



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

När drama får spela en stor roll

En kvalitativ intervjustudie om hur svensklärare på gymnasiet använder sig av drama som pedagogisk metod i sin undervisning.



Jessica Strömberg

Ämneslärarprogrammet
med inriktning mot gymnasiet

Examensarbete: 15 hp
Kurs: LGSV1A
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: HT 2016
Handledare: Olle Widhe
Examinator: Anna Nordenstam
Kod: HT16-1150-014-LGSV1A

Nyckelord: estetik, drama, svenskämnet, estetiska lärprocesser, skönlitteratur, retorik, talängslan, gruppdynamik,

Abstract

Syftet med studien är att få kunskap om hur svensklärare på gymnasiet uppfattar sitt arbete med drama och hur de ser på drama som pedagogisk metod. Undersökningen bygger på kvalitativa samtalsintervjuer med tre svensklärare som använder sig av drama i sin undervisning. I tidigare forskning inom området har man konstaterat att den estetiska dimensionen i lärandet är viktig för alla skolans ämnen. Det finns dessutom vetenskaplig evidens för att arbetet med drama kan stärka elevernas muntliga förmåga, skriftliga framställningar samt läsförståelse. De tidigare studierna har främst fokuserat på grundskolans undervisning, vilket gör att föreliggande studie fyller en lucka i forskningsfältet.

Studien utgår från den sociokulturella synen på lärande och informanternas svar analyseras utifrån begrepp som *närmaste utvecklingszonen*, *medierande verktyg*, *instrumentella* och *estetiska lärprocesser* samt *svag* och *stark estetik*. Resultatet visar att lärarna anser att arbetet med drama ger positiva effekter på elevernas muntliga förmågor, läsförståelse samt förmåga att se saker ur en annan persons perspektiv. Lärarna i studien lyfter även fram att arbetet med drama gynnar både gruppdynamiken i klassen och elevernas personliga utveckling. De är överens om att eleverna vågar mycket mer när de får gå in i en roll, vilket kan hjälpa elever med talängslan. De främsta hindren för arbetet med drama anser lärarna är läroplanens späckade innehåll, bristen på tid samt svårigheten i att bedöma elevernas dramatiseringar. Lärarna i studien beskriver hur man med hjälp av drama kan göra den estetiska dimensionen i lärandet relevant och betydelsefull för eleverna. En viktig slutsats är att det trots läroplanens begränsningar går att få in estetiska inslag i undervisningen på gymnasiet, så länge man som lärare kämpar för och tror på drama som pedagogisk metod.

Innehållsförteckning

1. Inledning.....	1
1.1 Syfte.....	2
1.2 Frågeställningar	3
2. Metod.....	3
2.1 Val av metod.....	3
2.2 Urval och avgränsningar.....	3
2.3 Intervju och transkribering	4
2.4 Validitet och reliabilitet	5
2.5 Generaliserbarhet.....	6
2.6 Etisk hänsyn.....	6
3. Områdesöversikt och tidigare forskning	6
3.1 Estetikens plats i lärandet	7
3.2 Estetikens plats i den svenska skolan	8
3.2 Drama som pedagogisk metod	10
3.3 Svenskämnet.....	11
4. Teori och centrala begrepp	13
5. Resultat och analys.....	16
5.1 Presentation av lärarna.....	17
5.1.1 Anna.....	17
5.1.2 Britta	17
5.1.3 Calle.....	17
5.2 Hur lärarna använder sig av drama och vilken effekt arbetet ger.....	17
5.2.1 Retorik, agerande och expertroller.....	17
5.2.2 Skönlitteratur, läsförståelse och föreställningsvärldar	20
5.2.3 Som hjälp för elever med talängslan.....	22
5.2.4 Gruppdynamik och personlig utveckling.....	23
5.2.5 Elevernas erfarenheter	24
5.3 Svårigheter med drama som pedagogisk metod	25
5.3.1 Läroplanen och tid	25
5.3.2 Bedömning.....	27
6. Slutsats och diskussion.....	28
6.1 Förslag på vidare forskning	30
7. Slutord	30
9. Referenslista	32
Bilaga - Intervjuguide.....	35

1. Inledning

Ett barn har hundra språk
(och därtill hundra hundra hundra)
men berövas nittionio.
Skolan och kulturen
skiljer huvudet från kroppen. (Loris Malaguzzi)

Ovanstående citat är hämtat från en dikt av Loris Malaguzzi, en av personerna bakom Reggio Emilia pedagogiken som framför allt används på förskolor runt om i hela världen.

Grundtanken i Reggio Emilia är att vi behöver inkludera olika sinnen och uttryck i inlärningsprocessen, eftersom man genom att aktivera både de kognitiva och estetiska delarna i hjärnan får en djupare förståelse av ett ämne (Reggio Emilia 2015). Man utgår alltså från att den estetiska dimensionen i lärandet har en betydande roll för elevernas förståelse av ett ämne, vilket stärks upp av forskare såsom exempelvis Marner och Örtengren (2003), Aulin-Gråhamn och Thavenius (2003) och Saar (2005). De estetiska uttrycksformerna har en stor plats i både förskolan och grundskolans verksamhet, men ju längre upp man kommer i det svenska skolväsendet, ju mindre plats tycks det estetiska få, trots att forskning visar på att de estetiska uttrycksformerna bör användas i alla skolformer, i alla åldrar.

I Sverige har det estetiska lärandet på gymnasiet länge haft en låg status, framförallt efter 2011 då den dåvarande regeringen genom gymnasiereformen Gy11 valde att ta bort ämnet *estetisk verksamhet* på alla gymnasieprogram. Resultatet blev att allt färre elever valde estetiska kurser och att skolor därmed var tvungna att lägga ner kurser inom de estetiska ämnena eftersom det inte fanns tillräckligt med elevunderlag. I gymnasieutredningen som gavs ut i oktober 2016 presenterar man ett förslag om att det återigen ska bli obligatoriskt med ett estetiskt ämne på alla program (SUO 2016:77, s. 537f). I en intervju med Kulturnytt kommenterar gymnasieministern Anna Ekström utredningens förslag på följande sätt: "Mitt hjärta klappar för att skolan inte bara har ett kunskapsuppdrag utan också ett bildningsuppdrag. Jag tror att de estetiska ämnena är väldigt viktiga för att eleverna ska utvecklas till samhällsmedborgare" (Askerfjord Sundeby & Zaccheus 2016, 31 oktober).

I utredningen konstaterar man att estetiken har stor relevans i alla skolans ämnen.

Undervisning som tydligt bygger på estetiska och kreativa inslag förbättrar elevernas inläring, framförallt i läsning och skrivning, men även i matematik och språk. Det poängteras även att de estetiska inslagen i undervisningen gör att eleverna får en mer positiv

inställning till skolan och att de mår bättre. I utredningen lyfter man vidare fram att vi ständigt kommunicerar genom både ljud, bild och form och att det därför är svårt att se hur undervisningen i skolan skulle kunna ske utan estetiska uttryck. De olika konstarterna är dessutom egna vetenskap- och kunskapsområden som öppnar upp för nya perspektiv på samhället, vilket både breddar och fördjupar skolans bildningsuppdrag (SUO 2016:77, s. 542f).

Att användandet av estetiska inslag i alla ämnen på gymnasiet gynnar elevernas lärande har alltså konstaterats, men frågan är hur lärare i de teoretiska ämnena faktiskt använder sig av olika estetiska uttrycksätt i sin undervisning? I föreliggande studie har jag därför valt att fokusera på hur lärare i ämnet svenska använder sig av den estetiska uttrycksformen *drama* som pedagogisk metod i sin undervisning, genom att genomföra kvalitativa samtalsintervjuer med tre olika lärare. Användandet av drama i inlärningssammanhang sträcker sig långt tillbaka i tiden och metoden har länge använts med olika syften i skolan. Ämnet svenska öppnar även upp för en mängd olika kommunikationsmöjligheter, där elevernas rolltagande och dramatiseringar kan bidra till en ökad förståelse för olika fenomen. *Drama* i föreliggande uppsats ska därmed tolkas som en pedagogisk metod och bör inte likställas med begreppet *teater*.

Nedan följer en presentation av studiens syfte tillsammans med de frågeställningar som legat till grund för undersökningen. Sedan följer ett avsnitt där studiens metod, urval och genomförande presenteras. I avsnittet *Tidigare forskning* lyfts för studien relevanta avhandlingar, artiklar och rapporter upp och under rubriken *Teori* presenteras de teoretiska utgångspunkter som studien vilar på. I uppsatsens resultat- och analysdel har jag valt att redovisa lärarnas svar i olika teman, eftersom jag anser att det skapar en tydlig bild av deras svar. Parallellt med deras svar följer även analyserande kommentarer. Under rubriken *Diskussion och slutsats* presenteras studiens huvudsakliga slutsatser tillsammans med en avslutande diskussion där jag kopplar samman tidigare forskning med studiens resultat. Avslutningsvis ger jag förslag på vidare forskning.

1.1 Syfte

Syftet med studien är att få kunskap om hur svensklärare på gymnasiet uppfattar sitt arbete med drama och hur de ser på drama som pedagogisk metod. För att kunna besvara syftet har jag formulerat två övergripande frågeställningar som presenteras nedan.

1.2 Frågeställningar

- Hur tänker svensklärare om drama som pedagogisk metod och vilka effekter anser de att arbetet ger?
- Vilka problem och hinder anser lärarna att det finns i arbetet med drama?

