

# EXAMENSARBETE

## *Hösten 2007*

*Lärarytbildningen*

## **Pedagogiskt drama**

vid tal-, läs- och skrivutveckling i årskurserna F - 3

**Författare**  
Catrin Lundgren  
Annika Svensson

**Handledare**  
Annika Svensson



# **Pedagogiskt drama**

## vid tal-, läs- och skrivutveckling i årskurserna F - 3

Författare:  
Catrin Lundgren  
Annika Svensson

Handledare:  
Annica Svensson

### **Abstract**

Uppsatsens syfte är att undersöka hur pedagoger använder sig av pedagogiskt drama i undervisningen under elevers tal-, läs och skrivutveckling. Huvudstudien är en kvantitativ undersökning med öppna och slutna frågor som besvarats av 15 pedagoger från förskoleklass till årskurs tre; om hur pedagogiskt drama används i undervisningen för att stimulera elevers tal-, läs- och skrivutveckling. I forskningsbakgrunden presenteras de delar som är relevanta för denna uppsats. Litteraturen behandlar lärandeteorier, teorier inom dramafären samt läroplanerna.

Den empiriska delen innehåller en pilotstudie som med hjälp av pedagogiskt drama genomförts i syfte att stimulera elevers tal-, läs- och skrivutveckling. Denna uppsats visar att pedagogiskt drama kan användas vid elevers tal-, läs- och skrivutveckling. Dock visar undersökningen att det inte är många av respondenterna som använder sig av pedagogiskt drama i undervisningen i syfte att stimulera elevers tal-, läs- och skrivutveckling. Respondenterna är positiva till pedagogiskt drama i undervisningen och menar att pedagogiskt drama är bra för att stärka och utveckla såväl individer som grupper i socialisationsprocessen.

### **Ämnesord:**

Pedagogiskt drama, skrivutveckling, läsutveckling, inläring,



## INNEHÅLL

1 Inledning och bakgrund.....	4
1.1 Syfte .....	4
1.2 Problemprecisering.....	4
1.3 Definition .....	5
1.4 Disposition .....	6
2. Forskningsbakgrund .....	7
2.1 Lärandeteorier .....	7
2.1.1 Jean Piagets teori.....	7
2.1.2 Lev Vygotskijs teori.....	7
2.2 LTG och gemensam läsning och skrivning.....	8
2.3 Sagor och dramalek.....	9
2.4 Rekvisita.....	11
2.5 Skönlitteratur.....	11
2.6 Bilder och symboler .....	12
2.7 Trygghet och delaktighet.....	12
2.8 Lekens betydelse för barns sociala utveckling.....	13
2.9 Läroplanerna Lpfö 98 och Lpo 94 (utbildningsdepartementet 2001) .....	13
3 Empirisk del .....	15
3.1 Etiska principer .....	15
3.2 Metod och genomförande.....	16
3.2.1 Observation .....	16
3.2.2 Intervju .....	16
3.2.3 Enkät.....	17
3.3 Resultatredovisning.....	17
3.3.1 Observation .....	17
Sagotema förskoleklass .....	18
Dramatisering av klassiska sagor åk2 .....	18
Läs- och skrivprojekt åk3 .....	20
3.3.2 Intervju .....	21
3.3.3 Enkätundersökning.....	23
4 Analys och diskussion.....	27
4.1 LTG och gemensam läsning och skrivning.....	27
4.2 Sagor och dramalek.....	28
4.3 Rekvisita.....	29
4.4 Skönlitteratur.....	29
4.5 Bilder och symboler .....	30
4.6 Trygghet och delaktighet.....	30
4.7 Lekens betydelse för barns sociala utveckling.....	31
4.8 Enkätundersökning.....	32
4.9 Slutsats .....	34
5 Sammanfattning .....	36
6 Referenser.....	37

Bilaga 1 Intervjufrågor

Bilaga 2 Enkätundersökning

# 1 Inledning och bakgrund

”I ett framtida allt mer globaliserat samhälle behöver barn i högre grad utveckla förmågan till samlärande och att kommunicera i tal och skrift.” (Williams m.fl. 2000 s77) Enligt Lpo94 ansvarar skolan ”för att varje elev efter genomgången grundskola behärskar det svenska språket och kan lyssna och läsa aktivt och uttrycka idéer och tankar i tal och skrift”. (Utbildningsdepartementet, 2004 s.12). Vidare står det i läroplanen att eleverna skall utveckla olika uttrycksformer där ibland drama. Kan då pedagogiskt drama användas vid elevers tal-, läs-, och skrivutveckling och i så fall hur? I lärarutbildningen ingår pedagogiskt drama och det gav oss ett positivt intryck och ökat intresse, vi valde därför att läsa 20p pedagogiskt drama. Eftersom författarna av denna uppsats kommer att arbeta som pedagoger tillsammans med barn i de yngre åldrarna ligger intresset av hur pedagogiskt drama kan användas för att stimulera eleven i sin tal-, läs- och skrivutveckling. Det finns inte någon specifik litteratur om just pedagogiskt drama vid elevers tal-, läs- och skrivutveckling, men det finns en mängd olika teorier och metoder att tillgå i elevers tal-, läs- och skrivutveckling. Dessa teorier och metoder kan kopplas till pedagogiskt drama. De olika teorierna och metoderna provades på under VFU-perioden (verksamhetsförlagd del av utbildning). Genomförande och resultat dokumenterades kontinuerligt för vidare reflektion. Vidare intervjuades de klasslärare som var närvarande vid genomförandet, detta för att få deras syn på pedagogiskt drama som metod vid elevers tal-, läs och skrivutveckling. Vi är medvetna om att vårt intresse för pedagogiskt drama kan färga vår uppsats. Likaså är vi även medvetna om att pedagogiskt drama inte är den enda metod för att stimulera elevers tal-, läs och skrivutveckling.

## 1.1 Syfte

Syftet med föreliggande uppsats är om hypotesen om pedagogiskt drama stimulerar elevers tal-, läs och skrivutveckling och om pedagoger verksamma från förskolklass till och med årskurs 3 använder sig av pedagogiskt drama i undervisningen vid elevernas tal-, läs och skrivutveckling.

## 1.2 Problemprecisering

Hur använder sig pedagoger verksamma från förskoleklass till årskurs 3 av pedagogiskt drama i undervisningen för att stimulera elevernas tal-, läs- och skrivutveckling?

### 1.3 Definition

I detta avsnitt följer definitionen på begreppet pedagogiskt drama för att tydliggöra begreppet pedagogiskt drama. Ordet drama har sitt ursprung från grekiskan och betyder handling, i pedagogiskt drama står handlingen i centrum (Erberth och Rasmusson, 1996). Drama kan definieras ur tre olika aspekter: teater, vardagsliv samt pedagogiskt drama (Hägglund och Fredin 2001).

**Teater** – Här förmedlas ett budskap till en publik och publikens upplevelser är det centrala (Hägglund och Fredin 2001). Regissören Bengt Larsson (Föreläsning, 16/2-2007) definierar att teater är en gestaltning av liv, händelser och känslor. Gestaltningen måste ske inför publik för att det ska vara teater, det måste även finnas aktörer och skådespelare. Handlingen sker här och nu och är ett skådespel mellan publik och aktörer.

**Vardagslivet** – kan vara dramatiskt, där händelser och starka känslor florerar.

**Pedagogiskt drama** – En av förgrundsgestalterna till att använda drama i pedagogiskt syfte var Dorothy Heathcote (Wagner 1992) som menade att lekar och rollspel bidrar till att tillgodogöra sig kunskap med hjälp av alla sinnen. Även Elsa Olenius (Hellman 1992) ansåg att den enskilde individen ökar sin självkänedom och sin självkänsla genom drama och på så vis tillgodoser sig kunskap om samhället och livet.

I pedagogiskt drama är individens och gruppens upplevelser i centrum; pedagogiskt drama kan inte fungera utan individ eller grupp. Individen och gruppen arbetar aktivt med att reflektera över upplevelser och bli medvetna om tankar och känslor. Samtalen har en central roll i pedagogiskt drama. Kommunikation sker både kroppsligt och språkligt där sinnen, känslor, tankar och fantasi spelar stor roll. Det sociala samspelet och den egna personligheten utvecklas. Genom att använda sig av pedagogiskt drama som metod i undervisningen, ges alternativ till de teoretiska och traditionella skolämnena i skolan, fokus ligger på hur man som pedagog använder pedagogiskt drama i undervisningen (Erberth och Rasmusson 1996). Likaså Baldwin och Fleming (2003) menar att genom att använda pedagogiskt drama i undervisningen utvecklas elevernas kontext till de teoretiska ämnena. Hägglund och Fredin (2001) menar att ett viktigt syfte med pedagogiskt drama i undervisningen är att plocka fram och utveckla leklusten, leken är betydelsefull för barns utveckling. Författarna förespråkar

också vikten av att analysera och reflektera över resultaten. Nya erfarenheter blandas med gamla och resultaten blir en ny kunskap.

I uppsatsen har vi valt att använda benämningen pedagogiskt drama då det är gruppen och individen som är i centrum, samt för att inte förväxlas med andra definitioner av drama.

#### 1.4 Disposition

För att underlätta för läsaren beskrivs här uppsatsens upplägg. I inledningen åskådliggörs tankar om ämnesvalet och varför valet föll på att skriva om pedagogiskt drama vid elevers tal- läs- och skrivutveckling, samt syfte, problemprecisering och definition av pedagogiskt drama.

Forskningsbakgrunden är uppdelad under olika rubriker utefter några av de faktorer som påverkar barns utveckling och lärande. Anledningen till att ta med Piaget och Vygotskij är att deras teorier om lärande utgör grunden inom den pedagogiska forskningen.

Den empiriska delen inleds med en presentation av de metoder som använts vid observation, intervju och enkätundersökning. Därefter presenteras resultaten av observationer, intervjuer och enkätundersökningen. Observationer och intervjuer benämns fortsättningsvis som pilotstudie. Pilotstudien gjordes i syfte att verifiera hypotesen om pedagogiskt drama kan stimulerar elevers tal-, läs- och skrivutveckling, och ligger som underlag för denna uppsats.

Vidare innehåller uppsatsen en sammanställning av pilotstudien och enkätundersökningen. I diskussionen diskuteras effekten av pedagogiskt drama i undervisningen, och resultaten som framkommit genom arbetet med denna uppsats. Slutligen görs en kort sammanfattning om vad uppsatsen handlar om.



## 2. Forskningsbakgrund

Det är många olika faktorer som påverkar elevers utveckling och lärande. Här presenteras de delar som är relevanta för denna uppsats, Lärandeteorier, LTG (Läsning på talets grund) och gemensam läsning och skrivning, sagor och dramalek, rekvisita, skönlitteratur, bilder och symboler, trygghet och delaktighet, lekens betydelse för barns sociala utveckling samt läroplanerna.

### 2.1 Lärandeteorier

De teorier som uppsatsen grundas på är kognitivt och konstruktivistiskt synsätt. Barn lär i samspel med andra, där erfarenheter och tankar tillämpas, detta är centrala delar i pedagogiskt drama.

