd 2000)

### Holistisk lärande perspektiv

Pedagogiska ställningstaganden om fantasins och de konstnärliga symbolernas betydelse för individens lärande i kombinationen med dramapedagogisk kompetens är vad den teoretiska värdegrunden i det holistiskt lärande perspektivet, vilar på. Viktiga ingredienser i arbetet med det holistiskt lärande perspektivet är känsla, fantasi, närhet, distansering och konstnärliga symboler eftersom kunskapen av det ämne som undersöks grundar sig i en känslomässig- och tankemässig insikt. Målet är att ge individen en känslomässig förståelse av ämnet som bearbetas och det uppnår man genom att integrera känslomässiga aspekter i lärandeprocessen. Genom inlevelse, distans och reflexion under agerandets gång utvecklas så en medvetenhet och ett eget självständigt tänkande hos deltagaren. Individen ska alltså få kunskap på en personlig känslomässig nivå som ska bearbetas tillsammans med pedagogen och övriga deltagare. Agering används i dramapedagogiskt arbete ur ett holistiskt lärande perspektiv för att förändra deltagarnas attityder till olika naturvetenskapliga, samhälleliga eller humanistiska problem. (Sternudd 2000)

Dramapedagogiskt arbete handlar om att undersöka livet utifrån vissa specifika förhållanden som innehåller både estetiska och pedagogiska kvaliteter. Ovanstående fyra perspektiv på dramapedagogik har alla agering som en kärna i verksamheten, men de bearbetar olika sidor av verkligheten. Dessa fyra perspektiv visar tydligt en didaktisk bredd som finns inom arbetet med dramapedagogik. (Sternudd 2000)

### 3.2.2 Musikdrama och lärande

Inlevelsen och förståelsen för andra människor ökar genom dramaövningar. Huvuduppgiften för en pedagog är att kunna lyssna på barnen, ta vara på deras synpunkter och låta dem utveckla sina möjligheter utan att behöva jämföra vem som är bra eller bäst. Alla kan-på sitt sätt och i sin takt. Svaret på enkla frågor kan man få på två sätt, antingen genom information eller genom direkt erfarenhet. Information får man genom den teoretiska sortens undervisning och direkt erfarenhet får man genom drama, vilket följande exempel visar tydligt.

Way ger två svar på frågan: Vad är en blind?

1. En som inte kan se.
2. Slut ögonen och försök att hitta ut genom det här rummet medan du hela tiden håller dem slutna.

I det första svaret är antagligen intellektet tillfredställt, det är riktig och precis information, men det andra svaret leder fram till ett ögonblick av direkt erfarenhet. I detta ögonblick överförs mer kunskap, fantasin berikas och träffar antagligen hjärta och själ likaväl som intellektet. Detta är dramats exakta funktion i en mycket förenklad version. (Way 1967)

Skillnaden mellan teater och drama enligt Way, definieras på följande sätt:

*I teater ligger tonvikten på kommunikation mellan skådespelare och publik, i drama är det deltagarnas upplevelser som är det viktiga. Teater är någonting som några få har intresse och läggning för, medan drama är något som alla människor kan ha glädje och nytta av. (Fredin & Hägglund 2001, s 102)*

Improvisationens fader och dramatikern Keith Johnstone, utvecklade olika former av improviserad teater i 1950-talets London. I improvisationerna är det viktigt för eleverna att aldrig få uppleva en känsla av misslyckande, men samtidigt måste man som pedagog kunna visa vilka lärdomar eleverna kan dra av varandras arbete. Om en grupp inte fungerar så ska man, enligt Johnstone, som pedagog först kritisera sig själv. Johnstone menar att människan är rädd för att vara spontan, vilket krävs när man ska arbeta med skapande verksamhet. Han påstår att människan har svårt att vara spontan för att vi är rädda för att uppfattas som galna och tråkiga av vår omgivning. (Fredin & Hägglund 2001)

Barns lust till lärande finns redan från början i barnet och hela dess verksamhet. Lärarens uppgift blir sedan att förvalta och ta tillvara denna drivkraft och entusiasm när barnet kommer till skolan. Dewey beskriver denna drivkraft som en stor tillgång av sprudlande inre aktivitet som måste få utlopp hos barnet. Lärarens pedagogiska insats handlar mer om att frigöra livsprocessen än att förmedla kunskap, i undervisningssituationen. (Törnquist 2000)

I början av 1900-talet organiserades en försöksskola i Chicago, USA utifrån Deweys elevcentrerade läroplan som var knuten till barnens naturliga intressen. Läroplanen byggdes upp på en basis av barnens grundläggande behov som var fyra till antalet: (Harbo & Kroksmark 1986)

1. *Det sociala behovet, som visar sig i barnets längtan efter att dela sina erfarenheter med andra,*
2. *Behovet av att skapa, som först visar sig genom leken, rytmiska övningar, dramaövningar och senare i att tillverka saker i olika material,*
3. *Behovet av att undersöka och experimentera, som visar sig på en mängd olika sätt i alla åldrar, och till sist,*
4. *I det artistiska behovet, som kan sägas vara en raffinerad form av de två första.*  
(Harbo & Kroksmark 1986, s 55)

Jag-kan-känslan är viktig för varje elev. Att kunna stärka elevens jag-kan-känsla genom att fördjupa upplevelsen när de lyckas, bidrar till att elevernas självförtroende stärks. Upprepning av lärandet ger därmed en njutning och trygghetskänsla för eleven. Alltför sällan går man

tillbaka och upprepar den kunskap man redan fått och därmed får eleverna inte tillfälle att vila i kunskapen. Eleven förlorar då jag-kan-känslan. (Schenck 2000)

Förutsättningen för att publiken ska förstå ett föredrag är att föredragshållaren själv måste kunna förstå meningen i vad hon/han säger. Bara när man sjunger utifrån sina egna känslor och verkligen tror på det man sjunger, kan publiken förstå vad man vill förmedla med musiken. (Bastian 1987)

Den viktigaste funktionen som läraren har är att skapa möjligheter för eleverna att tillägna sig kunskaper och färdigheter. Som pedagog måste man kunna bedöma elevernas kunskapsnivå och med utgångspunkt i det, kunna presentera lektionen och välja hur man ska arbeta utifrån elevernas behov. Det är även viktigt att alla deltagare i en grupp har samma uppfattning och tolkning av syftet med uppgiften. Finns det ingen gemensam tolkning av vad som är syftet med arbetet, så riskerar resultatet att bli slumpmässigt. (Colnerud & Granström 2002)

*Vi måste ha förmågan att hjälpa eleverna att skapa ett personligt ansvarstagande. Det är också viktigt att vi kan utveckla elevers initiativförmåga och oberoende, men samtidigt lära dem ta hänsyn till gruppen. (Kernell 2002, s 99)*