2. Metod

2.1 Val av metod

För att besvara studiens frågeställningar valde jag att använda mig av metoden *kvalitativ samtalsintervju*. Enligt Christoffersen och Johannessen (2015, s. 83f) är det en bra metod att använda sig av när man är ute efter att få detaljerade beskrivningar från sina informanter. De flesta människor känner sig bekväma i en intervjusituation och genom samtalet kan man som forskare få en inblick i hur informanten tänker kring det ämne som man undersöker. Jag intog även ett fenomenologiskt förhållningssätt, eftersom jag intresserade mig för hur lärarna själva beskrev sin undervisning och hur de tolkade drama i undervisningssammanhang (Kvale & Brinkmann 2014, s. 44). Inom kvalitativ design betyder alltså fenomenologi att man beskriver och utforskar människors tankar, hur de upplever och förstår ett visst fenomen – i mitt fall drama som metod i svenskundervisningen. Det är människan som konstruerar sin egen livsvärld och målet blir att få en ökad förståelse för den världen (Christoffersen & Johannessen 2015, s. 113). Eftersom mitt syfte handlar om hur lärare beskriver sitt arbete med drama i undervisningen ansåg jag att just den kvalitativa samtalsintervjun var bäst lämpad som metod.

2.2 Urval och avgränsningar

När man genomför samtalsintervjuer är det vanligt att man väljer informanter genom ett strategiskt urval. Istället för att slumpmässigt välja ett stort antal urvalspersoner ur en viss målgrupp, riktade jag in mig på några få personer som fick representera exempel ur gruppen. För att uppnå maximal variation bör informanterna vara så olika varandra som möjligt, eftersom deras olikheter kan göra att de tolkar ett ämne på olika sätt. Informanternas olika erfarenheter antas alltså täcka upp för de olika uppfattningar om ämnet som förekommer inom målgruppen (Christoffersen & Johannessen 2015, s. 53ff & 62). Mitt strategiska urval blev även *intensivt*, eftersom jag var ute efter att fånga en specifik grupp som kunde ge mig mycket

information kring det område som jag hade som avsikt att undersöka (Christoffersen & Johannessen 2015, s. 54ff). Det intensiva urvalet består därmed av personer som är starkt präglade av ett visst kännetecken, i mitt fall de som använder drama i sin undervisning. Det visade sig dock vara svårt att endast förlita sig på det *intensiva urvalet* för att komma i kontakt med lärare. För att få tag på informanter fick jag därför även använda mig av *snöbollsmetoden*, vilket innebar att jag fick rekrytera informanter genom att fråga personer i min omgivning om de kände till någon svensklärare som använder sig av drama i sin undervisning. Jag frågade även en av mina informanter som tipsade om en lärare som arbetade på samma skola.

Studien avgränsades till att omfatta lärare som arbetar i och strax utanför en mellanstor stad och som använder sig av drama i sin svenskundervisning. Rekryteringen av informanter skedde inledningsvis genom ett mejl, som skickades ut till ca 30 svensklärare i det avgränsade området. Mejlet skickades ut till lärare av olika kön och åldrar, som arbetade på både kommunala skolor och friskolor. Svarsfrekvensen bland lärarna var låg, vilket kan bero på att jag i mejlet var tydlig med att jag ville komma i kontakt med lärare som använder sig av drama i sin undervisning och att många av de tillfrågade lärarna inte ingick i den målgruppen.. Tillträdet till informanter blev därför problematiskt och jag hade ingen möjlighet att själv påverka urvalet eftersom jag hade begränsat med tid. Trots det kan jag i efterhand konstatera att de tre informanter som deltog i studien var relativt olika varandra och därmed representerar de även olika tankesätt inom mitt forskningsområde. Variationen dem emellan var exempelvis ålder, kön, hur länge de arbetat som lärare och vilka program de arbetar på. Så trots att mitt *intensiva urval* också kan beskrivas som ett *bekvämlighetsurval*, där jag fick använda mig av de informanter som fanns tillgängliga, anser jag att urvalet av informanter ändå kan ge en bred bild av mitt forskningsområde.

2.3 Intervju och transkribering

Innan jag genomförde mina intervjuer hade jag utformat en övergripande intervjuguide utifrån studiens frågeställningar. Eftersom jag ville att mina informanter skulle reflektera fritt, valde jag att använda mig av i stort sett öppna frågor kring temat "drama i svenskundervisningen". Intervjuerna blev därmed semistrukturerade, eftersom jag utgick från en guide men lät informanterna tala fritt utifrån öppna frågor. Ibland bytte frågorna plats under själva intervjutillfället och jag som intervjuare ställde vid ett flertal tillfällen även följdfrågor till lärarna för att fördjupa deras svar. Genom att använda mig av en övergripande intervjuguide

fick jag som forskare mer utvecklade svar än om jag hade använt mig av ett standardiserat frågeformulär, där det hade funnits redan angivna svarsalternativ. Jag ville dock ha en viss struktur på mina frågor och valde därför att utforma en intervjuguide. Alla informanter svarade på frågorna i min guide, men det fanns även ett friutrymme för både mig och informanten under själva intervjun. Denna typ av standardisering har flera fördelar, framförallt är det lättare att i efterhand systematisera informanternas svar och jämföra dem med varandra (Christoffersen & Johannessen 2015, s. 84ff).

Efter intervjun transkriberade jag samtalet för att lättare kunna genomföra en analys av respondenternas svar. När man transkriberar är det viktigt att vara medveten om att det uppstår vissa problem när man översätter muntligt språk till skrift, eftersom man exempelvis kan missa ironi, känslöstämningar och betoningar som informanten uttrycker med sin röst. Transkriberingen blir en tolkning av den muntliga intervjusituationen och hur ordagrant man väljer att skriva ut samtalet kan få konsekvenser för hur det uppfattas i skrift. Transkribering är dock väldigt användbart när man vill analysera ett samtal, eftersom intervjusamtalet struktureras i en form som blir mer lättöverskådlig (Kvale & Brinkmann 2014, s. 217ff). I transkriberingen valde jag att skriva med respondenternas felsägningar, upprepningar och pauser eftersom jag ville att utskriften skulle bli så nära samtalet som möjligt. Eftersom jag har genomfört både intervjuerna och transkriberingen anser jag mig ha en god förståelse för både det muntliga och skriftliga materialet.

2.4 Validitet och reliabilitet

När man genomför en undersökning är det alltid viktigt att fråga sig hur stor reliabilitet och validitet ens insamlade data har. Reliabiliteten är detsamma som tillförlitligheten hos det insamlade materialet och påverkas bland annat av vilken typ av data som används, vilket sätt det har samlats in på och hur man har valt att bearbeta materialet. Validitet handlar om hur giltigt det insamlade materialet är (Christoffersen & Johannessen 2015, s. 21f). För att stärka studiens reliabilitet spelades intervjuerna in och transkriberades, eftersom jag då kunde undvika att felcitera lärarna och missa att anteckna viktiga delar av samtalet. Studiens validitet stärks bland annat av att jag ovan beskrivit studiens urval, hur intervjuerna förbereddes och genomfördes samt hur transkriberingsarbetet gick till. I själva intervjusituationen var jag noga med att kontrollera att mina respondenter hade uppfattat min fråga korrekt, så att de svarade på det som min fråga hade som avsikt att undersöka, vilket stärker studiens validitet. När jag utformade min intervjuguide arbetade jag även systematiskt

med att koppla mina intervjufrågor till mina forskningsfrågor, så att studien verkligen undersökte det som den hade som syfte att undersöka.

2.5 Generaliserbarhet

Målet med en kvalitativ studie är att kartlägga de möjliga tanke-kategorier som finns inom det område som studeras. När man har lyckats göra det, har man uppnått teoretisk mättnad. Om det inte är möjligt, vilket kan vara fallet i en relativt liten studie som denna, är målet att empiriskt kartlägga några kategorier som är värdefulla för forskningssamhället (Essiasson m.fl. 2014, s. 166f). Resultatet av denna studie kan alltså inte generaliseras utan snarare ge en indikation på hur svensklärare beskriver och använder sig av drama som metod i sin undervisning.

2.6 Etisk hänsyn

När man genomför en studie är det viktigt att ta hänsyn till de riktlinjer inom forskningsetiken som Vetenskapsrådet har tagit fram. Riktlinjerna är framtagna för att skydda de individer som deltar i en studie och kan delas upp i fyra huvudkrav: *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* och *nyttjandekravet* (Christoffersen & Johannessen 2015, s. 46). För att uppfylla *informationskravet* informerade jag lärarna om studiens syfte och utformning både i mejlkontakten och vid själva intervjusituationen. I samma mejl informerade jag även lärarna om att det var frivilligt att delta i studien, vilket *samtyckeskravet* kräver. Innan intervjuerna upplystes respondenterna i enlighet med *konfidentialitetskravet* om att deras uppgifter och svar anonymiseras samt att det insamlade materialet endast kommer att användas i mitt examensarbete (*nyttjandekravet*) (Vetenskapsrådet 2002, s. 7, 9, 12, 14).

3. Områdesöversikt och tidigare forskning

I följande avsnitt kommer tidigare forskning om estetikens roll i lärandet, estetikens plats i skolan, drama som pedagogisk metod och svenskämnets koppling till drama och estetik att presenteras. Fokus kommer främst att ligga på svenska avhandlingar och artiklar eftersom studien handlar om ämnet svenska, men även relevanta internationella studier kommer att lyftas fram.

3.1 Estetikens plats i lärandet

Den amerikanska psykologen, pedagogen och filosofen Dewey (2005) menar att de estetiska och sinnliga aspekterna utgör en väsentlig del i kunskapsprocessen. Han utgår i sitt resonemang från människans erfarenheter och menar att allt vi människor upplever har en estetisk dimension. Lärande enligt Dewey handlar om att koppla samman sina tidigare erfarenheter med något man aktivt gör, eller som han själv uttrycker det "Learn to do by knowing and to know by doing" (McLellan & Dewey 1889, s. 182), vilket i senare sammanhang ofta har översatts till "Learning by doing". Deweys tankar om lärandets estetiska dimension kommer att presenteras ytterligare i uppsatsens teoridel. Begreppet estetiska lärprocesser syftar till när det estetiska förenas med kunskap och kan enkelt kopplas till Deweys (2005) syn på vad lärande är. När vi genom exempelvis en gestaltning kommer i kontakt med både våra egna och andras erfarenheter lär vi oss något nytt. I mötet med de estetiska uttrycksformerna kan våra tankar och föreställningar om världen utvecklas och förändras. Aulin-Gråhamn och Thavenius (2003, s. 121ff) menar att den estetiska lärprocessen inte är något avskilt, utan en del av allt lärande i kombination med en social praktik. Denna tanke stämmer överens med den sociokulturella teorin om lärande som presenteras ytterligare under kapitel 4. *Teori*. Elevernas egna erfarenheter utgör därmed en viktig grund i arbetet med estetiska lärprocesser. När de med hjälp av musik, bilder, drama och texter får koppla samman sina egna erfarenheter med exempelvis vänners, lärares, författares och skönlitterära karaktärers föreställningar av världen utvecklas deras egen förståelse. När man som lärare använder sig av drama i en pedagogisk praktik blir alltså sinnesupplevelsen och erfarenheten utgångspunkt i elevernas lärande.