#### 2.1.1 Jean Piagets teori

Piaget (1896-1980) var en teoretiker inom ämnet pedagogik och kunskapsteori. Kunskapsteorin är konstruktivistisk, detta innebär att kunskap är något människan konstruerar utifrån sina erfarenheter (Stensmo 1994). Piaget menar, enligt Säljö (2005), att det är tankeförmågan och vad som händer inom eleven i samspelet med omgivningen som är i fokus och inte ensidigt den yttre påverkan i lärande situationen. Vidare menar Piaget att barn bearbetar problem och nya intryck via leken (Karlsson 2004).

Piaget har utformat utvecklingsstadieteorin, där han menar att alla individer genomgår samtliga steg i samma ordning. När eleven gör nya kunskaper införlivas dessa med de gamla kunskaperna och ny kunskap bildas (Säljö 2005, Williams m.fl. 2000).

#### 2.1.2 Lev Vygotskijs teori

Vygotskijs (1896-1934) infallsvinkel brukar kallas sociokulturell, där samspel och kommunikation med omgivningen är avgörande för individens utveckling (Williams m.fl. 2000). Den nuvarande läroplanen (Lpo94) grundar sig till stora delar på Vygotskijs teorier om lärande. Vygotskij lanserade idén om att barns utveckling sker i samspel med andra. Detta kallar Vygotskij den proximala utvecklingszon som innebär att det eleven klarar av i dag med hjälp av andra kan eleven göra själv imorgon. Varje elev har en gräns för vad eleven kan lära på egen hand, för att komma över denna gräns krävs ett samspel med mer erfarna och kunniga kamrater och vuxna. Samspel som är meningsfulla är grunden för allt lärande (Lindö 2002).

Vygotskij menar att elevers tänkande är beroende på deras färdigheter i tal och skrift, genom att uppleva ett rikt och varierat språk tillgodogör sig eleven erfarenheter i tal och skrift. Vidare anser Vygotskij att språket, samspel och samlärande är centrala delar för lärandet (Williams m.fl. 2000) samt att det sociala samspelet tränas genom leken (Hägglund 1989, Karlsson 2004).

## 2.2 LTG och gemensam läsning och skrivning

LTG är en metod som bygger på att barnen lär sig läsa på talets grund. Leimar (1974) menar att grunden för barns språkutveckling ligger i samtal kring iakttagelser och gemensamma upplevelser hos barnen och läraren. Andersson m.fl. (2000) anser att gemensam läsning är ett bra tillfälle att utveckla läsandet, oavsett vilken nivå barnet befinner sig på. Den vuxne leder läsningen genom att läsa tydligt och samtidigt följa texten med fingret. På så sätt kan barnen lära sig olika saker,” [...] vad det enskilda barnet fastnar för beror på hur långt det kommit i sin läsutveckling.” Även Björk och Lidberg (1996) anser att barnen lär sig olika saker beroende utifrån sina egna förutsättningar. Liksom gemensam läsning kan gemensam skrivning användas tillsammans med barnen, det fungerar på samma sätt som gemensam läsning. Barnen ger förslag på vad som ska skrivas och läraren skriver detta tydligt så att alla ser. Vidare menar Björk och Lidberg att det är enkelt för barnen att läsa gemensamt skriva texter eftersom barnen har en bra förförståelse för dem. Trageton (2005) menar att barn lär sig läsa genom sin egen skrivning. Genom att låta eleverna formulera egna tankar och meningar utvecklas eleverna till kunskapsproducenter. Även Henriksson (1987) anser att gemensamt skriva texter utifrån en gemensam upplevelse är ett led i LTG-undervisning.

Upplevelser i olika rollspel och gestaltningar främjar elevernas förmåga att uttrycka sig i tal och skrift. I olika roller har eleven också lättare att uttrycka sig då man intar en annan roll än sin egen (Goodwin 2006). Molloy (1996) anser att när man skriver och talar om det självupplevda, så blir svenskämnet också ett relationsämne. Till exempel genom läslogg, där elever skriver ner sina tankar, funderingar och frågor kring läsning av skönlitteratur. Genom att låta eleverna skriva mycket kan både lärare och elever se vilka formella problem som dyker upp och som kan lösas under skrivandet gång. Vidare anser Molloy (1996) att undervisning av formalia skall utgå ifrån elevernas egna texter och inte från en bestämd studiegång i läroböcker. Teleman (2004) menar att skrivningen kan bli ångestfylld om man ständigt påpekar bristerna i en text, det är bättre att skriva lite med innehåll än att skriva

mycket och korrekt utan innehåll. Genom att ge positiva personliga kommentarer och följdfrågor utvecklas elevernas skrivande (Molloy 1996). Även Bergöö m.fl. (2005) menar att en bärande idé är att eleverna måste få skriva mer utan att värderas och bedömas. Författarna menar att eleverna måste få möta ett skrivande där de via loggböcker etc. blir deltagare i en dialog med lärare eller andra.

Tankekartor är ett hjälpmedel för att åskådliggöra vad man säger. Man kan använda sig av tavlan, blädderblock eller overhead för att synliggöra tankegången i skrivandet. Svedner (1999) och Molloy (1996) menar att en bild kan hjälpa elever att komma igång med sitt skrivande och bilden blir då en draghjälp i skrivprocessen. Här finns inget rätt eller fel, man ser vad man ser. Nuclér (texthäfte ISVA 11) anser att om den skönlitterära boken får utgöra den röda tråden blir läsandet och skrivandet mer meningsfullt och lustfyllt för eleverna; då de ofta bearbetar litteraturen på olika sätt.

Chambers (1993 s17) menar att ”Vi vet inte vad vi tycker om en bok förrän vi talat om den”. Vid gemensamma samtal om läst litteratur får deltagarna större och djupare textförståelse. Man tar del av andras erfarenheter, synvinklar och kopplingar. Alleklev och Lindvall (2000) menar att ”bokprat” utvecklar barnens talspråk. Molloy (1996) framhåller vikten av att elever ska träna sig att reflektera över den egna inlärningsprocessen och därmed utveckla sitt tänkande. Undervisningen handlar också om ett genomtänkt didaktiskt synsätt och en ständigt pågående reflektion över den egna arbetsprocessen.

### 2.3 Sagor och dramalek

Ingelman (2006 s59) menar att ”dramapedagogiken är en väg bland flera – att stödja och stimulera barn till att tala, lyssna, skriva och läsa”. Språkutveckling främjas genom dramalek såsom gestaltning och rollekar där samtal spelar en central roll. Lindö (2002) hävdar att många barnforskare idag menar att leken har stor betydelse för barns allsidiga utveckling och att upplevelserna barnen erfar genom leken är intimt förknippade med språket. Flertalet forskare betonar lekens betydelse för barns språkutveckling och förmåga att kommunicera med andra. Även studier visar att barns språkutveckling är beroende av den symboliska leken. Vidare menar Lindö (2002) att dramalekar spelar en viktig roll för elever med försenad läs- och skrivutveckling, då dramalekar stärker barnens självkänsla, vilket är viktigt för att kunna tillägna sig nya kunskaper. Trageton (2005 s 139) menar att ”leken skapar en

språkstimulerande miljö som kopplar samman muntligt och skriftligt språk och leken är den bästa utgångspunkten för pedagogen när barnen skriver sig till läsning.”

Sagor har länge ansetts främja barns utveckling. Helander (2003) hänvisar till Ellen Key som redan i början av 1900-talet menade att barns utveckling främjas genom sagoläsning. Sagor har ofta fasta strukturer som ger trygghet i barnets mognadsprocess. Genom sagoberättande stimuleras medkänsla, inlevelse och flera olika uttryckssätt. Järleby (2003) menar att sagoberättande bör övas in så att det kan framföras utan att innantilläsning, kroppsuttrycket och känslan är lika viktig som ordet. Även Öhman (2003) menar att det är viktigt att pedagogen kan berättelsen innan hon berättar den för barnen. Genom att en saga introduceras stegvis kan stämningen byggas upp.

Öhman (2003) menar att det kan vara bra att utgå ifrån olika sagor vid dramaarbete, de sagor som barnen får ta del av och tycker om leder ofta till en rollek eller en föreställning. I föreställningen bör alla få vara aktiva utifrån sin egen förmåga och vilja. Vidare hävdar Öhman (2003 s151) att den som går in i en gestaltning och "förlitar sig på sina inre resurser, kommer att klara av det. Belöningen är inre växt, rikedom är inre styrka och mognad". Författaren hävdar också att genom rollekar och gestaltningar kan barnen få möjlighet att utveckla sin inlevelseförmåga och förmågan att ta hänsyn till andra. I dramalek får barnen möjlighet att utveckla sina egna skapande uttryckssätt och öva sin förmåga att lyssna, se, samarbeta, gestalta och leva sig in i en roll (Öhman 2003).

Björk och Lidberg (1996) menar att naturliga följder av textläsning är fortsatta samtal, gemensamt och eget skrivande, laborerande med språket och utforskande av till exempel nya ord samt arbete med drama, att omvandla läsoplevelsen till dramaform så som olika rollspel. Även Alleklev och Lindvall (2000) förespråkar dramatisering av läst litteratur då eleverna utvecklar sin läslust. Författarna menar också att tal, läsning och skrivning skall förekomma i alla aktiviteter, språket används för kommunikation och det har alltid en mening. Vidare menar Alleklev och Lindvall (2000) att det som läses ska vara meningsfullt för eleverna eftersom läsvärda böcker visar att läsning är spännande och roligt. Liksom läsning skall vara meningsfullt skall skrivning också vara det. Vid dramatisering av den gestaltande handlingen skapar eleverna en bild av personerna och en djupare förståelse för innehållet i texten anser Svedner (1999). Även Alleklev och Lindvall (2000) menar att det är viktigt att eleverna dramatiserar eftersom de då tränar sin inlevelse och identifikationsförmåga.

## 2.4 Rekvisita

Det är pedagogens uppgift att se till att det finns rekvisita och utklädningskläder tillgängligt som inspirerar barnen till olika roller och i dramaarbetet. Det kan vara lättare för barnet att leva sig in i olika situationer om rekvisitan och miljön är tilltalande. Beroende på vilket syfte pedagogerna har med dramaarbetet kan olika material och rekvisita användas. Till exempel kan språkförståelsen bli djupare vid användandet av material och rekvisita, däremot kan fantasin stimuleras om pedagogerna är mer sparsam med detta (Öhman 2003).

Pedagogen skall tillsammans med barnen skapa miljöer som uppmanar till lek. Lekmiljön skall vara innehålls- och händelserik. För att skapa en optimal lekmiljö skall barnen vara med och utforma den fysiska miljön. Anledningen till detta är att barnen skall vara delaktiga i sitt eget lärande. För att barnen skall kunna göra egna val och delta i sitt eget lärande skall barnen tillsammans med pedagogerna organisera de olika rummen på förskolan (Pramling och Sheridan 1999). Även Järleby (2003) menar att barnen får vara med och framställa tänkta miljöer och situationer tränar barnen sin fantasi och inlevelseförmåga, de får tänka sig in i berättelsen och hur det ser ut där berättelsen utspelar sig.