### 3.2.3 Tidigare forskning

Ett sätt att förstå sig själv och sin omvärld kan vara genom att kommunicera, skapa, utforska och uttrycka sig. Betingelser som motiverar och driver barnet i läroprocessen är den estetiska dimensionen och det aktiva skapandet, detta har stor betydelse i hela kunskapsprocessen. Barnets lärande är en aktiv process mellan individens inre uppfattningsförmåga och yttre värld där kunskap och förståelse skapas i ett samspel. I en enda stor helhet samverkar verbalt och icke verbalt språk, känsla, tanke, puls, andning och biokemi. Det är först i integrationen som barnet får en totalupplevelse och lärandet kan ske. Alla behöver vi den musiska människan, ingen förlorar det musiska inom sig utan att samtidigt mista något djupt väsentligt mänskligt. Den musiska människan är en form av ekologiskt helhetstänkande. Om vi missar helheten – den helhet som går tvärs över ämnen och genrer, tvärs över kulturer och åldersgrupper, vetenskap och poesi – då förlorar vi den musiska människan. Grunden läggs i det ofödda barnet. Det ofödda barnet reagerar på ljud, rörelser och rytmer. Detta är alla människors musiska grundelement. När barnet har kommit ut till världen, sjung då för det nyfödda barnet – alla behöver det för det är av största betydelse att barnet får den alldeles speciella känslomässighet och kommunikationskraft som ligger i alla mammors och pappors sång. Det är i rösten som barnet hittar nyckeln till socialt liv. Från och med tre års ålder börjar barn att kunna leka tillsammans med andra barn på riktigt. Tidigare har det varit en mer egoistisk ensamlek som nu leder över till ett intresse för andra barn. Vaknet och hungrigt tolkar de koder från de äldre barnen, de som redan kan spelet och reglerna. Inlärningshungern och inlärningsförmågan är otroligt stor, just därför att processen är livsviktig. Nycklar skall öppna dörrarna in till barnkulturens gemenskap och till en musisk miljö. Det är genom totalupplevelsen som barnet samlar styrka och kraft till nya kunskapsgenombrott och i ökande grad finna sig själv. Barn lär sig ekologiskt, därför måste undervisningen vara ekologisk. En skola kan aldrig bli en kopia av barnens egen kultur och det ska den inte heller kunna vara. Men ett nytt slags inlärningsekologiskt tänkande behövs, där barnkultur och musiska människor bildar utgångspunkten. Nycklar till Musernas källa, inom oss är musik, dans, teater, drama, humor, litteratur som berör och skapande lek med färg och form. Dessa har sina rötter i en helhet och egen kreativ barndom. Detta är en sann energikälla till inlärning och kunskapsförmedling som inget av skolans alla ämnen klarar sig utan. (Björkvold 1991)



Fem olika kategorier bildar tillsammans en förutsättning för att det kollektiva skapandet ska äga rum. Dessa kategorier är arbetssätt och arbetsformer, socialt samspel, upplevelse, lärande och skapande. En skapande process upplevs som kollektiv och det upplevs som fascinerande att ta del av andras tankar och idéer samt att få impulser av varandra och sätta samman de till något bra. Det har även stor betydelse när man skapar något helt nytt från början, i jämförelse mot att arbeta med ett färdigskrivit manus och komponerad musik som bara ska övas in. Det upplevs mer som ett reproducerande arbete än som en skapande process. Lärande är något som genomsyrar ett skapande projekt där flera ämnen är inblandade. Personlighetsutveckling, bättre självförtroende, större självkänedom och större tilltro till sin egen förmåga att arbeta och uttrycka sig själv på olika sätt, är positiva effekter av ett skapande arbete. (Törnquist 2000)

Både lärare och elever är lika aktiva i undervisningssammanhanget. Undervisningen drivs framåt genom att läraren är aktivt medagerande i de musikaliska övningarna. Läraren spelar, sjunger och leder musiklyssningen och samtalen kring musiken. Aktiviteterna på musiklektionerna sker tillsammans i grupper och alltså inte individuellt, och de baseras på gemensamt spel och sång. Eget musikskapande, dans och rörelse förekommer mindre i undervisningen. Ju äldre eleverna är desto viktigare är det att läraren håller sig a jour i elevernas musikkultur och lägger stor vikt vid att ha aktuella musikaliska underlag. Musikundervisningen i låg- och mellanstadiet är därför mer aktivitetsinriktad, medan högstadiets musikundervisning kan vara något mer inriktad på musiklyssnande och musikteori. Lärares lyhörddhet ligger till grund för hur undervisningen anpassas till eleverna. Musikskapande förekommer mer i undervisningen som bedrivs av musklärare än i undervisningen som bedrivs av klasslärare. Musikämnet upplevs som ostrukturerat och upplevelsebaserat av många lärare. Det kan även vara ett problem att definiera vad kunskaper och färdigheter i musik är, för en del lärare. Den egna kompetensen och erfarenheten ligger då i stället till grund för läraren eftersom läroplanens mål och den lokala arbetsplanen anses vara till liten hjälp. En del klasslärare anser att deras egen utbildning är ett hinder eller en begränsning för att bedriva en skapande musikundervisning enligt läroplanens intentioner. Klasslärare och musklärare har olika roller och funktioner i skolans arbete, därför har de också en varierande utbildning inom ämnet musik. (Sandberg 1996)

## 4. Material och metoder

### 4.1 Undersökningsgrupp

Undersökningsgrupp har valts utifrån examensarbetets syfte och består av 40 elever i åldrarna 10-12 år som har valt att ha musikdrama som en eftermiddagsverksamhet på en kulturskola i Göteborg. Eleverna är indelade i två grupper beroende på erfarenhet av ämnet.

### 4.2 Datainsamlingsmetod

Vi har använt oss av två insamlingsmetoder. Eleverna har från och med augusti 2006 fått dokumentera vad de gjort på lektionen, vad de lärt sig med övningarna och reflektioner över egna tankar. Detta i ett pedagogiskt syfte att få kunskapen förankrad och bestående genom att dokumentera sitt arbete. Efter varje lektion har eleverna fått en stund på sig att fylla i sina egna privata dokumentationslappar. De har fått förklarat för sig att det de skriver är för sin egen utvecklings skull. Under terminens gång såg vi dokumentationerna som ett tydligt sätt att nå examensarbetets syfte. Med tillåtelse från både elever och föräldrar har därför dokumentationerna samlats in. Eleverna har även deltagit i en fri diskussion kring deras tankar om undervisningen. Diskussionen ägde rum den 15/11 2006 på scenen i en stor samlingshall där eleverna har sin lektion varje vecka. Diskussionen bandades med en diktafon.

### 4.3 Metod och analys

För att nå syftet har en kvalitativ metod med inspiration av fenomenografi använts i denna fallstudie. Grundidén inom fenomenografin är ett sätt att uppleva någonting och det man undersöker är variationen i människors sätt att uppleva någonting. Det är skillnaderna och variationerna som anses vara den viktigaste formen av lärande. Fenomenografin är varken en metod eller en teori utan snarare ett sätt att hantera vissa typer av forskningsfrågor som är relevanta för lärande i en pedagogisk miljö. Analys av materialet har skett genom att det ordagrant skrevs ner vad som sades under diskussionen samt att reflektionerna lästes. Sju huvudteman skapades ur materialet och elevernas reflektioner och tankar placerades in under passande rubrik. Citaten i resultatet är inte språkligt korrigerade utan återges som de står skrivna. Läsaren får därmed källans exakta formulering. (Merriam 1994; Kvale 1997; Johansson & Svedner 2001; Melin; Moberg; Schött; Strand 1998; Svenska Språknämnden 2000)

### 4.4 Etik

Eftersom dokumentationslapparna är elevernas privata, har vi naturligtvis frågat om vi kan få läsa dessa. Då eleverna är minderåriga har även målsman gett oss tillstånd att dokumentera elevernas reflektioner, både skriftliga och muntliga, i detta examensarbete (se bilaga 3). Eleverna och föräldrarna vet att det bara är vi, vår handledare och vår examinator som kommer att läsa reflektionerna. Det var självklart tillåtet att inte lämna ut sin dokumentation eller att delta i den fria diskussionen, om någon elev så hade önskat.