I början av 2000-talet startade en forskarskola i Sverige som hade som syfte att undersöka estetiska dimensioner i olika lärprocesser och sammanhang. I ansökan till Vetenskapsrådet lyfte man fram att de estetiska lärprocesserna har betydelse för alla ämnen, eftersom skapande, gestaltning och förståelse är centrala delar i allt lärande men att det saknas en bredare teoribildning kring ämnet (Marner & Örtegren 2003, s. 98f). Till följd av forskningsprogrammet och de avhandlingar som skrevs i ämnet började ett forskningsfält att växa fram. Förutom avhandlingar har det de senaste åren även getts ut ett antal antologier, där både forskare, universitetslektorer och verksamma lärare har bidragit med texter om hur undervisningen kan och bör präglas av estetiska lärprocesser (se exempelvis Alerby & Elidottir 2006, Lindstrand & Selander 2009 samt Burman 2014). I det inledande kapitlet i antologin *Konst och lärande* från 2014 lyfter Burman fram att syftet med antologin är att göra

blivande lärare och verksamma lärare medvetna om hur estetiska lärprocesser kan användas i undervisningen i alla skolans ämne, eftersom det finns en estetisk dimension i allt lärande (Burman 2014, s. 7).

Estetikens relevans för lärande tas även upp i flera forskningsrapporter som har getts ut i Sverige de senaste decennierna. I kunskapsöversikten *En kulturskola för alla - estetiska ämnen och läroprocesser i ett mediespecifikt och medieneutralt perspektiv* från 2003 poängterar Anders Marner och Hans Örtegren att estetiska lärprocesser är en angelägenhet för alla skolämnen eftersom eleven i en estetisk lärprocess blir medskapare av sin egen kunskap. De förespråkar ämnesövergripande arbeten, där olika lärares kompetens kan användas för att utveckla undervisningspraktiken. De anser att kunskap växer fram i dialog med andra människor och att läraren snarare ska vara en iscensättare av olika kunskapssituationer än en förmedlare av redan färdig kunskap. Marner & Örtegren (2003, s. 115) lyfter även fram vikten av att bedöma och förankra den estetiska undervisningen i skolans styrdokument, eftersom det annars finns en risk att eleverna uppfattar det estetiska som irrelevant jämfört med andra moment i undervisningen.

Vikten av att använda sig av konstnärliga metoder i undervisningen tar även Tomas Saar tar upp i sin forskningsrapport *Konstens metoder och skolans träningslogik* från 2005. I rapporten beskriver han hur konstens metoder kan användas som ett kunskapsteoretiskt och didaktiskt komplement när man undervisar och han kritiserar samtidigt den svenska skolans fokus på den mätbara kunskapen. Även Aulin-Gråhamn och Thavenius (2003, s. 106ff) menar att det estetiska har en given plats i undervisningssammanhang. I sin rapport *Kultur och estetik i skolan* lyfter de fram att skolan i informations- och mediesamhället har förlorat sin självklara roll som den stora förmedlaren av kunskap och att man därför behöver se över hur man kan utveckla skolans bildningsuppdrag.

3.2 Estetikens plats i den svenska skolan

I läroplanen för gymnasiet kan man hitta flera belägg för att den estetiska dimensionen i lärandet bör inkluderas i undervisningen. Under rubriken *Skolans uppdrag* kan man exempelvis läsa att "skolan ska stimulera elevernas kreativitet, nyfikenhet och självförtroende samt vilja att pröva och omsätta nya idéer i handling och att lösa problem" (Skolverket 2011, s. 7). Ordet *kreativitet* är tätt förknippat med det estetiska och jag anser även att begreppet *handling* går att koppla till de estetiska lärprocesserna eftersom de syftar till ett aktivt medskapande av kunskap. Under rubriken *Kunskaper och lärande* kan man även läsa att

"eleverna ska få möjlighet att reflektera över sina erfarenheter och tillämpa sina kunskaper" (Skolverket 2011, s. 8). Precis som tidigare nämnts anser Dewey (2005) att begreppet *erfarenheter* är tätt förknippat med det estetiska. I läroplanen framhäver man dessutom att det är skolans ansvar att varje elev lär sig att utveckla en känsla för det estetiska och att man som lärare har som uppgift att i sin undervisning skapa en balans mellan praktiska och teoretiska kunskaper för att främja elevernas lärande. Det står även att läraren ska låta eleverna få pröva på olika arbetsformer och arbetssätt (Skolverket 2011, s. 9ff). Det finns alltså belägg för att använda sig av estetiska metoder i alla ämnen i gymnasieskolan, inte bara de estetiska. I rapporterna som presenterats ovan under rubriken 3.1 *Estetikens plats i lärandet* och i de två studierna som följer nedan har man dock konstaterat att det estetiska ofta får en marginaliserad plats i den svenska skolan.

I sin doktorsavhandling *Att skapa ordning för det estetiska i skolan. Diskursiva positioneringar i samtal med lärare och skolledare* kommer Monica Lindgren (2006, s. 50f & 159) fram till att det estetiska i skolan är starkt förknippat med något lustfyllt, men att det är avgränsat från all annan verksamhet. Hennes resultat pekar på att det kunskapsideal som för tillfället styr samhället, även styr vilken kunskap som konstrueras i skolan. Styrningen av skolan kommer inte bara från läroplanens formuleringar och decentraliseringsreformen, utan även från verksamheten i sig. Det finns kategoriseringar i skolan som både lärare och elever använder sig av, som grundar sig i den rådande föreställningen om vad kunskap är. Lindgren (2006, s. 184) anser att detta är problematiskt och att man hela tiden måste utmana och kritiskt granska den rådande kunskapssynen och de maktförhållandena som förkommer inom skolans verksamhet.

Även Marie-Louise Hansson Stenhammar (2015, s. 172ff) är skeptisk till den kunskapssyn som råder i dagens skola. I sin avhandling *En avestetiserad skol- och lärandekultur. En studie om lärprocessers estetiska dimensioner*, har hon studerat arbetet i en mellanstadieklass. I intervjuerna med lärarna framkom det att de tycker att styrdokumentens direktiv är alltför styrande och begränsande när de genomför sin pedagogiska planering. Lärarna anser att styrdokumentet är för snäva och detaljrika i sina beskrivningar samt att de ställer krav på en undervisning av automatiserande och systematiserande karaktär. Fokus hamnar då på fasta kunskaper och de erfarenheter som eleverna skapar i klassrummet får en underordnad betydelse. Hansson Stenhammar (2015) menar att detta förhållningssätt visar på det som hon har valt att kalla en avestetiserad skol- och lärandekultur, vilket betyder att undervisningen inte bygger på processer som är kritiskt reflekterande, problematiserande och undersökande.

3.2 Drama som pedagogisk metod

Sedan början av 2000-talet har flera avhandlingar om drama som pedagogisk metod getts ut i Sverige, nedan presenteras några av dem samt en avhandling från Norge vars resultat jag anser har relevans för min studie.

I avhandlingen *Dramapedagogik som demokratisk fostran? Fyra dramapedagogiska perspektiv - dramapedagogik i fyra läroplaner* urskiljer och definierar Sternudd (2000, s. 47) fyra olika perspektiv inom dramapedagogiken (se vidare under kapitel 4. *Teori*). Hon menar att det samspel som sker mellan den konstnärliga och den kommunikativa processen i drama särskiljer sig från de andra konstarterna och vill med sina fyra kategorier visa på de pedagogiska möjligheter som finns i arbetet med drama. Arbetet med drama kan ha olika mål och fylla olika syften, men grundar sig i att deltagarnas egna erfarenheter lyfts fram i skapandet av ny kunskap. Även Öfverström (2006, s. 115ff) undersöker i sin avhandling de pedagogiska möjligheterna som finns i drama som metod. Efter att ha intervjuat lärare på både gymnasiet och i grundskolan kommer hon fram till att drama många gånger används för att eleverna ska lära känna sig själva, både till det yttre och inre. Flera lärare använder sig även av drama för att eleverna ska lära sig att samarbeta och utveckla sina färdigheter i att kommunicera. Det framkommer även att lärarna med hjälp av dramat vill att eleverna ska lära sig att använda alla sinnen i sina kunskapsprocesser samt använda sin kreativitet och fantasi. Berggraf Sæbø (2009, s. 234f, 243f) kommer i sin avhandling fram till att drama hjälper till att öka motivationen i undervisningen men att det oftast uppfattas som något åtskilt från lärande och kunskap. Dramat används snarare som underhållning och paus från den teoretiska undervisningen än som en viktig del i lärprocessen.

Kristina Fredriksson (2013, s. 120) fokuserar i sin intervjustudie på grundskolelärare som använder sig av drama i sin undervisning. Resultatet visar att det finns en stor variation i hur lärarna både ser på och använder sig av drama. Majoriteten av de tillfrågade lärarna använder sig av drama för att det gynnar elevernas personliga utveckling och för att det stärker både tryggheten och samhörigheten i klassen. I andra hand använder de sig av drama som ett estetiskt, utforskande ämne. Det framkommer även att många lärare upplever att det finns svårigheter i att använda sig av drama och att de därför inte använder det i den utsträckning som de skulle önska. Svårigheterna som lärarna lyfter fram är bland annat att ämnet inte har en egen kursplan, att de inte har tillräckligt med ämneskompetens och att tiden inte räcker till eftersom arbetet med drama kräver planering och mycket lektionstid. Lärarna framhäver även

att skolan har ett stort fokus på mätbara kunskaper, vilket gör att det processinriktade arbetet ofta ersätts av en undervisning som ger snabba och mätbara resultat. Arbetet med drama tar tid och resulterar inte i kunskaper som är lätta att mäta, vilket gör att det ofta bortprioriteras. I grundskolan används drama framförallt som ett medel för att arbeta med olika sociala projekt och ibland som ett medel för ämnesövergripande skolämnen.