## 2.5 Skönlitteratur

Fördelen med en skönlitterärbok i klassuppsättning är att eleverna får en gemensam läsoplevelse tillsammans. Alleklev och Lindvall (2000) anser att barn får en gemensam kulturell plattform och en gemensam historia genom att de gemensamt känner till olika författare och deras böcker. Molloy (1996) menar genom att lyfta fram ord i den gemensamt lästa texten får eleverna ett ökat ordförråd. Vidare anser Molloy att när skönlitterär text används i klassrummet förändras den eftersom eleverna bearbetar den på olika sätt. Nuclér (Texthäfte ISVA11) menar att barnlitteraturen skapar en meningsfull och lustfylld väg in i skriftspråkets värld. Enligt kursplanen i svenska (2001) ger skönlitteratur kunskaper om människors livsvillkor både förr och nu samt i olika kulturer. Litteraturen ger också perspektiv på det nära och vardagliga. Alleklev och Lindvall (2000) menar att det effektivaste sättet att undervisa barn vid läsning är att närma sig läsningen på olika sätt. Författarna hävdar att barns intresse för läsning stegras när läraren läser för dem, läser med dem och när de läser själva. Även Svedner (1999) menar att det gynnar eleven med högläsning då många elever upplever de första sidorna som ett motstånd. Genom att inleda med en upplevelse kan det vara ett sätt att skapa inspiration kring ämnet. Utifrån detta sker arbetet genom läsning, skrivning och upplevelse.

## 2.6 Bilder och symboler

Bilder och symboler är ett sätt att kommunicera. Genom att arbeta med bilder och symboler kan barnen få en uppfattning om att bilder är ett steg på väg till att läsa och skriva (Pramling och Mårdsjö 1997). Leimar (1974) menar att genom att barnet ritar bilder och läraren skriver ner det barnet berättar om bilden, kan barnet få en förståelse för att det som sägs kan kodas till skrift. Pramling och Asplund (2003) hävdar att om varje elev tillåts skriva på sitt sätt i skolan och bemöts på sin nivå kommer elevens skrivning att utvecklas. Genom att be eleven berätta vad det står förstärker man deras identitet som skrivare. Vidare menar författarna att kravet på korrekthet inte får lägga locket på för elevers entusiasm inför att uttrycka sig. Bilder är språk, och i mötet med barnboksbilden lär sig barn att läsa och tyda bilder (Barnens bokklubb). Björk och Liberg (1996) menar att bilder hjälper barnen att förstå och minnas vad texten handlar om, vilket är betydelsefullt när de själva ska pröva på att läsa. Barnet kan finna stöd i både text och bild för att kunna återge texten. Bilden ska fungera som en länk in i textförståelsen och underlättar läsningen, eftersom man kan se och peka ut saker och företeelser som finns i berättelsen. Den hjälper även till att ge texten en här - och - nu prägel, det som utmärker tal situationen. Björk och Liberg (1996) menar att under stor del av första året har många barn hjälp av att inleda skrivprocessen med en bild. Senare när barnen har mindre behov av bilden blir denna en illustration till texten. Bild och text samverkar och är varandras förutsättningar.

## 2.7 Trygghet och delaktighet

Erberth och Rasmusson (1996) menar att pedagogiskt drama stärker barnen till ökat självförtroende och säkerhet. Vidare menar författarna att övningar och lekar är ett bra sätt att få det sociala samspelet mellan gruppens individer att fungera. När det sociala samspelet fungerar väl känner alla i gruppen sig trygga och vågar uttrycka känslor och funderingar. Detta menar även Baldwin och Flemming (2003) samt Wahlström (1993) som betonar vikten av att eleverna skall känna trygghet, självförtroende och delaktighet i alla lärandesituationer. Författarna menar att tryggheten och självtilliten ökar om barnen känner sig delaktiga och litar på sig själva och varandra. För att alla i gruppen skall känna sig trygga och delaktiga menar Wahlström att barnen skall lära sig lyssna på varandra. Trygghet för barn kan vara att kunna själv att både få och inte få som barnet vill, det hävdar Godée (1993). "För att tryggheten skall upplevas som påtaglig, behöver individen - stor eller liten - känna att det finns frihet att välja bort de övningar som känns hotfulla eller närgångna" (Wahlström 1993, s.29).

## 2.8 Lekens betydelse för barns sociala utveckling

För att förstå hur andra människor känner och upplever olika situationer måste barnet först förstå sina egna känslor, detta är något som utvecklas genom lek (Öhman 1996). Hägglund (1989) hänvisar till Vygotskij som menar att leken är viktig för barns sociala utveckling. Leken är också viktig för barns empatiutveckling, självkänneted och förmåga att ta ansvar. Även Karlsson (2004 s139) refererar till Vygotskij som menar att "leken gör det möjligt att träna beteenden som behövs i det sociala samspelet utan rädsla för misslyckanden". Karlsson (2004) hänvisar också till Piaget som hävdar att barn genom lek kan bearbeta problem och nya intryck. Det är främst genom rollekarna barnen kan återskapa känslor eller problem för att i viss mån finna en lösning. I likhet med Öhman (2003) menar Pramling och Sheridan (1999) att barn genom rollekar utvecklas socialt, känslomässigt, motoriskt och intellektuellt.

För barn är lek en särskild här och nu upplevelse vilket gör att de kan leva sig in i och vara i leken. Lillemyr (2002) menar att skolan oftast fokuserar på de kognitiva aspekterna och därför finns en risk att leken i skolan begränsas till dessa. "Det kan då lätt bli en lek som egentligen inte är lek, utan en förklädd inlärningsaktivitet" (s 249). Däremot menar Godée (1993) att den organiserade leken kan användas i socialisationsprocessen. Författaren hävdar att pedagoger medvetet kan arbeta med lekar för att stärka barns jag- och gruppkänsla.

Dagens barn måste ha social kompetens för att kunna fungera i en barngrupp, de måste kunna ta hänsyn till andra och låta andra barn bestämma, men samtidigt komma med nya idéer för att kunna berika leken. Således är det viktigt genom hela livet att vara självständig men samtidigt kunna samarbeta med en grupp människor (Sommer 2002).

## 2.9 Läroplanerna Lpfö 98 och Lpo 94 (utbildningsdepartementet 2001)

I läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo 94 s12) står att "skolan ansvarar för att varje elev efter genomgången grundskola behärskar det svenska språket och kan lyssna och läsa aktivt och uttrycka idéer och tankar i tal och skrift". Skolans uppdrag är att ge stöd och möjligheter som främjar elevens tilltro till sin språkliga förmåga genom samtal, läsning och skrivning. Läroplanen för förskolan (Lpfö 98) har inga uppnåendemål som Lpo 94, dock finns mål att sträva mot, "Förskolan skall sträva efter att varje barn utvecklar sitt ord- och begreppsförråd och sin förmåga att leka med ord, sitt intresse för skriftspråk och förståelsen av symboler samt dess kommunikativa funktioner".

(Lpfö 98 s13). Båda läroplanerna skall sträva efter att varje barn utvecklar självständighet och tillit den egna förmågan även i samspel med andra. Vidare lägger läroplanerna också stor vikt vid olika uttrycksformer så som musik, bild och drama. "Skolan ansvarar för att varje elev efter genomgången grundskola kan utveckla och använda kunskaper och erfarenheter i så många olika uttrycksformer som möjligt som språk, bild, musik, drama och dans" (Lpo 94 s12).

Lpo 94 betonar lekens betydelse särskilt under de tidiga skolåren för att eleverna skall tillägna sig kunskaper. Vidare skall "Skolan sträva efter att varje elev utvecklar nyfikenhet och lust att lära"(s11). Även Lpfö 98 lägger stor vikt vid lekens betydelse; "I lekens och det lustfyllda lärandets olika former stimuleras fantasi, inlevelse, kommunikation och förmåga till symboliskt tänkande samt förmåga att samarbeta och lösa problem. Barnet kan i den skapande och gestaltande leken få möjligheter att uttrycka och bearbeta upplevelser, känslor och erfarenheter" (a.a s 9).

Skolans uppdrag enligt Lpo 94 (s 8) I skolarbetet skall de intellektuella såväl som de praktiska, sinneliga och etiska aspekterna uppmärksammas. Eleverna skall få uppleva olika uttryck för kunskaper. De skall få pröva och utveckla olika uttrycksformer och uppleva känslor och stämningar. Drama, rytmik, dans, musicerande och skapande i bild, text och form skall vara inslag i skolans verksamhet. En harmonisk utveckling och bildningsgång omfattar möjligheter att pröva, utforska, tillägna sig och gestalta olika kunskaper och erfarenheter.



### 3 Empirisk del

Den empiriska delen inleds med etiska principer samt en redogörelse av de metoder som använts vid de olika undersökningarna. Därefter följer pilotstudien som med hjälp av pedagogiskt drama genomförts i syfte att stimulera elevers tal-, läs- och skrivutveckling. Vidare resultatet av enkätundersökningen som kartlägger hur pedagoger använder pedagogiskt drama i undervisningen för att stimulera elevers tal-, läs- och skrivutveckling.

#### 3.1 Etiska principer

De observationer som genomfördes i samband med denna uppsats har ägt rum under vår verksamhetsförlagda utbildning under våren och hösten 2007. Till elevernas föräldrar/vårdnadshavare lämnade vi ut blanketter om de tillät att deras barn observerades. Inga observationer genomfördes förrän alla blanketter var återlämnade med ett medgivande.

De intervjuade pedagogerna kontaktades av oss per telefon då de gav samtycke till att intervjuas för att få deras syn på de olika observationerna. Pedagogerna blev vid detta tillfälle informerade om att intervjuerna skulle användas till examensarbete. När intervjun ägde rum informerades pedagogerna ytterligare en gång om syftet med intervjun. Enligt Denscombe (2000) skall den intervjuade informeras om att deras identitet förblir anonyma i uppsatsen. Detta delgavs de intervjuade pedagogerna och de gav sitt samtycke till att intervjuas. Alla namn som förekommer i uppsatsen är fingerade och kan inte på något sätt kopplas till de intervjuade pedagogerna. För att ytterligare förstärka anonymiteten benämns inte de intervjuades arbetsplatser vid namn. Enligt vetenskapsrådet ([www.vr.se](http://www.vr.se)) får information från intervjuer användas i egenskap av de intervjuades vetenskap vilket de intervjuade pedagogerna var väl medvetna om.

På blanketten till enkätundersökningen fanns information om vem som står bakom undersökningen, syftet med undersökningen och hur informationen kommer att användas. Enligt Denscombe (2000) är det viktigt att ge information för att förklara syftet men inte så att respondenten leds in i någon svarsriktning. Pedagogerna besvarade enkäten anonymt och varje enkät behandlades konfidentiellt, den information som samlades in kommer inte att bli offentligt tillgänglig. Det framgår inte heller vilken skola/skolor som besvarat enkäten. För att göra det lättare för respondenterna är instruktionerna på enkäten tydliga och frågornas stil varierar.

## 3.2 Metod och genomförande

Pilotstudien genomfördes med hjälp av observation och intervju. Pilotstudier används för att samla information och genomförs på en grupp som är relevant för undersökningen (Patel och Davidsson 2003). Pilotstudien genomfördes i syfte att verifiera hypotesen om pedagogiskt drama kan stimulera elevers tal-, läs- och skrivutveckling, och ligger som underlag för huvudstudien. Metoden som använts till huvudstudien är enkätundersökning.

