



GÖTEBORGS UNIVERSITET



## Vägen till en bättre språkundervisning - Med drama som metod

Douha Ati & Jenny Hansson

”Inriktning/specialisering/LAU370”

Handledare: Mats Björkin

Examinator: Niklas Hansson

Rapportnummer: VT-09-1190-12

## **Abstract**

**Examensarbete inom lärarutbildningen**

**Titel: Vägen till en bättre språkundervisning – med drama som metod**

**Författare: Douha Ati & Jenny Hansson**

**Termin och år: Vt 2009**

**Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen samt institutionen för kulturvetenskaper**

**Handledare: Mats Björkin**

**Examinator: Niklas Hansson**

**Rapportnummer: VT-09-1190-12**

**Nyckelord: Drama, dramaintegrerad språkundervisning, pedagogik, kroppsspråk**

### **Sammanfattning**

Vår kvalitativa undersökning har som huvudsyfte att ta reda på vad en grundskoleklass (en 4-5:a) samt tre gymnasieklasser (en naturvetenskaplig, en hotell- och restaurang och en franska-som-tillval grupp) tycker om drama i sin språkundervisning. Samtidigt undrar vi varför deras lärare väljer (eller inte väljer) att använda drama som metod. Fokus ligger på elevernas åsikter gällande deras lärares användande av drama under språklektionerna. Vi har för att ta reda på detta använt oss av observationer, enkäter, intervjuer samt ett dramaprojekt med 4:orna i 4-5:an. Undersökningarna har gjorts i de ovan nämnda klasserna. Innan vi började med våra undersökningar sökte vi information om drama och tidigare forskning kring ämnet. Här har vi också använt oss av kursplanerna för grundskola och gymnasium. I resultatet kommer vi fram till att de flesta elever, speciellt de som tidigare provat drama i undervisningen, är positiva till att använda drama i språkundervisningen. Lärarna däremot använder inte ofta metoden eftersom de bland annat upplever tidsbrist, vilket vi även tolkar som stress. Begreppet drama är också svårtolkat för vissa lärare och elever, många tror att det enbart handlar om teater och repetitioner av pjäser medan drama även kan vara mindre övningar. Detta är ett problem för skolan eftersom många lärare tror att det är svårt att använda sig av drama i sin undervisning och att det krävs mycket tid för planering. En annan problematik är också att drama knappt nämns i styrdokumentet för grundskolan och gymnasiet där vi gjort våra undersökningar. Därför är det svårt att veta hur, när och varför man ska och kan använda drama i sin undervisning i språk.

## Förord

Arbetet med drama är någonting som tidigare engagerat oss båda två. Drama innebär att man lär sig med hela kroppen samtidigt, vilket vi tror är väldigt bra för de elever som tycker att det är svårt att lära på annat sätt. Vårt engagemang är någonting som vi hoppas kommer smitta av sig på andra. Samtidigt vill vi öka förståelsen för varför drama kan vara bra att använda – och att det inte behöver vara svårt och ta tid.

Vi har båda tyckt att det varit väldigt roligt att genomföra examensarbete tillsammans. Det har varit enkelt för oss att komma överens eftersom att vi från början ville arbeta på samma sätt då vi tidigt lade upp deadlines för resans gång. Vi delade också upp arbetet med enkäter, intervjuer och observationer tidigt. Det mesta som rörde grundskolan togs om hand av Jenny Hansson och det mesta som rörde gymnasieskolan togs om hand av Douha Ati. Samtidigt har vi hållit tät kontakt och träffats ofta för att diskutera för hur man bäst presenterar sina resultat. Analyserna har vi gjort tillsammans helt och hållet.

Vi vill med några rader på slutet tacka vår handledare Mats Björkin som ställt upp under hela resan.

Douha Ati och Jenny Hansson

## Innehållsförteckning

<b>1. Bakgrund</b> .....	<b>s.5</b>
1.1 Inledning.....	s.5
1.2 Syfte.....	s.5
1.3 Metod.....	s.5
1.3.1 En kvalitativ undersökning.....	s.5-6
1.3.2 Skolorna vi besöker.....	s.6
1.3.3 Undersökningarna.....	s.6-8
1.3.4 Begränsningar.....	s.8
1.4 Litteratur.....	s.8-9
1.5 Etik.....	s.9
1.6 Utbildningsvetenskaplig- och didaktisk relevans.....	s.9
<b>2. Teori</b> .....	<b>s.10</b>
2.1 Definition av drama, dramapedagogik och andra närliggande begrepp.....	s.10
2.2 Dramahistoria.....	s.10-11
2.2.1 Dramapedagogisk historia – från latinskolor till valbart ämne.....	s.11
2.2.2 Kort om reformpedagogik.....	s.11-12
2.2.3 Ellen Key.....	s.12
2.2.4 Ester Boman.....	s.12
2.2.5 Elsa Olenius.....	s.12
2.3 Varför drama i språkundervisningen?.....	s.12
2.3.1 Läroplaner.....	s.12-13
2.3.2 Kursplaner.....	s.13-14
2.3.3 Drama når alla mål.....	s.14
2.4 Hur undervisa i drama för nybörjare?.....	s.14-15
2.5 Tidigare uppsatser och avhandlingar.....	s.15-16
2.6 Det sociokulturella perspektivet och drama.....	s.16-17
<b>3. Resultat</b> .....	<b>s.18</b>
3.1 Undersökningar i grundskolan.....	s.18
3.2 Dramaprojekt i en grundskoleklass - Bakgrund.....	s.18
3.2.1 Hänsyn till litteratur.....	s.18
3.2.2 Dramaprojektet.....	s.18-19
3.2.3 Enkät innan och efter.....	s.19
3.2.4 Dramapassen.....	s.19
3.3 Sammanställning av den första enkäten.....	s.19-21
3.4 Sammanställning av utvärderingen.....	s.21-22
3.5.1 Drama gör engelskan roligare enligt de intervjuade grundskolebarnen.....	s.23-25
3.5.2 Rutinarbete och tidsbrist sätter käppar i hjulet för grundskollärarna.....	s.19-20
3.6 Elever som tidigare haft drama är mest positivt inställda enligt enkäterna.....	s.25-26
3.7 Observation och intervjuer med gymnasielärare.....	s.26
3.7.1 En observation i en HR-klass och intervjuer med elever och deras lärare.....	s.26-27
3.7.2 NV-eleverna tror att man lär sig mer om drama används under lektionerna.....	s.27-29
3.7.3 Franska-som-tillval-gruppen tycker att drama ger flyt åt språket.....	s.29-30
3.7.4 Gymnasieläraren Magnus tycker att drama tar tid.....	s.30-32
<b>4. Analys</b> .....	<b>s.33</b>
4.1 Analys av dramaprojektet.....	s.33
4.2 Analys av enkäter.....	s.33
4.3 Det handlar mycket om att språket ska användas.....	s.33-34
<b>5. Slutdiskussion</b> .....	<b>s.35</b>
5.1 Traditionell undervisning vanligast.....	s.35
5.2 Den sociokulturella teorin och problematik kring läroplanerna.....	s.35-36
5.3 Eleverna är positiva – vari ligger problemet?.....	s.36
5.4 Tidsbrist och rutiner spelar stor roll.....	s.36-37
5.5 Ingen metod passar alla.....	s.37
5.6 Framtida forskning.....	s.38
<b>6. Referenslista</b> .....	<b>s.39-40</b>

# 1 Bakgrund

## 1.1 Inledning

Vi har båda tidigare intresse av både drama och språk. Douha Ati har själv medverkat i en dramagrupp i Tunisien under 6 år. Hon har på lärarprogrammet läst franska med inriktning mot gymnasiet. Jenny Hansson har läst specialiseringen *Dramatik för lärare* och har även varit amatörteaterledare för barn i åldrarna 10-15 år. Hon har läst engelska på lärarprogrammet med inriktning mot yngre åldrar.

Kursplanerna i språk säger också att eleverna ska kunna jobba med olika områden i språket och delta i olika samtal (Kursplanen för moderna språk Lpo94, 2000). De måste med andra ord kunna uttrycka sig både skriftligt och muntligt.

På tidigare VFU har vi kunnat tycka oss se att språket inom klassrummets väggar inte används så mycket som man skulle kunna, varken skriftligt eller muntligt. Däremot har vi inte tidigare forskat i detta för att få reda på hur det verkligen ligger till. Samtidigt har vi upptäckt bristen av drama i grundskolan och gymnasiet. Vi har till och med upplevt att ju högre årskurs – desto mindre intresse finns för lek och dramatik: men hos vem – elever eller lärare?

Som barn i förskolan får man leka sig till ett lustfyllt lärande. Skapande, dramatik, musik och andra kreativa uttrycksformer är vanligt förekommande moment i vardagen på de flesta av våra förskolor enligt vår uppfattning av vad vi tidigare läst och erfarit av förskolepedagogik. Detta uppmuntras också i *läroplan för förskolan Lpfö98*. ”Förskolan skall erbjuda barnen en trygg miljö som samtidigt utmanar och lockar till lek och aktivitet” (s.5) är bara ett citat av många som kan tolkas till att uppmuntra det kreativa lärandet. Vi fick funderingar kring hur detta ser ut på grundskolan respektive gymnasiet.

## 1.2 Syfte

Vårt huvudsakliga syfte är att ta reda på hur eleverna i en grundskoleklass (4-5:a) samt tre olika gymnasieklasser på tre olika program ställer sig till dramaintegrerad språkundervisning. Av den anledningen vill vi också veta hur lärarnas inställning till drama ser ut på dessa skolor. Främst fokuserar vi på dessa elevers lärares åsikter.

- \* Varför kan drama vara bra att använda som en metod i språkundervisningen?
- \* Hur används drama i språkundervisningen av två grundskollärare samt två gymnasielärare?
- \* Hur ställer sig eleverna i en grundskoleklass samt tre gymnasieklasser till detta användande och hade de velat ha det på något annat sätt?

## 1.3 Metod

Vi har valt att lägga upp arbetet i fyra delar – en litteraturred, en resultatdel, en analysdel där resultaten analyseras samt en sista del där vi för en slutdiskussion. Den pedagogiska teori som vi utgår ifrån är det sociokulturella perspektivet.

Våra undersökningar består av enkäter, intervjuer och observationer av tre gymnasieklasser under deras språklektioner samt ett dramaprojekt på en av de skolor vi har besökt. I en 4-5:a genomfördes av Jenny Hansson ett dramaprojekt med 4:orna i klassen som pågick i fyra veckor.

### 1.3.1 En kvalitativ undersökning

Det finns två typer av metoder för ett undersökande arbete. Det ena är kvantitativ metod och det andra är kvalitativ metod. Esaiasson, Gilljam, Oscarsson och Wägnerud skriver i *Metodpraktikan* (2004) att en kvantitativ undersökning har tillräckligt med material som kan jämföras med hjälp av siffror, oftast ställer man frågor som ”/.../hur ofta och hur mycket/.../

(s.219). Metoden används ofta för undersökningar gällande t.ex. statistik. Här är ofta målet att få med en stor del av den population eller urvalsgrupp man vill undersöka (www.ne.se/kvantitativ-metod). En kvalitativ undersökning däremot sker i forskarens närmiljö och ”/.../datainsamling och analys sker samtidigt och i växelverkan samt att forskaren försöker fånga såväl människors handlingar som dessa handlingars innebörder”(www.ne.se/kvalitativ-metod). Esaiasson m.fl. menar att forskaren här försöker hitta det mest centrala genom att välja ut delar som spelar större roll än andra (2004, s.233). Här består ofta urvalsgruppen av färre antal personer än när man undersöker med hjälp av en kvantitativ undersökningsmetod (www.ne.se/kvalitativ-metod). Eftersom att vi har beslutat oss för att ta reda på hur elevers och lärares uppfattningar ser ut är vår undersökning således kvalitativ.

### **1.3.2 Skolorna vi besöker**

Skolorna vi besöker och utför undersökningarna på har vi valt ut därför att vi där har goda kontakter. Den första skolan är en grundskola i en stor kommun i Sverige. Skolan ligger centralt och har ca. 180 barn från förskoleklass upp till åk. 5. De nio klasserna är uppdelade på tre arbetslag med sex lärare i varje.

Den andra skolan är en av de största gymnasieskolorna i Västsverige och ligger i en mindre kommun. Skolan har ca. 1600 elever fördelade på 13 nationella program.

### **1.3.3 Undersökningarna**

Esaiasson m.fl. skriver att man som forskare kan välja bland flera frågeundersökningar. Det finns informantundersökningar och respondentundersökningar. En informantundersökning används för att ta reda på ett händelseförlopp medan en respondentundersökning fokuserar på personen som intervjuas och dennes tankar (s.253-254). Eftersom att vi ville ta reda på elevernas och lärarnas åsikter kring drama är det den sistnämnda som passade oss bäst. Esaiasson m.fl. skriver vidare att en respondentundersökning kan delas in i två olika typer av undersökningar: frågeundersökningar och samtalsintervjuundersökningar. I en frågeundersökning ställs likartade frågor till en urvalsgrupp. Oftast finns fasta svarsalternativ. Det kan till exempel handla om att ta reda på vad en viss grupp i samhället anser om en viss fråga. Frågeundersökningar i sin tur kan delas in i enkätundersökningar och intervjuundersökningar. En enkät är ett frågeformulär som fylls i av svarspersonen och lämnas in till forskaren på något sätt. Det kan vara personligt eller via post. En intervjuundersökning är muntlig och består antingen av ett personligt möte eller telefonkontakt (2004, s.258). Enligt Esaiasson m.fl. beror val av undersökningsmetod på en rad olika faktorer, bland annat vilken budget man har, vilken svarsfrekvens man vill ha, hur stort inflytande man vill ha över svarssituationen och hur många frågor man vill ställa (2004, s.260-261).

Vi valde att genomföra enkäter med både lärare och elever för att få en övergripande uppfattning av hur det ser ut i skolorna när det gäller användandet av drama i språkundervisningen. Frågorna till enkäten diskuterades fram efter att vårt syfte hade fastställts. Först ville vi få reda på hur språklektionerna ser ut enligt eleverna och lärarna för att kunna jämföra om de har samma åsikt om hur språklektionerna ser ut. Vidare ville vi också få reda på elevernas och lärarnas åsikter gällande drama för att återigen kunna jämföra. För att se om 4:orna som deltog i dramaprojektet hade ändrat inställning till drama efter att ha provat på valde vi också att genomföra en utvärdering efter deras projekt med frågor som liknade dem från den första enkäten.

Språklärarna på grundskolan fick enkäterna lagda i sina respektive fack och fick möjlighet att lämna in sin enkät till en kollega som lovat att vidarebefordra den till oss. På gymnasiet delades enkäterna ut till språklärarna personligen av Douha Ati. Även här lämnades enkätsvaren till en kollega för vidarebefordran till oss. Alla lärare fick själva i lugn och ro

fylla i enkäterna. När det gäller eleverna så fick både grundskoleelever och gymnasieelever fylla i enkäten på slutet av en språklektion då Hansson respektive Ati närvarade och kunde svara på frågor om enkäten. Det är möjligt att vår närvaro påverkat svaren, sådant kan man aldrig veta. Däremot kan det nämnas att vi diskret höll oss i bakgrunden och försökte att inte påverka deras svar på något sätt.

I 4-5:an svarade 16 elever på enkäten, en elev var frånvarande under dagen och svarade inte. På utvärderingen svarade alla 13 elever som hade deltagit i dramaprojektet.

Tre klasser i gymnasiet fick svara på enkäten. Dessa var en naturvetenskapsklass (NV), en hotell- och restaurangklass (HR) och en franska-som-tillval-grupp (FR). Alla 20 elever i NV-klassen och alla sex elever i FR-klassen svarade. I HR-klassen svarade 11 elever och bortfallet var 8 elever. Dessa var ej närvarande under språklektionen.

Snart skulle det visa sig ett ointresse bland lärarna för att svara på vår enkät – vi fick in fyra enkätsvar ifrån grundskolelärare vilket lämnade oss med ett bortfall på åtta enkäter. Likadant var det med gymnasielärarna i språk: där fick vi in tre enkätsvar och bortfallet var här fem. Då vi anser att vi varken vill eller kan dra slutsatser med så vagt material har vi valt att inte redogöra för lärarnas enkätsvar i vår analysdel. Därför läggs fokus på lärarnas åsikter i analysen av lärarintervjuer istället. Vi har funderat över varför bortfallet blev så stort och vi tror att stress och tidsbrist spelar en stor roll samt även intresse för ämnet – detta diskuterar vi mer i slutdiskussionen (se 5.4).

Redan från början hade vi tänkt genomföra intervjuer för att få svar på vad som dolde sig bakom enkätsvaren – så blev fallet också för elevernas enkäter. Intervjufrågorna baserades på enkätfrågorna för att få en djupare förståelse av hur språklektionerna ser ut, varför de ser ut som de gör och vilken uppfattning elever och lärare har av drama samt vad de skulle tycka om dramaintegrerad språkundervisning. Eftersom att vi har satt eleven i centrum i vår undersökning har vi också intervjuat fler elever än lärare för att få fram fler elevåsikter. Åtta gymnasieelever från de tre gymnasieklasserna respektive fem 4:or från 4-5:an, samt två grundskollärare och två gymnasielärare intervjuades.

Alla de fem intervjuade 4:orna hade deltagit i dramaprojektet. Av dem var tre tjejer och två killar. Vi valde att intervju (för frågor se bilaga 7) barnen en och en medan vi bögge var med. Varannan gång intervjuade en av oss när den andra observerade. Fördelen med att vara två är att man kan påminna varandra om glömda frågor. Nackdelen är att barnet hamnar i en mer utsatt position. Vi såg inte detta som något problem eftersom att barnen sedan tidigare kände en av oss. Rummet vi satt i var dessutom barnens ordinarie grupp rum som de är väl bekanta med. Barnen lånades under musiklektionen. Vi upplevde inte att barnen stressade för att komma tillbaka till lektionen, men möjligheten kan övervägas. Anledningen till att vi inte tror att barnen kände sig stressade var att vi med mening hade förberett kortare frågor för att barnen inte skulle tappa intresset. Dessutom hade barnen blivit särskilt tillfrågade om de ville ställa upp, utan något som helst tvång att delta.

Två grundskollärare på samma skola intervjuades, båda 4-5-lärare, varav den ena är de intervjuade barnens klasslärare (för frågor se bilaga 8). Lärarna intervjuades i sina respektive klassrum av Hansson. Vår tanke med att intervju lärarna i skolans lokaler var att de skulle kunna känna sig så trygga som möjligt. Vi är medvetna om att detta i sig kan påverka resultatet på så vis att de känner sig familjära i miljön och vill säga saker som är bra för skolan. Enligt oss kändes dock detta sätt bäst eftersom vi vill ha trygga informanter.