3.3 Svenskämnet

Att svenskämnet har en tydlig koppling till estetiken är något som Renberg (2006, s. 61f) lyfter fram i sin artikel i antologin *Lärandets konst - betraktelser av estetiska dimensioner i lärandet*. Han menar att både retorik och skönlitteratur kommer ur den estetiska ämnessfären och att det därför är viktigt att man som svensklärare reflekterar över att det ämnesstoff man behandlar har en estetisk dimension. Han anser att skolans uppdrag att förmedla ett kulturarv lätt kan kollidera med den kultur som ungdomarna befinner sig i och att det gäller att försöka skapa en dialog mellan de två kulturerna. Om man exempelvis inkluderar ungdomarnas erfarenheter i arbetet med den klassiska litteraturen blir det lättare för eleverna att relatera till kulturarvet. Även Malmgren (1996, s. 87ff) talar om svenskämnet som ett erfarenhetsbaserat skolämne. Han menar att man som svensklärare kan se på sitt ämne på tre olika sätt; som ett färdighetsämne i språk, som ett litteraturhistoriskt bildningsämne eller som ett erfarenhetspedagogiskt ämne. I det erfarenhetspedagogiska förhållningssättet är eleverna aktiva deltagare i sin lärprocess och därmed medskapare av sin egen kunskap, vilket även stämmer överens med det dialogiska klassrum som Dysthe förespråkar i *Det flerstämmiga klassrummet* (1996).

Eftersom drama som metod bygger på dialog och samspel med andra, kan man alltså koppla arbetet med drama både till Dysthes (1996) dialogiska klassrum och det erfarenhetspedagogiska förhållningssättet som Malmgren (1996) lyfter fram. Utifrån Renbergs (2006, s. 61f) beskrivning av svenskämnets koppling till det estetiska kan man även i ämnesplanen för svenska hitta belägg för att arbeta med drama som metod i sin undervisning. Under rubriken *Ämnets syfte* kan man exempelvis läsa att undervisningen ska leda till att eleverna får möjlighet att utveckla en förmåga att kunna använda sig av både skönlitteratur och andra typer av texter för skapa en förståelse för andra människors erfarenheter, tankar, föreställningsvärldar och livsvillkor. Det står även att undervisningen ska "stimulera elevernas lust att tala, skriva, läsa och lyssna och därmed stödja deras personliga utveckling" och att eleverna i undervisningen ska "få möta olika typer av skönlitteratur och

andra typer av texter samt få sätta innehållet i relation till egna erfarenheter, intressen och den egna utbildningen" (Skolverket 2011, s. 160). Som man kan se i citaten ovan hänvisar man i styrdokumentet både till elevernas och andras erfarenheter vid ett flertal tillfällen. Eftersom Dewey (2005) menar att alla våra erfarenheter har en estetisk dimension, kan man med fördel använda sig av olika estetiska metoder när man undervisar i svenska, för att utveckla de förmågor som är ämnets syfte.

I förhållande till den forskning som har bedrivits om drama som metod på grundskolan de senaste åren återfinns relativt få undersökningar som specifikt behandlar undervisningen på gymnasiet. De studier som har genomförts på gymnasiet har antingen fokuserat på de estetiska ämnena eller hur man generellt använder sig av estetiska inslag i undervisningen, vilket gör att min studie fyller en lucka i forskningsfältet. Några av de studier som fokuserat på grundskolans svenskundervisning har dock även relevans för undervisningen på gymnasiet, bland annat en studie av Jaquet (2011) som kommer att presenteras nedan. Jag kommer även att lyfta fram två internationella exempel som visar att drama som metod kan ha positiv effekt på elevers lärande i språk- och litteraturämnena samt en artikel som visar att den kroppsliga upplevelsen är viktig för elevers läsförståelse.

I sin avhandling *Att ta avstamp i gestaltande - Pedagogiskt drama som resurs för skrivande* undersöker Ewa Jaquet (2011) hur drama kan fungera som en meningsskapande resurs inför en skrivuppgift. Studien genomfördes i en klass på mellanstadiet och resultatet visade att det pedagogiska dramat fungerade väl eftersom det skapade förutsättningar för ett inkluderande skrivande tillsammans i klassen. I både de narrativa och argumenterande texterna som eleverna producerade fanns det spår av de gemensamma dramaövningarna. I studien blev eleverna aktiva medskapare av sin egen kunskap och tog hjälp av varandra för att lära sig ännu mer. Jaquet's (2011) studie visar att drama kan fungera som en bra pedagogisk resurs vid skrivande, vilket stämmer överens med tidigare forskning inom området (Wagner 1998; Moore & Caldwell 1990; Mc Naughton 1997).

I en studie av Podlozny (2000, s. 268) vars syfte var att statistiskt undersöka nio olika hypoteser kring drama och språkutveckling i doktorsavhandlingar, masteruppsatser och vetenskapliga artiklar konstateras att elever som arbetar med att dramatisera olika typer av texter inte bara utvecklar sin förståelse av den aktuella texten, utan även andra texter. Med hjälp av sin lärare kan eleverna lära sig att överföra sina kunskaper från dramatiseringen till den nya texten vilket underlättar för elevernas läsförståelse. Hennes studie visar dessutom att drama kan förbättra elevernas skrivförmåga, språkliga medvetenhet och muntliga

framställning. Även i forskningsöversikten *Art for Art's Sake? The impact of arts in education*, utgiven av OECD 2013 (s.3) visar man på att det finns vetenskaplig evidens för att arbetet med drama kan hjälpa elever i både sin språkutveckling och läsförståelse. I ett kapitel i antologin *Svensk forskning om läsning och läsundervisning* lyfter Elam & Widhe (2015, s. 180) fram att dramatisering av texter kan hjälpa elever i sin läsförståelse. De menar att en text genom en dramatisering sätts in i ett meningsfullt sammanhang, där röster, sinnen, tankar, relationer, känslor och rörelser spelar en avgörande roll. Läsningen blir därmed en helhetsupplevelse där kroppen aktiveras. När eleverna får dramatisera en text och sedan prata om den fördjupas elevernas förståelse av texten. De poängterar även, likt flera av de tidigare forskarna (exempelvis Aulin-Gråhamn & Thavenius 2003; Marner & Örtegren 2003), att skolan väljer fel väg om den helt utestänger den estetiska dimensionen i lärandet och fokuserar på den kunskap som i traditionell bemärkelse är lättare att mäta.

4. Teori och centrala begrepp

I följande avsnitt kommer den teoretiska grund som studien vilar på att presenteras. Inledningsvis kommer det sociokulturella perspektivet att förklaras och tydliggöras, eftersom det är den kunskapssyn som genomsyrar hela studien. Sedan följer en förklaring av Deweys (2005) syn på estetik, skillnaderna mellan en *estetisk lärprocess* och en *instrumentell lärprocess* och en definition av Saars (2005) begrepp *stark* och *svag estetik*. Avslutningsvis presenteras fyra olika dramapedagogiska perspektiv, begrepp från dramapedagogiken samt en förklaring av Langers (1995) begrepp *föreställningsvärld*.

Som tidigare nämnts utgår studien från ett *sociokulturellt perspektiv* på lärande, vilket betyder att man anser att kunskap utvecklas i samhället och mellan människor. Förespråkarna för den sociokulturella teorin (Vygotskij 1978; Dysthe 2003; Säljö 2013) menar att lärande är en integrerad del i alla sociala praktiker och uppstår genom att vi människor interagerar med varandra. Inom den sociokulturella teorin använder man sig av begreppet *mediering*, för att förklara vikten av samspelet mellan människan och externa redskap. När vi lär oss något hjälper de *medierade redskapen* till att skapa mening och koppla samman det nya lärandeobjektet med tidigare erfarenheter inom samma ämnesområde (Säljö 2013, s. 24ff). Det viktigaste *medierade redskapet* som vi människor har tillgång till är vårt språk. Genom språket kan vi bland annat kommunicera, tänka och strukturera våra erfarenheter. Eftersom

den sociokulturella teorin bygger på kommunikativa processer, är just människans språk en förutsättning för utveckling och lärande (Dysthe 2003, s. 46ff).

När man arbetar med drama som pedagogisk metod kan man gemensamt bearbeta olika stoff med hjälp av berättandet och den fiktiva inramningen. Eleverna blir aktiva deltagare i sin kunskapsutveckling och kan efter det sociala samspelet själva konstruera och koppla samman den nya kunskapen med sina tidigare erfarenheter. Dramat blir därmed ett *medierande verktyg* som hjälper oss att få en ökad förståelse och kunskap. Vygotskij (1978) använder sig även av begreppet *den närmaste utvecklingszonen* när han talar om vikten av att utgå från den kunskapsnivå som den som ska lära sig något befinner sig i. Med hjälp av andra kan vi utmana och utveckla våra kunskaper och därmed ta oss till nästa *utvecklingszon*. Som lärare måste man därmed utgå från var eleven befinner sig och därifrån utmana och stötta eleven i sitt lärande (Dysthe 2003, s. 51).