### 3.2.1 Observation

Vid pilotstudien genomfördes deltagande observationer av eleverna som, i undersökningen, undervisades med hjälp av pedagogiskt drama för att stimulera deras tal-, läs- och skrivutveckling. Deltagande observation som metod valdes för att på ett naturligt sätt få fram den information som behövdes gällande elevernas tal-, läs- och skrivutveckling samt att tekniska hjälpmedel inte behövdes. En annan anledning var att deltagande observatör kan se helheten och de olika faktorer som påverkar varandra (Denscombe 2000). Observationen gjordes under verksamhetsförlagda del av utbildning (vfu) i förskoleklasser, årskurs 2- samt årskurs 3 klasser.

Kunskaper som erhålls genom observation lägger sedan grunden för vidare studier med andra tekniker för att samla information. Ostrukturerad observation används för att inhämta så mycket information som möjligt kring ett visst problemområde (Patel & Davidsson 2003). Eftersom observatörerna var delaktiga användes reflekterande dagbok där genomförande och reflektioner skrevs ner efter varje pass.

### 3.2.2 Intervju

Intervju som metod används med avsikt att producera material som kommer att användas i forskningssyfte (Denscombe, 2000). Vid intervjun användes en så kallad semistrukturerad intervju som innebär att man låter den intervjuade utveckla sina tankar och synpunkter utifrån fasta frågor och där underfrågor blir en naturlig del (a.a. 2000). Intervjun genomfördes med pedagogernas samtycke med hjälp av en bärbar bandspelare och av anteckningar<sup>1</sup>. Eftersom vi var två vid intervjun stod en av oss för intervjun och den andre förde anteckningar.

---

<sup>1</sup> Bilaga 2 Intervjufrågor

Syftet med samtalet med pedagogerna, som var med vid observationstillfällena, är att pedagogerna besitter mest kunskap om eleverna samt hur eleverna utvecklats. Man får då ”data som är baserad på privilegierad information” (Denscombe 2000 s133). Pedagogerna är medvetna om att materialet från intervjun endast används i vår uppsats och att pedagogernas namn är fingerade.

### **3.2.3 Enkät**

Till huvudstudien gjordes en kvantitativ enkätundersökning med öppna och slutna frågor. Enkätundersökningen genomfördes på tre olika skolor, från årskurserna F – 3. De följande skolorna är: en F-9 skola, en F-5 skola samt en F-3 skola. Skolorna valdes för att se om det var någon skillnad på mindre/större skolor i undervisningen med pedagogiskt drama vid elevers tal-, läs- och skrivutveckling. 20 enkäter delades ut, 15 av dessa besvarades. Anledningen till valet av att göra en enkätundersökning till huvudstudien, bland verksamma pedagoger i förskoleklasser till årskurs tre, var att få en kvantitativ metod och en bredd i undersökningen. Utformandet av enkäten gjordes utefter såsom Patel och Davidsson (2003) förevisar: enkäten inleds med en kort presentation om vad enkäten handlar om och syftet med undersökningen. Enkäten är utformad för att samla information som sedan kan användas som data för analys<sup>2</sup>. Respondenterna som besvarar enkäten läser identiska frågor (Denscombe 2000). I detta fall är enkätens syfte att se hur pedagogerna använder sig av pedagogiskt drama i undervisningen. Tre olika skolor ingår i undersökningen för att se om det finns några skillnader mellan resultat och årskurser.

## **3.3 Resultatredovisning**

I det här avsnittet redogörs resultaten av pilotstudien och enkätundersökningen. Vi vill belysa att resultat och vidare tolkningar från observationer, intervjuer samt pedagoger som deltagit i enkätundersökningen inte kan generaliseras. Allt för få respondenter har deltagit för att undersökningen ska ha statistisk signifikans.

### **3.3.1 Observation**

I detta avsnitt redogörs resultaten från observationerna i form av en sammanfattning rörande de delar som berör elevers tal-, läs- och skrivutveckling.

---

<sup>2</sup> Bilaga 1 Enkät

## **Sagotema förskoleklass**

Detta sagotema genomfördes i en förskoleklass med 25 elever. Genom olika övningar gavs eleverna möjlighet till att prova på att använda sin kropp som kommunikationsmedel till att uttrycka känsloupplevelser, sinnesstämningar samt gestalta olika djur och aktiviteter. Detta för att medvetandegöra för eleverna vad vi visar, kan visa och uttrycker med hjälp av vårt kroppsspråk därtill tränades inlevelseförmågan.

Sagotemat började med att eleverna delades in i olika grupper och varje grupp fick lyssna på två olika sagor som lästes upp av pedagogen. Tillsammans kom eleverna överens om vilken saga som skulle dramatiseras. Sagan spelades senare upp för övriga klasskamrater men också vid en vernissagekväll för föräldrar och syskon. Eleverna diskuterade sig fram till vilka händelser och roller som behövdes i sagan och vilken roll de ville framföra. I gruppen diskuterades även vad de behövde för scenkläder och rekvisita för att gestalta de olika rollerna och miljön, och även hur detta skulle tillverkas. Tillsammans kom gruppen fram till olika lösningar och några av dessa kunde genomföras, till exempel syddes olika djuröron och svansar. Genom att dramatisera sagan fick eleverna möjlighet att utveckla olika uttrycksmedel, så som talspråk och kroppsspråk. Under arbetets gång dramatiserades sagorna flertalet gånger och här sågs tydliga framsteg i hur eleverna utvecklade sina roller och vågade prova olika sätt att uttrycka sig. När rekvisita och scenkläder tillkom blev eleverna ännu mer övertygande i sina roller. Eleverna målade bilder av händelser som de fastnat för i sagan och skrev enskilt eller tillsammans med läraren text till sina bilder. Förskoleklassen skrev tillsammans en gemensam text om sagodramatiseringarna. Eleverna gav förslag på vad som skulle skrivas och pedagogen skrev ner detta på blädderblocket, tillsammans ljudade man och läste texten. Denna text användes som en läsläxa där eleverna fick en till två meningar i läxa. Eleverna gjorde även egna sagoböcker och även här skrev eleverna lite till sina egna bilder.

## **Dramatisering av klassiska sagor åk2**

Detta arbete genomfördes i årskurs två, under fyra veckor. Klassen bestod av 28 elever, 16 flickor och 12 pojkar. Klasslärarens tanke var att eleverna skulle träna högläsning i grupp, för att uppfylla Lpo 94 om att elever skall få ta del av olika uttrycksmedel, därför skulle eleverna dramatisera sagorna de läste. Klassläraren såg inget djupare syfte med att dramatisera än att uppfylla läroplanen. En del elever tyckte till en början att det var jobbigt att läsa högt inför andra, men under arbetets gång minskade oron över läsningen. Detta för att eleverna såg fram

emot dramatiseringen och uppspelet av sagan inför klassen. Fokus hamnade därmed på dramatiseringen. Sagorna som lästes var hämtade från *Klassiska sagor* som ingår i en serie lättlästa sagor från Gleerups förlag.

Varje grupp bestod av fem elever och de fick tre olika klassiska sagor att turas om att läsa högt ur. Därefter valde eleverna själva vilken saga som skulle dramatiseras, ibland fick lotten avgöra om eleverna inte kunde komma överens. Den utvalda sagan lästes ytterligare en gång och efter det fördelades de olika rollerna ut, även här fick lotten avgöra om flera elever ville ha samma roll. Gruppen fick gemensamt komma överens om vilka roller och hur framförandet skulle genomföras. Eleverna upptäckte själva att ibland behövde de spela mer än en roll. Under en kort stund fick eleverna, om de ville och behövde, plocka ihop eller göra egen enkel rekvisita. Därefter improviserades sagan en gång innan den visades upp för de andra grupperna.

Vid de första tillfällena ville eleverna ha stöd av pedagogen som en berättarröst för att föra berättelse framåt under tiden som eleverna gestaltade sagan. Pedagogerna såg tydligt hur elevernas självförtroende och samarbetsförmåga utvecklades samt att oron över högläsningen minskade. Elever som ansågs tillbakadragna och inte tog så stor plats, utvecklades och blev mer synliga. Efterhand växte eleverna och tog själva över fler och fler repliker och pedagogens roll som berättare minskade successivt. Föreställningarna uppskattades mycket av klasskamraterna som efter framförandet visade sin uppskattning med applåder och visslingar. Eleverna berömde också varandra både under och efter arbetets gång.

En del elever tyckte att det var lite jobbigt med fysisk kontakt då de inte var vana vid att beröra varandra. Detta främst mellan elever som inte brukar vara tillsammans. Ett exempel var vid kärleksförklaringen och pussen för att väcka den sovande Törnrosa. Detta var till en början pinsam, men efterhand som eleverna fick klart för sig att de bara spelade en roll övervanns pinsamheten. Eleverna gav också förslag på hur man kunde pussas i stället för på riktigt, till exempel en puss på kinden, puss med egna handen emellan och enbart pussljud. Detta medförde att fler elever ville prova på att spela både prinsen och Törnrosa.

En saga som inte kändes igen av alla eleverna i gruppen var *Gubben och gumman som gjorde arbetsbyte*, dock tyckte alla att sagan var rolig. Gruppen bestämde gemensamt att man i denna saga inte behövde någon rekvisita utan att man kunde berätta och visa med kroppen vad man

gjorde under tiden. Bland annat visade eleverna med sitt kroppsspråk hur gubben och gumman arbetade, till exempel mjölkade kon och kärnade smör. Eleverna diskuterade och hjälptes åt med hur man illustrerade olika saker och situationer. Under berättelserna lärde sig eleverna nya ord och vid gestaltningen fick de en bättre innebörd av vad orden betyder.

### **Läs- och skrivprojekt åk3**

Hotell Granen var ett läs- och skrivprojektet som genomfördes parallellt i två årskurser 3 klasser. För att eleverna skulle få en gemensam upplevelse utgick vi från en skönlitterär bok som fanns i klassuppsättning; *Hotell Granen* av Annika Holm. Syftet med projektet var att utveckla elevernas intresse för läsning och skrivning, genom att skapa nyfikenhet, inspiration och använda varierande undervisningssätt som främjar elevens lärande. Tyngdpunkten för projektet var att få eleverna att skriva mer och få träning i att skriva utefter olika situationer. Ambition var också att eleverna skulle känna sig delaktiga och trygga i de olika aktiviteterna. Hela projektet introducerades genom en upplevelse i form av ett skådespel, för att väcka nyfikenhet och inspiration. Iklädda gummistövlar, jacka med kapuschongen uppe, ryggsäck och en grankvist i handen knackade vi på hos varsin klass och gick in. En filt lades fram och eleverna bjöds till att sitta ner och lyssna på det första kapitlet, olika föremål som förekommer i boken skickades runt. Introduktionen fick den effekt som vi önskade, alla eleverna blev nyfikna och intresserade. Uppgiften eleverna fick var att kortskriva om upplevelsen och om sina tankar om boken. Detta var ett moment som var återkommande genom hela projektet då eleverna inte var vana att skriva ner sina tankar och funderingar. För att eleverna skulle få känna skrivglädje valde vi att inte rätta elevernas texter om de inte själva bad om det. Detta slog väl ut och eleverna utvecklade sina texter under arbetets gång. Individuell respons gavs skriftligt till eleven efter varje skrivuppgift, då vi anser att detta är viktigt för elevens fortsatta skrivutveckling. Alla skrivövningar och reflektioner som eleverna gjorde skrev de ner i sina loggböcker, tanken var att eleverna efter arbetets gång hade en så kallad skönlitterär loggbok om *Hotell Granen*, där eleverna själva kunde se sin individuella utveckling. Andra olika skrivformer som introducerades för eleverna var dialogskrivning, skrivning utifrån bild och skriva fortsättning på boken, detta för att få en mer beskrivande och målande text. Tankekarta användes för att gemensamt synliggöra gruppens tankar och funderingar som togs upp till diskussioner, detta gav eleverna andra perspektiv och större helhetsförståelse. Eleverna fick läsa enskilt och i par samt även läsa upp sina individuella slut på boken inför sina klasskamrater, vilket uppskattades mycket. I grupper diskuterade eleverna svåra ord från den

skönlitterära boken för att sedan leta upp dess betydelse i ordlista. Genom att leta efter svåra ord och leta upp dess betydelse i ordlista eller fråga en kamrat ökade elevernas ordförråd och förståelse för sammanhanget i boken.