Det var från början tänkt att ett dramaprojekt skulle genomföras även med en gymnasieklass i språk för att se om elevernas inställning till drama ändrades något efter att de hade fått testa. Av flera anledningar blev detta dessvärre inte av. Därför utfördes istället tre observationer av den ordinarie undervisningen i de tre tidigare nämnda gymnasieklasserna. Esaiasson m.fl. skriver att direktobservation innebär att man studerar ”/.../människor och sociala fenomen i sina naturliga sammanhang” (2004, s.334). Det finns olika slags

direktobservationer. Man kan som forskare vara fullständig observatör eller fullständig deltagare. Fullständig observatör betyder att man håller sig i bakgrunden och inte deltar i händelserna av det som observeras. Om man däremot är fullständig deltagare tar man själv del av det fenomen man observerar (Esaiasson m.fl., 2004, s.334). Vi valde att göra observationer där observatören, Ati, var fullständig observatör, vilket betyder att hon intog en diskret plats i klassrummen och enbart iakttog lektionerna med så liten påverkan som möjligt. De klasser som observerades är de som vi tidigare nämnt: NV-klassen under en engelsklektion, HR-klassen under en engelsklektion och FR-klassen under ett franskapass. Här jämför vi det som observerades med vad gymnasieelever och gymnasielärare beskriver. När det gäller grundskoleklassen ansåg vi inte att det var nödvändigt att genomföra observationer där eftersom deras lektionsmönster redan var väl känt för en av oss och intervjuer från barnen och deras lärare gav oss en beskrivande bild av engelsklektionerna.

Efter observationerna har de två observerade lärarna intervjuats av Ati. En av lärarna intervjuades på sitt arbetsrum och den andre läraren i ett tomt grupprum. På båda ställena kunde man sitta ostört. Återigen är motivet att informanterna ska kunna känna sig helt trygga. Både lärarnas och elevernas intervjuer är samma som tidigare (se bilaga 7 och 8).

Intervjuerna med 8 stycken gymnasieelever kommer att beskrivas efter observationerna. Tre elever var ifrån NV-klassen, tre ifrån HR-klassen och två ifrån FR-klassen. Även här var deltagandet frivilligt. Av denna anledning var också sju av eleverna tjejer och en kille. Tre intervjuer genomfördes i en laborationssal med låga väggar så att en del ljud utifrån kunde strömma in. Detta var på grund av att annan lokal för tillfället saknades. Resterande intervjuer har gjorts i ett grupprum med stängd dörr och tyst atmosfär. För elevernas trygghets skull har intervjuerna hållits på skolan.

Citat i intervjuerna är direkta citat, men har ibland fått borttaget upprepade ord för att underlätta läsarens förståelse. Längre stycke eller upprepningar som tagits bort markeras med [...].

#### **1.3.4 Begränsningar**

Då vi inte har mycket tid till vårt förfogande kommer vi inte att kunna dra några generella slutsatser av vårt arbete. Vi kommer att kunna redovisa resultat som vi har fått in från två skolor i två olika kommuner, men detta kan på intet sätt sägas redogöra för hur det generellt ser ut ens i dessa båda kommuner. Se istället vår uppsats som ett exempel på hur det kan se ut på två olika skolor, varav den ena är en grundskola och den andra en gymnasieskola.

Vi har valt att koncentrera våra undersökningar av drama i språkundervisningen. Visserligen tycker vi att det skulle vara intressant att beröra drama i skolans alla ämnen, men med den begränsade tid vi har är detta inte möjligt.

I teoridelen ger vi en utförlig definition av drama eftersom att det är huvudfokus i uppsatsen. Vi har valt att inte definiera varken begreppen lek eller språk. Lek väljer vi att inte definiera eftersom att vi anser att den definitionen är svårare att göra än när det gäller drama. Däremot vill vi påpeka att gränsen mellan lek och drama är svår att urskilja. Det finns lekar som även passar in i definitionen av drama. Definition av språk ger vi inte heller eftersom att vi inte tycker att det är relevant för vår studie. Det vi här istället fokuserar på är just undervisningen i språk och hur den skulle kunna påverkas om man blandade in drama under lektionerna. Fokus här ligger istället på de mål som satts upp för respektive språk av Skolverket.

#### **1.4 Litteratur**

Vi är mycket väl medvetna om att det mesta av den litteratur vi hittat berör dramaundervisning allmänt, även fast vi valt att koncentrera oss på drama i språkundervisningen. Detta på grund av att litteraturen kring drama i just språkundervisningen



är något tunn. De böcker som använts aningen mer än resten av litteraturen är *Dramabok* (Hägglund & Fredin, 2001), *Undervisa i pedagogiskt drama* (Rasmusson & Erberth, 2008) och *Action! Drama och teater i språkundervisningen* (Lange, 2003). Dessa böcker innehåller konkreta idéer på hur man kan använda drama. Samtidigt finns i *Dramabok* och *Undervisa i pedagogiskt drama* också teoretiska anknytningar till forskning då Rasmusson och Erberth båda har forskat i ämnet. Hägglund har tidigare praktisk erfarenhet av teater och drama, bland annat som kulturskribent. Hos Lange är det mest praktiskt erfarenhet som gäller. Han har arbetat som skådespelare men undervisar nu i franska och har på så sätt erfarenhet av både språkundervisning, drama och integrerad dramaundervisning. Detta gör också att vi tycker dessa böcker är pålitliga källor. Vi ville också låta Langes bok framträda mycket eftersom den riktar sig till just det som vi är ute efter: nämligen dramaintegrerad undervisning i språk.

I stycke 2.5 *tidigare uppsatser och avhandlingar* nämner vi tre tidigare arbeten. Det finns fler arbeten som behandlar ämnet drama, men vi har valt just dessa av två anledningar. Den första anledningen är att arbetet måste begränsas och vi har inte möjlighet att nämna alla tidigare undersökningar. Den andra anledningen är att av de undersökningar vi hittat låg dessa tre närmast det vi själva har riktat in oss på och gjort undersökningar om. Båda examensarbetena samt Öfverströms avhandling har vi hittat via sökningar på [www.google.se](http://www.google.se).

### **1.5 Etik**

Enligt vetenskapsrådets forskningsetiska principer (i *Metodpraktikan*, 2004, s.444) står det att samtycke till uppgiftslämning skall ske av deltagare. När det gäller yngre deltagare står det såhär: ”I vissa fall bör samtycke dessutom inhämtas från föräldrar eller vårdnadshavare (till exempel om de undersökta är under 15 år och undersökningen är av etiskt känslig karaktär.)” (s.444). Eftersom några av de elever som fått fylla i enkäter och varit med på intervjuer är under 15 år diskuterade vi innan med deras klasslärare om vi skulle behöva målsmans samtycke med namnunderskrift eller inte. Då ingen av oss uppfattar frågorna som avslöjande eller stötande på något sätt och vi i uppsatsen valt att fingera alla namn, bestämdes att detta inte var nödvändigt. Däremot har målsmän informerats och självklart fått möjlighet att invända. När det gäller elever i de tre observerade klasserna nämns heller inga namn eftersom vi inte vill att de på något sätt ska kunna identifieras. Namn i intervjuer har som sagt fingerats. Vi har också valt att inte nämna namn på kommuner eller skolor då vi vill skydda identiteterna i största möjliga utsträckning. Eleverna själva har informerats om att deltagande både vad gäller enkäter och intervjuer är frivilligt samt att enkätsvar kommer att vara anonyma.

### **1.6 Utbildningsvetenskaplig- och didaktisk relevans**

Vi som framtida lärare vill nå alla mål i vår undervisning och som vi tidigare skrivit i vår inledning ska eleverna kunna arbeta med alla områden i språket. Med hjälp av drama får eleverna arbeta i grupper med att skriva, tala, lyssna och kommunicera med sin kropp. Trots alla fördelar med ett dramainriktat arbetssätt har drama fått en undanskymd plats i skolans värld. Enligt oss beror detta till stor del på brist av forskningsmaterial inom ämnet. Därför valde vi att utföra den studie vi nu har gjort.

## 2 Teori

### 2.1 Definition av drama, dramapedagogik och andra närliggande begrepp

Eftersom vi frekvent kommer att använda oss av ordet drama i rapporten anser vi att det är av största vikt att vi beskriver vad vi menar när vi använder oss av begreppet.

Hägglund och Fredin skriver i *Dramaboken* (2001, s.9-10) att ordet drama kan betyda tre olika saker. Det första är *teater* och då menar man en teateruppsättning, alltså ett drama. Det andra är *vardagsdramatik* och då menas en stor händelse med våldsinslag, t.ex. ett bankrån, också detta är ett drama. Det tredje är *pedagogiskt drama*, vilket är en metod inom skola- och dramaverksamhet.

Vår rapport kommer att handla om pedagogiskt drama. När det gäller denna har Riksorganisationen Auktoriserade Dramapedagoger en definition som vi delar. I deras broschyr *Dramapedagogik* står det:

Drama är både ett praktiskt och teoretiskt ämne med en helhetssyn på individen och med fokus på en integrering av känsla – tanke – handling i en utvecklande process. I dramaverksamhet finns:

- ett pedagogiskt ledarskap
- en grupp i samspel
- en fiktiv skapande handling
- pedagogiska mål (Margret Lepp, 1998). (Lepp m.fl. 2001, s.4)

Rasmusson och Erberth har i sin bok *Undervisa i Pedagogiskt Drama* (2008, s.9) också en definition på drama som vi delar. De berättar att ordet ursprungligen kommer ifrån grekiskans ord för handling. Både i drama och i dramapedagogik "[...]står handlingen i centrum" (ibid.). Författarna skriver också: "Att dramatisera innebär att gestalta en handling i rummet med hjälp av roller och rollspel"(ibid.). De skriver vidare att: "De övningar vi använder i drama för att stimulera fantasi och kreativitet kallar vi kreativitetsövningar"(2008, s.41). Ordet kreativ kommer ifrån latinet och betyder ursprungligen skapa (ibid.).

Enligt oss betyder detta att man kan ha som mål att sätta upp en pjäs, men det handlar lika mycket om enklare övningar med kropp och röst.

Rasmusson och Erberth har också en enkel förklaring av dramapedagogik. Det är drama som man tar in i klassrummet (2008, s.9).

Rasmusson och Erberth skriver att "Drama är liksom bild, musik, dans, och poesi en estetisk uttrycksform"(ibid.). Enligt dem är även estetik från början ett grekiskt ord som betyder "[...]sinnesförmåelse eller sinneskunskap"(ibid.).

### 2.2 Dramahistoria

Här kommer vi att beskriva hur dramats roll i skolan har sett ut i Sverige. Detta för att få ett perspektiv på hur dramapedagogiken har sett ut, samt för att få en uppfattning om varför man valt/inte valt att använda sig av drama under olika tidsepoker. Även om dramats historia började innan 1500-tal är det där vi väljer att börja, dels eftersom det var strax härefter vår moderna dramapedagogik började utvecklas och för att vårt mål inte är att gå på djupet i dramats historia. Även om vi börjar resan ganska långt tillbaka kommer vi främst att koncentrera oss på 1900-talets användande av dramapedagogiken. Mest tyngd kommer att ligga på hur drama har använts i skolan och i vilket syfte. Vi kommer fortsätta fram till vårt 2000-tal där vi hittar det som vi i rapporten kallar för den moderna dramapedagogiken. Vi kommer sedan också titta lite närmare på ett par av de personer som har betytt mycket för den moderna dramapedagogiken. Trots att vi tycker dramats historia är viktig kan vi inte berätta

om alla de personer som influerat den svenska dramahistorien. Vi har valt att koncentrera oss på tre personer: Ellen Key, Ester Boman och Elsa Olenius. Att alla tre är kvinnor är heller ingen slump, enligt Rasmusson och Erberth var flickskolornas lärarinnor "[...]först ut med att engagera sig i modern dramapedagogik i Sverige"(2008, s.17). Själva är vi mycket medvetna om att det finns flera nyckelpersoner i den svenska dramapedagogiken.

Även om vi har valt att inrikta oss på dramapedagogiken går den hand i hand med barnteaterhistorien. Därför nämns barnteatern också i nedanstående text ett par gånger.

### **2.2.1 Dramapedagogisk historia – från latinskolor till valbart ämne**

Att använda sig av drama i en undervisningssituation är ingenting nytt. Redan på 1500-talet användes drama flitigt i latinskolorna runtomkring i landet. Detta var århundradet för reformationen och drama kopplades på så sätt till religionen. Martin Luther själv yrkade på att lärarna skulle använda sig av drama i undervisningen (Rasmusson & Erberth, 2008; Helander 1998; Hägglund & Fredin 2001). Syftet med dramaundervisningen var här att fostra. "Eleverna skulle med dramats hjälp lära sig inte bara språk utan också goda seder, dygd och disciplin" (Helander, 1998, s.20). Efter övergången till 1600-talet fortsatte dramat att ha en framstående roll i undervisningen (ibid. s.20-21).

Under 1700- och 1800-talen minskade populariteten. "Då såg man på skepsis på nyttan av dramatiska inslag i undervisningen"(Rasmusson & Erberth, 2008, s.15). Barnteaterforskaren Helander skriver att "1700-talet kallas ibland för det pedagogiska århundradet"(1998, s.21) och här passade alltså drama inte in. På 1800-talet började man övergå från att prioritera förnuftet till att lyssna på känslor och fantasi. Ett stort intresse för folksagor uppstod, gärna med övernaturliga inslag vilket märktes när barnen själva fick gå och titta på teater. Även här var moralen det viktigaste budskapet (ibid. s.22-24).

Det som Rasmusson och Erberth kallar för den moderna dramapedagogiken började ta form vid sekelskiftet till 1900-talet. De skriver att det bildades föreningar för skolteatern som "[...]ägnade sig åt klassisk dramatik"(2008, s.15). Någoting man bör komma ihåg är att synen på drama har växlat beroende på samtidens normer och värderingar. Detta har inneburit att det under 1900-talet "[...]har funnits i skolan både som eget valbart ämne och som dramapedagogiskt arbetssätt i olika ämnen"(ibid. s.16). På 60-talet då grundskolan infördes tryckte man mycket på att man skulle arbeta med drama i klassrummen. Man ansåg att drama var ett sätt att "[...]förverkliga läroplanens mål om elevernas personliga och sociala fostran"(ibid.). På gymnasienivå kunde man välja till drama om man läste ett estetiskt inriktat program (ibid.).

Även idag används drama som ett arbetssätt i skolan och målet är då främst att barnen och ungdomarna ska kunna "[...]uttrycka sig själva och [...] kommunicera i grupp"(ibid.).

Mer om 1900-tals dramapedagogiken kommer det berättas om när vi nu tar upp de personer som varit väsentliga förebilder för den svenska utvecklingen. Vi tänker här avsluta vår korta historiesammanfattning med två citat av Helanders allmänna tankar om teatern: "Barnteatern har – liksom andra kulturella yttringar för den yngsta publiken – alltid mer eller mindre lidit av dålig status"(1998, s.14). Hon skriver också att: "Barnteatern speglar som sagt också samtidens syn på dess status och bristen på källor kan ibland vara nog så talande"(1998, s.15).

### **2.2.2 Kort om reformpedagogik**

Eftersom två av personerna vi snart kommer att nämna har varit anhängare till reformpedagogiken kommer innebörden av den här kort beskrivas.

Rasmusson och Erberth menar att det var de reformpedagogiska tankarna som var med och utvecklade dramapedagogiken under tidigt 1900-tal. Vad innebar då detta? Jo, man ville i Deweys kölvatten jobba för att barn skulle få stark självkänsla och bli kreativa och

självgående varelser. Aktivitetspedagogiken med slagorden "learning by doing" växte fram. Eftersom drama och andra estetiska former kräver engagemang av eleverna blev dessa oerhört viktiga (2008, s.17).

### **2.2.3 Ellen Key**

Ellen Key stod i spetsen för reformpedagogiken i Sverige redan från sent 1800-tal. Hon var lärare och i *Barnets århundrade* (1900) skriver hon om "...betydelsen av att lärarna ser till barnens egna behov"(Rasmusson & Erberth 2008, s. 17). Key tog starkt avstånd ifrån den strängare skolan och menade att sådana skolor inte var bra för barn. Då hon arbetade på Anna Whitlocks flickskola använde hon drama i sin undervisning. Där fick flickorna bland annat dramatisera debatter med för den tiden aktuella politiska ämnen. På så sätt lär sig eleverna att tänka självständigt och detta "[...]har blivit en av de röda trådarna i det dramapedagogiska arbetet i Sverige"(ibid.). Flera lärare på Whitlock följde efter Key och införde drama i sin undervisning (Hägglund & Fredin, 2001, s.111).

### **2.2.4 Ester Boman**

1909-1936 var Ester Boman ägarinna till Tyringe Hjälpension där pedagogiken var dramainriktad. Skolan var ett internat enbart för flickor. Drama användes i många former. Flickorna fick improvisera, spela teater, repetera klassiska pjäser och spexa. Två gånger gjordes gigantiska rollspel då hela skolan blev en sjudande teaterscen: ena gången agerade skolan Antikens Athen och andra gången ett svenskt medeltidssamhälle (Hägglund & Fredin s.112).

Ägarinnan Boman jämförde den dramariktade undervisningsmetoden med en kemilektion. Lika väl som man kan laborera med olika material här kan man göra det i draman. Här är det bl.a. kläder, röstläge, rekvisita o.s.v. som man bollar med. Vidare menade Boman att "[...]den dramatiska verksamheten var utvecklande för personligheten"(ibid.).

### **2.2.5 Elsa Olenius**

Vid slutet på 1920-talet blev Olenius bibliotekarie på barnavdelningen vid Stockholms stadsbibliotek. Hon hade kreativa sagostunder för de besökande barnen, vilket efter ett tag blev en mindre teaterverksamhet. I början på 1940-talet gav biblioteket henne tillgång till en egen teaterlokal. Intresset för teater växte och snart fanns där hundratals engagerade barn. Teaterverksamheten fick namnet Vår Teater (Hägglund & Fredin, 2001, s. 114-115).

Under 1950-talet hade Olenius ett nära samarbete med Margit Björkqvist som var rektor på Sofia flickskola där Olenius då också arbetade. Eftersom skolan ledde ett estetiskt projekt blev Olenius den första dramaläraren (Rasmusson & Erberth, 2008, s. 18).