### 4.5 Trovärdighet

Självklart inser vi problematiken med att utföra en forskning, som ligger till grund för ett vetenskapligt examensarbete, med våra egna elever som respondenter. Att grunda hela resultatet på en målgrupps tankar som man har en personlig relation till, ger det ett

vetenskapligt trovärdigt resultat? Undersökningen är ändå värdefull enligt oss, eftersom materialet bygger på elevernas egna privata dokumentationer, där tanken från början enbart var att de var till för deras egen skull. Trovärdigheten ökar därför markant i resultatet. Den fria diskussionen med eleverna är en sann och ärlig utgångspunkt som inte har vinklats med några frågor eller kommentarer. Under fyra års tid har mötet mellan oss, lärare och elever, ägt rum och en god öppenhet har utvecklats. Vi anser därför det högst trovärdigt att eleverna är ärliga mot oss och att de vågar säga vad de tycker. Våra roller i undersökningen, både som forskare och lärare, är för oss inte ett problem utan en oerhörd stor källa till ett resultat som berikar alla deltagande parter.

## 5. Resultatredovisning

Utifrån materialet har följande huvudteman uppkommit. Nedanstående text under huvudteman är i vissa fall elevernas egna ord som de noterat i sina dokumentationer eller sagt under diskussionen. Andra ord är ett tolkningsresultat gjorda av oss.

### 5.1 Gruppträning

*Jag tycker man får bra gemenskap och det är kul här.*

Andra ord som kommit fram och grupperats under denna rubrik är samarbete, härma, kunna ta in vad andra i gruppen gör. Tillit till varandra, lyhördhet, ögonkontakt och koncentration. En elev skriver som svar på frågorna (se bilaga 1):

*I dag lekte vi mest. Först lekte vi att man skulle kasta ett förmål, och vid varje kast förenrades den. Sen lekte vi bilen och en lek som jag inte vet vad den heter!  
Lita, titta, venta, lysna på varan.  
Jag vill hemst hemst gärna jöra det igen!*

Under övningen leda blind (se bilaga 1) skriver en elev att vi övade på att lita på varandra och att koncentrera oss, eleven tycker att övningen var kul och att man skrattade i alla fall. Flera elever skriver att ögonkontakten stärktes när övningen Svisch, bang, boink (se bilaga 1) genomfördes. I samband med övningen bilen och spegeln (se bilaga 1) skriver två elever att de tränat på att härma varandra och att se vad andra gör och göra likadant. Några elever har uttryckt sin önskan om att gruppen skulle delas i två mindre grupper där nybörjarna skulle bilda en nybörjargrupp och elever som har varit med tidigare skulle bilda en fortsättningsgrupp.

*Det var väldigt bra nu när vi är två grupper.*

### 5.2 Personlig utvecklingsträning

Självförtroendet, att våga göra fel och att bara våga i största allmänhet, kroppsuppfattning och det viktiga minnet har placerats in under detta huvudtema. För att våga stå på scenen och vara helt utlämnad gentemot gruppen krävs det träning i att stärka självförtroendet och en styrka i att våga stå för vad man gör. Detta skriver flera elever om i övningarna repliker på led och bilen (se bilaga 1):

*I dag har vi lekt en lek som heter bilen. Sen på slutet fick vi hitta på en fantasi figur.  
Vi övade nog på självförtroend ett.  
Det var väldigt roligt och jag hoppas att vi gör det igen!*

I övningen bilen (se bilaga 1) tränas det på många olika saker enligt eleverna, här tar en elev upp att man tränar på att våga göra fel medan en annan elev skriver att man tränar på att våga uttrycka sig i största allmänhet. En elev säger att det är roligt med drama och eleven gillar att spela teater men vågar inte stå på scenen. Att få igång kroppen, att bli medveten om olika tempi och röra på sig fritt, att helt enkelt få en god kroppsuppfattning är något som en del elever nämner i sina dokumentationer, detta i samband med olika kom-i-gång-övningar. Minnesträning innebär enligt en elev att:

*Typ komma ihåg vilket rum det är*

Detta skriver eleven om i övningen rummet (se bilaga1)

### **5.3 Emotionell träning**

Ord som fantasi, spontanitet, improvisation, visa känslor och att bara leka, har skapat denna rubrik. Flera elever nämner orden fantasi och improvisation i samband med två övningar. En elev skriver även att fantasin aktiveras när de funderar på vad för kläder som ska användas på en kommande konsert. En elev uttrycker sig på följande sätt:

*Idag gjorde vi bilen i bilen lär man sej att våga göra mer saker på scen.  
Och så skulle vi komma på en karaktär jag tror man låter fantasin spröda  
Kul*

En elev nämner att det är kul på musikedramat och vill gärna stå på scenen och prata samt göra lattjo lajban. Många elever skriver i sina dokumentationer och förklarar olika övningar utifrån sina egna referensramar. För eleverna är det lekar och inte övningar med ett pedagogiskt syfte. Det är många som nämner ordet lek. Att kunna tänka på snabb tid och öva på spontaniteten är för en elev sammankopplat med att under en given tid kunna komma på en teaterpjäs. Improvisation verkar vara något som eleverna tycker om men samtidigt vill många ha en färdigskriven text att arbeta utifrån. Några nämner att det är kul att hitta på egna pjäser och själva framföra dem medan andra gärna vill ha ett färdigskrivet manus att utgå från. I den redan nämnda övningen bilen så framgår det av flera dokumentationslappar att det är känslor och att våga visa känslor för varandra som det tränas på.

### **5.4 Empatisk träning**

Några elever säger att det är jobbigt och segt när man måste sitta och vänta och lyssna på allt prat innan lektionen kommer igång. Prat och sorl från klasskamraterna likaså informationsprat och upplägg av lektionen från lärarna. Eleverna har ett önskemål att komma igång snabbt. Det ska vara effektivt. Saknas den empatiska förmågan hos en del elever att se till andras behov av informationsinhämtning? I dokumentationerna skriver eleverna att när deras pjäs övas på, så tränas den empatiska förmågan att lyssna på varandra. Eleverna nämner också att man övar på att inte prata samtidigt som någon annan och att låta andra prata till punkt:

*Idag så började och vi gjorde en pjäs och vi är nästan klara.  
Vi övade på att sammarbeta och vi lärde varandras namn och att lyssna på varandra  
Jag tyckte att det var roligt men det var synd at en kille (som jag har glömt namnet på ) blev ledsen.*

*Rummet som ska bli en pjäs  
På pjäsen ögonkontakt att prata när inte nån annan gör de  
Gillar inte utvärderingar. Vi prata för mycke*

### **5.5 Teaterträning**

Skådespeleri, rollgestaltning, tala högt och tydligt, uttryck, stå på scenen och sceniskt tänkande allt från eget skapande till planering av rekvisita är nyckelord inom teaterträning.

Eleverna har dokumenterat att de har funderat och bestämt rekvisita till kommande föreställning. I den tidigare nämnda övningen bilen (se bilaga 1) skriver en elev följande:

*Vi övade på att vara någon annan*

När eleverna tränar på pjäsen så skriver många om att de övat på att stå på scen, att våga stå på scenen och att man ska våga uttrycka sig och visa känslor för varandra. I övningen repliker på led (se bilaga 1) skriver eleverna att de tränat på att tala högt och tydligt. Rollgestaltning samt skådespeleri är ord som eleverna nämnt i samband med repetition med deras pjäs.