Eftersom boken utspelar sig i skogen gick vi ut i en närbelägen skog med eleverna och dramatiserade olika händelser ifrån boken. Eleverna fick själva leva sig in i rollerna från boken för att se hur man kan gå tillväga till exempel vid en oförberedd övernattnings i skogen, detta för att ytterligare få en upplevelse med anknytning till boken. Hela projektet uppskattades av såväl eleverna som klasslärarna i klassen. Vid den skriftliga utvärderingen framkom det att *alla* eleverna var positiva och tyckte att det varit lärorikt och givande.

### 3.3.2 Intervju

Vid intervjun med pedagogerna Anna och Ulla användes en bärbar bandspelare och anteckningar fördes, ljudupptagningen kunde vi dock inte använda då det visade sig vara något tekniskt fel.

Anna och Ulla var mycket positiva till det de hade sett och tagit del av vid arbetet med *Hotell Granen och de klassiska sagorna*. De menade att de tidigare inte hade använt sig utav pedagogiskt drama i undervisningen på detta sätt. ”Nej, det brukar bli en julpjäs till jul eller vid elevens val där eleverna kan välja teater.” Anna och Ulla menade att detta arbetssätt inspirerade eleverna och att detta passade alla elever då de uppfattade att eleverna var förväntansfulla och entusiastiska. ”Introduktionen till Hotell Granen var fantastiskt, då du kom intrallande i klassrummet och började duka upp till picknick”, både Ulla och Anna menade att denna upplevelse var ett bra sätt att fånga elevernas uppmärksamhet och intresse. ”Även föremålen som ni visade under arbetets gång gjorde berättelsen i boken mer levande.”

Vid frågan om elevernas talutveckling menade Anna och Ulla att eftersom alla elever läst samma bok hade de lätt för att berätta och prata om boken, även tankekartan var en metod där eleverna gärna ville bidra med sina åsikter och tankar. Även diskussionerna kring svåra ord och redovisningsformer upplevde Anna och Ulla som positivt då eleverna mer och mer vågade göra sin röst hörd. ”En anledning till detta kan vara ert förhållningssätt utan rätt eller fel då ni alltid gav positiv respons på det eleverna uttryckte och uppmanade eleverna att

våga.” Även vid de klassiska sagorna utvecklades elevernas talspråk, då eleverna i grupperna diskuterade och kom fram till gemensamma beslut om hur framförandet skulle genomföras. Vid frågan om de såg någon utveckling gällande elevernas läsning menade Anna och Ulla att de hade sett en positiv utveckling både i arbetet med de *klassiska sagorna* och i *Hotell Granen*. ”Vår tanke med de klassiska sagorna var att eleverna skulle träna högläsning, men nu har vi sett fördelarna med dramatiseringar.” Ulla och Anna menar att eleverna utvecklades på många plan både individuellt och i grupp. Vid arbetet med *Hotell Granen* såg Ulla och Anna en utveckling av de elever som inte tidigare läst skönlitterära böcker, redan första dagen hade eleverna tagit med boken hem och läst flera kapitel. ”Barnen var mycket intresserade och ville gärna veta hur boken skulle sluta”. ”Ni hade även tagit hänsyn till de elever som inte är så starka läsare, genom att eleverna fick läsa ett stycke och sedan ta hjälp av föräldrar.” Ulla och Anna var även positiva till loggböcker där de kunde se en utveckling hos eleverna, men var kritiska till att elevernas texter inte rättades obligatoriskt. Likaså den individuella skriftliga responsen till varje elev var Anna och Ulla kritiska till då de menar att sådan respons är tidskrävande. Utvecklingen de kunde se hos eleverna genom de olika skrivuppgifterna var att elevernas texter blev längre och mer beskrivande och innehållsrika. ”Eftersom intresset var stort och skrivuppgifterna varierade så mycket tyckte eleverna det var jätteroligt och därför skrev de också mycket”.

Utedagen i skogen med rollspel utifrån boken ansåg Anna och Ulla vara mycket givande då eleverna fick gå in i roller och uppleva olika händelser ur boken. ”Eleverna fick verkligen en helhetsupplevelse och de tyckte det var så roligt och verkligt.” Ulla och Anna menar att utgå ifrån en skönlitterärbok har många fördelar, boken har under arbetets gång varit den röda tråden med varierade arbetssätt som stimulerar elevernas tal-, läs och skriv utveckling. Anna och Ulla menar även att eleverna har under arbetets gång varit aktiva och engagerade hela tiden. ”Grupperna varierade och såg olika ut när de arbetade med boken och det främjar kamratskap att få lära känna andra.” Ulla och Anna nämnde särskilt en pojke som blivit mer synlig för sina klasskamrater genom dramatiseringarna. Som avslutning berättar Ulla och Anna att de tänker tillämpa pedagogiskt drama mer då de ser att detta stärker både individen och gruppen och hur man kan variera undervisningen till att bli mer lustfylld.



### **3.3.3 Enkätundersökning**

Frågorna är skrivna i sin helhet och därefter följer en sammanfattning av respondenternas svar. Några enkätsvar redovisas i diagramform för att lättare tydliggöra resultatet. Enkäterna till huvudstudien skickades ut till 20 respondenter i årskurserna F-3. 15 av respondenterna besvarade enkäten. Det var ingen skillnad mellan de 3 olika skolorna i användandet av pedagogiskt drama. En liten skillnad som går att utläsa vid sammanställningen är att pedagogiskt drama används mer i förskoleklasserna, detta kan bero på fördelningen av respondenter som svarade på enkätundersökningen. Dock anser vi att undersökningen är för liten för att visa att det är så generellt.

#### **Fråga 1: Vilken årskurs undervisar du i?**

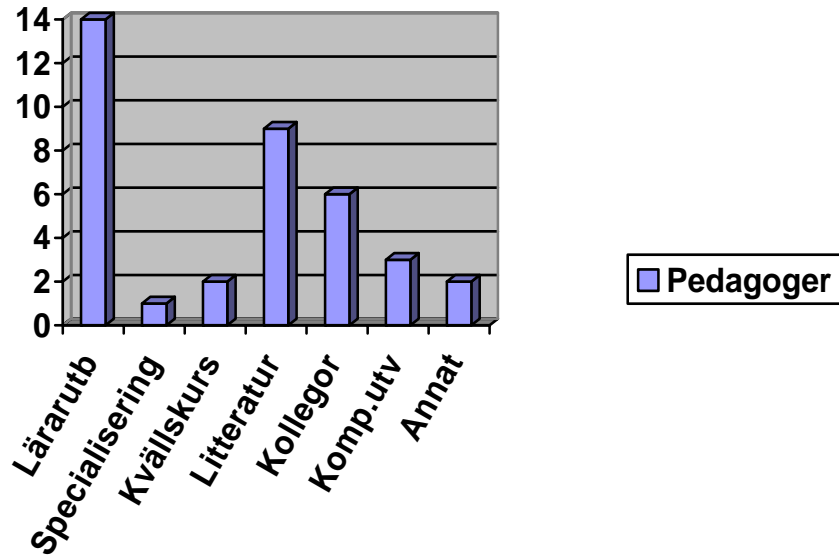
Fem pedagoger undervisar i förskoleklass, fem pedagoger i årskurs 1, två pedagoger i årskurs 2 samt tre pedagoger i årskurs 3.

#### **Fråga 2: Vad innebär pedagogiskt drama för dig?**

Här har respondenterna svarat rollspel, teater och framträdande. Vidare att eleverna får uttrycka sig med kroppen, leva sig in i en annan roll med känslor och tankar. Respondenterna svarar även att eleverna ska stärka sitt självförtroende och våga prata inför en grupp. Drama är även en uttrycksform för språk där man på ett konkret sätt får fram vad man menar. Prata, agera inför andra och ha roligt tillsammans är andra svar från respondenterna. Vidare menar respondenterna att man kan belysa händelser genom drama till exempel vid konflikter. Respondenterna ger ett intryck av att ha kunskap om vad pedagogiskt drama innebär.

### Fråga 3: På vilket sätt har du lärt dig om pedagogiskt drama?

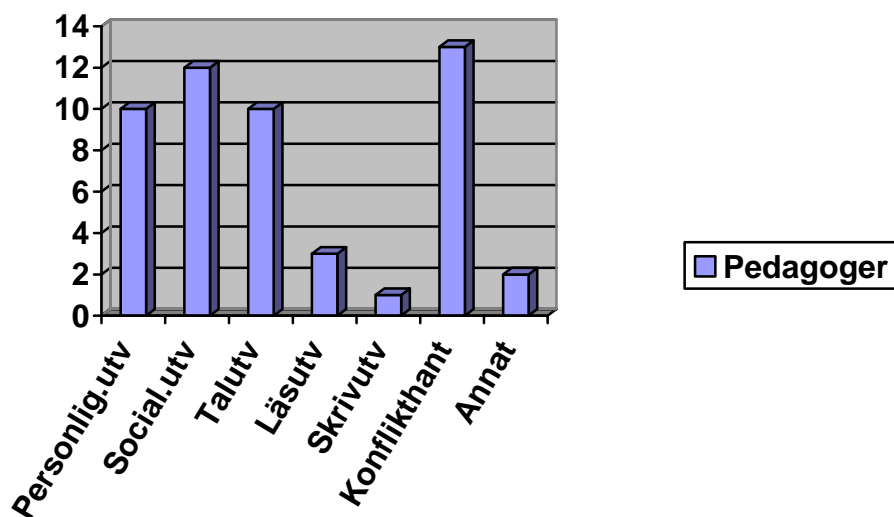
Respondenterna fick kryssa flera svarsalternativ.



I diagrammet kan man utläsa att flertalet respondenter har haft pedagogiskt drama i sin lärarutbildning. Diagrammet visar även att flertalet respondenter tagit del av litteratur i ämnet. Vidare visar diagrammet att ett fåtal respondenter har tagit del av specialisering, kvällskurs samt kompetensutveckling. Vid svarsalternativ annat har två respondenter svarat, dock är det endast en av respondenten som angett alternativ. Respondenten anger att denne har tagit del av lärarkandidaters arbetssätt när det gäller pedagogiskt drama. Utifrån resultatet visar respondenterna att de har utbildning i pedagogiskt drama och därmed kunskap att utöva det i sin undervisning.