Olenius åkte också till USA och hämtade inspiration. Bland annat förde hon med sig arbetssättet *Creative Dramatics* eller *skapande dramatik* till Norden. Skapande dramatik kom ifrån Winnifred Ward och "[...]bestod av sinnestränande övningar, rytmisk dans och pantomim"(Rasmusson & Erberth, 2008, s.18).

## **2.3 Varför drama i språkundervisningen?**

Som ett första steg måste man komma fram till varför drama skulle vara en bra metod att använda sig av. Det står ingenstans att läraren ska använda drama i just sin undervisning. Den bästa grunden till lärarens jobb, enligt oss, är alltid läroplanerna och kursplanerna i respektive ämnen. Vi tar nu en närmare titt på några mål i läroplanerna samt vad litteraturen kan beskriva för oss om detta.

### **2.3.1 Läroplaner**

I läroplanen för de frivilliga skolformerna Lpf94 står det att läraren skall:

- utgå från varje enskild individs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande,
- stärka elevernas vilja att lära och elevens tillit till den egna förmågan,
- organisera och genomföra arbetet så att eleven utvecklas efter sina förutsättningar och samtidigt stimuleras att använda och utveckla hela sin förmåga (s.11)

I *läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo94* står det såhär: ”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” (s. 7).

Vi tolkar citatet från Lpf94 på så sätt att det är viktigt att man sätter eleven i fokus och utgår ifrån hans eller hennes tidigare erfarenheter. Då eleverna ska utveckla hela sin förmåga utgår vi ifrån att detta innebär även andra sinnen än syn och hörsel. Enligt oss innebär detta att alla elever ska ha möjlighet att utveckla sitt kroppsspråk, gester, rörelser, röst och så vidare.

I Lpo94 ser vi också att eleverna ska få pröva på olika sätt att uttrycka sig och flera estetiska ämnen nämns som exempel. Detta citat tycker vi är svårtolkat, eftersom det inte står någonting om hur, när eller hur mycket tid man ska ge eleverna möjlighet att få tillgång till dessa inslag.

### 2.3.2 Kursplaner

På Skolverkets hemsida kan man läsa att det år 2000 kom nya kursplaner för moderna språk och engelska i grundskola och gymnasium. För att underlätta övergången mellan grundskola och gymnasium så har de samma mål (<http://www.skolverket.org>).

Varför blev det nya kursplaner? I *Språkboken* (2001, s. 20-21) skriver Malmberg att det har att göra med att samhället har förändrats fort och blivit mer internationaliserat, vilket även påverkar skolans värld. Det är bland annat därför man nu ser över de moderna språkens kursplaner och kriterier. I de nya kursplanerna för språk är man mer intresserad av nyckelord som ”[...]kommunikation, internationell, informationsteknik och kultur” (ibid.).

Malmberg jämförde grundskolans nya kursplaner för moderna språk och engelska med gymnasiets. Genom att räkna hur ofta ord som ”utveckla” och ”förbättra” återkommer märkte han att man i grundskolan skall utveckla kunskaperna mer och sedan fördjupa dem, medan i gymnasiet så utvecklar och fördjupar man kunskaperna men man förbättrar och förfinar samtidigt mer (ibid. s. 21).

Enligt Ingvor Sundell är budskapet gällande moderna språk i Lpo 94 dubbel: ”[...]**alla** behöver kunna ett främmande språk utöver engelskan och fler behöver kunna sitt andra språk **bättre**” (2001, s.38). Här efterfrågas både bredd- och spetskunskaper (ibid.): ”*Skolan skall i sin undervisning i moderna språk sträva efter att eleven, utvecklar sin förmåga att använda språket för att kommunicera i tal och skrift*” (Kursplanen för moderna språk, 2000).

Enligt Sundell är den viktigaste uppgiften som läraren har att tänka igenom och tolka kursplanernas intentioner. Hon tolkar kursplanerna som att när det gäller utvecklingen av förmågan ska alla i klassrummet sträva efter att utveckla sin förmåga, både elever och lärare tillsammans. Efter att eleverna har fått lära sig glosor och meningar från texter och övningar som finns i läroböcker ska de använda språket. Sen kan de använda det de har lärt sig genom att uttrycka sig skriftligt eller muntligt. De muntliga övningarna hjälper eleverna att komplettera och kompensera sin verbala förmåga. Man utvecklar många kompetenser genom att kommunicera (2001, s.38-41). De kompetenserna som eleverna måste utveckla är:

**Lingvistisk kompetens** handlar om att tolka ord och meningar. Eleverna behöver kunna konstruera olika meningar, diskutera och exemplifiera tillsammans med andra (ibid.).

**Socio-lingvistisk kompetens** är den som handlar om att eleverna ska vänja sig vid språket. De måste kunna anpassa sitt språk till den person de pratar med. Till exempel på franska när man de vuxna eller obekanta (Sundell, 2001, s.38-41.).

**Diskursiv kompetens** är när eleverna kan uttrycka sig tydligt och göra sig förstådda av andra under ett samtal (ibid.).

**Strategisk kompetens** låter eleverna kunna uttrycka sig på olika sätt. Till exempel genom kroppsspråket om de inte hittar den exakta meningen för att förklara vad de vill säga (ibid.).

**Socio-kulturell kompetens** är de kunskaper eleverna bör känna till om kulturen i det land språket pratas. Det är viktigt att man vet hur den kulturen fungerar och att man kan mycket om det samhället (ibid.).

Den sista och viktiga kompetensen är **social kompetens**. För att kunna lära sig förstå andra och göra sig förstådd så bör eleverna ta kontakt med andra och byta kunskaper med dem. De behöver också lära sig att ta egna initiativ i språket genom att byta parkamrater i klassrummet (ibid.).

### 2.3.3 Drama når alla mål

Rasmusson och Erberth skriver att man i dramaövningar övar: ”/.../dels sin förmåga att kommunicera, ta ställning och samarbeta eftersom allt arbete försiggår i grupp”(2008, s. 9).

Vi tolkar detta som att Rasmusson och Erberth menar att grupparbete är någonting mycket viktigt som utvecklar flera förmågor hos eleverna: bland annat den kommunikativa förmågan och förmågan att samarbeta.

Martin Lange tycker att: ”Språk är kommunikation. Drama och teater skapar förutsättningar för att eleverna ska kommunicera antingen det är på svenska, engelska, franska eller på något annat språk” (2003 s.5). Han riktar sig mot språkläraren och säger: ”Se på drama som ett komplement till din ordinarie undervisning [...] men för att du ska uppnå ett bra resultat med undervisningen bör eleverna kunna arbeta kreativt tillsammans, vara lyhörda för varandras impulser och känna sig trygga som individer” (ibid.).

Vi förstår Lange som om att man i drama kan man ha många olika övningar som rör alla områden i språket. Det gäller att välja rätt tillfälle. Grundskole- och gymnasieelever brukar alltid vill ha något nytt och roligt till undervisningen och detta kan man utnyttja till både sin egen och elevernas fördel. Däremot är det inte meningen att drama ska ta över hela undervisningen utan det ska vara, precis som Lange säger, ett komplement.

Lange föreslår också lekar under språklektionen, vilket också blir en form av drama. Man kan till exempel använda en dramaövning som heter ”Leka med verb” och som finns i Langes bok *Action, drama och teater i språkundervisningen* (2003). Han försäkrar i boken att eleverna lätt kan lära sig grammatik genom att leka (ibid. s. 25).

Rasmusson och Erberth tycker att drama är lätt att använda i en undervisningssituation: ”Drama är ett flexibelt ämne, som i enlighet med läroplanerna, lätt kan anpassas till och integreras med olika studieformer i vår moderna skola, både som pedagogisk metod och som eget valbart ämnesområde” (2008, s.11).

Vi tolkar Rasmusson och Erberths ord som att ifall viljan finns så finns också möjligheterna till drama då det är lätt att integrera drama till sitt eget ämne. Att ha drama i språkundervisningen är inte så svårt.

Som avslutning på detta stycke vill vi återigen citera Martin Lange som menar att drama utvecklar och förändrar de som deltar inifrån. Han skriver: ”Drama och teater är en kärlekshandling”(2003, s.127) och om människor som har varit med och utfört dramamoment skriver han. ”Något är inte som det var tidigare. Människorna som deltog har förändrats. Det är det som är det magiska!”(ibid.).

## 2.4 Hur undervisa i drama för nybörjare?

I *Undervisa i Pedagogisk Drama* skriver Viveka Rasmusson och Bodil Erberth i ett avsnitt av boken att eftersom arbete med drama inom klassrummets väggar kan varieras otaliga gånger är det upp till varje lärare att göra sin individuella anpassning. De ger konkreta tips som de har funnit användbara när de undervisar. Om man planerar ett längre arbete med en nybörjargrupp delas arbetet in i tre faser. I den första fasen *Grundövningar. Att våga* gäller det att "[...]etablera gruppen och främja det sociala samspelet"(2008, s.65). De menar nämligen att "Ett stort hinder för kreativitet är [...] rädsla och osäkerhet"(ibid.). Även Kent Hägglund och Kirsten Fredin pekar i *Dramaboken* på att det här är mycket viktigt. För att grupparbetet ska fungera måste alla vara trygga och ledaren i gruppen ansvarar för det (2001, s.135). "Det är viktigt att du tar de här rädsorna på allvar. Du måste utgå från dem i gruppen som har det jobbigast"(ibid. s.135-136).

I fas 2 *Dramatisk Gestaltning. Att spela en roll* menar Rasmusson och Erberth att man ska börja testa på att leva sig in i en roll som inte är lik en själv. Man gör detta med improvisationer, vilket betyder att det som ska sägas inte är förutbestämt. Improvisationer i lättare form dyker även upp i fas 1 när deltagarna har blivit säkrare i gruppen. I fas 2 fördjupar man improvisationsarbetet. Man fortsätter att jobba med utvecklandet av gruppen genom samarbetsövningar (2008, s.66-67). Det viktigaste målet i fas 2 skriver författarna är "[...]att eleverna skall våga lita på sig själva och kunna samarbeta på ett kreativt sätt"(ibid. s.67).

Fas 3 *Teaterarbete. Från improvisation till teater* är den sista fasen, skriver Rasmusson och Erberth, och kommer ofta av sig självt. Det de menar är att övergången från kortare improviserade stycken snart mynnar ut i att barnen själva vill ha en större utmaning och en ny, större publik än den ursprungliga gruppen. Författarna skriver vidare att "I skolans värld finns många tillfällen för dramaeleverna att visa upp sitt arbete" (ibid.). Här kan man använda sig av det man tidigare improviserat fram och visa upp för andra klasser på skolan eller för föräldrar. Man kan också tänka sig att eleverna får redovisa ett skolarbete i dramatiserad form. Om detta skriver de att: "Denna form engagerar publiken på ett sätt som stimulerar till gemenskap och diskussioner"(ibid.).

Hägglund och Fredin menar att "I 99 fall av 100 är det bäst att du och barnen tillsammans hittar på den pjäs som de ska framföra"(2001, s.147). Anledningen till detta är att rollfördelningen annars kan bli svår, i färdigskrivna manus är rollerna inte anpassade efter din dramagrupp. "Dessutom har barn svårt att få skrivna repliker att låta naturliga"(ibid.). För barnen underlättar det om de får skapa och forma sina roller själva (ibid.). Här håller Vygotskij också med. Han menar att barn tappar både förståelse och känsla då de ska repetera färdiga manus. Om de själva istället får improvisera och författa så blir deras förståelse mycket större (1995, s. 83). För Lange däremot är det inte främmande att utgå ifrån ett befintligt manus, men man får vara beredd att göra egna förändringar. Däremot, skriver han, kan det för språkinläringens skull vara lättast att tillsammans improvisera fram en pjäs: "Då kan man verkligen utgå från elevernas nivå" (2003, s.116). För språkundervisningens skull har vi heller "[...]inte råd att låta elever sitta inaktiva under lektionerna"(ibid. s.113).

## **2.5 Tidigare uppsatser och avhandlingar**

När vi letade litteratur till vår uppsats hittade vi även tidigare uppsatser som behandlar liknande ämne som vi själva valt att forska om. Här nedan presenterar vi tre av dem.

Studenten Angelica Carlsson skriver i sitt examensarbete om ett dramaprojekt som hon genomfört i en åk. 7. Hon hade tre engelsklektioner där hon använde drama som undervisningsmetod och genomförde olika dramaövningar med eleverna. Carlsson skriver också senare i sin slutdiskussion att eleverna själva tycker att de lär sig på att ha drama i undervisningen, däremot har de svårt att säga varför. Hon ger exempel på barn som svarat att de tycker att undervisningen blir roligare, men också att man lär sig mer. En pojke har svarat

att han tycker ordinlärning gick lättare på det här sättet. Carlsson menar att detta är på grund av att orden sätts i konkreta sammanhang (2001, s.20-21, s.32).

Studenten Jonna Johansson har i sitt examensarbete intervjuat lärare som använder sig av dramapedagogik. Hon skriver: ”Socialt utvecklas eleverna genom drama på det sätt att de lär sig utgå ifrån sig själva” (2007, s. 24). Johansson menar också att drama har en positiv inverkan på språket, både det talade och kroppsspråket. Hon menar vidare att när hon letade efter lärare att intervjua var det få lärare på grundskolan som använde sig av drama. De informanter hon senare intervjuade trodde att detta berodde på otillräckliga kunskaper när det gäller att undervisa i pedagogiskt drama. Johansson anser att även om drama förekommer både som fristående ämne och integrerat med andra teoretiska ämnen så är den fristående undervisningen i drama störst, just på grund av att det krävs stort engagemang samt kunskap från lärarens sida (ibid.).

Christel Öfverström, forskare vid Linköpings universitet, har i sin avhandling gjort kvalitativa intervjuer med 19 lärare angående drama i undervisningen. Hon upptäckte bland annat att lärarna tycker att ”Drama kan träna kommunikativa förmågor utifrån olika estetiska uttrycksätt” (2006, s. 115) och att ”Drama skapar förutsättningar till att lära för livet (livslångt lärande) ur ett holistiskt perspektiv”(ibid.).

## 2.6 Det sociokulturella perspektivet och drama

Den pedagogiska metod vi har valt att koppla till vårt arbete är det sociokulturella perspektivet. I *Kunskapsbedömning – hur, vad och varför?* (2003, s.67) skriver Korp att nyckelpersonen inom den sociokulturella teorin är Lev Vygotskij (Vi har valt att genomgående stava Vygotskij eftersom att det är så hans namn stavas i hans egen bok). Främst har vi fokuserat på Vygotskijs åsikter om kreativitet som han skriver om i boken *Fantasi och kreativitet i barndomen* (1995). Eftersom att vi anser att detta är den teori som täcker in det vi mest associerar med drama har vi valt just den. Dock är vi medvetna om att den inte täcker in allt i rapporten. Vi vet att det sociokulturella perspektivet inte nämner drama direkt som en undervisningsmetod, även om Vygotskij skriver väl om drama. Vidare nämner teorin ingenting om den personliga utveckling uppstår hos eleverna när man använder sig av drama i undervisningen, vilket tas upp i rapporten.

Korp skriver att det är lärarens uppgift är att bedöma elevernas potential till utveckling och hur långt denne kan nå med stöd. Zonen mellan vad eleven kan utföra själv och det han eller hon kan utföra tillsammans med andra kallas proximal utvecklingszon. Vidare ska läraren också hjälpa eleverna med uppgifter så att eleven kan nå längre och flytta på zongränserna (2003, s.67).

Enligt vår tolkning låter det som om samarbete med andra elever är väsentligt för att kunna flytta zonerna. Eftersom att läraren ska hjälpa eleverna att flytta deras zoner med hjälp av uppgifter skulle detta kunna innebära att eleven med hjälp av lärarens handledning når längre. Vi tänker oss dock också att läraren kan lämna ut uppgifter till ett grupsamarbete och att eleverna då med sina kamraters hjälp kan nå längre och öka på sina zongräns. Rasmusson och Erberth skriver att målen med dramapedagogiken innebär att man utvecklar sin ”[...]sociala och kreativa utveckling”(2008, s.9). Vi har redan nämnt att enligt de här författarna genomförs alla dramaövningar som gruppövningar (se 2.2.3). Att samarbete är viktigt uttrycks också i kursplanerna: ”Skolan skall sträva efter att varje elev lär sig utforska, lära och arbeta både självständigt och tillsammans med andra” (Lpo94, 1994, s.9). I *Lpf94* skriver man att det är viktigt att ”[...]eleverna utvecklar förmågan att arbeta såväl självständigt som tillsammans med andra”(1994, s.9).

Vidare skriver Korp att den sociokulturella teorin bygger mycket på sociala samspel. Lärandet är också situationsbundet och det är elevernas inställningar till varje lärandesituation som avgör vad var och en av eleverna lär sig. Benämningen är ”situerat lärande”. Även den



språkliga kommunikationen och hur den tolkas av deltagarna i olika lärandesituationer är av stor betydelse (2003, s.68).

Kommunikation inom drama är också en central del. Övningar inom drama, så som bl.a. improvisationer, bygger på grupparbete som vi nyss nämnt. I grupparbete är det viktigt med kommunikation och ställningstagande (Rasmusson & Erberth, 2008, s.9).

Enligt Vygotskij är fantasin mycket viktig. Han skriver ”Vi ser att överdriften liksom fantasin i allmänhet behövs såväl inom konsten som inom vetenskapen”(1995, s.34). Däremot är den komplex eftersom att barnet genomgår flera stadier av fantasi då erfarenheter ändras och tillkommer hela tiden. Däremot är ett barns fantasi alltid annorlunda än en vuxens. Barn anses ha mer fantasi än vuxna, men Vygotskij anser att så inte är fallet utan menar tvärtom att barnens fantasi inte mognar till fullo förrän de blir vuxna (ibid. s.39-40).

Att dramatisera är någonting som står barnen mycket nära, menar Vygotskij. Drama är den form av skapande som ligger många barn närmast. Författaren förklarar detta med att en gestaltning utgår ifrån barnet självt och dess omvärld. Dramat ”[...]binder samman det konstnärliga skapandet med den personliga upplevelsen”(1995, s.81). Vidare knyter författaren ett samband mellan drama och lek, vilket är någonting som står alla barn nära. I drama ingår fler skapande uppgifter än enbart gestaltning, t.ex. tillverkning av rekvisita där man kan göra både dekorationer och dräkter (ibid. s. 81-83). Som tidigare nämnts (se 2.3) tycker Vygotskij det är viktigt att barnen själva är med och skapar sin dramatiska framställning. Han går så långt att han skriver att det i barnens föreställning är viktigt att *allt* som hör till föreställningen får ”[...]vara gjort av barnens egna händer och med barnens egen fantasi”(ibid. s.84), det är nämligen då som skapandet får full betydelse för barnet (ibid.). Detta är viktigt eftersom målet är att barnen ska få en förståelse för processen ”[...]och inte bara för det färdiga resultatet”(ibid. s.95), syftet måste vara klart (ibid.).