Så här säger en elev:

*Jag vill bli jättebra på teater och kunna, asså, så att det ser verkligt ut och inte tillgjort att man, det ska inte höras att man har repliker utan det ska bara låta improviserat när man pratar, och typ, ja. Ja att det ska ja, det ska vara som på riktigt typ, att man blir sådär jättebra typ, å ja har roligt, ja. Mmmm, det är inte så mycket mer.*

## **5.6 Viljan att uppträda**

Det framgår tydligt av dokumentationerna och av den fria diskussionen att det finns en enorm drivkraft hos eleverna att vilja stå på scen och uppträda i alla dess former. Det spelar egentligen inte så stor roll vad de gör på scenen, bara eleverna får bekräftelse på att det de gör är bra och uppskattat.

*Det är alltid kul att komma hit för när man spelar teater då vet man att man får en massa uppmärksamhet och då tittar alla på personen som står uppe på, vad heter det, står uppe på scenen, och det tycker jag är kul å att få applåder.*

Eleverna pratar om att de har mycket energi när de kommer till oss och att de gärna vill få utlopp för sin energi uppe på scenen. Eleverna uppskattar att det finns tid till att stå på scenen och spela teater för sina vänner. Det är inte bara teater som hägrar utan även att sjunga och göra roliga grejer på scen. En elev nämner att det är roligt att hamna i en sådan här grupp för alla har en väldigt stor talang för sjungande och uppspelande. En genomgående önskan är att få applåder och kommentarer, och inte vilka som helst utan det ska gärna vara bra och fina kommentarer.

## **5.7 Övriga tankar**

Vi har valt att kalla rubriken för övriga tankar istället för egna tankar eftersom allt i resultatet naturligtvis är elevernas egna tankar (se bilaga 2). Under denna rubrik på dokumentationerna har det för eleverna varit valfritt att skriva vad man vill. Det behövde inte handla om musikdramaverksamheten, utan de kunde bara låta tankarna fara fritt. Tre underrubriker har uppdragats ur huvudrubriken.

### **5.7.1 Behov av social gemenskap**

Här finns ett stort behov av social kontakt med varandra. Eleverna går på olika skolor och de träffas regelbundet en gång i veckan på kulturskolan. Utifrån dokumentationerna framgår det att eleverna har ett behov av att få träffa varandra under kontinuitet och att fortsätta arbeta tillsammans i den befintliga gruppen, i deras

arbetslag. Det finns även en längtan att alla ska vara med och komma varje lektion för det är då som man kan arbeta på bästa möjliga sätt. Eleverna har även nämnt att det är svårt att jobba när inte alla i gruppen är med, eftersom det då saknas en viktig pusselbit i arbetsprocessen.

*Skitkul när nästan alla är här.  
Det är väldigt bra med två grupper.  
Roligt att träffa kompisarna.*

### 5.7.2 Lust och glädje i arbetet

Som vi tidigare skrivit så ser eleverna musikdrama som en lustfylld lek mer än som konkreta övningar. Detta eftersom eleverna nämner just ordet lek flera gånger. På lektionerna märks det dessutom tydligt att det är leken som är kärnan.

*Roligt, kul, coolt, spännande, intressant, super, vill göra det igen, sjukt kul.*

### 5.7.3 Orosmoment och negativa funderingar

Här visas det att eleverna känner oro inför olika moment, övningar och kommande föreställningar samt att eleverna faktiskt ibland inte tycker det var roligt. En elev uttrycker en oro för en kommande föreställning och en annan skriver att det är lite svårt att arbeta med drama när man är ganska blyg. Vid ett tillfälle önskade en elev att få gå hem och en annan uttryckte *Jag skrattade i alla fall*. Här tolkar vi det som att eleven hade en utgångspunkt i att övningen skulle vara tråkig, men kom ändå fram till att den nog var rätt så kul. Det framgår att eleverna tycker det är tråkigt när det pratas för mycket på lektionen, både prat från oss lärare och prat från klasskompisarna. Kommentarer som *Övningarna var så där* och *Person-grejen var rätt tråkig* visar att eleverna har förmågan att vara ärliga gentemot oss. *Första gången jag kom hit, ja, så kändes det som en mardröm*. Här visar en elev tydligt ett orosmoment att komma till en ny grupp.

*Jag gillar inte utvärderingar*

Detta är en tanke angående dokumentationslapparna som eleverna har fått fylla i regelbundet under terminens gång. Att skriva egna dokumentationer har inte varit uppskattat av alla elever.

Variationen i undervisningssammanhang är oerhört viktig eftersom alla individer är olika och unika och tycker givetvis om olika moment och övningar. Det bevisar bara mångfalden av individer i gruppen samt deras olika behov. Vårt resultat visar på att det finns en otrolig lust och glädje i arbetet med musikdrama, men även att övningarna inte uppskattas av alla och att olika störningsmoment kan bidra till att eleverna tycker det är tråkigt.

## 6. Slutdiskussion

Grundstenarna i pedagogiskt drama är att utveckla personligheten, öka kommunikationsförmågan och stärka självförtroendet och det är en hjälp till att lättare kunna kommunicera med andra. Alla människor har samma förutsättningar att arbeta med drama, känna glädje och ha stor nytta av dramaundervisning, vilket lätt kan kopplas till Ways (1967) uttalande angående drama kontra teater. Ett resultat av pedagogiskt dramaarbete är att kunna uttrycka vad man känner och tänker (Anterot-Johansson 1998) vilket vi kan se i vårt resultat. I kapitlet personlig utvecklingsträning kommer det fram att eleverna har tränat på att stärka självförtroendet vilket leder till en styrka att stå för vad man gör och vad man tycker. I kapitlet empatisk träning visar vi att eleverna upplever det jobbigt och sagt att behöva sitta och vänta på andras prat och sorl från både elever och pedagoger. Här ser vi att eleverna vågar uttrycka vad de känner och tänker i stunden. Leken är en betydelsefull del i barns utveckling och lärande vilket kan kopplas till kapitlet emotionell träning där det beskrivs att övningarna i elevernas ögon ses som lekar som är en naturlig del utifrån deras perspektiv. Fram till tre års ålder utövar barnet någon form av ensamlek som först därefter övergår till ett intresse för lek med andra barn. Att kunna lära av de äldre barnens lek och anpassa sig till de oskrivna lagar och regler som existerar i den sociala kontexten är viktig. Det är även totalupplevelsen som föder nya kunskaper hos barnet, därför måste undervisningen i skolan vara ekologisk. Barn lär sig utifrån deras egna referensramar - leker barn på sin fritid så ska de i viss mån även ta med sig leken in i undervisningen (Björkvold 1991). Dewey beskriver barns lust till lärande som en drivkraft som måste få utlopp hos barnet och pedagogens insats handlar mer om att frigöra den processen än att förmedla direkt kunskap. Deweys elevcentrerade pedagogik formulerades i fyra punkter (Harbo & Kroksmark 1986):

### 6.1 Fyra behov för lärande

*Det sociala behovet* visar sig i barnets längtan efter att dela sina erfarenheter med andra. Här ser vi en koppling till kapitlet gruppträning där eleverna nämner samarbete, härma varandra, kunna ta in vad andra i gruppen gör och tillit och lyhördhet till varandra. Även i kapitlet behov av social gemenskap visas detta tydligt. Eleverna skriver om hur viktigt det är att komma till lektionen och träffa sina kompisar samt att fortsätta med pågående arbete i den befintliga gruppen. De har även nämnt hur svårt de tycker det är att jobba vidare inför föreställningar när inte alla kan delta på lektionen. Här visas elevernas behov av att dela sina erfarenheter med andra. Det sociala behovet och känslan av grupptillhörighet har visat sig vara en stor och viktig del i våra elevers musikdramaundervisning.