Som tidigare nämnts anser Dewey (2005, s. 36ff) att lärande är en social aktivitet som kräver att vi aktivt kopplar samman våra tidigare erfarenheter med vår nya kunskap. Han anser även att våra erfarenheter är tätt förknippade med det estetiska och att allt vi är med om i grunden har en estetisk kvalitet. Poängen i hans resonemang är att vi endast bildar erfarenheter (experiences) genom att skapa konkreta avslut på det vi upplever, annars blir händelsen endast ett erfarande. Vi människor kan alltså gå runt och uppleva en mängd olika saker, men så länge vi inte reflekterar över och sorterar våra intryck av det vi upplever förblir upplevelsen endast ett erfarande. Genom att tänka och reflektera kan vi nå och dra slutsatser utifrån våra upplevelser och denna förvandling från erfarande till erfarenhet menar Dewey (2005) automatiskt är estetisk. Alla erfarenheter har även ett aktivt (*doing*) och ett passivt (*undergoing*) moment. När de två momenten går i dialog med varandra kopplar människan samman saker som hon aktivt gör med saker som hon passivt har tagit till sig. Om det aktiva (*doing*) momentet saknas, känner vi endast igen någonting, vi upplever det inte (Dewey 2005, s. 54ff).

Marner och Örtegren (2003, s. 82) väljer att göra en uppdelning mellan *instrumentella* och *estetiska lärprocesser*. De *instrumentella lärprocesserna* kännetecknas av en kunskapssyn där läraren är en förmedlare av redan färdig kunskap, klassrumsmiljön enstämig och eleven endast en behållare för den reproducerade kunskapen. Begreppet kännetecknas även av ord som automatisering, fakta och ytkunskap. De *estetiska lärprocesserna* står däremot för en kunskapssyn där läraren är iscensättare av olika kunskapssituationer, klassrumsmiljön är

flerstämmig och eleven är medskapare av sin egen kunskap. I den *estetiska lärprocessen* får eleverna upptäcka, vara kreativa och fördjupa sina kunskaper inom ett område.

Tomas Saar (2005, s. 94f) presenterar i sin rapport två olika begrepp som kan användas för att förstå det estetiska lärandet i den pedagogiska praktiken. Det första begreppet har han valt att kalla *den svaga estetiken*, vilket syftar på när man använder sig av estetiska uttryck för att illustrera ett redan givet kunskapsinnehåll. Genom det estetiska kan man som lärare illustrera lärandeobjektet ur ett annat perspektiv och därmed hjälpa eleverna att utveckla sin förståelse inom ämnet. Man kan exempelvis använda sig av en ramsa för att komma ihåg glosor eller illustrera en litteraturhistorisk epok med hjälp av en tidstypisk melodi. Skapande får i *den svaga estetiken* en stödjande och illustrerande roll för ett bestämt kunskapsinnehåll. Saar (2005, s. 96ff) menar att denna typ av estetiskt lärande kan vara både engagerande och verkningsfullt i det pedagogiska arbetet, men att estetiken ändå blir svag eftersom själva kunskapsinnehållet förblir orört. Därför använder han sig även av begreppet *den starka estetiken* när han vill påvisa lärandet som förändrar kunskapsinnehållet med hjälp av det estetiska. Det kan handla om att man med hjälp av musik öppnar upp för en helt ny förståelse av en text eller att man genom att spela upp ett drama sätter igång ett samtal om etiska dilemman. Istället för att blicka tillbaka på ett kunskapsinnehåll, som man gör i *den svaga estetiken*, blickar man i *den starka estetiken* framåt och använder sig av det estetiska för att undersöka ett kunskapsinnehåll som ännu inte är definierat. Båda formerna av estetisk kunskap kräver att eleverna är aktiva och medagerande. Saar (2005, s. 99) menar att de två begreppen kompletterar varandra eftersom de riktar fokus på olika perspektiv.

Som tidigare nämnts syftar begreppet *drama* i föreliggande studie på när man använder sig av drama som en pedagogisk metod. Sternudd (2000, s. 47) definierar i sin avhandling fyra olika grupperingar inom dramapedagogiken. Det *konstpedagogiska* perspektivet syftar på när drama används som en konstform där individens kreativitet står i fokus, exempelvis en teateruppsättning. Det *personlighetsutvecklande* perspektivet fokuserar på just den personliga utvecklingen hos de som deltar i dramat men även på gruppen som helhet. Det tredje perspektivet, det *kritiskt frigörande* har ett stort fokus på att skapa en reaktion hos deltagaren i syfte att i framtiden förändra samhället och används ofta som metod i samhällsorienterade ämnen i syfte att upptäcka och uppleva olika strukturer som finns i världen vi lever i. Det sista perspektivet kallas för det *holistiskt lärande* perspektivet och fokuserar på att ge eleverna i skolan en känslomässig och kognitiv förståelse för det innehåll som undervisningen handlar om. Elevernas egna erfarenheter ligger till grund för arbetssättet och målet är att man med

hjälp av dramat ska få dem att se saker med nya ögon och i slutändan förändra sina tidigare erfarenheter (Sternudd 2000, s. 49, 65, 82, 97).

Sternudd (2000, s.16) använder sig även av begreppet *agering* när hon beskriver hur man går in i olika roller, det vill säga en annan karaktär med tankar och känslor. I *ageringen* skapas en fiktiv version av verkligheten. Genom att gå in i en roll kan deltagarna uppleva den fiktiva situationen med sina kroppar, sinnen och intellekt. I *ageringen* är man både medskapare och betraktare av situationen. Detta är något som är unikt i arbetet med drama, att man som deltagare kan befinna sig i två olika världar samtidigt. Detta fenomen brukar benämnas *den estetiska dubbleringen*. I fiktionen är man både sin roll i den fiktiva världen, samtidigt som man är sitt vanliga jag utanför fiktionen. Man har alltså samtidigt både en upplevelse i och av fiktionen (Østern 2001, s. 120f). Langer (1995) som främst har fokuserat på elevers läsförståelse har beskrivit samma fenomen som att vi i mötet med olika texter behöver lära oss hur vi går in i olika *föreställningsvärldar*. I arbetet med drama blir de fiktiva *föreställningsvärldarna* tydliga för eleven, eftersom man aktivt får *agera* en roll i den fiktiva världen som man målar upp.

Østern (2001, s. 117 & 132f) menar att drama har en självklar plats i både modersmål- och litteraturundervisningen eftersom man genom dramat kan *levandegöra språket* i många olika genrer. Hon lyfter även fram att man som lärare kan använda sig av olika dramakonventioner, som exempelvis *skrivning i roll* och *expertroller*, för att skapa ett förståelseinriktat lärande. *Skrivning i roll* innebär att man får möjlighet att reflektera utifrån en given rollkaraktär genom att exempelvis få skriva ett dagboksinslag, ett brev eller sista hälsning till en vän. *Expertrollen* handlar om att man som lärare ger eleverna en kollektiv roll där de är experter på ett visst ämne (nobelpristagare, läkare, journalister, politiker, hotellägare) och att de sedan får komma med förslag och problemlösningar kring ett visst ämne. Dramakonventionerna blir enligt Østern (2001) en strategi som läraren kan använda sig av när eleverna ska fördjupa sin förståelse. De olika konventionerna kan exempelvis hjälpa eleverna att bygga en kontext, få en förståelse för en narrativ handling och reflektera utifrån sin rollkaraktär.

5. Resultat och analys

Nedan kommer studiens resultat att redovisas och analyseras. Jag har valt att strukturera resultatet i två övergripande kapitel som utgår från mina två frågeställningar. De två kapitlen är i sin tur indelade i olika teman som representerar de områden som informanternas svar rör sig inom. I det inledande avsnittet presenteras även de tre lärarna.

5.1 Presentation av lärarna

5.1.1 Anna

Läraren Anna är 43 år gammal och arbetar på en stor kommunal skola strax utanför staden. Hon har varit anställd där sedan hon tog sin examen för 17 år sedan och arbetar idag på det naturvetenskapliga programmet. Anna kom inte i kontakt med drama som metod i sin lärarutbildning, men gick under sin praktikperiod med en lärare som undervisade i både svenska och drama, vilket hon menar påverkade hennes inställning till drama positivt. Utanför sin utbildning har hon läst en del om rollspel och andra interaktiva undervisningsmetoder samt spelat en del amatörteater.

5.1.2 Britta

Britta är i 60-års åldern och har arbetat som utbildad lärare i 32 år. Idag arbetar hon på en kommunal gymnasieskola i de centrala delarna av staden och har hela sin tjänst på hotell och turism- programmet. Under sin utbildning kom Britta aldrig i kontakt med drama som metod, men hon har ett stort intresse för olika estetiska uttryckssätt och har även arbetat som lärare i olika mediekurser på gymnasiet.

5.1.3 Calle

Läraren Calle är 38 år gammal och blev färdig med sin lärarutbildning för 12 år sedan. Han arbetar på samma skola som Anna och har gjort det sedan han tog sin examen. För närvarande undervisar han på samhällsprogrammet, men har under åren haft kurser på alla program. I sin formella lärarutbildning kom han inte i kontakt med drama som pedagogisk metod, men han har ett stort intresse för olika estetiska uttryckssätt och har genom åren har spelat mycket teater.

5.2 Hur lärarna använder sig av drama och vilken effekt arbetet ger

5.2.1 Retorik, agerande och expertroller

I intervjuerna framkommer det att alla tre lärare i stor utsträckning använder sig av drama när de arbetar med de mål i svenskämnet som är kopplade till muntlig framställning och retorik. Anna låter ofta sina elever få gå in i olika roller och hålla tal i den karaktär som de har blivit tilldelade, vilket hon menar leder till att eleverna lyckas bättre eftersom de känner sig tryggare

när de inte behöver stå framför klassen i rollen som sig själva. Hon beskriver det på följande sätt:

När de ska hålla formella tal till exempel, så är det mycket enklare för dem att gå in i roll. För om de ska stå som sig själva och ha ett väldigt formellt tal "Mina damer och herrar, kungliga högheter och så" blir det liksom larvigt. Men om man kan ta på sig den, den fracken liksom, så blir det lättare för dem att göra det. Och det gör ju också ofta att de lyckas bättre.