Att drama är en kreativ sysselsättning är inte en åsikt som Vygotskij är ensam om. Rasmusson och Erberth håller med Vygotskij om detta, vilket vi tidigare också har skrivit om (se 2.1).

## 3 Resultat

### 3.1 Undersökningar i grundskolan

I grundskolan har vi genomfört ett dramaprojekt, intervjuer med elever som deltog samt med två lärare på skolan. Vi har också genomfört enkäter med elever i en klass. Varje avsnitt beskrivs närmare allteftersom resultaten presenteras.

### 3.2 Dramaprojekt i en grundskoleklass - Bakgrund

Totalt finns 17 barn i 4-5:an, 5 av dem är flickor. I klassen finns ett par barn som har koncentrationssvårigheter blir det ibland pratigt på lektionerna. Beskrivningen av projektet finns också i *Utvecklingsarbete - Drama i Språkundervisningen* (Hansson, 2009).

#### 3.2.1 Hänsyn till litteratur

Eftersom att vi ville genomföra arbetet med drama efter vedertagna normer använde vi oss av litteratur innan miniprojektet genomfördes. Främst använde vi oss av Rasmussons och Erberths *Undervisa i Pedagogisk Drama* då den ger ett helhetsperspektiv på dramaundervisning. I deras 3 faser, som vi tidigare berättat om (se 2.4), förklaras att man utvecklar dramagruppen genom att först arbeta med just gruppen. Detta leder senare till improvisationer och eventuellt en större uppvisning av något slag.

Vi planerade projektet innan utifrån dessa faser. Då tiden för projektet var knapp, en vecka till introduktion och tre veckor till själva genomförandet hann vi börja lägga grunden för grupparbete och hamnade i slutet i övergång till fas 2, då barnen hade börjat improvisera själva. Eftersom Rasmusson och Erberth trycker mycket på att blygheten måste arbetas bort och tryggheten i gruppen måste ökas lades här stort fokus på den biten.

Som flera av våra källor angett så är det i de flesta fall bäst om barnen själva får improvisera fram det som de ska uppföra (se 2.4). Detta är också någonting vi tagit fasta på under övningarna.

#### 3.2.2 Dramaprojektet

Meningen har varit att barnen ska få en grundläggande förståelse för vad drama är och hur det kan användas i språkundervisningen. I deras fall på engelskan. Samtidigt har ett annat syfte varit att föra barnen närmare varandra då de fått arbeta tillsammans i grupper (Hansson, 2009, s.4.).

Målen för lektionspassen var följande:

- \* Barnen ska få en uppfattning om vad drama är.
- \* Barnen ska börja få förståelse för hur man kan använda och utveckla sitt kroppsspråk.
- \* Barnen ska få förståelse för andra sätt för kommunikation än enbart röst: i detta fall som ovannämnda kroppsspråk, men även miner och rörelser med ögon och så vidare.

Som kan förstås av målen ovan så är det huvudsakliga målet denna gång inte att öva engelskan varken muntligt eller skriftligt. Det kommer till för de barn som vill improvisera fram och skriva ner ett manus, men är inget tvång för alla grupper. Visserligen är ett måste att barnen pratar engelska under sketchernas framförande, men det huvudsakliga målet är fortfarande att lära känna drama i undervisningen. Eftersom barnen inte sedan tidigare är vana vid att använda denna metod under språklektionerna sätts drama i centrum. Hade man sedan fortsatt med att använda drama på barnens lektioner, så hade efter ett tag mål med fokus på språket tagits med och så småningom fördjupats.

Någonting annat som var viktigt var att barnen inte skulle medverka genom tvång, alla i gruppen fick tillfälle att välja om de ville vara med i projektet eller jobba dramaintegrerat med den vanliga arbetsboken (Hansson, 2009, s.4)

Eftersom att barnen i klassen är 9-10 år tog vi hänsyn till att de kanske inte riktigt förstod vad som menades med drama. Därför förklarades begreppet först för dem samtidigt som det lätt introducerades under ett vanligt engelskpass. De fick då läsa dialogerna i sin bok i form av repliker. Under första veckan lades det även in en dramaintroduktion på svenska. På den lektes ett par dramalekar (se bilaga 1). Detta för att de skulle få en uppfattning om drama och det framtida dramaprojektet (Hansson, 2009, s.4.).

Även om undervisningen inte skulle baseras på tvång valde alla elever utan tvekan att medverka under dramapassen: Totalt 13 barn (ibid.).

### **3.2.3 Enkät innan och efter**

Innan projektet bestämdes att vi skulle genomföra två enkäter med barnen. En innan arbetet, för att se hur barnen ställde sig till drama i undervisningen innan de fick testa. Förutom de 4:or som deltog i dramaprojektet fick även de fem 5:orna i klassen fylla i enkäten. Efter fyra veckor när projektet var klart fick 4:orna även fylla i en utvärdering där några av frågorna var likvärdiga de som ställts i enkäten innan. Meningen var att vi nu ville få reda på om inställningen till drama ändrats något. Utvärderingen gjordes enbart av de 13 barn som medverkade i dramaprojektet. Resultaten redovisas senare i rapporten.

### **3.2.4 Dramapassen**

De tre veckorna var mycket noggrant planerade. Barnen har engelska en gång i veckan om totalt 70 min. Så det var tre sådana här pass som utnyttjades.

Under första passet jobbade barnen med känslor. De fick i uppgift att spela sketcher där de övriga i klassen skulle kunna gissa vilken känsla som gestaltades (se bilaga 2), eftersom detta tog lite längre tid än planerat hann vi enbart med första punkten. Under andra passet fick de avsluta en berättelse (se bilaga 3) och tredje och sista gången fick barnen spela upp för varandra och klasskamraterna i åk 5 (Hansson, 2009, s.4-5).

Vägen fram till uppspelningsdagen var inte helt problemfri. Det dök upp problem i form av konflikter i grupperna. Ett par barn ville inte vara med och behövde lite övertalning. Andra lämnade sin grupp mitt i planeringen för att gå och leka med kompisar i andra grupper. De flesta sådana här problem löstes efter en stunds diskuterande med barnen. Ett barn vägrade dock att vara med under uppspelet och fick istället agera konferencier.

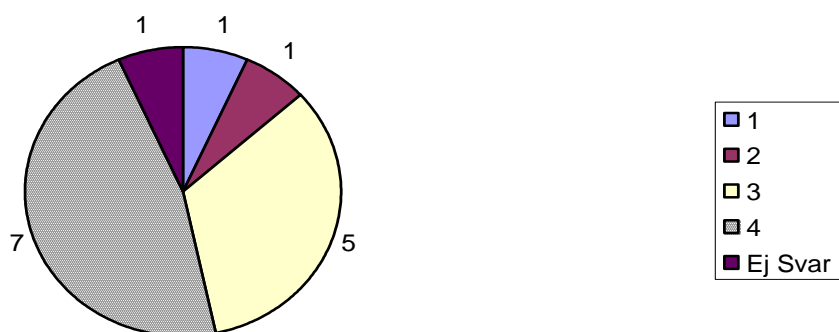
Över lag kändes barnen positiva och även om de inte alltid kunde hålla koncentrationen på uppgiften i topp så löste de tillslut tillsammans hur de skulle uppträda, ordna fram enkel rekvisita med mera. En känsla som också dök upp under arbetet var att även om alla inte presterade lika mycket så presterade alla någonting. På ett eller annat sätt var alla delaktiga i sin grupp eller i uppspelet. De fick använda sina röster, sitt kroppsspråk och olika sätt att uttrycka sig.

### **3.3 Sammanställning av den första enkäten**

I enkäten innan dramaprojektet (se bilaga 4) efterfrågades bland annat vad barnen tycker om den nuvarande språkundervisningen samt vad de skulle tycka om att få drama integrerat i sitt arbetssätt. I enkäten deltog även 5:orna som sedan inte deltog i dramaprojektet och deras enkätsvar redovisas också här. Det bör kanske nämnas att dessa är spridda och ger inte en förvrängd bild av det som sedan dras som slutsats ur 4:ornas utvärdering. Klassen består som sagt av totalt 17 barn och 16 barn var närvarande när enkäten genomfördes.

Den första frågan i enkäten blev besvarad på följande sätt:

**Hur upplever du språkundervisningen (engelska och svenska)  
på en skala 1-5 där 1 är sämst och 5 bäst.**



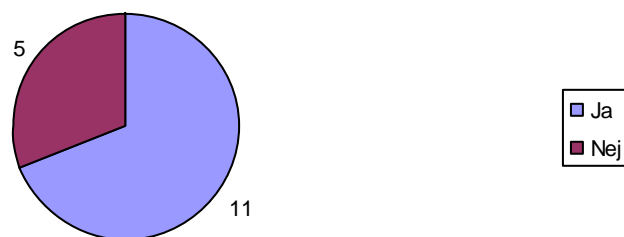
Den övervägande delen av eleverna (7 st.) är mycket positiva till språkundervisningen och ger den 4 på skalan. Den högsta siffran på skalan (5) finns inte med i figuren eftersom att inget barn valt denna. Det är även ett barn som inte har svarat på frågan. Man kan hur som helst sammanfatta figuren med att de flesta barn redan är ganska nöjda då det gäller deras nuvarande undervisning.

Nästa fråga i enkäten gällde inställningen till att ha drama under språklektionerna: Övervägande delen elever är positiva till att ha drama i sin språkundervisning medan ett par är negativa.

Det finns olika anledningar till att barnen kan tänka sig att ha drama i undervisningen. Några av dem har givit förklaringar i enkäterna: "Det är roligt.", "[...]kul att spela en pjäs medan man har engelska" och "Jag skulle vilja ha det ibland". Detta är de tre huvudsakliga motiven som används till varför man är positiv till drama.

På den negativa sidan ser man istället kommentarer som: "[...]jag gillar inte drama" och "[...]det kommer att bli pratigt".

**Skulle du kunna tänka dig att ha drama under språklektionerna?**



Sammanfattningsvis är de flesta elever positiva till att ha drama i sin undervisning, men ändå är ca en tredjedel av eleverna skeptiska.

Om övriga frågor i enkäten kan kort nämnas att bland eleverna har ingen tidigare testat på drama, varken på fritiden eller i skolarbetet. Åsikterna om hur många man bör vara i en dramagrupp går isär: För vissa spelar det ingen roll, andra tycker små grupper eller halvklass

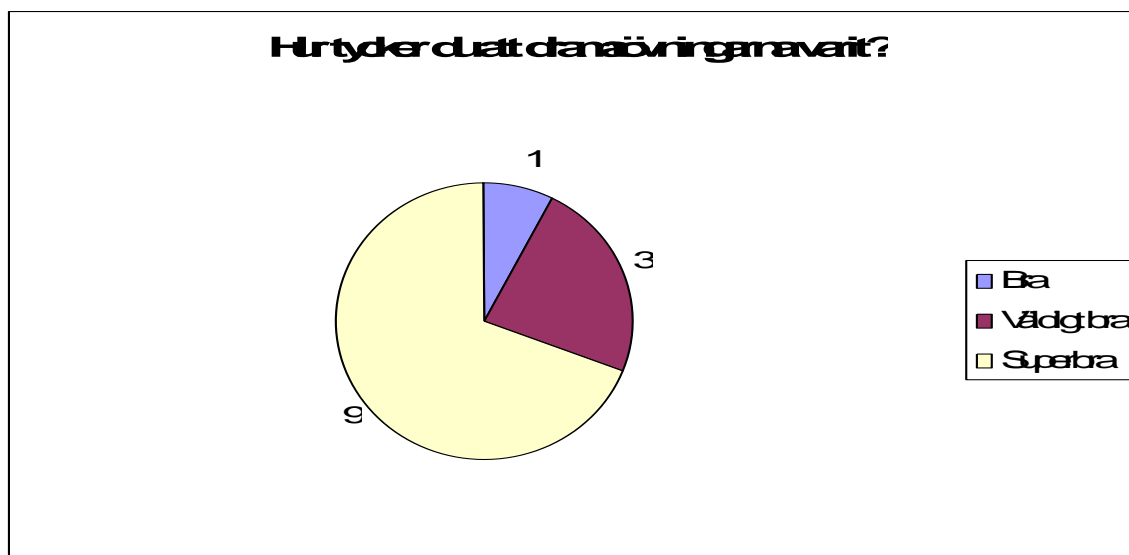
är bäst. När det gäller åsikterna om färdigskrivet manus eller att skriva manus själv vill övervägande delen elever ha färdigskrivna manus. Några vill gärna skriva själva medan ett par kan tänka sig att testa båda delarna.

Nästa steg för oss var att efter dramaprojektet se om inställningen till drama i språkundervisningen ändrats hos eleverna.

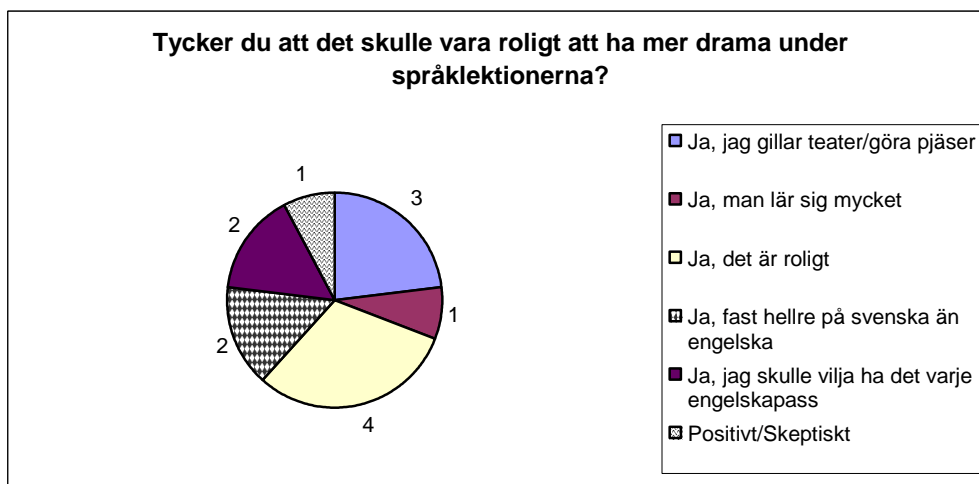
### 3.4 Sammanställning av utvärderingen

Utvärderingen (se bilaga 5) genomfördes lektionen efter sista dramapasset. Alla 13 4:orna som medverkat närvarade och fyllde i den. I utvärderingen är alla barn positivt inställda till dramatan. Det de flesta vill ändra på är gruppindelningen som alla inte varit helt nöjda med. Många barn uttrycker en önskan om att få fortsätta med ett dramainriktat arbetssätt i engelskan. Ett par barn skulle vilja fortsätta med drama men på svenska. Flera barn ville också skriva eget material utan speciella krav från lärarens sida. Över hälften av eleverna anser att grupparbetet fungerat ”bra” eller ”våldigt bra”, men en ganska stor del av barnen anser att grupparbetet fungerat ”så där” eller ”inte så bra”.

När det gäller dramaövningarna så har alla barn uttryckt sig positivt om detta. I bilden nedan finns inte ”inte bra” eller ”så där” med eftersom att inget av barnen har valt detta:



På frågan om barnen kan tänka sig att fortsätta ha drama i sin språkundervisning är alla barn mer eller mindre positivt inställda. Nästa diagram föreställer de kommentarer barnen gav när de svarade på frågan *Tycker du att det skulle vara roligt att ha mer drama under språklektionerna? Varför? Varför inte?* Ur de svar som givits har vi urskiljt 6 olika svar:



Kategorierna i rutan bredvid diagrammet visar de kategorier av svar som vi kunde tolka in enkätsvaren i. Den som närmare behöver förklaras är den sista *Positivt/Skeptiskt* vilket ett av barnens enkätsvar har hamnat i. I hans/hennes enkätsvar står det nämligen såhär: ”Nej [...] för man får mindre arbetstid. Ja, man får spela lite” (direkt citat ur enkät). Vi förstår det som så att barnet har tolkat vår fråga på så sätt att man ska ge ett exempel på både varför man skulle vilja ha drama och varför man inte skulle vilja ha det. Därför blev svaret i det här fallet aningen kluvet.

Sammanfattningsvis kan man här se någonting nytt om man jämför med den förra enkäten och det är att antalet barn som är positiva till att få ha drama under språklektionerna har ökat.

### 3.5.1 Draman gör engelskan roligare enligt de intervjuade grundskolebarnen

Av de fem 4:or vi intervjuade så tycker fyra att engelskan är rolig. Barnen har olika svar på varför. Rasmus kan inte sätta fingret på vad som är roligt: ”*Jag vet inte riktigt, jag bara tycker det är roligt*” säger han. Kajsa har en förklaring till varför hon gillar engelskan: ”*Jag tycker det är kul å lära sig nya ord*”. Christine är inne på samma spår: ”*Man lär sig mycket*”. Gustav specificerar sig inte men tycker engelskan är rolig.

Frida är den elev som inte tycker om engelska. På frågan vad hon tycker om engelsklektionerna svarar hon: ”*Dom är inte så roliga*”. När vi frågar efter anledningen till detta svarar hon att det är för att hon inte är så bra på engelska.

Vad gör de då på sina engelsklektioner? Vi bad alla barnen under intervjuerna att förklara hur de jobbar och fick en helhetsbild av hur lektionerna ser ut. Eleven Rasmus beskriver upplägget såhär: ”*Vi gör såhär att först läser vi igenom ett kapitel som handlar om nåt speciellt [...] Sen tittar vi längst bak i boken. Där finns det olika ord, så väljer vi ord där. Och så skriver vi dem på lappar och så går vi hem och tränar*”.

Gustav berättar om upplägget: ”*Först läser vi igenom den på engelska [...] och sen så läser vi igenom det på svenska*”. Enligt vår mening betyder *den* här den engelska texten ur boken. Det ingår också ett läxförhör som vi förstår av Kajsa: ”*Vi skriver glosor som vi får öva en fem dar på, till fredag då. Och sen så sätts vi på prov...*”. Det är inte bara Rasmus och Gustav som har uppfattningen om att engelsklektionerna är uppbyggda på detta sätt. Alla eleverna vi intervjuade beskrev samma arbetssätt, fast med olika ord. Vi tolkar beskrivningen som ett klassiskt exempel på traditionell undervisning i och med att lektionen går ut på att läsa en text, översätta den och välja glosor. Barnen får också alltid ett läxförhör på fredagen.