#### Fråga 4: I vilket syfte använder du dig av pedagogiskt drama?

Respondenterna fick kryssa flera svars alternativ.



Diagrammet visar att pedagogiskt drama används för konflikthantering, social utveckling, personlig utveckling och talutveckling. Tre respondenter använder pedagogiskt drama för läsutveckling, endast en av respondenterna använder det för skrivutveckling. Vid svarsalternativet annat har respondenterna svarat temaarbete samt samhörighet. Flertalet respondenter använder sig av pedagogiskt drama vid talutveckling men inte vid läs- och skrivutveckling. Detta kan bero på att respondenterna inte är medvetna om kopplingarna mellan pedagogiskt drama och läs- och skrivutveckling.

#### Fråga 5: Hur använder du dig av pedagogiskdrama i undervisningen?

Respondenterna använder pedagogiskt drama vid konflikthantering, dramatisering av sagor, i temaarbete och för att bygga upp självförtroendet. Två respondenter uppger att de använder sig av pedagogiskt drama i undervisningen för att ge eleverna en djupare förståelse.

Kommentar: Här har respondenterna svarat på när de använder sig av pedagogiskt drama istället för hur. En annan formulering på frågan kunde ha gett ett tydligare svar. Formuleringen av frågan kunde ha varit: På vilket sätt använder du dig av pedagogiskt drama i undervisningen?

**Fråga 6: Vilka samband ser du mellan elevens tal-, läs- och skrivutveckling och arbete med pedagogiskt drama i undervisningen?**

Två respondenter ser tydliga samband mellan elevens tal-, läs- och skrivutveckling, dock anger respondenterna inte vilka samband. Fem av 15 respondenter ser samband vid talutvecklingen då de dramatiserar sagor i syfte att våga prata inför grupp. Tre respondenter använder pedagogiskt drama för att väcka elevernas intresse för att läsa och skriva egna sagor, berättelser. Fem respondenter ser inga samband mellan elevens tal-, läs- och skrivutveckling. Detta kan bero på att respondenterna har andra syften och mål med pedagogiskt drama i sin undervisning.

**Fråga 7: Något mer som du vill tillägga?**

En respondent anser att pedagogiskt drama borde användas mer i undervisningen då enkäten har varit tankeväckande och inspirerat till nya infallsvinklar. Respondenten ser sambanden och fördelarna med pedagogiskt drama vid elevers tal-, läs och skrivutveckling. Övriga respondenter har inte besvarat frågan.

## 4 Analys och diskussion

I detta avsnitt följer en analys och diskussion av resultaten från pilotstudien och enkätundersökningen. Huvudsyftet med uppsatsen var att ta reda på hur pedagoger använder sig av pedagogiskt drama i undervisningen vid elevers tal-, läs- och skrivutveckling. Pilotstudien visar att pedagogiskt drama är en metod som kan användas vid elevers tal-, läs- och skrivutveckling. Arbetet med elevernas tal-, läs- och skrivutveckling i pilotstudien utgick från en skönlitterärbok och klassiska sagor, Helander (2003) hänvisar till Ellen Key som menade att sagor främjar barns utveckling.

I forskningsbakgrunden redogjordes olika aspekter som är relevanta för denna uppsats, vi har valt att använda oss av dessa rubriker i följande diskussion. LTG och gemensam läsning och skrivning, sagor och dramalek, rekvisita, skönlitteratur, bilder och symboler, trygghet och delaktighet, lekens betydelse för barns sociala utveckling är grundläggande delar för ett positivt lärande. Lärteorier och läroplanerna kommer att behandlas successivt i diskussionen.

### 4.1 LTG och gemensam läsning och skrivning

Vid skapandet av de olika texterna i förskoleklassen användes någon form av LTG-metod som bland annat Leimar (1974) förespråkar. När vi tillsammans med eleverna i förskoleklassen skrev en gemensam text till sagodramatiseringen, fastnade barnen för olika saker i texten, därför anser vi i likhet med Andersson m.fl. (2000) att gemensam läsning och skrivning är en positiv metod för barns läs- och skrivutveckling. Även Björk och Lidberg (1996) menar att elever lär sig olika saker beroende på var de är i sin läs-, och skrivutveckling. Vidare menar författarna att det är enklare för eleverna att läsa en gemensamt skriven text då de har förförståelse för texten. Detta visade sig när eleverna fick en eller ett par meningar i läxa, vi tolkar det som om eleverna upplevde läxan som positiv och rolig, det kan ha att göra med att de hade en förförståelse för texten. Likaså Tragetorn (2005) menar att eleven lär sig läsa genom sin egen skrivning. Eleverna utvecklas till kunskapsproducenter genom att de får formulera egna tankar och meningar, denna uppfattning delar vi, när vi skrev den gemensamma texten flödade elevernas tankar och idéer. Även när eleverna gjorde egna sagoböcker utgick vi ifrån LTG-metoden, eleven berättade vad det skulle stå till bilderna i böckerna och vi hjälpte dem att skriva. Skolans uppdrag är att ge stöd och möjligheter som främjar elevens tilltro till sin språkliga förmåga genom samtal, läsning och skrivning (Lpo 94)

Under arbetet med *Hotell Granen* såg Anna och Ulla liksom vi en utveckling i elevernas skrivande i loggböckerna. Skolan ansvarar för att varje elev behärskar att uttrycka idéer och tankar i tal och skrift (Lpo 94). Dock var Anna och Ulla kritiska till att texterna inte rättades och att individuell skriftlig respons är tidskrävande. Teleman (1991) menar däremot att om man ständigt påpekar bristerna i elevens text blir skrivningen ångestfylld. Molloy (1996) menar att personlig respons utvecklar elevens skrivande. Dessa tankar delar vi och menar liksom Bergöö m.fl. (2005) att eleverna måste få skriva utan att värderas och bedömas. Vi liksom Anna och Ulla upplevde att elevernas texter blev längre och mer beskrivande.

## 4.2 Sagor och dramalek

Helander (2003) hänvisar till Ellen Key som redan i början av 1900-talet menade att sagoläsning ger trygghet i barnets utveckling, genom sin fasta struktur. Järleby (2003) och Öhman (2003) menar att det är bra om sagor kan berättas utan att läsas innantill, eftersom kroppsspråket vid berättandet spelar en viktig roll för de känslor som förmedlas. I likhet med Järleby (2003) anser vi att sagoberättande kan stimulera medkänsla och inlevelse, beroende på hur en saga berättas förmedlas olika budskap. Detta observerades då pedagogen i förskoleklassen berättade sagan med inlevelse. Om sagoberättaren inte är bunden vid den fasta strukturen kan också stämningen kring sagan stegvis byggas upp.

Enligt Lpo 94 skall läraren stärka elevens vilja och tillit till den egna förmågan. Öhman (2003) anser att vid gestaltning av sagor och berättelser bör alla vara aktiva efter sin egen förmåga. Den som "förlitar sig på sina inre resurser, kommer att klara av det" (s151). Detta visades tydligt då eleverna i årskurs två som från början inte ville ha så stor roll i sagotemat utvecklades till att vilja och våga mer. Elevernas tillit till den egna förmågan ökade och de växte med sin uppgift. Öhman (2003) menar att genom rollekar och gestaltning får barnen möjlighet att utveckla sin inlevelseförmåga och även lära sig att ta hänsyn till andra. Vi upplevde att eleverna samarbetade och visade hänsyn till varandra till exempel när sagor och roller skulle väljas, men även när eleverna var i sina "roller" gjorde det inget om någon sa eller gjorde fel. Eleverna använde sin inlevelseförmåga och fantasi då de gestaltade olika djur och karaktärer. Både Öhman (2003) och Pramling och Sheridan (1999) menar att barn utvecklas socialt och känslomässigt genom rollekar. Vi observerade hur eleverna i årskurs tre levde sig in i rollkaraktärerna genom att visa olika sinnesstämningar och hur de kände empati för rollfigurerna. Även Ulla och Anna påpekade att de upplevde utedagen som mycket positiv

då eleverna fick en helhetsupplevelse genom rollerna och uppleva den miljö som bokens händelser utspelar sig i.

### 4.3 Rekvisita

I årskurs tre användes rekvisita för att skapa nyfikenhet och intresse i arbetet med den skönlitterära boken. Vid användning av rekvisita kan språkförståelsen bli djupare och eleverna kan lättare leva sig in i rollerna. Om rekvisitan och miljön är tilltalande kan eleven lättare leva sig in i berättelsen (Öhman 2003). Likaså menade Anna och Ulla att föremålen som visades under arbetets gång gjorde berättelsen i boken mer levande. I likhet med Öhman menar även Järleby (2003) att eleven tränar sin inlevelseförmåga och fantasi när de skapar de tänkta miljöerna. Flertalet förskoleelever som deltog i dramatiseringarna menade att det kändes mer verkligt när rekvisitan användes, eleverna fick en helhet och ett sammanhang. I skapandet av rekvisita kom eleverna gemensamt fram till hur olika djur ser ut och hur miljön runtomkring skulle se ut och vilka känslor som skulle förmedlas. Enligt Lpfö 98 skall barnen i det skapande arbetet få möjlighet att uttrycka och bearbeta känslor och upplevelser. Alla elever var delaktiga och hade inflytande under hela processen vid miljöns skapande och utformning. Detta menar Pramling och Sheridan (1999) är viktigt för barnets eget lärande.

Öhman (2003) menar att fantasin kan stimuleras om material och rekvisita används sparsamt. Vid arbetet med de klassiska sagorna i årskurs två användes lite rekvisita, detta medförde att eleverna blev tydligare i sitt tal och kroppsspråk. Eleverna blev medvetna om vikten av att tydliggöra framförandet så att såväl aktörer som publik kunde fantisera tänkta föremål och förstå berättelsen. Vid dramatiseringen av sagorna använde eleverna mindre rekvisita efterhand. Elevernas självförtroende, trygghet i gruppen och fantasi utvecklades under arbetets gång så att rekvisita inte spelade så stor roll.

### 4.4 Skönlitteratur

Fördelen med en skönlitterär bok i klassuppsättning är att eleverna får en gemensam upplevelse tillsammans. Molloy (1996) menar att när en skönlitterär text används i klassrummet förändras den eftersom eleverna bearbetar den på olika sätt. Detta märktes då eleverna i årskurs tre skrev ner sina tankar och funderingar om händelser i sina loggböcker. Även vid användningen av tankekartan blev gruppens tankar och funderingar synliga, det ger eleverna andra perspektiv och större helhetsförståelse. Nuclér (texthäfte ISVA11) menar att

barnlitteratur skapar meningsfull och lustfylld väg in i skriftspråkets värld. Detta observerades då eleverna skrev i sina loggböcker, elevernas texter utvecklades till att bli mer beskrivande. En bidragande anledning kan vara den skriftliga respons som gavs till varje elev. Alleklev och Lindvall (2000) menar att det effektivaste sättet att undervisa barn vid läsning är att närma sig läsning på olika sätt, intresse för läsning stegras när man läser för barnen, läser med dem och när de läser själva. Detta märktes tydligt vid introduktionen då eleverna fick lyssna till det första kapitlet i boken, denna upplevelse fångade elevernas uppmärksamhet och intresse. Detta anser vi är en viktig del i elevernas fortsatta utveckling, att de blir nyfikna och inspirerade till att vilja mer. En annan fördel med en skönlitterärbok är att man gemensamt kan diskutera och ta upp svåra ord från boken. Detta menar vi, liksom Molloy (1996), ökar elevernas ordförråd och förståelse för sammanhanget i boken.