I en av sina klasser har Anna under hösten genomfört ett projekt, där eleverna har fått gå in i rollen som en nobelpristagare och hålla ett formellt tal. I det ämnesövergripande arbetet med de andra lärarna på naturprogrammet brukar Anna även låta eleverna hålla tal som representanter för exempelvis ett oljebolag eller Green Peace. Att bli tilldelad en roll innebär att man tvingas att se saker ur en annans perspektiv och leta argument för en sak som man kanske egentligen inte tycker, vilket Anna framhäver som positivt: *Det kan vara nyttigt att tvingas att ta ett annat perspektiv än det man själv skulle ha tagit. Så rollen tvingar en ju även att ta ett annat perspektiv. Att gå en mil i någon annans skor.*

Anna närmar sig här det som Sternudd (2000) har valt att kalla agering, vilket innebär att eleverna får gå in i en fiktiv verklighet där de spelar en annan roll än sig själv. I ageringen får eleverna gå in i en karaktär och författa ett tal utifrån sin rolls tankar och känslor. Hon använder sig även av Østerns (2001) dramakonvention expertroll när hon låter eleverna få agera experter inom olika ämnesområden, vilket enligt Østern (2001) gör att de fördjupar sin förståelse av ämnet eftersom expertrollen kräver att man är påläst om sitt ämne.

Även Calle låter sina eleverna få agera (Sternudd 2000) i olika roller när han undervisar i retorik och i intervjun lyfter han fram att eleverna ofta blir bättre talare när de agerar i sina rollkaraktärer. Han nämner att han ofta arbetar med konstlade ställningstaganden när eleverna ska debattera, det vill säga att eleverna blir tilldelade vad de ska tycka i en viss fråga. På samhällsprogrammet där Calle arbetar har man ett stort FN-rollspel varje år, där eleverna blir tilldelade olika expertroller (Østern 2001) från olika länder som de sedan ska representera i FN:s generalförsamling. Förberedelserna inför rollspelet sker i alla ämnen och i svenskan övar eleverna exempelvis på att argumentera, så att de kan föra sitt lands talan under rollspelet. Resultatet brukar enligt Calle bli väldigt lyckat, vilket han beskriver på följande sätt:

Okej, nu är du Nordkorea liksom. Det är ju också ett rent rollspel och liksom du ska uttrycka de åsikterna därifrån och så. Och då vågar eleverna prata. Men säger man

Jessica, nu ska du upp och prata om dig själv, då är det jobbigt för många. Men nu är du Nordkoreas diktator, då är det inte alls lika jobbigt.

Det är tydligt att det i Annas och Calles arbete med retorik förekommer en estetisk dubbling (Østern 2001) eftersom eleverna i ageringen (Sternudd 2000) befinner sig i två världar samtidigt, där de i den fiktiva världen är medskapare och i den verkliga världen betraktare av fiktionen. I talsituationen blir den estetiska dubblingen en stor hjälp för eleverna eftersom de genom att gå in i fiktionen kan distansera sig från sin egen person vilket Anna och Calle anser gör att de både vågar mer och lyckas bättre. De talsituationer som i skolsammanhang lätt kan bli konstlade och svåra (exempelvis formella tal) blir därmed enklare att genomföra, eftersom de kan agera i sin roll. När Anna och Calle arbetar ämnesövergripande med retorik, blir det tydligt för eleverna att de i ageringen kan använda sig av faktakunskaper som de har inhämtat i andra ämnen när de håller sina anföranden. Talsituationen blir enligt Dewey (2005) då en erfarenhet eftersom eleverna i talet aktivt (doing) använder sig av något de redan kan (undergoing). Dramat fungerar även som ett medierande verktyg där eleverna får koppla samman nya kunskaper med kunskaper de har sedan tidigare (Säljö 2013).

Britta använder sig, till skillnad från Anna och Calle, framförallt av drama som en förberedelse inför olika talsituationer. Hon beskriver det som att hon ofta börjar i lekfulla, enkla talövningar där det inte finns något krav på att eleverna ska komma ihåg specifika repliker. Eftersom hon jobbar på ett yrkesprogram där eleverna efter examen förväntas vara redo för yrkeslivet, lyfter hon fram att just den muntliga kommunikationen är något som alla lärare på programmet arbetar aktivt med i sina ämnen. Hon beskriver det på följande sätt:

De här turismeleverna ska ju ut och handskas med folk och prata inför folk, så det är ju någonting de jobbar med i alla kurser och de blir jättebra på det. Vi kan ha elever som är så blyga, som inte vågar ställa sig längst fram i början och de går lugnt fram och pratar och informerar om saker och ting i klasser utan att tänka på sakerna då i trean, samma blyga elever. Så det är viktigt att jobba med det hela tiden, med lite olika syften. För då blir det bara ett naturligt sätt att vara.

Genom olika dramaövningar vill alltså Britta att hennes elever ska vänja sig vid att tala i klassrummet och hon arbetar aktivt utifrån elevernas utvecklingszon (Dysthe 2003). Ageringen (Sternudd 2000) i Brittias klassrum sker framförallt i olika dramaövningar och inte i givna talsituationer som hos Anna och Calle. Däremot använder sig Britta, likt Anna och Calle, både av agering och expertroller (Østern 2001) när hon arbetar ämnesöverskridande. På hennes program använder de sig exempelvis av olika rollspel, där eleverna får låtsas att de

arbetar på ett hotell och öva sig på att bemöta olika typer av gäster/kunder. Britta menar att arbetet hjälper eleverna att nå flera mål i sin utbildning, eftersom de i rollspelet får koppla samman sina teoretiska kunskaper med sina praktiska. Den expertroll som Brittans elever främst får agera i är sin blivande yrkesroll. Den estetiska dubbleringen (Østern 2001), blir även i Brittans undervisning viktig eftersom eleverna får möjlighet att praktisera sina kunskaper i den fiktiva världen samtidigt som de kan reflektera över sitt handlande när de kliver ut ur fiktionen. Dramat blir ett medierande verktyg (Säljö 2013), där eleverna genom att agera får gå in i sina framtida yrkesroller och öva på att omsätta sina teoretiska kunskaper (undergoing) i praktiken (doing) (Dewey 2005).

När de tre lärarna beskriver sitt arbete med retorik och muntlig framställning rör de sig inom den svaga estetiken (Saar 2005), eftersom deras arbete med drama till stor del handlar om att redovisa och omsätta kunskaper som eleverna redan har. Genom att agera olika roller i olika muntliga sammanhang får eleverna möjlighet att sätta sig in i olika perspektiv och därmed fördjupas även deras förståelse av ämnet. De rör sig även inom både det personlighetsutvecklande och holistiskt lärande dramaperspektiven (Sternudd 2000), eftersom syftet med deras arbete dels är att få eleverna att utvecklas i olika talsituationer men även att få dem att använda sig av sina kunskaper i olika sammanhang och situationer. Calle närmar sig även det kritiskt frigörande dramaperspektivet när han arbetar med FN-rollspel, eftersom syftet med rollspelet är att eleverna ska lära sig mer om världen vi lever i och få en politisk medvetenhet (Sternudd 2000).

5.2.2 Skönlitteratur, läsförståelse och föreställningsvärldar

I intervjun berättar Anna att hon ibland låter eleverna få *skriva sig in i litteraturen*, vilket innebär att de får skriva egna texter med utgångspunkt i en skönlitterär text. Hennes elever har bland annat brevväxlat med en annan klass på skolan när de arbetade med *Den unge Werthers lidanden* och vid flera tillfällen har eleverna även fått agera reportrar och intervjuat skönlitterära karaktärer. Anna har även arbetat med att eleverna får gå in i rollen som en skönlitterär karaktär, som sedan förflyttas till en annan skönlitterär miljö vilket hon beskriver på följande sätt:

Den unge Werther är ju väldigt tacksam för att han är så överdriven, så till exempel - i stället för att placera Robinson på Robinsons ö, så kan man placera den unge Werther på Robinsons ö och så skriver man dagbok då, som att man var han liksom. Han dör ju oftast

men.... (skratt). Alltså den typen av saker är väldigt användbart att göra som skrivövningar när man pratar litteratur.

När eleverna får skriva sig in i litteraturen menar Anna att de fördjupar sin förståelse av texten. Om de ska kunna skriva ett dagboksinslag som den unge Werther måste de exempelvis ha en känsla för det språk som författaren använder sig av. Hon betonar dessutom att man genom att använda sig av drama kan aktivera elevernas sinnen och känslor, vilket hon i arbetet med skönlitteratur menar har en betydande funktion för förståelsen. I arbetet med skönlitterära texter hjälper ageringen (Sternudd 2000) till att skapa en relation mellan läsaren (eleven) och fiktionen eftersom eleven får gå in i rollen som en skönlitterär karaktär. Den estetiska dubbleringen (Østern 2001) som uppstår när eleverna får agera i de skönlitterära karaktärernas värld samtidigt som de befinner sig i klassrummet kan leda till att eleverna lär sig att kliva in i den skönlitterära föreställningsvärlden som Langer (1995) menar har en betydande roll för elevernas läsförståelse. Arbetet kräver att eleverna aktivt kopplar samman sina tidigare erfarenheter (undergoing) med själva skrivprocessen, läsningen eller fiktionsupplevelsen (doing) (Dewey 2005). Precis som i Annas arbete med retorik fungerar dramat som ett medierande verktyg (Säljö 2013), eftersom det hjälper eleverna att skapa mening i en aktiv inlärningsprocess. Anna använder sig i arbetet med skönlitteratur även av den dramakonvention som Østern (2001) benämner som skriva i roll, vilket öppnar upp för möjligheten att se världen ur en fiktiv karaktärs ögon.

Begreppet drama för Britta är både en metod för att aktivera eleverna och en genre som eleverna ska lära sig att förstå och analysera. När hon undervisar om drama som genre delar hon ut roller till eleverna och låter dem sedan läsa olika dramastycken högt i klassrummet, vilket visar att hon även i genrearbetet använder sig av drama som en metod. När eleverna får läsa texten högt menar Britta att de lättare ser scenerna framför sig och att språket blir mer levande för dem. Dramaövningarna som klassen arbetar med är en förberedelse för de kunskapsmål som handlar om förståelse och tolkning av dramatik. Britta poängterar att arbetet med drama har en positiv inverkan både på elevernas läsförståelse och skrivande, vilket hon uttrycker på följande sätt: *De liksom tänker saker i scener. Så det hjälper absolut till. Och så hjälper det dem när de själva ska skriva.*

När Brittias elever får läsa texter högt levandegör de språket (Østern 2001), vilket ökar deras förståelse av texten. Britta berättar att hon upplever att dramaarbetet hjälper elevernas läsförståelse, vilket kan vara ett resultat av att de genom den estetiska dubbleringen (Østern 2001) lärt sig att vara både i och utanför fiktionen. Genom dramatiken får Brittias elever

tillgång till olika föreställningsvärldar som enligt Langer (1995) ökar både deras förståelse av den nyss lästa texten och texter som de kommer att möta i framtiden.