Vi frågar barnen hur mycket engelska de pratar på engelsklektionerna. De är överens om att de pratar sådär mycket. Vi frågar barnen om läraren pratar engelska under lektionen. Rasmus säger: ”*Ah, det gör hon. Eller, hon pratar engelska så att vi förstår*”. Frida menar att: ”*Hon pratar ofta engelska och hon säger liksom att vi ska vara tysta på engelska och såna där grejer*”. Vi vill gärna ha exempel på vad för muntliga övningar barnen gör. Här är barnen splittrade i sina svar. Christine säger: ”*Ibland så frågar hon om vi kan säga någonting på engelska*” men ger oss inga specifika exempel. Frida menar att övningarna hör till den text de för tillfället läser: ”*Man får ju läsa en mening på engelska och så får man översätta den sen*”. Kajsa menar att de kan få fler uppgifter som ligger utanför den ordinarie texten: ”*Vi kanske [...] ska hitta på nån mening eller typ en intervju på engelska eller nånting sånt*” säger hon. Rasmus och Gustav däremot kommer inte på att de får några muntliga övningar alls, även fast de tänker efter en stund båda två.

När det gäller uppgifter i att skriva är barnen ganska överens. Det är glosorna de skriver när de övar till på fredagen. Frida nämner att de har en grammatikbok, hon förklarar vad den används till: ”*...som vi skriver i och lär oss såhär typ hur och när och såna grejer*”.

Jobbar ni i grupper på engelskan? Undrar vi. Flera av barnen nämner det dramaprojekt de haft, vi ber dem istället att tänka på deras ”normala” lektioner. Alla barnen menar att man inte jobbar i grupp under engelsklektionerna: ”*Näe. Man sitter med sin egen bok och så läser*

man” säger Frida. Fast alla barnen tycker grupparbete är bra. Rasmus säger: ”*Man lär sig prata med varandra*”. Gustav är av samma åsikt som Rasmus: ”*Aaa, det är roligt och så får man höra om andras idéer*”. Enligt Christine lär man sig: ”*Att samarbeta å så*”.

Här kommer vi in på drama och börjar med att fråga barnen vad drama är för dem. Flera har svårigheter att formulera i ord vad det är, trots att de nyligen haft dramaprojektet. Däremot är alla överens om att det är kul. Kajsa förklarar: ”*Teater å hur man ska hitta på egna saker och spela upp dom*”. Christine är inne på samma spår: ”*När man gör en pjäs är det drama*”. Gustav kommer efter en stund på mer: ”*Istället för att bara prata så får man göra saker med kroppen å försöka göra det utan manus och sånt*”. Alla barnen är överens om att de inte har drama annars i skolan, varken på engelskan eller på någon annan lektion.

Vi frågar vad de lärde sig under dramaprojektet. Rasmus tycker: ”*Jag lärde mig att göra teater och prata på engelska liksom på teatern*”. Kajsa menar att ordkunskapsinläringen blev annorlunda: ”*Istället på ett annat sätt som man bara ska säga orden så spelar man dom så liksom man kan hitta på olika tillfällen och så*” säger hon. Christine nämner också att hon lärde sig samarbete.

Vi frågar barnen om drama kan förbättra undervisningen. Alla barn är överens om att det kan det, men de har lite olika förklaringar. Att drama är roligt och förbättrar undervisningen på så sätt menar alla barnen. Rasmus och Christine menar att dramatan gör engelskan roligare. Gustav är av samma åsikt: ”*För det kommer bli roligare å då vill man ju mer göra det*” säger han. Frida menar att man lär sig mer ord och att tala: ”*Man pratar ju engelska ord om man till exempel ska göra en teater*”. Några barn tror även att de kommer prata mer engelska om de får använda sig av drama, men inte alla. Christine tror till exempel att de kommer prata lika mycket svenska som annars.

Barnen vill ha drama ofta under engelskan. De flesta vill ha det under varje lektion. Kajsa tycker varannan lektion skulle passa bra. Gustav säger att han skulle kunna tänka sig varje lektion med drama, men lägger till: ”*Men ibland kan man ju köra vanligt*”.

### **3.5.2 Rutinarbete och tidsbrist sätter käppar i hjulet för grundskollärarna**

På grundskolan fick vi möjlighet att intervjua Olivia och Ylva. Olivia är klasslärare åt de 4:or som medverkat i dramaprojektet. Ylva är klasslärare åt en annan 4-5:a på skolan och har också ett förflutet som dramapedagog. De språk de båda undervisar i är svenska och engelska. På skolan börjar man tidigt med engelskundervisningen, redan i förskoleklass börjar man lära sig engelska ord, rim och ramsor.

På frågan om hur mycket engelska de pratar under engelsklektionerna är båda överens om att det för det första beror på om det är 4:ornas eller 5:ornas lektioner det handlar om. Ylva säger: ”*Men om jag nu ska va riktigt ärlig så är det nog inte mer än 50%*”. Fast hon menar att det går i perioder. Det beror bland annat på vad för grammatiska moment man ska gå igenom och hur tydlig man måste vara. Olivia menar att hon inte pratar jättemycket, men hon säger: ”*Vi läser mycket texter och sen så stoppar jag in engelska ord så mycket som möjligt*”. Anledningen är att barnen i 4:an inte förstår om man pratar engelska helt och hållet. Därför översätts mycket till svenska så att alla ska kunna hänga med.

Båda lärarna beskriver sin engelskundervisning som läroboksbunden. Detta betyder att de har en *textbook* där de läser texter med barnen. Barnen får varje vecka glosor och har sedan läxförhör på fredagen. För båda lärarna handlar det om att man behöver ha rutiner kring arbetet med engelskan. Det handlar inte heller enbart om rutiner för en själv som lärare, förklarar Ylva, utan också för eleverna och deras föräldrars skull. Ylva berättar att hon gärna skulle vilja gå ifrån rutinarbetet ibland och dramatisera och improvisera mer. Anledningen till att hon inte gör det är rädsla för att inte komma framåt i arbetet. Det är mycket som ska gås igenom, menar hon, samtidigt som tiden är knapp. Själv skulle hon gärna se att barnen gick längre skoldagar.

När det gäller elevernas prat har både Olivia och Ylva metoder för att få dem att prata engelska. Olivia säger att hon brukar ha pratlektioner där barnen får sitta två och två och diskutera ett ämne. Vissa klarar detta bra själva medan andra behöver hjälp att hitta ord. Ylva brukar försöka få alla barn att formulera åtminstone en mening under varje lektion. Temat varierar en del efter bl.a. texterna de läser. Någon enstaka gång, menar hon, improviserar de också. Även Olivia berättar att hon använder lekar ibland, detta går enligt henne i perioder.

När det gäller att skriva fritt på engelska säger båda lärarna att det återigen beror lite på om det är 4:or eller 5:or det handlar om. 4:orna får öva sig på korta texter, säger Olivia. I 5:an däremot berättar båda lärarna att eleverna brukar få lite mer och längre uppgifter i att skriva fri text. Olivia kan hitta på ämnen som de får skriva om, det kan till exempel vara att berätta om sig själva eller om mat de gillar. Barn som hunnit längre i sin utveckling i engelskan kan ha personliga mål i sin Individuella UtvecklingsPlan (IUP) där de ska utveckla sitt skriftspråk och till exempel skriva berättelser på engelska. Olivia ger också exempel med några barn som hade som mål att skriva och framföra charader. Men detta gäller som sagt ett par av dem som redan nått ganska långt i sin utveckling. Enligt Ylva är det viktigt att alla 5:or har övat på att skriva texter eftersom att det bland annat är en del av de nationella proven. Fast hon har fortfarande åsikten att det görs för lite.

Grupparbete i engelskan då? Olivia säger att det är sällan hon använder sig av det i engelskan. Gruppen hon har nu är svår att grupparbeta med, säger hon: *"För mycket tid går åt till att tjafsa om vilken roll man har i gruppen"*. Det hon menar är att tiden då inte utnyttjas så bra som hon skulle vilja. Däremot är hon annars positiv till att arbeta i grupp då det är ett av flera sätt att variera sin undervisning. Ylva berättar att hon låter eleverna jobba i grupper ibland på engelskan, men då gärna små grupper där de är två eller tre. Om eleverna arbetar för många tillsammans är hon rädd för att vissa ska vara med i gruppen utan att vara delaktiga. Båda lärarna är överens om att man kan lära sig otroligt mycket på att arbeta i grupp. Enligt Olivia är det främst en samspelsövning där barnen hittar roller i gruppen och övar upp samarbetsförmågan då de jobbar i riktning mot ett gemensamt mål. Hon menar också att grupparbete hjälper till att aktivera barnen och göra dem delaktiga i undervisningen. Ylva menar att barnen lär sig att lyssna på varandra.

På frågan om vad drama är säger Olivia att det för henne är lekar, samarbetsövningar och samspelsövningar samtidigt som det också handlar om teater och gå in i en roll. Ylva säger: *"Det är att gestalta med sin kropp tycker jag"*. Det handlar också om grupparbete och om att träna sin fantasi, vilket hon tycker är viktigt att ha med sig i livet.

Olivia säger att hon inte använder sig så mycket av drama i undervisningen nu, varken i språk eller i andra ämnen. Däremot byggde engelskundervisningen på drama när hon hade 2-3:or och inte hade läromedel. Då lekte och gestaltade de mer på lektionerna. Hon har även varit med och satt upp en musikal om Sverige där barnen och lärarna var med ifrån grunden och skrev manus, texter och sånger tillsammans. Enligt henne är det svårare att gestalta och dramatisera när man följer en lärobok eftersom man har sådana rutiner. Det handlar också om gruppen och just den här gruppen menar Olivia, är svår att grupparbeta med. Fast det händer att de leker lite ibland på olika lektioner. Ylva menar att de leker mycket på lektionerna, men inte i språk utan under passen med Social och Emotionell Träning (SET). Hon hade gärna arbetat mer med drama, men säger att hon fastnat i rutiner.

Kan drama förbättra språkundervisningen på något sätt? Båda lärarna tror att så är fallet. Olivia säger: *"Att den fördjupar den så att barnen inte tror att engelska... det är liksom läroboken"*. Hon menar också att alla sätt att variera undervisningen är bra. Drama kan vara ett sådant sätt. Ylva tycker att drama är bra på så sätt att man får med sig hela kroppen i det man gör. Båda lärarna vet att barnen gillar drama. *"De är alltid positiva när man gör såna här grejer"* säger Olivia. Ylva är också övertygad: *"Alla elever älskar drama i den här åldern. Så är det"*. På frågan om varför man då inte använder drama mer säger hon: *"Bara för att man*



har så jädra lite tid". Ylva tycker det är mycket som ska in på de få timmar barnen befinner sig i skolan. Även om hon gärna hade använt drama mer i undervisningen upplever hon att hon inte hinner. Själv hade hon gärna sett att drama fått en egen timplan, som de estetiska ämnena bild och musik har fått.

Olivia är ganska säker på att det inte står nämnt någonting om drama i deras språks kursplaner. "Den här läroplanen bygger ju på att vi ska hitta metoderna själva", säger Olivia och menar att vägen mot målen är upp till varje lärare individuellt. Ylva tror att det står med någonting om gestaltning. Båda lärarna tycker att de når målen med de metoder de använder nu. Ylva tycker att de nationella proven är ett bra mått på elevernas kunskaper och en bekräftelse på att man själv har nått målen med barnen.

På frågan om de tror att eleverna skulle prata mer engelska om man använde drama på lektionerna säger Ylva att hon tror det om de får rätt slags stöd: "[...]för det kan ju också bara bli blahablaha". Olivia menar att alla sätt att få barn att prata på språklektionerna är bra, men hon menar inte att drama skulle vara bättre än något annat sätt. Hennes pratlektioner fungerar också bra tycker hon. Däremot säger hon: "Drama är ju också ett bra sätt för deras röster hörs ju på ett annat sätt och man kan gå in i en roll".

### 3.6 Elever som tidigare haft drama är mest positivt inställda enligt enkäterna

Vi delade ut enkäterna till de tre tidigare nämnda gymnasieklasserna (enkätfrågor se bilaga 4). I sammanställningen presenteras enkätresultatet med avseende på intresse till drama under språklektionen. Sammanlagt har 37 elever svarat på enkäten.

27 elever av de 37 svarande kan tänka sig ha drama på sina fransk- eller engelsklektioner. 7 elever vill inte ha det och tre elever kan kanske tänka sig att ha det.

De 27 eleverna som kan tänka sig ha drama på språklektionen tycker olika om deras nuvarande lektioner. En elev tycker att det är tråkigt, 7 tycker att det är bra, 2 tycker att det är mindre roligt och 14 tycker att det är intressant. Det finns 3 elever som inte kan bestämma sig och har kryssat i flera alternativ.

10 av de 27 positiva elever vill ha drama en gång per vecka, 13 stycken en gång per månad och 3 har gjort kryss mellan en gång per vecka och en gång per månad. En av dem skriver: "Några gånger per månad".

11 av de positiva eleverna vill ha färdigskrivna texter: "Det är svårt att komma på något bra själv", "Mycket roligare, bättre dialoger", "Skulle aldrig hinna eller våga göra egna" tycker de flesta. 15 elever vill skriva själva och få färdiga texter: "Variation är bäst", "Bra träning", "Bra på olika sätt", "Det kan vara roligt", säger de. En elev vill själv skriva pjäser och hon skriver: "[...] då lär man sig bättre och det blir roligare".

Grupperna ska inte vara stora tycker de positiva eleverna: Inte mindre än tre och inte mer än sju elever, men de flesta tycker att grupperna ska vara av 4-5 elever. "Så alla kan vara delaktiga", "Lättare att organisera".

Av de 27 elever som vill ha drama på språklektionen finns sju som inte har haft drama förut, resten har haft det i grundskolan på moderna språk eller engelska, så för dem är det inte nytt.

Eleverna tycker att det är nyttig att ha drama på språklektionen. Ett par kommentarer: "Man får göra något konkret av undervisningen", "Man lär sig att prata", "bra som omväxling", "Man blir mer självsäker och man lär känna varann bättre", "Man lär sig på ett roligare sätt, folk blir mer engagerade", "Man lär sig skriva dialoger", "Man kan träna på situationer", "Våga prata inför folk man får känna på språket", "Man lär sig genom kreativitet".

De flesta av de här eleverna tycker att undervisningen bli roligare när man har drama, bara 6 av dem är lite osäkra.

Sju av eleverna vill inte ha drama på språklektionen. De tycker också olika om de

nuvarande franska/engelska lektionerna. En elev tycker att lektionen är mindre bra, tre elever tycker att den är bra och tre elever tyckte att den är mindre rolig. De har svarat med ett stort NEJ till drama men varje elev har en förklaring till varför de vill inte ha den: ”För jag gillar inte det och att det är tråkigt”, ”Onödigt, slöseri med tid som många inte skulle ta seriöst”, ”Tycker inte om drama”, ”Passar inte in”, ”Lär mig mer genom att prata/lyssna/läsa/skriva”.

Tre elever har valt ”kanske” till att ha drama på språklektionen. Av dem tycker två att de nuvarande lektionerna är bra och en att de är mindre roliga. De skulle kunna tänka sig att testa drama i undervisningen ca. en gång per månad. En av eleverna tycker att det är roligare att skriva pjäser själv medan de andra vill ha det blandat: Skriva själva ibland annars färdigskrivna pjäser. De tycker att grupperna ska vara små, inte mer än fem i varje grupp och inte mindre än två. Två av eleverna har haft drama förut men inte den tredje. Eleverna är inte säkra på att drama skulle göra språkundervisningen roligare. Kanske menar de.

### **3.7 Observation och intervjuer med gymnasielärare**

Vår fokus på observationerna läggs framförallt på samspelet mellan lärare-elever och för att få en uppfattning om hur språklektionerna är uppbyggda.

#### **3.7.1 En observation i en HR-klass och intervjuer med elever och deras lärare**

Den första läraren som observeras är Eric som är en tysk- och engelsklärare i en gymnasieskola. Lektionen är engelska med en etta i hotell- och restaurang programmet. Pigg och glad kommer han in och börjar prata engelska med en gång. Det är första gången han träffar dem efter påsklovet. Han frågar dem vad de har lagat för mat under påsken (på engelska). Vissa elever svarar ändå på svenska. Eric struntar i vad de svarar men tar frågan igen tills någon svarar på engelska.

Han drar igång en diskussion i klassen som handlar om favorit TV-kockar. Sen får eleverna göra en uppgift själva. När den ska rättas får Eric välja elever som ska svara varje gång, ingen i klassen vågar nämligen räcka upp handen för att svara.

Eric har också en annan uppgift till sina elever idag: De ska jobba i grupp, två och två och konstruera meningar där de använder ”usual”. Eleverna är placerade på olika sätt i klassrummet. Några sitter redan två och två, andra tre och tre medan ytterligare två elever sitter ensamma. Eric menar att de ska jobba ihop med den de sitter bredvid, men gör inget försök att tilldela de ensamma eleverna någon att arbeta med. Om någon elev frågar Eric frågor på svenska under lektionen så svarar han på engelska.

I intervjuerna med eleverna från den här klassen förstår man att de gillar engelsklektionerna mycket. Emma tycker att den är rolig för de får lära sig engelska genom att lyssna mycket på texter och översätta. Lena tycker om Eric för att han är en ”bra lärare”. Samtidigt gillar eleverna själva språket. Det är ”*intressant med språk*” säger Anna.

På frågan vad de gör under lektionerna så säger de att de använder bokens uppgifter. De läser och lyssnar på texterna och pratar om dem, sedan skriver de. Anna menar att det är vanliga uppgifter de gör.

Eleverna tycker att Eric pratar rätt mycket engelska på lektionerna och lite svenska. Han får dem att prata engelska genom att han delar in dem två och två för att diskutera med varandra eller läsa texter i boken. Men Emma säger att det inte är många som pratar engelska på lektionen.

För att få dem att skriva så har han oftast overhead med sig där det står fraser på svenska som eleverna ska översätta. Han delar ibland också ut papper med uppgifter där de ska fylla i vad som fattas. Även för att öva skrivning använder de bokens uppgifter. Ibland jobbar de i små grupper. Lena och Anna tycker om att jobba i grupper, de säger att de jobbar i grupper och pratar tillsammans. De tycker om det: ”Jag tycker att det är lättare och lära sig om man är i grupper än om man är själv” säger Anna. Lena säger: ”Man lär sig prata bättre... och öva

*på engelska*". Emma har uppfattningen om att de ännu inte har arbetat i grupp, men skulle vilja göra det för att: *"Det blir roligare när man får idéer från olika personer"*.