*Behovet av att skapa* genom lek, rytmiska övningar och dramaövningar. Här ser vi en direktkoppling till kapitlet emotionell träning. Eleverna både skriver och säger att det är kul att hitta på egna pjäser genom improvisation, samt att fantasin aktiveras när de diskuterar kläder, rekvisita och andra kulturella redskap som ska användas på kommande föreställning. Eleverna har genom denna undersökning visat oss att behovet av att skapa är stort och en väldigt rolig process. Eleverna anser det viktigt att alla blir delaktiga i arbetet. Eget skapande av pjäser är dock inte alltid elevernas önskemål utan det har visat sig att det finns ett önskemål om färdigskrivna pjäser. Vi har kommit fram till att det resultat Törnqvist (2000) fått inte stämmer in på vårt resultat, eftersom eleverna uttrycker en önskan om att få färdigskrivna texter. Oavsett om det är ett eget skrivet manus eller ett redan färdigt så blir inte den skapande och kreativa processen mindre i våra elevers ögon.



*Behovet av att undersöka* är stort. Arbete med fantasi, spontanitet och improvisation finns representerade i många övningar (inte minst i elevernas favoritövning, bilen, se bilaga 1). Vi ser i resultatet att de vill experimentera fram nya karaktärer och känslor hos liftaren. Under arbete med teaterträning och rollgestaltning, experimenterar eleverna i allra högsta grad. Att utforska och undersöka kan vara en väg till att öka förståelsen om både sig själv och sin omvärld. Den estetiska dimensionen och det aktiva skapandet har stor betydelse i hela kunskapsprocessen (Björkvold 1991). Hur kan en enda övning vara så återkommande och omtyckt? Vad är dess magiska ingrediens? Med hjälp av denna undersökning kan vi nu se ett av många svar på denna fråga. Eleverna undersöker uppenbarligen sig själva och varandra. De hittar nya karaktärer varje gång som de själva inte vara medvetna om att de kunde få fram. Allt sker under improvisation och spontaniteten är grundläggande.

*Det artistiska behovet* ses som en sammanslagning av det sociala behovet och behovet av att skapa vilket man tydligt ser i kapitlen teaterträning och viljan att uppträda. Det framgår av dokumentationerna och den fria diskussionen att eleverna har en vilja att stå på scenen och uppträda och att eleverna är i behov av bekräftelse på att det de gör är bra. De uppskattar att få stärkande applåder. Eleverna vill få utlopp för all sin energi uppe på scenen och det är inte bara teater som hägrar utan även en önskan om att sjunga och göra roliga grejer på scenen framför sina vänner. Eleverna strävar efter att de ska bli bra på teater och de har en vilja att det ska låta så verklighetstroget som möjligt, det ska inte höras att man har färdigskrivna repliker utan det ska låta improviserat. Eleverna nämner även vikten av att kunna tala högt och tydligt på scenen. Den mest unika beståndsdel i vår kunskapsbildning och i vår förmåga att kommunicera med varandra, är just språket. Det är först genom kommunikationen med andra som vi kan bli delaktiga i olika aktiviteter med andra människor (Säljö 2000). Det artistiska behovet är verkligen grundläggande i vår verksamhet. Detta är något som vi pedagoger inte förväntades oss att se i denna undersökning, eftersom vår pedagogiska tanke handlar om så mycket mer än att bara skapa artister. Här får vi en tankeställare. Lyckas vi inte förmedla vår pedagogiska grundtanke?

## **6.2 Fyra perspektiv på pedagogiskt drama**

*Det konstpedagogiska perspektivet* visar en klar bild av vår egen verksamhet, eftersom processen är det viktiga och det är vägen fram till målet, som är mödan värd. Samtidigt är ett avstamp i form av en föreställning där eleverna får och vill visa upp sina nya färdigheter, något att sträva efter. I kapitlet empatisk träning visas att eleverna upplevde samarbetsövningar när de tränade på att lyssna på varandra och när de lärde sig varandras namn. Förståelsen för mänskliga relationer och att kunna samarbeta, lyssna och ta hänsyn till varandra i ett socialt sammanhang är en del av våra grundstenar för musikdramaundervisning. Utifrån denna undersökning visar eleverna att de verkligen vill lyssna på varandra och att lära sig arbeta utifrån den grundregeln. Det är dock inte alltid så lätt eftersom musikdrama är ett kreativt ämne och spontaniteten är stor. Ibland måste man bara få bubbla ut sina idéer, det är i dessa stunder som skapandet sker. Att kunna lära av andra i mötet mellan människor och med hjälp av agering utveckla sin personlighet, sociala samarbetsförmåga och kreativ uttrycksförmåga är ett av målen i det konstpedagogiska perspektivet. Utifrån dokumentationerna samt av erfarenhet från lektionerna visar eleverna att det är tråkigt att behöva vänta på varandra, att de uppskattar att det finns egen tid till att stå på scenen och ibland uppstår ett visst uns av avund när inte alla får exakt lika lång tid på scenen. Vi tolkar elevernas uttalanden som att de inte ser kunskapsinhämtningen när de själva inte agerar. Att kunna uttrycka sig med både sinnen, rörelser, tal, känslor och ljud tillsammans med andra utifrån sina egna personliga resurser och med teaterns alla kulturella redskap, är viktigt för

elevens utveckling (Sternudd 2000). Eleverna skriver att de övat på att tala högt och tydligt, att uttrycka sig samt att de tänker ur ett sceniskt perspektiv, vilket visas i kapitlet teaterträning. Vi ser nu hur viktigt det är att ge eleverna de redskap som behövs för att de ska kunna uttrycka sig nyanserat och konstnärligt med så många sinnen aktiverade som möjligt. Utifrån resultatet visas att det är i det konstpedagogiska perspektivet på pedagogiskt drama som vi arbetar mest utifrån, vilket vi också antog från början.

Inom *det personlighetsutvecklande perspektivet* är det processen fram till föreställningen är det viktiga för kvalitet inom dramapedagogiskt arbete (Way 1967). Detta är vår stora övertygelse i arbetet med musikdrama. Det är det vi gör på lektionerna och den utvecklande processen i det som finns både i individen och i hela gruppen, som är målet. Om eleverna sedan vill att det ska mynna ut i en föreställning så är det också bra, eftersom eleverna uppenbarligen har ett artistiskt behov att fylla. I kapitlet teaterträning uttrycker en elev en önskan om att bli jättebra på teater, så att det inte låter tillgjort utan att det blir så verkligt som är möjligt. Det ska helt enkelt vara som på riktigt. En koppling görs här till Björkvolds (1991) tankar om hur eleven skall ta in kunskap ekologiskt, alltså i interaktion med alla element. Även här är ett mål att kunna se och förstå vad som sker i mötet mellan människor, vilket också kan kopplas till kapitlet empatisk träning, där eleverna visar på en vilja att se till andras behov. Ett annat mål är att fostra självständiga och demokratiska medmänniskor som kan fungera i dagens samhälle. För att kunna göra det måste man våga stå för den man är och för vad man säger. Detta visas i kapitlet personlig utvecklingsträning, där eleverna skriver om att stärka självförtroendet och att våga göra fel och stå för det. Vår önskan är att eleverna kan få ett ökat självförtroende, inte bara på musikdramalektionerna utan i hela vardagen.

I *det kritiskt frigörande perspektivet* arbetar man med forumspel och forumteater som ett agerande medel för att kunna förändra samhället och frigöra människan från samhälleligt förtryck (Sternudd 2000). Forumteater och forumspel är någonting som vi inte arbetat med. Vår tanke med det var att inte kasta ut eleverna i något de kanske inte är redo för. Att ge eleverna en trygghet och grupp känsla först, anser vi vara viktigare.