Calle berättar att han ibland använder sig av rollspel när han arbetar med skönlitteratur. Han ger ett exempel där eleverna fick gestalta författare från olika epoker. I sin rollkaraktär skulle de sedan delta i en styrd diskussion, vilket krävde att eleverna satte sig in i vilket sammanhang författaren levde i. Han beskriver det på följande sätt:

Så får de ha en styrd diskussion där de diskuterar till exempel frågor som rösträtt - manligt kvinnligt och sådär. Och då kanske du - Jag ska vara en 1800-tals preussisk man. Och så ur ditt perspektiv ska du argumentera emot kvinnlig rösträtt till exempel. Det är väldigt roligt och givande.

I intervjun lyfter Calle vidare fram att han anser att arbetet med drama har en positiv effekt på elevernas läsförståelse, eftersom han ofta använder sig av dramaövningar för att grunda innan eleverna ska läsa en text. Genom att visa ett filmklipp, spela upp en scen eller låta eleverna agera kan man som lärare skapa en förförståelse för det ämne som texten sedan behandlar, vilket Calle menar stärker elevernas läsförståelse. När Calle låter eleverna agera (Sternudd 2000) i skönlitterära karaktärer i debattsammanhang, skapar han en möjlighet för dem att lära sig att se fenomen ur en annan persons perspektiv. Precis som hos Anna och Britta leder den estetiska dubbleringen (Østern 2001) till att eleverna genom fiktionen kan skapa en distans till sig själva, vilket leder till att de får ett metaperspektiv över den situation som ageringen inbegriper.

I arbetet med skönlitteratur och drama är de tre lärarna kvar i den svaga estetiken (Saar 2005), eftersom de framförallt använder sig av drama som ett verktyg för att skapa en förståelse för texten hos eleverna. Drama används därmed som ett medel för att nå ett givet syfte. Ibland närmar sig dock Anna den starka estetiken (Saar 2005), när hon exempelvis låter eleverna få skriva kreativa texter där de själva får utforska hur de skönlitterära karaktärerna skulle agera i en ny situation. Arbetet med drama fyller då en annan funktion, eftersom eleverna genom dramatiseringen ska "upptäcka" litteraturen.

5.2.3 Som hjälp för elever med talängslan

Att arbetet med drama framförallt hjälper elever med talängslan är något som alla tre lärarna tar upp under sina intervjuer. Anna uttrycker det på följande sätt: *Drama har ju den fördel att man tillåter elever att spela en roll och de kan liksom gömma sig bakom den då. Och det kan*

vara ganska skönt om man inte vet vad man själv tycker eller inte vågar säga vad man själv tycker - så kan man ju säga vad VD'n för Monsanto säger istället.

Calle anser att arbetet med drama kan ha en stödjande funktion: *Framförallt hjälper de elever som har talängslan, eller som tycker att det är jobbigt att stå inför en grupp. Där är det väldigt, väldigt tacksamt. Det är nästan där som det har starkast funktion tycker jag.*

På frågan varför Britta har valt att använda sig av drama i sin undervisning svarar även hon att: *Det hjälper de elever som har lite talängslan att våga ta plats verbalt i rummet. Särskilt om de får agera lite i det också.*

Som tidigare nämnts skapar ageringen (Sternudd 2000) en möjlighet för eleverna att stå framför klassen i en annan roll än sig själva, vilket de tre lärarna menar leder till att de vågar mer. Den estetiska dubbleringen (Østern 2001) gör det dessutom lättare för eleverna att reflektera över sitt agerande, eftersom de kan kliva ut ur fiktionen och betrakta talsituationen. När lärarna beskriver sitt arbete med drama blir det tydligt att de använder det som en metod för att hjälpa eleverna framåt i sin kunskapsprocess, framförallt när de arbetar med elever med talängslan.

5.2.4 Gruppdynamik och personlig utveckling

De tre lärarna är överens om att arbetet med drama stärker gruppdynamiken i klassen samtidigt som det gynnar elevernas personliga utveckling. Både Anna, Britta och Calle använder sig av olika dramaövningar när eleverna börjar i ettan, eftersom de anser att det skapar en bra grund för klassammanhållningen. Anna beskriver det som att det som i grunden går ut på att stå och *larva* sig framför en grupp i slutändan inte bara har en positiv effekt på gemenskapen, utan även elevernas inställning till att prata högt inför klassen. Hon har även upplevt att drama är en bra metod för att bygga upp en bra relation till eleverna:

Den viktigaste faktorn för ett gott studieklimat i vilken klass som helst - det är ju trygghet och tillit till både läraren och gruppen. Att gruppen fungerar är det bästa sättet att få ett bra resultat i en hel grupp och då är ju drama och den typen av värderingsövningar, viktig för att bygga ihop gruppen. Om alla skulle sitta i rätta rader och lyssna skulle man aldrig få till det klimatet i klassen och det är ju faktiskt väldigt bra att kunna skratta ihop för en grupp.

Britta beskriver det som att dramaövningarna blir en gemensam upplevelse som man delar tillsammans i klassen och att det är viktigt att man som lärare *skapar några grejer som*

eleverna kommer ihåg. Hon betonar även att det är viktigt att man hela tiden reflekterar över det som sker i klassrummet, så att de olika dramaövningarna inte bara blir ett roligt inslag i undervisningen utan även en möjlighet att utvecklas. När eleverna får lära sig att gå in i olika roller menar Anna, Britta och Calle att de lär sig att se saker ur en annan persons perspektiv, vilket de menar gynnar elevernas personliga utveckling och medmänsklighet.

När lärarna talar om drama som ett medel för att skapa en bra gruppdynamik i klassen och stötta elevernas personliga utveckling är det tydligt att de använder sig av det personlighetsutvecklande dramaperspektivet (Sternudd 2000). De gemensamma erfarenheterna som klassen skapar tillsammans ligger även till grund för den fortsatta undervisningen i gruppen, vilket man kan koppla till Deweys (2005) syn på estetik och Marner och Örtegrens (2003) beskrivning av estetiska läroprocesser. Läraren fungerar som en iscensättare av olika kunskapssituationer där fokus ligger på att eleverna är aktiva medskapare av sin egen kunskap. Britta betonar i sitt resonemang ovan även vikten av att man reflekterar över det som sker i klassrummet, vilket överensstämmer med Deweys (2005) tankar om att en erfarenhet bildas när vi skapar ett konkret avslut på våra upplevelser.

5.2.5 Elevernas erfarenheter

Anna, Britta och Calle utgår alla tre från elevernas erfarenheter när de planerar sin undervisning. Anna nämner vid ett flertal tillfällen hur viktigt det är att eleverna aktiveras i klassrummet och lyfter fram att man som lärare kan använda sig av olika dramaövningar för att göra lärandet meningsfullt för eleverna. Hon säger att: *Ju aktivare en elev är, ju mer sinnen och känslor och tankar som man kan använda själv, desto mer lär man sig*. En lektion där eleverna är helt passiva menar Anna är bortkastad tid. Hon försöker undvika att ha helt *rena* föreläsningar, där eleverna endast ska sitta och lyssna eftersom hon vet att de sällan kommer ihåg föreläsningens innehåll. Hon uttrycker det på följande sätt:

Så man kan ju säga såhär att om man bara har en genomgång sådär, så är det ju för att man inte har hunnit tänka på vad eleverna skulle kunna göra. Men man skulle kunna ha exakt samma moment med en elevaktivitet, där de liksom får vara med och diskutera någonting - ett fenomen, en grej eller en text. Och sen så har man en genomgång utifrån det. Det är ett mycket bättre upplägg. Så att, det handlar väldigt mycket om att aktivera elevernas liv liksom. Svenskan finns ju liksom ingen anledning att inte koppla dem själva till, eftersom de äger det själva.

Vidare säger Anna att man som svensklärare inte behöver vara expert på sitt område och att man måste våga testa olika alternativa undervisningsmetoder. Hon berättar att hon inte känner sig helt säker inom drama, men att man som lärare inte behöver vara den som kan bäst så länge man är en bra coach. Britta poängterar att hon anser att det är viktigt att man som lärare anpassar sin undervisning till elevgruppen och att man hela tiden utgår från vad eleverna behöver. Ibland använder hon sig exempelvis av drama för att få eleverna att våga släppa på sina hämningar, eftersom de i de olika dramaövningarna vågar göra saker som de inte hade vågat i rollen som sig själva. Även Calle lyfter i sin intervju fram att han försöker anpassa sin undervisning efter elevgruppens behov och de erfarenheter de har med sig in i klassrummet.

I beskrivningarna ovan blir det tydligt att de tre lärarna faller in under det som Malmgren (1996) har valt att kalla det erfarenhetsbaserade svenskämnet. Lärarna beskriver hur viktigt det sociala samspelet i klassen är för elevernas lärande och berättar hur de försöker skapa en klassrumsmiljö där eleverna är aktiva deltagare i sin inlärningsprocess, vilket stämmer överens med den sociokulturella synen på lärande (Säljö 2013). I både Anna, Brittias och Calles undervisning blir arbetet med drama även en metod för att hjälpa eleverna till nästa utvecklingszon (Dysthe 2003), eftersom de med hjälp av drama som ett medierande redskap (Säljö 2013) kan hjälpa eleverna att utveckla både sina muntliga färdigheter och sin litterära förståelse. Som tidigare nämnts lyfter Anna fram att man som lärare inte behöver vara expert på drama, för att kunna använda det som metod. Det viktigaste är att man kan finnas med och stötta eleverna, så att de kommer framåt i sitt lärande. Lärarna uttrycker även att eleverna ska få möjlighet att vara medskapare av sin egen kunskap och att lärande är en aktiv process där elevernas erfarenheter (undergoing) ska kopplas samman med det ämnesstoff som undervisningen behandlar (doing), vilket tydligt går att koppla till Deweys (2005) beskrivning av den estetiska dimensionen i lärandet samt Marner och Örtengrens (2003) beskrivning av estetiska lärprocesser.