Eric har inte haft drama under den här kursen. Men eleverna som intervjuas har gått tillsammans på grundskolan och fick där skriva en pjäs och spela den inför andra på engelska. Den handlade om Snövit. Lena och Anna tyckte att arbetet med Snövit-pjäsen var roligt och Emma tyckte att det var intressant. Lena tycker att man lärde sig prata inför andra. Tjejerna kan tänka sig att ha drama under engelsklektionen, men Lena säger: *"Inte för mycket, någon gång ibland"*. Anna tycker att det kan bli *"lite för tjatigt"* om man har det för ofta. Emma tycker att det kan vara kul med drama på engelska lektionen: *"Man lär känna personen på nåt annat sätt... så har man kul tillsammans"* säger hon.

Alla tjejerna tror att de kommer prata mer engelska om de har drama under engelsklektionen. Anna tror att drama kan förbättra undervisningen om man är intresserad av det. Hon säger: *"Det beror på hur intressant man tycker att det är med drama"* och Lena säger: *"Då måste man ju prata på engelska"*.

I observationen märkte Ati att Eric pratar mest engelska, precis som eleverna säger. I sin intervju säger han att han pratar 75-80% engelska med eleverna. Mängden beror på kursen han har. I A-kursen är det 75% men i C-kursen är det 100% engelska han ska prata. Han vill att eleverna ska prata engelska *"så mycket så möjligt"*. Han tycker att hur mycket engelska eleverna ska prata beror på nivån. *"Ju högre nivå desto mer kräver jag att de använder engelska"*. Eric tycker att det är viktigt att de får prata och inte bara skriva. Han får dem att prata engelska under lektionen genom att prata själv: *"Jag inleder oftast lektionen med att jag frågar om vardagliga saker"*. Under lektionerna jobbar de i grupper: men inte stora grupper, två och två mest.

Han tycker den skriftliga delen tar mycket tid: *"Minst hälften av lektionen i alla fall får de skriva"*. Eric brukar samla in vad eleverna har skrivit för att kontrollera vad de har fått ihop: *"Jag samlar in ganska mycket, beroende på min egen arbetsbörda för tillfället"*. Ett sätt att kontrollera vad eleverna har skrivit är att gå runt och titta på vad de gör. Annars går han tillsammans med eleverna igenom och rättar på tavlan.

Eric har inte haft drama i klassen under engelsklektionerna sådär direkt, men ibland kan eleverna få spela upp de dialoger som finns i boken. Annars läser de dialogerna två och två. *"Alltså jag känner mig inte helt säker själv på det här med drama"*, säger han när han får frågan om han kan tänka sig att ha drama under engelsklektionen. *"Det var aldrig min grej i skolan heller riktigt så [...] därför försöker jag inte så mycket själv"*, lägger han till. Eric tänker mest på tiden, när det gäller drama *"Jag kan mycket väl tänka mig det men det är samma sak, hur lång tid saker och ting får ta och hur mycket tid man har"* säger han. Däremot tycker han att drama *"Kan vara bra som omväxling för eleverna"*. Eric tycker att eleverna är *"hyfsat"* bra på engelska och då behöver de inte ha drama för att förbättra den muntliga biten. Men han tycker att tyska, franska och spanska kan behöva det: *"Där känns det mer naturligt och ha det på en enkel nivå"*, säger han. Han tycker att *"Man kan inte ha liksom det här affärsdialoger och restaurangdialoger riktigt så på engelska men det kan man i tyska och franska"*.

Eric tror inte att drama nämns i läroplanen eller kursplaner.

**3.7.2 NV-eleverna tror att man lär sig mer om drama används under lektionerna**  
Magnus ämnen är franska, tyska och engelska. Observationen av hans lektion görs på dagens första pass, en engelsklektion. Det handlar om en NV-klass med tjugo elever. Läraren berättar innan att eleverna är riktigt duktiga och motiverade.

Lektionen inleds av en diskussionsuppgift som handlar om att lösa ett problem. Problemet handlar om att varje elev ska låtsas ha en kompis som snott en annan kompis mobil. Eleverna ska i grupper diskutera och komma fram till en lösning till hur man skulle handla.

Magnus delar in eleverna i små grupper om tre. Han går runt och lyssnar och diskuterar med grupperna. Allt på engelska. Under tjugo minuter får eleverna diskutera tillsammans. Sen samlar Magnus eleverna och frågar vad de kommit fram till.

Andra delen av lektionen pratar de om texten som de läst förra lektionen. Det låter som om man befinner sig i en brittisk film under tio minuter. Många händer upp, eleverna vill svara på engelska och visa att de kan. Sen går språkläraren genom glosor till texten. Han säger en mening där eleverna behöver komma på ordet. Alla kan svara och komma på rätt ord.

I intervjun med eleverna märker vi att lektionerna är populära: *"Jag tycker om våran engelsklektion jättemycket, för våran lärare är jättebra, och jag tycker att de är väldigt lärorika"* säger Nadja. De tycker att det är bra att Magnus pratar mycket, inte bara om texterna, utan om allt möjligt. *"Han pratar mycket, det är roligt"* tycker Kalle. Sanna säger: *"Jag tycker att vi har väldigt roliga lektioner för han pratar mycket om geografi och sånt [...] det blir att vi använder engelska på ett annat sätt jag tycker att det är mycket roligare"*. De får också prata mycket på engelska. Kanske inte lika mycket som läraren men det de behöver. *"Vi får prata ganska mycket engelska"* tycker Sanna. Men Kalle tycker annorlunda: *"Det är olika, vissa lektioner pratar vi mer och vissa pratar vi mindre"*. Nadja säger att de har varierande lektioner: *"Alltså vi läser texter och pratar ganska mycket samtidigt så gör vi mycket grammatik och sånt"*. För att de ska få träna på skriftliga övningar så fyller de i meningar med ord som saknas eller så jobbar de med texter: *"Vi jobbar lite med att läsa en bok och sen så skriva någonting om den, eller så skriva frågor som passar in till boken"* säger Kalle. Även under glostesten får de frågor på texten: *"[...]när vi har glostest och sånt så brukar han oftast köra att vi ska skriva en berättelse om vad texten handlade om i boken så blir det att vi får öva på det"* säger Sanna.

Som vi förstår av eleverna samt från observationen brukar Magnus använda diskussionsmoment: *"Som vi fick nu på lektionen, så fick vi olika punkter för att prata om, det har vi väldigt mycket. Och diskutera i grupper"* säger Nadja. Kalle nämner att ämnena varierar: *"Det kan vara olika [...] någon gång pratade vi om fantasyböcker och vad vi tyckte om det och så nu pratade vi om det skulle någon ha stulit en telefon från en kompis och så där.... lite olika ämnen och så där för att diskutera kring"*. Magnus är en lärare som gillar att prata om allt möjligt, och han vill att eleverna ska dela med sig av sina erfarenheter till honom genom att diskutera olika ämnen. *"[...]det brukar oftast bli så att han frågar oss vad vi tycker och så pratar vi lite om det och så [...] diskussionsgrupper brukar vara lite öppet i klassen..."* säger Sanna.

När det gäller grupparbete tycker Kalle att de jobbar i mindre grupper. Sanna däremot tycker inte att de jobbar mycket i grupper. Hon säger: *"Mmm.. det kan vi göra ibland också"*. Hon gillar den här metoden, för att det är skönare att prata inför en liten grupp. Sanna tycker också att hon lär sig mer av att jobba i små grupper. Nadja håller med: *"[...]jag gillar inte å prata inför alla så, jag tycker att det är bra att prata inom en liten grupp"*. Kalle säger: *"[...]det är bra att träna för att använda språket, inte bara lyssna och skriva utan prata också"*.

Alla tre är överens om att drama handlar om teater eller liknande och menar att de inte haft drama med Magnus under lektionerna.

Eftersom Nadja inte gillar att prata inför alla så vill hon inte ha drama i stora grupper, men hon skulle inte något emot att ha det på engelsklektionerna i små grupper. Kalle och Sanna har haft drama tidigare i grundskolan. *"Det är roligt"* menar Kalle. Sanna tycker: *"Det var en rolig grej med kompisar och så, du fick använda språket på ett annat sätt som inte var liksom i klassrummet"*. Ungdomarna tror att drama kan förbättra undervisningen. *"Det är också ett sätt att träna på å prata och känna på språket"* säger Kalle. Sanna tycker att hon kan: *"[...]bli mer engagerad till å lära mig saker så att jag kan tycka att engelsklektioner var roligare så"*. Hon fortsätter: *"Alla gillar inte drama, men jag gör det"*. Nadja har inte haft drama förut,

varken på grundskolan eller på fritiden och det är svårt för henne att tro att drama kan förbättra undervisningen. Hon tycker ändå att hon kan få nytta av att ha drama på engelsklektionen eftersom hon då kanske skulle prata mer: *“Jag låter ofta andra säga vad svaret är istället[...].”*

Kalle tror att han skulle prata mer engelska om de hade drama på lektionerna: *”Jo det kan jag tänka mig, då lär man sig, ofta är det nya ord också [...].”* Sanna tycker att man måste vara bestämd för att få nytta av drama på engelsklektionen. Hon förklarar:

*”Fast det svårare med drama är väl att om man ska... uttrycka sig med kompisar, för då blir det att man tar det på svenska i så fall, skulle jag tro, men om man bestämmer så att man måste försöka läsa allting med bara engelska språket och han går runt och lyssnar till exempel, eller lite så här, så att man har lite krav på sig, det tror jag absolut att det kan vara en förbättring och så [...] man lär sig använda mer vardagligt”.*

### **3.7.3 Franska-som-tillval-gruppen tycker att drama ger flyt åt språket**

Dagens andra lektion med Magnus är franska steg 1, en liten grupp bestående av sex elever. Gruppen innehåller bara tjejer, men riktigt pigga och glada sådana.

Magnus visste vad vår uppsats handlar om och tyckte det var intressant, speciellt i moderna språk. Så när han fick veta att hans fransklektion skulle observeras, förberedde han en uppgift till gruppen. Lektionen innan fick varje elev börja med att skriva en dialog om olika situationer: t.ex. i en klädaffär, på gatan eller ett telefonsamtal. Denna lektionen får de fem minuter på sig att rätta och öva två och två på dialogerna.

När dialogerna är klara frågar Magnus om de vill spela dialogerna inför alla, men tjejerna vill läsa dem sittande. Jag märker att Magnus försöker prata med dem på franska med det är nästan omöjligt för dem att förstå vad han säger. Han är tvungen att ta om det han sa på svenska. Eleverna börjar läsa två och två, det låter bra. De uttrycker sig fint med rösten och sättet de pratar på. Efter varje dialog tar Magnus upp fraser som paret använt. Han skriver upp dem på tavlan och förklarar för de andra vad de betyder.

Efter lektionen intervjuade vi två tjejer från gruppen. Camilla tycker att fransklektionen *”[...]är bra”*. Hon förklarar: *”För att det är en liten grupp också, [...] vi lär oss på ett bra sätt och repeterar mycket”*. *”Jag tycker att den är väldigt rolig”*, säger Marie. *”för Magnus är jättebra, rolig och så, han lägger upp lektionerna bra tycker jag. Och jag har lärt mig mycket. Och det är varierande och går inte bara efter boken och så där[...].”* fortsätter hon.

Under lektionen använder de boken mycket: *”Vi läser, går igenom texter och översätter väldigt mycket. Ibland jobbar vi med små övningar som finns i boken och så”*, säger Camilla. Marie tycker likadant: *”[...]vi följer boken, så ... så pratar en del med oss också, det tycker jag är bra [...].”* Magnus försöker under lektionerna att få sina elever att prata på franska. *”Han brukar oftast inleda lektionen med att fråga oss grejer, liksom om vad vi har gjort i helgen och så[...].”*, säger Marie.

Precis som Ati har observerat har eleverna i den här gruppen lite svårt att förstå franska så då är Magnus tvungen att prata svenska ibland. När tjejerna får frågan vilket språk han pratar mest med dem under lektionerna så säger Marie: *”Franska mest faktiskt, eller... svenska mest tror jag. Ja”*. Camilla tycker att han pratar franska mest, men har svårt att förklara hur han översätter men berättar att han ibland direkt efteråt översätter svåra ord till svenska.

På frågan om hur de tränar på skriftliga övningar säger Marie: *”Det är också olika, vi har gjort det här [...], att skriva på tavlan, och dialoger, och skriva ner meningar vi går efter vad som finns i boken också, så får vi skriva meningar...”*. Camilla nämner också att de jobbar med boken *”[...]och tar hjälp av texterna [...] vi läser dem högt”* säger hon, för att träna på

muntliga övningar också. ”Han frågar oss frågor och så ska vi svara på dem, eller så pratar vi med varandra, det är jätteolika” säger Marie.

Trots att klassen är liten jobbar de i grupper ibland. Marie menar: ”[...]det är lite svårt att jobba i grupper, så det blir två och två i så fall”. Camilla säger till en början att de alltid jobbar i grupper men ändrar sig sedan: ”eller oftast jobbar vi själva så [...] faktiskt inte så ofta i grupp”. Marie menar att när de jobbar i grupper så är det ”Dialoger [...] samtal” de tränar på.

Camilla tycker att det är bra att jobba i grupp, men Marie tycker tvärtom. Hon säger: ”Jag tycker att man lär sig bäst när man får skriva i eget material [...] jag slår upp ord i ordboken och då kommer jag oftast ihåg eftersom jag använder dem i eget sammanhang”.

Magnus brukar inte ha drama under gruppens lektioner. Camilla säger: ”Men det är [...], den enda gången tycker jag”, och menar dialogerna som gjordes under den observerade lektionen. ”Eller det kan bero på vad det är för text i boken också. Den vi läser upp”, lägger hon till. Men Marie säger att de sällan har drama på fransklektionerna: ”Det blir mest bara att man sitter ner och får en dialog [...]inte så mycket drama”.

Camilla menar att drama är teateraktigt och Marie säger: ”Att man dramatiserar någonting som teater liksom”. Tjejerna kan tänka sig att ha drama på fransklektionen. De tycker att drama kan förbättra språkundervisningen. ”Man får träna på [...]just det tillfället och i Frankrike så ska man prata liksom, det blir som en övning så här som på riktigt liksom”, säger Camilla. Marie tycker nästan samma sak: ”Då får man prata franska och då får man kanske franska så som det ska vara alltså, att man samtalar och agerar liksom i verkligheten”. Båda tror att de kommer prata franska mer med hjälp av drama: ”Jag tror att språket blir nog mer flytande och så”, säger Marie. ”Roligare och typ bättre hjälp” tror Camilla. Som avslutning på intervjun lägger Marie till: ”Roligt att använda hela kroppen”.

### 3.7.4 Gymnasieläraren Magnus tycker att drama tar tid

Efter intervjuerna med eleverna i båda klasserna har turen kommit till Magnus. Den första frågan är hur mycket han själv pratar språket under lektionerna. Han säger att för franskggruppen är nybörjare så ”Det blir inte så mycket som jag skulle önska, det går inte, för de förstår inte helt enkelt”. Men med engelskgruppen ”Så spelar det ingen roll. A-kurs eller B-kurs eller vilket program det är. Jag pratar nästan bara engelska hela tiden”. Han pratar svenska på lektionerna bara om han ska meddela någonting till klasserna. ”Men det är sån skillnad från de två ämnena”, lägger han till. Hos franska steg 3 gruppen blir det mer franska men han tycker att man alltid får ”Bromsa sig själv för man måste veta att de får ord de har haft [...] men på engelska då har man inte det. Man babblar på”, vilket han tycker är roligt.

Magnus försöker alltid att få sina elever att prata engelska på engelsklektionen genom att dela upp dem ”[...]i grupper av två eller fyra så att de pratar minst fem eller tio minuter var” vilket också stämmer in på det som observerats. Han tillägger: ”Så gör jag inte varje gång, då ljuger jag, men ofta faktiskt att jag har någonting som inleder lektionen med något som är muntligt”. På fransklektionen blir det inte samma sak: ”Men i franskan så kan man inte improvisera så mycket då är man så väldigt styrd”, säger han. Det blir andra metoder han använder på fransklektionerna: ”Till exempel skriver tio ord på tavlan och sen ska de förklara ord för en kamrat eller så”, säger han.

På frågan om hans elever får jobba i grupper svarar han att hans klasser ”Gör det ganska mycket faktiskt”. Han berättar att de kanske kan jobba med läxan tillsammans: ”Tycker jag är bättre att de får höra varandra istället för att jag bara ställer frågor för det blir inte så många jag når”.

För Magnus är det viktigt att det är inte bara han som pratar på lektionerna: ”Jag tycker att det är viktigt att man tänker efter varje lektion att alla elever ska ha sagt någonting”. Han tillägger också: ”Men det är klart att jag har såna lektioner ibland där jag babblar väldigt

mycket och det är tråkigt". Eller så har han lektioner där eleverna bara sitter och skriver mycket och "det är inte det som är det normala", anser han. Det normala för honom är "att man har en liten stund med prat och sen mycket annat. Jag vill gärna ha alla fyra momenten, höra, tala, läsa och skriva". På slutet lägger han till: "Om det går".

Utifrån glosorna får Magnus sina elever att skriva. Han beskriver metoden:

*När jag frågar om orden [...] eller så skriver jag dem eller diskuterar[...] och sen så gör jag att välj fem av de här, skriv meningar med ord, och sen när de har gjort det, då får de sitta flera stycken och så säger de sina svar till varandra.*

Magnus försöker kontrollera genom att gå runt och lyssna på vad grupperna säger: "Då spetsar jag öronen och så lägger jag märke till saker till uttal och sånt och sen skriver jag det på tavlan det jag uppfattat" förklarar han. Ibland skriver Magnus elever några rader för att lämna in så att han får rätta dem. Det kan handla om att "Sammanfatta dagens text,[...] vad tycker du om..., skriv några rader... ibland räcker det med att alla lämnar in tio rader så, så har de skrivit och för mig går det ganska fort å rätta liksom" menar han.