#### 4.5 Bilder och symboler

Pramling och Mårdsjö (1997) samt Björk och Liberg (1996) menar att barns bilder och symboler är ett steg på väg mot att lära sig läsa och skriva. I förskoleklassen fick eleverna måla bilder som de fastnat för i sagan och därefter fick de enskilt eller tillsammans med läraren skriva en text till sin bild. Bilden och texten fungerar gemensamt och kompletterar varandra. I likhet med Pramling och Asplund (2003) menar vi att elevens identitet som skrivare förstärks genom att de får berätta vad som ska skrivas. Vi delar även författarnas uppfattning om att det är viktigt att kravet på korrekthet inte får hämma eleverna. Stavning och grammatik kan påpekas då eleverna är mer självsäkra i sin skrivning.

#### 4.6 Trygghet och delaktighet

Läroplanerna Lpfö 98 och Lpo 94, lägger stor vikt vid att lärandet skall vara lustfyllt och att leken har stor betydelse för barns utveckling. Gemensamt för Wahlström (1993), Erberth och Rasmusson (1996) samt Godée (1993) är att de förespråkar vikten av individens och gruppens trygghet för att tillägna sig nya kunskaper. Skolan skall sträva efter att elever känner trygghet och kan samspela med andra (Lpo 94). I våra arbeten tillsammans med eleverna har vi strävat efter att alla skall känna sig trygga och delaktiga. Eleverna var delaktiga i valet av sagor, roller, rekvisita och framförande. För att eleverna skulle känna sig trygga strävade vi efter att ge så mycket positiv uppmuntran som möjligt. Vi uppfattade att när eleverna gick in i de olika rollerna var det tillåtet för en pojke att spela flicka och vise verse. Eleverna blev mer taktila i



samspelet med varandra, ett exempel på detta var när barnen övervann pinsamheter som att "väcka prinsessan genom en puss".

Ett av målen med arbetet kring sagorna och dramatiseringarna var att eleverna skulle träna sin samarbetsförmåga. För att det skulle fungera att leka sagorna var eleverna tvungna att samarbeta. De skulle enas om vilka roller var och en skulle ha, samt hur saker och ting skulle lösas praktiskt. Vi fanns med och stöttade eleverna och förde arbetet framåt när det behövdes, till exempel när eleverna stötte på problem vid rollfördelningen. Med tiden lärde eleverna sig att lösa dessa problem själva, genom att kompromissa och vara lyhörda gentemot varandra. Vid dramatiseringen i årskurs två var det till en början ingen som ville ge sig och ta en annan roll, men när de fick förslaget att leka sagan flera gånger var de genast positiva och provade olika roller. Liknande händelser uppstod vid dramatiseringen av de klassiska sagorna, till exempel då flera elever ville prova att spela prinsen och Törnrosa. Likaså vid sagotemat där eleverna ville byta och spela olika roller. Vi uppfattade ett öppet klimat och att gruppen kände trygghet med varandra och därmed vågade prova olika roller.

Vi tolkade det som att eleverna hade otrolig fantasi och kreativitet då de med sitt kroppsspråk gestaltade olika föremål och händelser. Eleverna uppmuntrade och utmanade varandra till att våga mer. Genom våra arbeten med dramatiseringen har vi sett en positiv utveckling hos eleverna då de har utvecklat självständighet och tillit till den egna förmågan samt i samspel med andra, vilket läroplanerna (Lpo 94 och Lpfö 98) trycker på.

#### 4.7 Lekens betydelse för barns sociala utveckling

Hägglund (1989) och Karlsson (2004) hänvisar båda till Vygotskijs tankar om lekens betydelse för barns sociala utveckling. Vygotskij menar att barnet genom leken utvecklar självkänedom, empati och ansvarskänsla. Vidare menar Vygotskij att det sociala samspelet tränas genom leken. Våra erfarenheter från dramaarbetena tillsammans med eleverna tyder på detta. Vi menar att eleverna tog ansvar för att dramatiseringarna skulle fungera på ett positivt sätt där alla var delaktiga. Dock krävs fler observationer för att kunna fastställa att förmågan att ta ansvar utvecklades genom dramaarbetet. Karlsson (2004) refererar även till Piaget som menar att barn bearbetar problem och nya intryck genom leken, i roller kan barnen till en viss mån finna en lösning på känslor eller problem de har upplevt. Läroplanerna (Lpfö 98 och Lpo 94) framhåller lekens betydelse för barns sociala utveckling. Öhman (1996) menar att

leken utvecklar barnens förmåga att känna empati. Denna tanke delar vi då eleverna levde sig in i rollerna. Eleverna uppmuntrade varandra vid de olika framförandena genom glada tillrop och applåder, vilket gjorde att elevernas självförtroende ökade.

Enligt Sommer (2002) måste barn både klara av att tillföra egna idéer till leken och låta andra barn bestämma. Vi anser att drama kan vara en utmärkt metod att arbeta med i barnens socialisationsprocess, till att bli självständiga individer som fungerar i grupp med andra människor. Enligt pedagogen i klassen där det arbetades med dramatiseringar, hade en pojke blivit "en i gänget" genom arbetet. Möjligen kan det vara så att de andra barnen i gruppen uppmärksammade honom vid dramatiseringarna vilket gjorde att pojken blev en i gruppen. Det kan också vara så att pojken vågade bli mer synlig genom att spela olika roller, vilket i sin tur ledde till att han vågade ta mer plats i gruppen. Andra fördelar som pedagogen såg med dramatisering var bland annat att elevernas oro över högläsningen minskade. Vidare ansåg pedagogen att dramatiseringen stärkte och utvecklade såväl individen som gruppen. Övningar där hela gruppen eller en stor del av gruppen är inblandad ställer stora krav på den enskilde deltagaren, eleverna blev lyhörda för varandra och deras självförtroende ökade hela tiden och de vågade mer och mer.

Godée (1993) menar att den organiserade leken kan stärka elevernas jag- och grupp känsla, vilket var ett av våra syften med dramaarbetena. Vi anser att man som pedagog även bör låta eleverna leka ostört och få tid till lek eftersom vi menar att detta också främjar elevernas sociala utveckling.

#### 4.8 Enkätundersökning

En liten skillnad som går att utläsa vid sammanställningen är att pedagogiskt drama används mer i förskoleklasserna. Detta kan bero på fördelningen av respondenter som svarade på enkätundersökningen, det kan även bero på att leken förknippas med drama och har därmed större utrymme i förskoleklasserna än i de olika årskurserna. Dock anser vi att undersökningen är för liten för att visa att det är så generellt. Lindö (2002) menar att leken har stor betydelse för barns språkliga utveckling, likaså Trageton (2005) anser att leken är språkstimulerande och en bra utgångspunkt i undervisningen när barn skriver sig till läsning.

Vid frågan om vad pedagogiskt drama innebär gav respondenterna flera förslag bland annat rollspel, teater och framträdande. Detta menar Goodwin (2006) främjar elevernas förmåga att uttrycka sig i tal och skrift. Respondenternas svar upplevdes positivt och detta gav ett intryck om att respondenterna vet och använder sig av pedagogiskt drama i sin undervisning. Likaså om var respondenterna har lärt sig om pedagogiskt drama gav positivt intryck då flertalet respondenter har pedagogiskt drama i sin lärarutbildning samt tagit del av litteratur i ämnet. Däremot är det endast ett fåtal respondenter som hämtat ytterligare kunskap från annat håll genom kollegor, kompetensutveckling, kvällskurs och specialisering. Tankeväckande är att respondenterna inte tar mer hjälp av sina kollegor, då man i allt större utsträckning arbetar i arbetslag.

Vid frågan i vilket syfte respondenterna använder sig av pedagogiskt drama i undervisningen framkom framförallt konflikthantering, socialutveckling, personlig utveckling och talutveckling. Fåtalet respondenter använder pedagogiskt drama i syfte att ge djupare förståelse i elevernas kunskapsinhämtning. Pilotstudien visar ett arbetsätt som kan få in läs- och skrivuppgifter som är kopplat till pedagogiskt drama. Tyvärr använder sig inte respondenterna av pedagogiskt drama i syfte att stimulera eleverna i deras läs- och skrivutveckling vilket vi anser kan bli en naturlig del i undervisningen. Respondenterna har svarat när de använder sig av pedagogiskt drama i undervisningen istället för hur de använder det. Det kan bero på att respondenterna tolkar frågan felaktigt eller att respondenterna har svårt att delge hur de använder sig av pedagogiskt drama i undervisningen. Därmed kan respondenternas undervisning inte kopplas till forskningsbakgrunden.

I undersökningen framkom det att endast två respondenter ser tydliga samband mellan elevers tal-, läs- och skrivutveckling och pedagogiskt drama och ett fåtal respondenter ser samband endast vid talutveckling då de dramatiserar sagor i syfte att våga prata inför grupp. Det kan vara så att respondenterna definierar pedagogiskt drama till teater och därmed inte ser vidare möjligheter. Det är även denna uppfattning vi har fått på hur pedagogiskt drama används i skolan och utifrån detta valde vi att undersöka hur det ser ut i verkligheten. Endast tre av respondenterna använder pedagogiskt drama för att väcka elevernas intresse för att läsa och skriva egna sagor och berättelser. Här hade det varit intressant att veta hur pedagogerna gör för att väcka elevernas intresse för läsning och skrivning. Författare såsom Ingelman (2006) och Lindö (2002) menar att dramapedagogik främjar inte bara läs-, - och skrivutveckling utan även elevens självkänsla, vilket är viktigt för att tillämpa sig nya kunskaper. 1/3 av

respondenterna uppger att de inte ser några samband alls med pedagogiskt drama och tal-, läs- och skrivutveckling. Detta innebär att pedagogerna använder sig av andra metoder.

Hur har då respondenternas lärarutbildning sett ut gällande pedagogiskt drama? Det kan vara så att respondenterna har fått lite kunskap eller andra syften i sin utbildning gällande pedagogiskt drama. Enligt läroplanerna står det att eleverna skall utveckla olika uttrycksformer däribland drama. Även all den litteratur som hänvisats menar att användning av pedagogiskt drama är gynnsamt för att tillgodogöra sig kunskap, både för den enskilde individen och för gruppen.

Däremot vet vi att på samtliga skolor i undersökningen använder sig respondenterna av någon form av pedagogiskt drama såsom samtal, diskussioner och olika former av skrivande. Det kan vara så att respondenterna härleder dessa delar till andra ämne. Ett viktigt syfte med pedagogiskt drama i undervisningen är att reflektera och analysera upplevelser man fått genom till exempel rollspel och lekar där eleven tillgodoser sig kunskap om samhället och livet (Öhman 2003, Erberth och Rasmusson 1996). Vi menar att samtal är en central roll i pedagogiskt drama då man aktivt reflekterar över upplevelser och blir medveten om tankar och känslor. En respondent anser att pedagogiskt drama borde användas mer i undervisningen då enkäten påvisat fördelarna med pedagogiskt drama vid tal-, läs- och skrivutveckling. Det är vi givetvis glada för.