Med agering som medel arbetar man inom *det holistiska perspektivet* med att förändra attityder hos deltagarna till olika naturvetenskapliga, samhälleliga och humanistiska problem. Målet med holistiskt lärandeperspektiv är att ge deltagarna en känslomässig förståelse av ämnet som bearbetas. Med inlevelse, distans och reflektion under arbetets gång, utvecklas en medvetenhet och ett eget självständigt tänkande hos deltagaren (Sternudd 2000). Här ser vi ett samband med kapitlet emotionell träning där eleverna skriver om improvisation och förmåga att låta fantasin spröda. Genom en dramatisering av ett problem försätts eleven i en känslomässig förståelse och kan agera utifrån det. Vi kan bara hoppas att elevernas medvetenhet och eget självständiga tänkande ökar under dessa improvisationer. Det är dock ingenting vi kan visa i denna undersökning.

Det är viktigt att alla deltagarna i gruppen har samma uppfattning och tolkning av syftet med uppgiften. Om så inte är fallet riskerar resultatet att bli slumpmässigt (Colnerud & Granström 2002). Detta har vi diskuterat fram och tillbaka och kommit fram till att i vår musikdramaverksamhet så är det inte det primära att alla deltagarna har samma uppfattning och tolkning av syftet, eftersom alla har personliga utvecklingsmål att uppnå. Vi grundar detta på elevernas dokumentationer och egna reflektioner där det framgår att eleverna under samma lektion upplevt olika mål och mening i övningarna. Ett exempel under vecka 37 är hur de gjorde den tidigare nämnda övningen bilen och reflektionerna visar att två elever skriver om helt skilda mål med övningen: öva på att vara någon annan och öva på att tala och koncentrera

sig. Ett annat exempel är att eleverna har olika förhållningssätt till syftet med dokumentationerna. För vissa är behovet stort att uttrycka sig i skriftlig form efter lektionen och för andra fyller det inte alls någon funktion just nu. En elev skriver: *Lappen vet jag faktiskt inte*. Det är då helt i sin ordning att ha olika tolkningar och mål med syftet enligt oss. Vi säger naturligtvis inte att Colnerud och Granström (2002) har fel i sin diskussion om gemensam tolkning av syftet, men i vår dramaverksamhet är det inte det viktigaste.

Att få bekräftelse på sitt arbete är så oerhört viktigt och det driver kunskapsprocessen framåt. I kapitlet viljan att uppträda framkommer det att eleverna har ett stort behov av att få positiv respons, få applåder samt att visa upp för sina vänner. Att upprepa en övning gång efter gång behöver inte vara uttråkande och tjatigt utan blir istället ett bekräftande för elevens jag-kan-känsla. Det ger i sin tur ett ökat självförtroende och en trygghet i gruppen. I dokumentationerna finns den älskade övningen bilen (se bilaga 1) som är återkommande och som enligt våra tolkningar stärker elevernas jag-kan-känsla eftersom de uttrycker en stor vilja att göra den om och om igen. Vi anser att Schenks (2000) teori om att upprepning av lärande medför en njutning och trygghetskänsla för eleverna, vilket vi också ser i vår undersökning, med tanke på elevernas favoritövning, bilen (se bilaga 1).

Den mest genuina kunskapsbehållningen får man om man lever sig in i situationen och upplever den. I detta ögonblick överförs mer kunskap, fantasin berikas och kunskapen når även hjärta och själ (Way 1967). Det framkommer i kapitlet empatisk träning och orosmoment och negativa funderingar, att eleverna anser pratet innan övningarna som onödigt. De vill så snabbt som möjligt komma igång och praktiskt göra övningarna. Eleverna behöver få uppleva övningen med hela kroppen, det räcker inte att bara intellektet har förstått uppgiften. Det praktiskt agerande ser vi som det viktiga i vår undervisning, vilket vi också har fått bekräftat i denna undersökning.

Att dra lärdom av varandras arbete på scenen kan vara svårt innan man har förstått att kunskap kan nås på det sättet. Ett första steg på den vägen kan vara att skriva egna dokumentationer och på så sätt medvetandegöra kunskapsprocessen under lektionen. I kapitlet empatisk träning visar vi på elevers empatiska förmåga att se till andras behov. Vår önskan är att eleverna skall förstå att indirekt kunskap till sig själv kan fås när någon annan får direkt kunskap. Johnstones teori om hur viktig improvisationen är (Fredin & Hägglund 2001) för elevens jag-kan-känsla (Schenck 2000) är någonting som vi ser i resultatet där eleverna tycker det är roligt att visa upp för varandra vad de improviserat fram.

I arbetet med musikdramagrupperna är det viktigt att se och utveckla den enskilda individen samtidigt som det är exakt lika viktigt att utveckla hela gruppen tillsammans och att arbetslaget strävar åt samma håll. För att en grupp skall komma till en nivå av gruppstillhörighet så krävs ett personligt ansvarstagande från varje individ. Ansvaret ligger hos oss pedagoger att hjälpa eleven och gruppen att nå dit. Det är viktigt att lära eleverna ta hänsyn till gruppen (Kernell 2002) och det kopplar vi än en gång till kapitlet empatisk träning där eleverna visar på en brist i den empatiska förmågan att se till andras behov av informationsinhämtning. Vi kopplar även till kapitlet viljan att uppträda där det framgår en liten dos av egoism när eleverna hela tiden vill vara i fokus på scenen och få personlig bekräftelse. Av detta resultat kan vi se hur viktigt det är att lära eleverna ta hänsyn till varandra i gruppen och frånga begreppet jag, jag och jag.

Att kunna ta del av varandras idéer är en förutsättning för att ett gemensamt skapande ska ske (Törnquist 2000). Kopplingen till kapitlet empatisk träning är tydlig i och med förmågan att se

till andras behov. Det sociala samspelet visas i kapitlet gruppträning där det framgår att eleverna har fått större tilltro till varandra och att de lärt sig se vad andra gör och att kunna förvalta det. Arbete med färdigskrivet material upplevs som reproducerande eftersom det bara övas in, det ses inte som skapande verksamhet (Törnquist 2000). Vi ser ett visst samband med vad några elever skriver om angående en improvisationsövning. De tycker det är kul och spännande men att många gärna vill ha ett färdigskrivet material att arbeta utifrån. Eleverna tycks inte uppleva det som mindre skapande att arbeta med ett manus istället för något helt nytt. Det resultat som Törnqvist (2000) har fått av sin studie är inte något vi kan se utifrån vår forskning, eftersom eleverna uttrycker en önskan om att få färdigskrivna texter.