Under språklektionerna har Magnus inte haft drama, fast han har haft liknande uppgifter, bl.a. nyhetsuppläsningar. Han tycker själv att han är ganska dålig på att ha drama på språklektionerna. "Jag har inget som att man ska spela pjäser och sånt" säger han. Han tycker att drama under språklektionerna är "så ineffektivt, det blir för mycket repetition och så att man får inte gjort så mycket"

Han kan tänka sig att ha drama på språklektionerna, men då i form av dialoger och inte riktiga pjäser, han förklarar:

*Det är så roligt att ha små dialoger framför allt så att det blir, som vi gjorde på franskan idag ungefär att de skriver dem själva, det är lite lagom. [...]Det har jag gjort i engelskan också, men inga såna här att nu ska vi ta en scen ur Romeo och Julia eller någonting[...].*

Magnus tycker att drama kan hjälpa att förbättra språkundervisningen. Han tar den observerade fransklektionen som exempel: "De lär sig meningar, för det är viktigt att de kan säga en mening riktigt och de repeterar [...]och de vill ju läsa upp så snyggt som möjligt".

Enligt Magnus så är eleverna nu "ganska öppna och inte så rädda som förut [...]". Då ska de inte ha svårt att acceptera drama i språkundervisningen. Enligt honom finns "[...]inte så många blyga i varje klass men för några är det hemskt alltså och ställa sig inför klassen[...]". Eftersom det inte står något om drama i läroplaner och kursplaner i engelska/franska så tolkar han det själv som "muntliga övningar, muntliga presentationer och sånt [...] det klart man får göra en dialog det är lite automatisering i alla fall och de hittar på dem själva också".

Han tycker att med hjälp av drama kan eleverna lära sig språket mer när de står framför "[..]en klass eller en grupp så blir de mer säkra och då kanske vågar de säga mer". Han nämner exempel när skolan har kabaré, då har man

*[...]mellan två och trehundra elever på scenen i en pjäs och då, hade vi varje år för att hitta några som blir upptäckta [...] som. aldrig har sagt ett ljud och så plötsligt började spela och sen blir bättre på lektionen också, så det klart det hjälper det gör det ju.*

Frågorna är färdigställda men Magnus måste säga att han har dåligt samvete nu efter intervjun. Han tyckte att han borde göra mer: "Jag har fått ett dåligt samvete när jag tänker

*på att jag kanske ska göra mer [...]. Det är jätteroligt och ha nåt tema". Sen kommer han på att han har haft en dramauppgift på engelsklektionen en gång: "En rättegång för ett tillfälle och så en domare och den här och så någon som har begått ett visst brott och så publik också, det har vi haft, men det var länge sen, vi följde en av böckerna".*

Magnus har blivit inspirerad. Det sista han gör på intervjun är att föreslå en dramauppgift:

*[...]man har två lag och att ett lag ska så säga, för någonting, ett lag som ska vara för dödsstraff till exempel[...]och den andra ska vara emot det, och då kan man få väldigt spontana såna åsikter och framför allt genom att tvinga folk till exempel till nån motsats för vad de tycker [...]och då kan man faktiskt dra någonting riktigt bra.*



## **4 Analys**

### **4.1 Analys av dramaprojektet**

För det första skulle vi vilja påpeka att genom detta fåtal med timmar har eleverna nått eller varit på god väg att nå ett flertal av kursplanens mål. I Lpo94 står det nämnt att drama ska vara inslag i skolans verksamhet och att barnen ska få möjlighet att prova olika metoder för att inhämta kunskap (1994, s.7). Enligt vår förståelse av detta mål har det delvis uppnåtts. Barnen har fått uppleva en alternativ metod till inhämtning av kunskaper än den traditionella, vilket också gav dem drama i undervisningen. Vidare står det i Lpo94 att barnen ska kunna arbeta i grupp (1994, s.9). Att arbeta i grupp är någonting som tar tid och att samarbetsförmågan inte uppstår av sig själv efter enbart ett litet projekt förstår vi. Dock anser vi att detta är en väg man kan ta för att nå upp till detta mål. Som vi tidigare nämnt utförs alltid dramauppgifter enligt Rasmusson & Erberth i grupper (2008, s. 9). Vi har tidigare skrivit att grupparbete är kommunikation och detta är viktigt både i arbete med drama och i arbete med språk (se 2.3.3, 2.6), vilket också gör att vi anser att drama och språk passar väl samman.

### **4.2 Analys av enkäter**

Vi vill återigen påpeka att det läromaterial vi fick in i form av enkäter är uteslutet. Denna analys fokuserar enbart på grundskolebarnens och gymnasieelevernas enkätsvar.

Av gymnasieeleverna var de flesta positivt inställda till sin nuvarande språkundervisning. Många är positiva till drama i språkundervisningen. Flertalet av dessa elever är de som redan är positiva till språklektionerna. Nästan alla grundskoleelever är nöjda med den nuvarande undervisningen. Från början var 11 elever av 16 positiva till drama i språkundervisningen. Efter utvärderingen av dramaprojektet var alla tretton 4:or positiva till arbete med drama i språkundervisningen och ville fortsätta att ha det på språktimmarna. Enligt Carlsson svarade hennes elever efter genomfört dramaprojekt också att undervisningen blev roligare (2001, s.32).

När det gäller frågan om att skriva manus är eleverna splittrade i sina svar. På grundskolan vill de flesta ha färdiga manus att arbeta med medan elever i gymnasieskolan som både vill skriva själva och få färdiga manus väger över. Även åsikten bland forskarna är delade (se 2.4). Här tycker Hägglund och Fredin samt Vygotskij att eleverna ska skriva manus tillsammans eftersom färdiga manus inte alltid passar den individuella gruppen och barnen tappar känsla och förståelse. Lange å andra sidan tycker att man kan utgå ifrån ett befintligt manus, men att man inte får vara rädd för att göra förändringar.

Flera elever påpekar de olika språkliga kompetenser som kan utvecklas med hjälp av drama. Det är flera saker på en gång som nämns. Främst handlar det om kommunikativa egenskaper. Vi har tidigare skrivit att enligt Sundell (2001, s. 38-41) finns det olika kompetenser att sträva emot när man arbetar med språk. Bland annat handlar det om att eleverna utvecklar en förståelse för språket, att de uttrycker sig på olika sätt och anpassar sitt språk efter olika situationer och människor (se även 2.3.2.).

Enligt Lange är drama också mycket utvecklande för personligheten (2003, s.27) då man som person förändras efter genomförd dramaövning. Några gymnasieelever skriver att man blir mer självsäker och vågar prata inför folk.

### **4.3 Det handlar mycket om att språket ska användas**

Trots att vi intervjuat få lärare så har vi gått djupt in i diskussionerna och försökt förstå vad det är som styr om man väljer att ha eller inte ha drama under sina språklektioner.

Vi har tidigare definierat drama (se 2.1) där vi kom fram till att drama kan vara mer än teater, då man använder röst och kropp i olika övningar. Martin Lange stämmer in i detta

(2003, s.25) då han ger exempel på övningar för att använda drama i grammatikundervisningen. När vi frågade lärare och elever verkade det inte som om alla hade en korrekt uppfattning om vad drama kan vara. Lärarna på grundskolan föreslår förutom teater att drama även kan vara andra sorters övningar som t.ex. gestaltande lekar. Två elever, Gustav i 4:an och Marie i FR-gruppen nämner att man lär sig med kroppen också. Övriga informanter förstår drama som om det är teater. Gymnasieläraren Magnus tycker att drama är ineffektivt under språklektionerna och menar då repetitioner av pjässtycken. Däremot har han tidigare haft nyhetsuppläsningar som kortare övningar, vilka han inte ser som drama överhuvudtaget. Dialoger anser han å andra sidan är drama. När vi tolkar hans resultat märker vi en aning osäkerhet om begreppet drama.

Enligt den sociokulturella teorin och dagens kursplaner är samspel mellan elever viktigt för inläringen (se 2.6). Detta håller också Sundell (2001, s.38-40) med om när hon tolkar kursplanerna för moderna språk (se 2.3.2). Hon menar att en av de viktigaste kompetenserna är den sociala. När vi frågade lärare och elever om grupparbete var nästan alla positiva, så länge grupperna är relativt små. Grundskolebarnen tycker bl.a. det är bra att man får höra andras idéer. Under intervjuerna svarade en av Magnus elever att de inte gör det så ofta samtidigt som klasskompisarna menar att de gör det. Även Erics elever är av olika uppfattning. Där tycker en elev att de jobbar en del i grupper medan kamraten tycker att de inte alls gör det. Vi tror att detta kan bero på att Eric inte delar in dem i grupper och låter de elever som sitter ensamma jobba för sig själva. Det betyder att några i klassen jobbar i grupp medan andra inte gör det.

Vi har tidigare skrivit att drama är socialt då det enligt Rasmusson och Erberth (2008, s.9) alltid föregår i grupp. Lange (2003, s.25) skriver att språk är kommunikation. Därför är drama ett bra underlag att använda sig av (se även 2.3.3). Gymnasieeleven Kalle menar att drama är ett sätt att använda när man vill prata och använda sig av det språk man lär sig. Enligt honom är det viktigt att man pratar språket på lektionen, inte bara lyssnar och skriver.

I klasserna både på grundskolan och i gymnasieskolan ser det tomt ut när det gäller drama integrerat i undervisningen. Gymnasieeleven Marie menar att de inte har mycket drama och hennes lärare Magnus instämmer i detta. Erics elever skulle kunna tänka sig att ha drama men är rädda för att det skulle bli "tjatigt". Själv är Eric lite skeptiskt inställd till drama.

De elever vi intervjuat i grundskolan var enbart positiva till drama i språkundervisningen. Det kan ha viss betydelse att eleverna ca fyra veckor innan intervjuerna avslutade det dramaprojekt vi tidigare beskrivit. Barnen jobbar inte i grupper under engelskan vilket deras lärare Olivia ger samma bild av. Grundskolläraren Ylva vill använda drama mer än hon gör nu, i enstaka lekar och under S.E.T-passen. Anledningen till att hon inte gör det är dels rutin och dels brist på tid.

Det här med tidsbrist dyker upp på fler ställen. Vi har träffat på det även i ett par av lärarnas enkätsvar. Gymnasielärarna Eric och Magnus tar också upp tiden som en avgörande faktor till att inte använda drama. Detta trots att Rasmusson och Erberth menar att drama är flexibelt och lätt att använda i undervisningen (2008, s.11).

Magnus vill använda alla moment – läsa, tala, skriva, höra under varje engelskpass. Vi kopplar återigen detta till Sundells kompetenser (se 2.3.2) där alla dessa moment ingår – fast främst skriftligt och muntligt. Det handlar mycket om att språket ska användas. Vi menar att detta även kan kopplas till användandet av drama i språkundervisningen. När man arbetar i grupp med att framställa ett eget manus samt spelar upp det för resten av klassen så får man in både Magnus (och kursplanens) moment läsa, tala, skriva, höra dit även de kompetenser som Sundell skriver om. Man utvecklar och använder språket – både det skriftliga och det muntliga samtidigt som man använder sitt kroppsspråk.

## 5 Slutdiskussion

Eftersom att det finns många saker att diskutera i slutdiskussionen har vi bestämt oss för att dela upp slutdiskussionen i olika underrubriker som behandlar och problematiserar sådant vi tidigare tagit upp i uppsatsen.

### 5.1 Traditionell undervisning vanligast

Vi fick en aning om att eleverna i de klasser vi har besökt pratar och skriver språket mindre än de behöver i klassrummet utifrån våra undersökningar. Som vi har förstått det innehåller undervisningen bara det traditionella sättet vilket är att jobba med boken nästan alla pass. Vi tror att om språkläraren skulle använda sig av drama i undervisningen så kunde han/hon tillsammans med eleverna förmodligen nå alla mål som kursplanen kräver både enklare och snabbare. För att kunna nå alla målen så skall språkläraren ge eleverna chansen att ”bada i språket”. Genom att ha drama kan eleverna jobba i grupp med andra och samtidigt använda grammatik, glosor och meningar som de har lärt sig. Under varje lektion lär eleverna sig nya glosor och meningar från en text i boken. Vid grammatiktillfället böjer eleverna verben och lär sig hur meningarna är konstruerade. Men någon gång behöver de använda det de har lärt sig. De ska inte behöva vänta tills de kommer ut från klassrummet för att använda grammatiken - för det är inte säkert att de gör det. Därför behöver vi som lärare ge dem möjlighet att använda språket under lektionstimmarna.

Eleverna bör lära sig skriva och prata på det språket de lär sig. Under lektionen hinner man kanske inte nå all mål samtidigt med den traditionella metoden. Sundells kompetenser (se 2.3.2) kan vävas samman när man arbetar med drama och användas under samma pass där man övar både skriftligt, muntligt, läsa och lyssna genom att genomföra olika övningar. Om eleverna får skriva pjäser själva i grupp så får de använda sina kunskaper i grammatik och vokabulär. Detta hör enligt oss till den lingvistiska kompetensen (se 2.3.2). Eleverna tränar på att jobba i grupp och delta i samtal, vilket hör till det som Sundell kallar för den sociala kompetensen (se 2.3.2). När de ska redovisa det de skrivit genom att dramatisera så får eleverna också öva på den muntliga delen och samtidigt lyssna till kamraternas redovisningar. Enligt oss hör detta till den diskursiva kompetensen (se 2.3.2) genom att eleverna meddelar sig och gör sig förstådda av andra. Hit hör, enligt oss, också den strategiska kompetensen (se 2.3.2.) där eleverna får öva på att använda kroppsspråk för att göra sig förstådda. Dramaövningar behöver heller inte bara vara att skriva manus och spela teater utan det kan enligt Martin Lange också vara mindre övningar med kropp eller röst som man tar in på språklektionen. Målet är då att öva upp andra sinnen än synen (2003, s. 12).

### 5.2 Den sociokulturella teorin och problematik kring läroplanerna

Vi har i denna undersökning fokuserat på den sociokulturella teorin och Vygotskijs tankar kring kreativitet. Den täcker in det mesta av de delar som vi tycker är viktiga, framförallt den sociala biten eftersom att det sociokulturella tänkandet innebär att grupparbete är viktigt (se 2.6). Läroplanerna och kursplanerna som vi använt oss av och studerat bygger också till stor del på den sociokulturella teorin. Det som här kan anses som en problematik är att vi därför har sett detta arbete med drama enbart ifrån denna synvinkel. Hade vi använt eller kompletterat med en annan teori hade vi med största säkerhet hittat andra utgångspunkter. Detta är vi mycket väl medvetna om, men även här har vi varit hindrade av tidsbrist. Det finns även en annan mycket viktig sak som den sociokulturella teorin inte tar upp när det gäller drama och det gäller den personliga utvecklingen. Som vi tidigare skrivit (se 2.3.3 och 4.2) anser Lange (2003, s.127) drama vara utvecklande för personligheten. Eleverna har i enkäten svarat att man får bättre självförtroende och vågar prata inför andra. Detta tycker vi är en av de viktigaste sakerna med drama eftersom att personlighetsutveckling är mycket viktigt även i skolans värld.

En problematik kring drama i undervisningen är, enligt oss, de vaga läroplanerna. Som vi tidigare har skrivit (se 2.3.1) nämns begreppet drama i Lpo94. Enligt oss kan man tolka detta som att man som lärare kan blanda in drama och andra estetiska uttrycksformer under t.ex. sin språklektion. Samtidigt behöver man inte göra detta, utan andra lärare kan tolka citatet helt annorlunda och lägga in det estetiska separat. Dock måste det in någonstans. Problematiskt här är dock att lärarna i grundskolan inte verkar ha den uppfattningen att drama alls nämns i läroplanerna. Vi tycker inte detta är särskilt underligt med tanke på att det varken nämns hur mycket drama som ska in, när man ska använda det eller hur man ska göra. I Lpf94 nämns drama överhuvudtaget inte. Men det kan, som gymnasieläraren Magnus säger, tolkas in i bl.a. muntliga uppträdanden och dylikt. Här finns heller inget som säger att man måste använda drama som en tillgång. Däremot inte sagt att man inte kan tolka in och använda drama. Det skulle man kunna göra i grundskolan såväl som i gymnasiet.

### **5.3 Eleverna är positiva – vari ligger problemet?**

Vår undersökning visar att en majoritet av eleverna är positivt inställda till att ha drama i sin språkundervisning. Alla grundskolebarn och majoriteten av de gymnasieelever som intervjuades och svarade på våra enkäter var positivt inställda till drama. Några av gymnasieeleverna hade dessutom haft drama tidigare på grundskolan. Eleverna vill jobba i små grupper, improvisera, repetera, spela teater och ibland skriva pjäser själva. Vi känner här att lärarnas intresse går isär jämfört med elevernas. Eftersom att de flesta lärare har uppfattningen om att drama är svårt och tidskrävande blir det sällan drama på språklektionerna.

Någon riktig lösning på problemet har vi inte, då detta är en stor problematik som inte löses på kort tid. I första hand tror vi dock att det är information till lärarna som behövs. Drama behöver inte vara svårt och ta tid utan man kan börja med enklare övningar och integrera dem i sin ordinarie undervisning. Även om eleverna kan tyckas ha stora krav behöver man inte börja med det mest tidskrävande och sätta igång ett stort arbete – det kan räcka att man visar att man är beredd att ta elevernas önsknings på allvar och att man introducerar och använder drama integrerat i sin vanliga undervisning. Enligt oss räcker detta långt. Man använder då fler uttryckssätt – eleverna lär med kropp och rörelse samtidigt som de också får in språket på ett levande sätt. När fler lärare har insett nyttan med dramatan kanske eleverna kan få en undervisning att vara ännu nöjdare med.

Det måhända att vi låter naiva som tror att det bara är lärarnas inställning som måste ändras. Självklart finns här också andra problem som vi nu ska låta flyta upp till ytan. Skolorna har inte alltid resurser till att föra in en ny metod i undervisningen. Man kanske inte har varken budget, lokaler, nog med personal och barngruppernas storlek har under de senaste terminerna ökat. Detta är naturligtvis också problematiskt. Däremot tror vi att enklare lösningar skulle gå att genomföra för den som har viljan. Rasmusson och Erberth skriver att det är enkelt att integrera drama i undervisningen (2008, s.11). Enklare lösningar enligt oss skulle kunna vara att ta vara på den kompetensen som redan finns i personalstyrkan. Det räcker med en person som brinner för drama och som skulle kunna tipsa kollegerna om övningar och material man kan använda sig av. Dessutom så finns det enklare och kortare dramaövningar som inte behöver så mycket tid på sig för att förberedas. Tid för att förbereda lektioner behövs alltid, oavsett om det är en kort dramaövning som ska genomföras eller en genomgång av ett grammatiskt fenomen på tavlan. Med detta menar vi fortfarande inte att lösningen är enkel, men vi tror att med en annan inställning till drama skulle man komma långt. Däremot finns det många problem kvar, bland annat den med passande lokaler och stora barngrupper som inte har någon enkel lösning.