#### 4.9 Slutsats

Syftet med uppsatsen var att undersöka hur pedagoger i förskolklass till årskurs 3 använder sig av pedagogiskt drama för att stimulera elevernas tal-, läs- och skrivutveckling. Resultatet från enkätundersökningen visar att pedagogiskt drama inte används i någon större utsträckning vid elevers tal-, läs och skrivutveckling. Om respondenterna besvarat frågan *hur* de använder sig av pedagogiskt drama i undervisningen istället för när, skulle möjligen kopplingen till pedagogiskt drama ha tydliggjorts.

I denna uppsats kan man genom litteraturen och pilotstudien uppmärksamma och fördjupa förståelsen för hur pedagogiskt drama kan användas som ett redskap i den vardagliga verksamheten för elevernas tal-, läs- och skrivutveckling. Däremot visar undersökningen att detta inte är vanligt förekommande i undervisningen.

Enkätundersökningen visade att pedagogiskt drama används mer i förskoleklasserna än i de andra årskurserna. Om det beror på fördelningen av respondenter eller att leken har större utrymmer i förskoleklasserna är dock denna undersökning för liten för att visa att det är så generellt. Respondenterna i undersökningen använder sig av pedagogiskt drama vid konflikthantering, socialutveckling och personlig utveckling, men inte i syfte att stimulera elevernas tal-, läs- och skrivutveckling. Två av respondenterna ser tydliga samband mellan elevernas tal-, läs- och skrivutveckling, 1/3 ser ingen koppling alls. Vad detta kan bero på är svårt att säga men en orsak kan vara att de har för lite kunskap om pedagogiskt drama. Däremot är respondenterna positiva till pedagogiskt drama i undervisningen och använder sig av någon form av pedagogiskt drama såsom samtal, diskussioner och olika former av skrivande i sin undervisning. Intervjun visade att två pedagoger som inte tidigare använt sig av pedagogiskt drama i undervisningen var positiva och tänker tillämpa det mer i undervisningen.

## 5 Sammanfattning

Uppsatsens syfte var att undersöka hur pedagoger i förskoleklass till årskurs tre använder sig av pedagogiskt drama i undervisningen för att stimulera elevers tal-, läs och skrivutveckling. En kvantitativ undersökning med öppna och slutna frågor besvarades av 15 pedagoger från tre olika skolor från förskoleklass till årskurs tre, om hur pedagogiskt drama används i undervisningen för att stimulera elevers tal-, läs- och skrivutveckling. Undersökningen visar att det inte är många av respondenterna som använder sig av pedagogiskt drama i undervisningen i syfte att stimulera elevers tal-, läs- och skrivutveckling. Respondenterna är positiva till pedagogiskt drama i undervisningen och menar att pedagogiskt drama används för att stärka och utveckla såväl individer som grupper i socialisationsprocessen. I forskningsbakgrunden har vi tagit upp de delar som är relevanta för denna uppsats, Lärandeteorier, LTG och gemensam läsning och skrivning, sagor och dramalek, rekvisita, skönlitteratur, bilder och symboler, trygghet och delaktighet, lekens betydelse för barns sociala utveckling samt läroplanerna. I den empiriska delen ingår en pilotstudie som med hjälp av pedagogiskt drama genomförts i syfte att stimulera elevers tal-, läs- och skrivutveckling. Denna uppsats har påvisat att pedagogiskt drama kan vara ett arbetssätt vid elevers tal-, läs- och skrivutveckling.

## 6 Referenser

Alleklev, Birgitta & Lindvall, Lisbeth (2000), *Listiga räven: läsning genom skönlitteratur*. Stockholm: En bok för alla

Andersson, Peggy m.fl. (2000), *Spökägget: att läsa och skriva i förskola och skola*. Stockholm: Natur och kultur

Barnensbokklubb. *Boken om läsning – En handbok om barns språk- och läsutveckling*; Stockholm

Bergöö, Kerstin m.fl. (2005), *Skrivutveckling och undervisning*. Lund: Studentlitteratur

Bjurwill, Christer (2001), *A, B, C och D: vägledning för studenter som skriver akademiska uppsatser*. Lund: Studentlitteratur.

Björk, Maj & Liberg, Caroline (1996), *Vägar in i skriftspråket: tillsammans och på egen hand*. Stockholm: Natur och kultur

Baldwin, Patrice & Fleming, Kate (2003), *Teaching Literacy through Drama – creative approaches*. New York: RoutledgeFalmer.

Chambers, Aidan (1993), *Böcker inom oss*. Stockholm: Rabén och Sjögren.

Denscombe, Martyn (2000), *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.

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

Gleerups förlag: Klassiska sagor

Godée Wehner, Christina (1993), *Leka i grupp*. Stockholm: Natur och Kultur

Goodwin, John (2006), *Using Drama to support Literacy*. London: Paul Chapman Publishing

Helander, Karin (2003), *Barndomsdramatik och barndomsdiskurser*. Stockholm: Jinab

Hellman, Lotta (1992), *Drama och improvisation som pedagogisk metod*. Stockholm: Utbildningsförlaget Brevskolan.

Henriksson, Lisa (1987), *Lära i lek och drama*. Stockholm: Bokförlaget natur och kultur

Holm, Annika (1994), *Hotell Granen*. Skönlitteratur

Hägglund, Kent & Fredin, Kirsten (2001), *Dramabok*. Stockholm: Liber AB

Hägglund, Kent (1989), *Lekteorier*. Arlöv: Berlings

Järleby, Anders (2003), *Leka, berätta och improvisera - övningar för drama och teater*. Pegasus förlag.

Karlsson, Lars (2004), *Psykologins grunder*. Lund: Studentlitteratur

Kursplaner och betygskriterier för grundskolan (2001) Stockholm: Statensskolverk.

Leimar, Ulrika (1974) *Läsning på talets grund*. Lund: CWK Gleerup Bokförlag

Lillemyr, Ole Fredrik (2002), *Lek-upplevelse-lärande i förskola och skola*. Stockholm: Liber AB

Lindö, Rigmor (2002), *Det gränslösa språkrummet: om barns tal- och skriftspråk i didaktiskt perspektiv*. Studentlitteratur

*Läroplan för förskolan - Lpfö 98*. Utbildningsdepartementet (2001), Västerås: Skolverket och CE Fritzes AB

*Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet – Lpo 94*. Utbildningsdepartementet (2004), Västerås: Skolverket och CE Fritzes AB

Molloy, Gunilla. (1996), *Reflekterande läsning och skrivning. Årskurs 7-9*. Lund: Studentlitteratur

Nuclér, Kerstin. *Barnboksfiguren betraktad ur ett andraspråksperspektiv*. Texthäfte ISVA11 HT 2006

Patel, Runa & Davidsson, Bo (2003), *Forskningsmetodikens grunder – Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*, (tredje uppl.) Lund: Studentlitteratur

Pramling Samuelsson, Ingrid & Asplund Carlsson, Maj (2003), *Det lekande lärande barnet: i en utvecklingspedagogisk teori*. Stockholm: Liber

Pramling Samuelsson, Ingrid & Mårdsjö, Ann-Charlotte (1997), *Grundläggande färdigheter – och färdigheters grundläggande*. Lund: Studentlitteratur

Pramling Samuelsson, Ingrid & Sheridan, Sonja (1999), *Lärandets grogrund*. Lund: Studentlitteratur

SAOL13 (2006), Svenska Akademiens ordlista över svenska språket (13:e uppl.):Nordstedts Ordbok

Sommer, Dion (2002), *Barndomspsykologi*. Stockholm: Runa förlag

Stensmo, Christer (1994), *Pedagogisk filosofi – en introduktion* Lund: Studentlitteratur



Svedner, Per Olov (1999), *Svenskämnet och svenskundervisningen – närbilder och helhetsperspektiv*. Uppsala: Kunskapsföretaget

Svenska skrivregler (2002), *Svenska Språknämnden*. Stockholm: Liber

Säljö, Roger (2005), *Lärande och kulturella redskap: om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag

Teleman, Ulf (2004), *Lära svenska. Om språkbruk och modersmålsundervisning*. Stockholm: Almqvist & Wiksell

Trageton, Arne (2005), *Att skriva sig till läsning - IKT i förskola och skola*. Stockholm: Liber

Wagner, Betty Jane (1992), *Drama i undervisningen*. Göteborg: Bokförlaget Daidaios AB

Wahlström, O Gunilla (1993), *Gruppen som grogrund*. Stockholm: Liber AB

Vetenskapsrådet ([www.vr.se](http://www.vr.se)) 19/6 2008

Williams, Pia m.fl. (2000), *Barns samlärande- en forskningsöversikt*. Kalmar: Skolverket

Öhman, Margareta (2003), *Empati genom lek och språk*. Stockholm: Liber AB

**Tidsskrift:**

Ingelman, Rutger (2006), *Dramapedagogik i läs och skrivutvecklingens tjänst*. Tidsskrift: specialpedagogik 1/06.

**Muntlig källa:**

Larsson, Bengt (2007), Regissör, föreläsare Högskolan Kristianstad 16/2 2007

*Hej blivande kollegor!* Vi är två lärarstuderande som går sista terminen och skriver vårt examensarbete om pedagogiskt drama i undervisningen. Vi behöver Din hjälp och vore tacksamma om Du vill ta Dig tid att besvara detta frågeformulär. Syftet med frågorna är att ta reda på om och hur pedagogiskt drama användas som ett redskap i den vardagliga verksamheten gällande elevers tal-, läs- och skrivutveckling. Informationen kommer att behandlas konfidentiellt och endast bearbetas av oss. Det kommer alltså inte att framgå i arbetet vilka skolor som besvarat enkäten.

**1. Vilken årskurs jobbar du i?**

Förskoleklass       Årskurs 1       Årskurs 2       Årskurs 3

**2. Vad innebär pedagogiskt drama för dig?**

---

---

---

---

Kryssa i det/de alternativ som passar

**3. På vilket sätt har du lärt dig om pedagogiskt drama?**

Läroutbildningen

Specialisering

Kvällskurs

Litteratur

Kollegor

Kompetensutveckling

Annat \_\_\_\_\_

Kryssa i det/de alternativ som passar.

**4. I vilket syfte använder du pedagogiskt drama?**

Personligutveckling

Socialutveckling

Talutveckling

Läsutveckling

Skrivutveckling

Konflikthantering

Annat \_\_\_\_\_

**5. Hur använder du dig av pedagogiskt drama i undervisningen?**

---

---

---

---

**6. Vilka samband ser du mellan elevens tal-, läs- och skrivutveckling och arbete med pedagogiskt drama i undervisningen? \_\_\_\_\_**

---

---

---

---

**7. Något mer som du vill tillägga? \_\_\_\_\_**

---

---

---

*Tack för din medverkan  
Catrin Lundgren & Annika Svensson*

## **Intervjufrågor**

## **Bilaga 2**

Hur upplevde ni arbetet med de klassiska sagorna och arbetet med hotell granen?

Vilken utveckling såg ni gällande elevernas tal?

Vilken utveckling såg ni gällande elevernas läsning?

Vilken utveckling såg ni gällande elevernas skrivning?

Vad tyckte ni om rollspelen?

Något mer ni vill tillägga?