### 6.3 Det sociokulturella perspektivet på lärande

*Kommunikation och samspel* är en förutsättning för att sociokulturella resurser ska kunna skapas och föras vidare och det är också genom kommunikationen som kunskaper och färdigheter kan ta form (Säljö 2000). Kommunikationen mellan människor är också en förutsättning för att ett kollektivt skapande ska kunna ske (Törnquist 2000). I kapitlet gruppträning redovisas hur eleverna har tränat på att samarbeta, lyssna till varandra samt att ta in vad andra gör i gruppen. Att ha ögonkontakt med varandra i gruppen samt att ha en gemensam koncentration har övats på under en övning. Alla dessa medel är en kommunikation mellan eleverna som förstärks i mötet med varandra. Kommunikationen kan även vara skör. Det fick vi erfara under en lektion tidigt på terminen, när en önskan om att dela den stora gruppen i två mindre grupper, uppkom, vilket även visas i dokumentationerna. Eleverna med erfarenhet av musikdramaundervisning ansåg sig bli hämmade av de nya eleverna i gruppen och ville därför skapa en fortsättningsgrupp. De kände starkt att deras egen utveckling inte fick någon plats eftersom övningarna även skulle anpassas till nybörjarna och att deras kommunikation då stördes, detta redovisas i kapitlet gruppträning. Naturligtvis såg vi det självklara i deras önskan att få fortsätta arbeta i sitt befintliga arbetslag eftersom kommunikationen redan var etablerad där. Kommunikationen och samspelet mellan eleverna är därmed en förutsättning för att arbetet i gruppen ska kunna fungera och för att eleverna ska kunna förstå varandra. Språket är den mest unika beståndsdel i mänsklig kunskapsbildning och i vår förmåga att kommunicera med varandra. Det är genom kommunikation med andra som vi kan fungera tillsammans med våra medmänniskor (Säljö 2000). Resultatet av vår undersökning visar att eleverna anser sig ha tränat på att kunna tala högt och tydligt, det är som ett mantra för eleverna: högt, tydligt och långsamt. I kapitlet teaterträning står följande citat: ... *det ska bara låta improviserat när man pratar...* detta tyder på att språket är viktigt för eleverna i arbetet tillsammans och att det finns en riktning. Det känns bra att eleverna har uppfattat vikten av detta eftersom det har varit ett av våra delmål i vår verksamhet. Vi är helt övertygade om att språket och dess makt är något som alla borde bli medvetna om. Även här ser vi en koppling till elevernas önskan om att få fortsätta arbeta i sitt eget arbetslag eftersom de redan förstår varandras signaler och koder.

*Mediering* kan vara allt från läromedel till personlig handledning som är till stöd och hjälp i alla läroprocesser (Dysthe 2003). Slut ögonen och försök att hitta ut genom rummet medan du hela tiden håller dem slutna (Way 1967), detta är ett medierande sätt att lättare kunna förstå och sätta sig in i hur en blind människa upplever omvärlden. Skapandet av två grupper och elevernas tankeprocess kring följderna av det, är enligt oss ett medierande redskap. Eleverna hade en klar tanke om hur deras egen utveckling skulle fortlöpa och delningen av gruppen var en förutsättning för det. Eleverna visar i kapitlet behov av social gemenskap, på ett stort behov av kontakt med varandra och kontinuiteten i arbetet tillsammans. För att kunna arbeta på bästa möjliga sätt nämner eleverna vikten av att alla är närvarande på lektionerna. Enligt

vår uppfattning kan det vara mediering när elevernas sätt att tänka och komma fram till denna lösning uppstår. Att känna trygghet i gruppen och kunna lita på varandra är en hjälp i en social läroprocess och är då medierande. Detta är även en av våra grundstenar i musikdramaundervisningen. I kapitlet empatisk träning visas i citat att eleverna lärde sig varandras namn och med en gång ökade grupp känslan och förmågan att visa empati för varandra. Fortsättningen på citatet lyder: ... *men det var synd at en kille (som jag glömt namnet på) blev ledsen*. Det är lätt att glömma varandras namn men förmågan och viljan att känna empati för varandra finns ändå.

*Kontext* är att se till hela sammanhanget. En specifik handling får olika innebörd beroende på vilken situation den sker i. I rollgestaltning och improvisationsspel är vår ambition att eleven skall skapa ett helt sammanhang till sin rollkaraktär. Eleven svarar på frågorna: var utspelar det sig, när på dagen sker händelsen, hur gammal är karaktären och hur omgivningen ser ut och så vidare. Det är först när man besvarat alla frågor som ett klart och tydligt sammanhang uppstår och ett ärligt agerande äger rum. I kapitlet teaterträning visas att en elev har tränat på att vara någon annan med hjälp av att sätta sig in i sammanhanget till övningen. Att sammankoppla kontext och empati är enligt oss naturligt och självklart. Det är givetvis inte bara i musikdramasammanhang som vi ser att den kopplingen kan vara värdefull, utan det handlar om att vara en god medmänniska i alla situationer. Att ha förmågan att sätta sig in i andras situationer är en gåva.

*Dialogen* mellan deltagarna i en social läroprocess är outhärlig. I en övning framgår det att eleverna övat på framförandet av repliker, att vänta in sin tur och säga repliken när ingen annan talar. Att kunna ta in vad andra i gruppen gör framgår i kapitlet gruppträning och det kopplar vi till den Bakhtinska dialogen där respekten för den andres ord och handlingar samt samspelet deltagarna emellan är viktiga. Det har visats sig i denna undersökning att våra elever tänker mycket på att försöka lyssna till varandra och respektera varandras ord. I de övningar som går ut på att vänta in sin tur och att lyssna på varandra går eleverna in helhjärtat i processen. Vi ser att eleverna blir bättre och bättre på detta och att deras medvetenhet kring detta, har ökat radikalt.

Våra *kulturella* redskap är i första hand den rekvisita vi använder, både på lektionerna och vid framförandet av en föreställning. Att använda rekvisita är ett medierande hjälpmedel för att lättare kunna sätta sig in i rollen och få en så verklighetstrogen upplevelse som möjligt. Ett kulturellt redskap är även det sceniska ljuset som försätter oss i olika sinnesstämningar och den musik som används. I kapitlet teaterträning skriver eleverna om att de planerar vilken rekvisita de ska ha med på föreställningen för att kunna förmedla och framställa sin roll på bästa möjliga sätt. Vi ser tydligt att under de lektioner som rekvisita används, har eleverna lättare att sätta sig in i olika situationer och roller. Koncentrationen höjs och de får en starkare verklighetsanknytning. Vår rekvisitagarderob är dock inte så stor men det positiva gensvar vi fått av eleverna att arbeta med rekvisita och det eleverna har beskrivit i sina dokumentationer, har gett oss en lust att samla mer kulturella redskap till vår verksamhet. Många barn älskar att klä ut sig och att bli någon annan för en stund. Den glädjen i utklädningslekn har vi anammat på lektionerna. Det ger eleverna en möjlighet till ett lustfyllt lärande.

## 7. Epilog

Det är i samspel mellan individens inre uppfattningsförmåga och yttre värld som kunskap och förståelse skapas och det som driver barnet i läroprocessen är den estetiska dimensionen och det aktiva skapandet. Respekten för den andres ord och viljan att lyssna och förstå samt att kunna behålla respekten för de egna orden är viktiga. Vi anser att om man inte har gemenskap i gruppen leder det till att man inte känner trygghet som i sin tur hämmar det gemensamma lärandet. Detta gäller i alla sammanhang.

Det är i det sociokulturella perspektivet på lärande som kärnan till vår undervisning ligger förankrat. I gruppundervisning faller alla bitar på plats när eleverna kan ta del av varandras kunskaper och erfarenheter och lära i ett socialt samspel. Interaktionen erbjuder alla inblandade parter en oerhörd stor ryggsäck med kunskap som man får med på köpet. Våra egna erfarenheter och tankar om gruppundervisning kontra enskild lektion har förändrats avsevärt under hela vår utbildning. Inom kultur- och musikskolor ligger det i vissa fall en gammal tradition av att undervisa eleverna i enskilda lektioner medan det i grundskolans värld bara existerar undervisning i grupp. Vi tror på hela gruppundervisningens mentalitet och idén av att lära i ett socialt samspel och vill därför utveckla gruppundervisningens alla möjligheter.

Konsekvenserna av resultatet i arbete kommer förhoppningsvis leda till fortsatt utveckling av ämnet musikdrama samt att ge gruppundervisningen den status den förtjänar. Vi har själva också fått en större medvetenhet och inblick av lärande i ett socialt samspel.