### **5.4 Tidsbrist och rutiner spelar stor roll**

Eftersom att lärarunderlaget för enkäterna blev så tunt har vi som sagt valt att plocka bort detta. Man kan hypotetiskt fundera över lärarnas ovilja att svara på våra enkäter. Av flera lärare har vi hört att tidsbrist är ett vanligt fenomen inom lärarkåren och att detta kan vara en grundläggande anledning. Eftersom att vi misstänker att de lärare som är antingen starkt för eller starkt emot drama då blir de som har störst tendens att svara (i vårt fall det förstnämnda) har vi valt att lägga lärarenkäterna åt sidan. Det kan dock vara intressant att även här fundera på om det ligger någonting i Helanders spekulationer (1998, s.15) där hon menar att även bristen på källmaterial kan vara nog så talande. Vi tycker dock att intervjuerna gav oss tillräckligt med material och de svar vi behövde.

Varför väljer lärarna då att använda eller inte använda drama i sin språkundervisning? Vi ska återkomma till någonting som tidigare tagits upp: Tidsbrist.

Tidigare har vi skrivit att arbete med drama inte måste ta tid (se 2.3.3, 4.3) utan att om vilja finns så kan man integrera drama i vilket ämne som helst. Även de lärare som har djupare kunskap kring drama och vet att man kan använda kortare övningar (och gör det ibland) tycker att drama tar tid. Anledningen till detta tror vi är att alla lärare vi intervjuat har fastnat i eller valt att använda ett läroboksbundet undervisningssätt vilket gör att de har vissa rutiner att följa. Lärare har idag otroligt hög arbetsbelastning och för dem kostar det mycket att gå utanför sina vanliga rutiner. Vi anser att detta är ett problem samtidigt som vi kan förstå det trygga i att ha rutiner runt sin undervisning. Detta med tryggheten i rutiner märker vi främst hos grundskollärarna Olivia och Ylva, som båda annars är positivt inställda till drama. För dem handlar det om rutiner för dem själva, barnen och barnens föräldrar. Ylva skulle vilja gå ifrån detta ibland, men tycker att det är svårt. Olivia har ingenting emot att använda drama på lektionerna ibland, men vill inte använda den metoden för mycket med just den här gruppen eftersom hon tycker den är svår att gruppjobba med. Även hos gymnasielärarna märker man att de är ovilliga att gå ifrån sina vanliga rutiner. Eric använder mycket av lektionen till skrivtid åt eleverna, vilket även tar in tidsperspektivet då naturligt nog mycket tid också ges till skrivandet. När det gäller drama är han skeptisk, dels för att han tror det skulle ta mycket tid och dels för att han själv känner sig osäker på drama. Även Magnus har en rutin på sitt arbete, hos honom är det mycket diskussion under lektionerna. Han är själv inte negativt inställd till drama, men precis som sin kollega Eric tror han att drama och repetition av pjäser tar lång tid av lektionen. Däremot ändrar han sig på slutet av intervjun och börjar på allvar fundera på att lägga in kortare dramaövningar under sina lektioner. En del av denna problematik kopplar vi således till de slutsatser vi dragit i analysdelen (4.3) där varken elever eller lärare alltid har dramabegreppet klart för sig.

### **5.5 Ingen metod passar alla**

Vi är väl medvetna om att drama inte passar alla elever och grupper. Vi har hört både från gymnasieelever och grundskoleelever att de är rädda för att det ska "bli tjatigt". Grundskoleläraren Olivia menar också att grupparbete är svårt i hennes klass, vilken var den som genomförde dramaprojektet. Här uppstod det också mycket riktigt problem med gruppsammansättningarna, medan barnen ändå tyckte att övningarna var spännande och roliga. Men vi tror också att det är som Rasmusson och Erberth (2008, s.65) skriver: Att arbete med drama handlar om att få ett bra gruppklimat till att börja med (deras fas 1, se 2.4). Samtidigt tror vi att främst elever men också gymnasielärare har något förvrängd bild av dramabegreppet. De tror främst att det handlar om teater och inte kan vara mer. Medan vi tidigare beskrivit (se 2.1, 2.3.3) att drama också kan vara gruppövningar, kommunikationsövningar, samarbetsövningar och improvisationer m.m.

### **5.6 Framtida forskning**

Vi har tyckt att det varit väldigt intressant att genomföra den här kortare studien om inställningen till drama. Det hade varit intressant att fortsätta göra en djupare och större undersökning om inställningen till drama. Här hade vi också gärna intervjuat skolledningar om deras inställningar till drama för att få reda på hur normen ser ut bland de som styr. Här hade man kunnat undersöka hur budget och annat som bestäms av ledning ser ut och påverkar lärarnas arbeten när det kommer till material och lokaler med mera.

## 6. Referenslista

**Framsidesbild:** Framsidesbilden är från Jenny Hanssons privata kamera och publicerad med tillstånd av personen på bilden.

### Muntliga Källor

Informant 1: Grundskoleeleven Kajsa  
Informant 2: Grundskoleeleven Christine  
Informant 3: Grundskoleeleven Frida  
Informant 4: Grundskoleeleven Rasmus  
Informant 5: Grundskoleeleven Gustav  
Informant 6: Grundskoleläraren Olivia  
Informant 7: Grundskoleläraren Ylva  
Informant 8: Gymnasieläraren Eric  
Informant 9: Gymnasieeleven Lena  
Informant 10: Gymnasieeleven Emma  
Informant 11: Gymnasieeleven Anna  
Informant 12: Gymnasieeleven Kalle  
Informant 13: Gymnasieeleven Nadja  
Informant 14: Gymnasieeleven Sanna  
Informant 15: Gymnasieeleven Camilla  
Informant 16: Gymnasieeleven Marie  
Informant 17: Gymnasieläraren Magnus

*Intervjuerna finns inspelade och ljudfiler finns i författarnas ägo. Transkriberingar finns också tillgängliga hos författarna.*

### Litteratur

Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H., Wägnerud, L. (2004). *Metodpraktikan – konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Norstedts Juridik AB (s. 219, 233, 253-54, 258, 260-261, 334)

Helander Karin (1998). *Från sagospel till barntagedi – pedagogik, förströelse och konst i 1900-talets svenska barnteater*. Oskarshamn: Carlsson Bokförlag AB (s.14-15, 20-21)

Hägglund Kent & Fredin Kirsten (2001). *Dramabok*. Stockholm: Liber AB (s. 9-10, 111-112, 114-115, 135-136, 147)

Korp, Helena (2003). *Kunskapsbedömning – hur, vad och varför*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling (s.67-68).

Lange, Martin (2003). *Action! Drama och teater i språkundervisningen*. Stockholm: Liber AB (s.5, 12, 25, 113, 116, 127)

Malmberg, Per (2001). *Språksynen i dagens kursplaner. I Språkboken*. Örebro: Liber Distribution (s.20-21)

Rasmusson, Viveka & Erberth, Bodil (2008). *Undervisa i Pedagogiskt Drama*. Malmö: Studentlitteratur (s. 5, 12, 25, 113, 116, 127)

Sundell, Ingvor (2001). *Från kursplan till klassrum – några reflektioner*. I *Språkboken*. Örebro: Liber Distribution (s.38-41)

Vygotskij, Lev Seminovi (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos AB (s.34, 39-40, 81-84, 95)

### **Styrdokument**

Skolverket. (1998). *Läroplan för förskolan Lpf98*. Stockholm: Skolverket (s.5)

Skolverket. (2006). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo 94*. Stockholm: Skolverket (s.7, 9)

Skolverket. (2006). *Läroplan för de frivilliga skolformerna Lpf94*. Stockholm: Skolverket (s. 9, 11)

Skolverket (2000). *Kursplanen för moderna språk Lpo94*. Källan hämtades 2009-04-08 på: <http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0405&infotyp=23&skolform=11&id=3874&extraId=2087>

### **Broschyrer**

Lepp, M., Peterson, Å., Sellersjö G. (2001). *Dramapedagogik*. Göteborg: Riksorganisationen Auktoriserade Dramapedagoger (RAD) (s.4)

### **Uppsatser/Avhandlingar**

Carlsson. Angelica (2001). *Dramainspirerad Språkundervisning*. Linköping: Linköpings Universitet (s.20-21, 32)

Hansson Jenny (2009). *Utvecklingsprojekt – Drama i Språkundervisningen*. Göteborg: Göteborgs Universitet (s.4-5)

Johansson Jonna (2007). *Att våga vara sig själv - En kvalitativ studie om lärares syn på drama som pedagogiskt verktyg*. Göteborg: Göteborgs Universitet (s.24)

Öfverström Christel (2006). *Upplevelse, inlevelse och reflektion – drama som en aktiv metod i lärandet*. Linköping: Linköpings Universitet – Institutionen för beteendevetenskap (s.115)

### **Internet**

<http://www.skolverket.org/sb/d/2168;jsessionid=CEDE7615BF18977AFD90C51E0E8FB35D>  
(besökt 2009-06-04)

[www.ne.se/kvantitativ-metod](http://www.ne.se/kvantitativ-metod) (Om kvantitativ metod, sidan besökt 2009-06-06)

[www.ne.se/kvalitativ-metod](http://www.ne.se/kvalitativ-metod) (Om kvalitativ metod, sidan besökt 2009-06-06)



## ***Dramaintroduktion***

Innehåll:

1. Stollek: Barnen sitter på två rader med stolar vända mot varandra, dock måste de inte vara helt mitt emot. En person är utan stol. Målet är hela tiden att försöka få ögonkontakt med en kompis och sedan byta stol. Detta är ingen tävling, utan man ska gå i lugn takt. Om detta görs på rätt sätt blir hela tiden stolar tomma och ingen blir "utsatt" i mitten. Denna lek trappas sedan upp och blir svårare:

- Man får sitta i max 10 sekunder på sin "nya" stol.
- Man får sitta i max 5 sekunder på sin "nya" stol.
- Medan man byter stol ska man försöka komma överens om en ny gångstil (utan att prata) som alla ska ha när de byter plats: denna ska sedan bytas ofta.
- Man får sitta max 1 sekund på sin "nya" stol. Ny ögonkontakt direkt.

----- 15-20 min. -----

2. Ja, det gör vi!: Alla går runt i rummet, så fort någon föreslår någonting man ska göra säger alla: "Ja, det gör vi", oavsett vad det är, t.ex: "Vi rullar oss på golvet" eller "Vi joggar runt i rummet" och så vidare, vi begränsar oss till att vara i klassrummet. Här gäller det då att passa så att inget barn säger något olämpligt (detta kan man gå igenom innan med barnen). Vem som helst får ropa och alla gör.

-----5-10 min.-----

**Drama exercises**

1. Improvise a sketch to show the others a feeling. (For example: Show a lady complaining in the store because she noticed when she got home that her tomatoes were rotten, the feeling is angry).
2. Do nr. 1 again, but this time without words. Was it hard? Why/why not?
3. "The bench": Sätt ihop 3 stolar till en bänk som 3 personer sitter på. När en fjärde kommer in, går en ut. Den nya personen har med sig ett humör som smittar av sig på de andra på bänken. Ny person = ny känsla/stämning. Låt bytet mellan nya personer gå ganska fort.

Here is a wordlist with different feelings:

Feeling	=	Känsla
Mood	=	Humör
Anger	=	Ilska
Happiness	=	Lycka
Sad	=	Ledsen
Restless	=	Rastlös (kan inte sitta still)
Jealousy	=	Avundsjuka
Afraid	=	Rädd
Tired	=	Trött
Lucky	=	Lycklig, även tursam
Guilty	=	Skyldig
Lonely	=	Ensam
Surprised	=	Överraskad
Anxious	=	Orolig
Confused	=	Förvirrad
Embarrassed	=	Generad
Shy	=	Blyg
Hysterical	=	Hysterisk
Lovestruck	=	Kärlekskrank



**Good Luck! /Jenny**

Ni ska nu få i uppdrag att sätta ihop en egen liten pjäs om känslor som ni ska spela upp under nästa engelskpass, det mesta arbetet ska göras idag för ni kommer enbart ha kort tid till förberedelse nästa gång. Självklart ska all kommunikation vara på engelska. Ert lilla uppspel ska bli max 10 minuter långt. Här nedan kommer de förslag som ni får välja bland:

1. A man is out walking his dog in the park when suddenly a jogger runs into him.

*Now think of the reaction of the man, what will he do? Will he be angry or glad? Maybe he knows the jogger?*

2. A couple of kids are queuing outside the cinema to get tickets to the new Harry Potter film. They have been queuing for about 24 hours. When the ticket windows open another group of kids pushes their way into the queue.

*Now think of the reaction of the kids, what will they do?*

3. A girl/boy that is dressed all in black and has a lot of piercings pays for a CD in a music store. When he/she is about to leave a guard stops him/her and wants to seek his/her bag through.

*Now think of the reaction of the boy/girl. How will he/she react and what will he/she say? Is he/she Angry? Sad? Will anybody help him/her? Maybe the salesman will come to his/her rescue? It's all up to you.*

4. It is Halloween, a couple of kids are out doing "Trick or Treat". When they come to the house of an old man they knock on the door. He opens, but won't give them any candy and shuts the door again with quite an unfriendly tone in his voice.

*Now think of the reaction of the kids. Are they angry? Disappointed? Sad? And what will they do? Will they knock on the door and ask again or will they do a trick on the man? Maybe they will just leave?*

Words:

Suddenly	=	Plötsligt
Reaction	=	Reaktion
A couple of	=	Ett par
Queue	=	Kö
Ticket window	=	Biljettlucka
Push	=	Knuffa
Guard	=	Vakt
Seek	=	Söka
Through	=	Genom
Salesman	=	Försäljare
Rescue	=	Räddning
Trick or Treat	=	Bus eller godis
Unfriendly	=	Ovänlig
Tone	=	Ton

Disappointed = Besviken  
Just = Bara

## Bilaga 4

### Enkät

#### Kön:

♂ kille      ♀ tjej

#### Årskurs (4 eller 5):

.....

1. Hur upplever du språkundervisningen i skolan? (tänk vad du tycker om engelska- och svenskpass)

1 tråkig	2 mindre bra	3 bra	4 mindre rolig	5 intressant
-------------	--------------------	----------	----------------------	-----------------

2. Skulle du kunna tänka dig att ha drama under språklektionerna? Varför/varför inte?

.....  
.....  
.....

3. Om svaret var NEJ på frågan 2:  
förklara varför du inte vill ha drama i undervisningen:

.....  
.....  
.....  
.....

4. om svaret var JA på fråga 2:

\* hur ofta skulle du kunna tänka dig att ha drama under språklektionerna?

Varje lektion	En gång per vecka	En gång per månad

\*Om ni skulle få spela upp en pjäs (på svenska eller engelska): Skulle du vilja ha pjäser färdigskrivna eller skulle du hellre skriva dem själv? Motivera gärna varför?

.....

\*Hur stor ska gruppen vara tycker du? (Är det någon skillnad på gruppstorlek då man arbetar med drama?)

.....

\*Har du någon erfarenhet av drama? (Använder ni det i något annat ämne? På fritiden?)

.....

\*Vad är det som kan vara nyttigt med drama i språkundervisningen?

.....  
\*Skulle undervisningen bli roligare tror du? Varför/Varför inte?

..... Bilaga 5

### Utvärdering av dramaövningar

1. Hur tycker du att dramaövningarna har varit? Sätt kryss:

Inte bra	Sådär	Bra	Väldigt bra	Superbra
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Kommentar: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2. Hur har grupparbetet fungerat i din grupp?

Inte bra	Sådär	Bra	Väldigt bra	Superbra
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Kommentar: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3. *Om du svarat "Inte bra" eller "Sådär" på fråga 2:* Vad kunde ha varit annorlunda för att grupparbetet skulle ha fungerat bättre?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4. Nämn minst en sak (gärna fler) som du har lärt dig under dramaprojektets gång:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

5. Tycker du att det skulle vara roligt att ha mer drama under språklektionerna? Varför? Varför inte?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

6. Om du skulle få vara med i ett liknande dramaprojekt igen, vad skulle du i så fall vilja ändra på?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

7. Om du har några övriga kommentarer så får du gärna skriva de här:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Tack så mycket för hjälpen!**

**Lärarenkät**

♂ man

♀ kvinna

Vilka klasser har du? (årskurser, inriktningar)

.....

.....

.....

1. Har du tänkt på drama i din undervisning? Eller använder du det kanske redan?

.....

.....

2. Kan du tänka dig ha drama i franska lektionen?

.....

.....

Om svaret var NEJ på fråga 2:

\* Varför kan du inte tänka dig ha drama på din undervisning?

.....

.....

.....

Om svaret var JA på fråga 2:

\* Hur ofta kan du tänk dig ha drama i din undervisning?

.....

.....

\* Tror du att det skulle hjälpa att förbättra elevers intresse till ämnet?

.....

.....

\* Tror du att eleverna skulle tycka om det?

.....

.....

\* Om du skulle låta eleverna sätta upp en egen pjäs, skulle du då låta eleverna söka texter, skriva texter själva eller själv ge dem texterna (alltså till exempel ge dem ett redan färdigskrivet manus)?

.....

.....

.....

\* Säger kursplanen i ditt ämne någonting om drama?

.....

.....

Intervjufrågor - Elever

Hur ser du på franska/ engelska lektionen?

Vad gör ni på lektionerna?

Får ni prata franska/ engelska i klassrummet?

Vilket språk pratar läraren med er under lektionen?

Hur tränar ni på skriftliga övningar?

Hur tränar ni på muntliga övningar?

Jobbar ni i grupper? Vad är det ni gör? Får ni nytta av det?

Har ni drama på lektionen? (JA) Vad gör ni i så fall

Vad är drama för dig?

Kan du tänka dig ha drama under språklektionen? \*vad tyckte ni om drama lektionerna?

Hjälper drama att förbättra undervisningen tycker du? Hur? \*skulle ni vilja ha drama ofta?

Tror du att du kommer prata språket mer med drama på lektionerna?

Intervjufrågor - Lärare

Hur mycket pratar du språket på lektionerna?

Hur mycket pratar eleverna på språket?

Hur får du dem att använda språket?

Hur mycket jobbar de i grupper?

Hur mycket tränar de på skriftliga övningar? Hur mycket av detta kontrollerar du?

Har ni drama på lektionerna? Vad gör ni i så fall?

Kan du tänka dig ha drama under språklektionen?

Hjälper drama att förbättra undervisningen tycker du? Hur?

Vad tror du eleverna skulle tycka om att ha drama i undervisningen?

Nämns drama i läroplanen eller kursplanen i ditt ämne? Vad står det i så fall? Känner du att du lever upp till detta?

Tror du att eleverna kommer prata språket mer om man använder drama i undervisningen?