Arbetet med denna uppsats har gett oss en insikt i hur eleverna ser på sin undervisning och vad som är viktigt enligt deras normer. Att arbeta i grupp och ta lärdom av varandra, att förstå och lyssna samt att respektera varandra, är elevernas egna mål.

## 8. Referenslista

- Anterot–Johansson, Lillemor (1998). *Drama i klassen*. Småland: Uppsjö läromedel AB
- Bastian, Peter (1987). *In i musiken*. England: Bo Ejeby Förlag
- Björkvold, Jon-Roar (1991). *Den musiska människan*. Stockholm: Runa förlag AB
- Bråde, Rex; Lindroth, Thomas; Nedgård, Ann-Christin (1996). *Att arbeta med teater*. Borås: Utbildningsförlaget brevskolan
- Colnerud, Gunnel & Granström, Kjell (2002). *Respekt för läraryrket*. Mölnlycke: HLS förlag
- Dysthe, Olga (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur
- Fredin, Kirsten & Hägglund, Kent (2001). *Dramabok*. Falköping: Liber AB
- Harbo, Torstein och Kroksmark, Tomas (1986). *Grundskolans didaktik*. Lund: Studentlitteratur
- Johansson, Bo & Svedner, Per-Olov (2001). *Examensarbetet i lärarutbildningen*. Uppsala: Kunskapsföretaget i Uppsala AB
- Kernell, Lars-Åke (2002). *Att finna balanser*. Lund: Studentlitteratur
- Kvale, Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur
- Melin, Lars; Moberg, Bodil; Schött, Kristina; Strand, Hans (1998). *Studentens Skrivhandbok*. Angered: Liber AB
- Merriam, Sharan B (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur
- Sandberg, Ralf (1996). *Musikundervisningens yttre villkor och inre liv*. Stockholm: HLS förlag
- Slade, Peter (1954). *Child Drama*. London: University of London Press
- Schenck, Robert (2000). *Spelrum*. Södertälje: Bo Ejerby.
- Sternudd, Mia Marie F (2000). *Dramapedagogik som demokratisk fostran*. Stockholm: Uppsala universitet.
- Svenska språknämnden (2000). *Svenska skrivregler*. Falköping: Liber AB
- Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken*. Smedjebacken: Bokförlaget Prisma
- Törnqvist, Els-Mari (2000) *Skapande föreställningar*. Lund: Lunds universitet
- Way, Brian (1967) *Utveckling genom drama*. Lund: Wahlström & Widstrand

# Bilaga 1

## Förklaringar av övningar

### Bilen (även kallad liftaren)

Fyra stolar ställs fram som en bil, två fram och två bak. Bilen färdas framåt med en förare och två passagerare, en stol är alltså tom. Vid väggkanten står en liftare och vill åka med i bilen. Föraren bromsar in och plockar upp liftaren i bilen. In i bilen kommer liftaren med en sinnesstämning som sprider sig till alla i bilen. När liftarens stämning har landat i alla passagerare så stannar föraren bilen och kliver ur. En rotation äger rum i bilen och vi får en ny förare. Samma sinnesstämning råder fortfarande i bilen tills den nya föraren ser en ny liftare vid väggkanten. Detta fortlöper tills alla deltagare har fått känna på alla roller i bilen.

### Viktigt

- Fantasi
- Lyhördhet
- Tydlighet
- Låta varje sinnesstämning få ta den tid den kräver
- Nyansera de olika sinnesstämningarna
- Förverkliga handlingarna som förare och passagerare (öppna dörren, gasa, bromsa, styra, veva ner rutan och dra i handbromsen)

### Rummet

Eleverna bestämmer sig för att tankemässigt skapa ett eget rum. De går sedan upp på scenen en efter en och ett nytt rum bildas varje gång någon ny deltagare anländer. I det första rummet är det bara en person och i det sista rummet är alla deltagarna på scenen samtidigt. Sedan ska det skapas en anledning till att gå ut ur sitt rum och då komma tillbaka till det föregående rummet igen.

Denna övning kan utföras både verbalt och icke verbalt.

### Viktigt

- Fantasi
- Lyhördhet
- Tydlighet
- Att varje elev får vara i centrum i sitt rum
- Att varje elev får vara regissör i sitt rum
- Att tänka stort och kunna se händelseförloppen i rummen
- Att hela tiden ha ett helhetsperspektiv till övningen

### Svisch, bang, boink

Deltagarna står i en cirkel på golvet. Man har att välja mellan att skicka en rörelse till någon av grannarna och säga svisch, skicka rörelsen rätt över rummet till någon annan och säga bang eller att stoppa en rörelse man inte vill ha genom att säga boink och rörelsen går då tillbaka till den som skickade den.

Svisch är en stor kroppslig rörelse med hela kroppen till höger eller vänster, bang är en bestämd och distinkt klapp till någon annan i rummet och boink är en låsande rörelse med händerna framför sig.



### Viktigt

- Fokus i gruppen
- Spontanitet
- Snabbhet
- Tydlighet
- Ögonkontakt
- Överdrivna kroppsrörelser med inlevelse
- Ljudeffekterna (svisch, bang och boink)

### Leda blind

Två och två utspridda på golvet, där person 1 leder/styr person 2 som blundar. Person 1 styr med sina händer på axlarna på person 2. Ett tryck på höger axel för den blinde till höger och ett tryck på vänster axel för den blinde till vänster. Kraftigare tryck på båda axlar betyder att den blinde ska gå snabbare, lättare tryck betyder gå saktare. Inget tryck alls betyder stanna.

### Viktigt

- Tillit till varandra
- Lugn och harmoni i gruppen
- Kontakt med andra par i rummet

### Spegeln

Två och två mitt emot varandra på golvet. Den ena agerar som den andres spegelbild och följer. Efter att båda har fått känna på hur det känns att både leda och följa varandra så resulterar detta i ett ömsesidigt ”speglade” av varandra.

### Viktigt

- Koncentration
- Lugn
- Närkontakt med andra
- Kroppsuppfattning

### Repliker på led

Deltagarna står på ett led med ansiktet mot publiken och får i uppgift att tänka ut två repliker var. Replikerna kommer då inte att ha något samband med varandra. När alla har tänkt klart skall dessa framföras utan någon som helst bestämd ordning. Man framför sin replik när man känner att det är lämpligt och får då läsa av deltagarna i gruppen så att man inte pratar samtidigt som någon annan. Det är viktigt att repliken sägs med stor inlevelse och känsla i ett sammanhang.

## Bilaga 2

Vecka   Vad gjorde vi?   Vad övade vi på då?   Egna tankar

40

41

42

43

45

## Bilaga 3

Hej alla musikdramaföräldrar!

Vi skriver just nu vårt vetenskapliga examensarbete på högskolan för scen och musik i Göteborg och arbetet handlar om hur eleverna reflekterar över sin musikdramaundervisning. En del elever har deltagit i en stor fri diskussion kring syftet och andra elever har låtit oss läsa deras personliga reflektioner i dokumentationsform.

Eftersom eleverna inte är myndiga måste vi få er tillåtelse att använda materialet till vårt arbete.

Det är endast vi, vår handledare och slutligen vår examinator som kommer att läsa materialet. Elevens namn och adress kommer **inte** att visas utan alla kommer att vara helt anonyma.

Om ni har något emot att ert barns reflektioner finns med i denna vetenskapliga undersökning så måste ni ringa oss snarast.

Vi är tacksamma om ni vill hjälpa oss med detta...

Hälsningar Martina och Helena