5.3 Svårigheter med drama som pedagogisk metod

5.3.1 Läroplanen och tid

De tre lärarna anser att det finns en skillnad mellan dagens läroplan (Lgy11) och den gamla läroplanen från 1994. Anna lyfter bland annat fram att den nya läroplanen har ett större fokus på formellt skrivande och det som hon benämner som *drilling* av olika kunskaper, något som även Britta och Calle påvisar i sina intervjuer. Anna upplever att det i de gamla A- och B-

kurserna fanns ett mycket större friutrymme för läraren och att hennes arbetssätt har förändrats efter övergången till Lgy11 eftersom betydligt fler moment ska in i varje kurs. Hon beskriver det som att *allting ska ju in i två-kursen* och att det i trean är *väldigt mycket vetenskapligt skrivande*. Personligen tycker Anna att det är svårt att göra någonting kul med det vetenskapliga, formella skrivandet. Hon upplever att det finns mindre tid till att göra *de roliga grejerna*, som exempelvis kreativt skrivande. Anna säger att hon gärna skulle vilja ha mer tid till att bolla idéer och tankar mer någon annan svensklärare, för att kunna hitta sätt att arbeta med det nya ämnesstoffet. Hon berättar att det tar tid att planera moment som innehåller drama, eftersom man som lärare måste ha en tydlig och genomtänkt plan med sitt arbete.

Även Calle anser att kurserna i svenska har blivit mer *stressade*, eftersom de innehåller fler moment. Han menar att övergången till den nya läroplanen har inneburit att man som lärare har blivit mer begränsad eftersom man inte har lika mycket spelutrymme i kursplanerna, framförallt i kursen Svenska 2. För Calles del har en lösning varit att han idag arbetar mer ämnesövergripande, men han tror att hans förändrade arbetssätt även kan bero på att han känner sig tryggare i rollen som lärare och att han har ett väldigt bra arbetslag att arbeta tillsammans med.

Av de tre lärarna är det bara Britta som i intervjun lyfter fram att det i dagens läroplan (Lgy11) står att man ska arbeta med genren dramatik i kursen *Svenska 3* och hon är även den enda av lärarna som beskriver att hon arbetar med dramastycken i sin undervisning. I intervjun är hon dock noga med att poängtera att det förmodligen beror på att just den typ av text fungerar bra att arbeta med i den elevgrupp som hon undervisar. Likt Anna och Calle anser även Britta att dagens läroplan på många sätt har blivit tuffare och att det finns tydligare krav på att allt ska bedömas.

De tre lärarnas uppfattning om dagens läroplan stämmer överens med de tankar som lärarna i både Lindgrens (2006) och Hansson Stenhammars (2015) studier har om sina styrdokument. De instrumentella lärprocesserna (Marner & Örtegren 2003) som kännetecknas av automatisering och ytkunskap dominerar i läroplanens formuleringar och det finns ett begränsat friutrymme för lärarna att göra något som inte kan tas med i betygsättningen. Anna, Britta och Calle upplever att det finns begränsat med tid att genomföra lektionsmoment som inte är direkt kopplat till kunskapskraven och ur deras beskrivningar kan man tolka att de estetiska lärprocesserna (Marner & Örtegren 2003) ofta får åsidosättas till förmån för det som Anna väljer att benämna som *drillning* av elevernas kunskaper.

5.3.2 Bedömning

I intervjuerna framkommer det att både Anna och Britta upplever att det är svårt att bedöma de moment som innehåller drama, men att det kan finnas givna bedömningsituationer i de moment som behandlar muntlig framställning. När Annas elever skriver mer kreativa texter brukar hon däremot undvika att använda dessa som bedömningsunderlag. Syftet med skrivuppgifterna som är kopplade till drama blir därför framförallt att få igång ett tänkande och skapa ett känsleregister kring litteraturen, vilket sedan hjälper eleverna när de ska examineras. Anna lyfter fram att man skulle kunna examinera de språkliga delarna i de kreativa texterna, men att det är svårt att hitta andra kunskapskrav som går att applicera på uppgifterna. Britta anser att drama är något som sker här och nu i rummet och menar att det därför är svårt att genomföra en rättvis bedömning i efterhand. Även i hennes undervisning fungerar arbetet med drama framförallt som ett introducerande moment inför en uppgift som senare ska bedömas.

Utifrån Anna och Brittans resonemang kan man tydligt se att det framförallt är de instrumentella lärprocesserna (Marner & Örtegren 2003) som i slutändan ligger till grund för deras bedömning av elevernas kunskaper. Det som lyfts fram i kunskapskraven är det som är enkelt att bedöma, som exempelvis språkliga färdigheter. När Anna fokuserar på de estetiska lärprocesserna (Marner & Örtegren 2003), som när hon exempelvis låter eleverna skriva sig in i litteraturen väljer hon att inte bedöma elevernas texter eftersom hon anser att det är svårt att koppla den typen av uppgifter till kunskapskraven. Det är alltså de instrumentella lärprocesserna som i slutändan bedöms, inte de estetiska. Britta uttrycker i sin intervju att man som lärare måste vara försiktig när man bedömer elevernas kunskaper, vilket kan resultera i att man fastnar i en bedömningspraktik som endast fokuserar på de instrumentella lärprocesserna eftersom de kunskaper som reproduceras i dem ofta är enklare att mäta.

Enligt Calle finns det till skillnad från Anna och Britta en stark koppling mellan arbetet med drama och hans bedömning av elevernas kunskaper, framförallt när det handlar om bedömning av elevernas muntliga förmågor. Han beskriver det på följande sätt:

Jag ska ju plocka fram ur dig, eller du ska plocka fram det själv och jag ska liksom hjälpa dig i den processen - att nå så höga betyg som möjligt. Alltså, att använda bedömning för lärande - genom att du förstår vad du ska göra och strävar efter och gör det - så lär du dig också att göra det och där blir ju dramat väldigt tacksamt, eftersom du skapar en konstlad situation som gör det enklare att nå dit.

Bedömningen av elevernas prestationer i dramaövningarna blir för Calle därmed inte ett problem, eftersom han anser att bedömningen är till för att hjälpa eleverna framåt i sin kunskapsutveckling. Det är dock viktigt att poängtera att Calle framförallt använder sig av drama när han bedömer elevernas muntliga presentationer, något som även Anna och Britta gör. Det som skiljer de tre lärarna åt är att de alla använder sig av olika metoder och därmed blir resultaten mer eller mindre svårbedömda. De kreativa texter som Anna upplever som svåra att använda i bedömnings-sammanhang använder sig varken Britta eller Calle av och de dramastycken som Britta låter sina elever spela upp förekommer varken i Anna eller Calles klassrum. Att Calle anser att hans arbete med drama är starkt förknippat med hans bedömning av elevernas kunskaper kan alltså bero på att hans arbete tydligare går att koppla till kunskapskraven. Utifrån intervjuunderlagen kan man dock se att Calle tolkar begreppet bedömning på ett annat sätt än Anna och Britta, som i sina svar talar om bedömning som ett avslut på ett moment snarare än som en del i lärprocessen. Calle säger uttryckligen att han använder "bedömning för lärande", vilket visar på att han tolkar begreppet bedömning som en del i lärprocessen och inte som något som sker som en avslutande handling av ett moment.

6. Slutsats och diskussion

Studiens resultat visar att lärarna ser många fördelar med att använda sig av drama som metod i svenskämnet på gymnasiet. De lyfter fram att arbetet med drama har en viktig funktion när man arbetar med elever med talängslan eftersom man genom dramat får agera någon annan än sig själv när man talar inför klassen. Det är även inom ämnet muntlig framställning som lärarna främst använder sig av drama, vilket förmodligen beror på att det är det ämnesområde som tydligast är kopplat till drama som uttryckssätt. Alla tre lärare nämner även att drama har en positiv inverkan på klimatet i klassen och elevernas personliga utveckling. De tror dessutom att elevernas rolltagande har en positiv effekt på deras läsförståelse, eftersom de lär sig att gå in i olika föreställningsvärldar (Langer 1995). De positiva effekterna av arbetet med drama stämmer även överens med den tidigare forskningen (Sternudd 2000; Öfverström 2006; Berggraf Sæbø 2009; Fredriksson 2013) som bland annat lyft fram att arbetet med drama ofta används för att bygga ett tryggt klassrumsklimat och hjälpa eleverna i sin personliga utveckling. Det är även tydligt att elevernas erfarenheter får ta en stor plats i både Anna, Britta och Calles klassrum, vilket förespråkas av både Malmgren (1996), Renberg (2006) och framförallt Dewey (2005) som menar att lärande sker när vi kopplar samman våra tidigare erfarenheter med något vi faktiskt gör. Lärarnas klassrum är även flerstämmiga (Dysthe 1996)

och eleverna får vara aktiva medskapare av sin egen kunskap vilket enligt bland annat Marner och Örtegren (2003) är avgörande för elevernas kunskapsinhämtning. Lärarna i studien tycker sig även se att deras arbete med drama hjälper eleverna i både i sin läsförståelse och textproduktion, vilket stämmer överrens med resultaten i Jaquets (2011) och Podlozny (2000) studier, Elam & Widhes (2015) artikel samt OECD's (2013) forskningsöversikt.

I lärarnas beskrivningar av sitt arbete blir det tydligt att de rör sig inom den svaga estetiken (Saar 2005), eftersom de framförallt använder sig av drama som en metod för att illustrera och belysa ett kunskapsinnehåll, inte för att förändra och skapa något nytt. Dramat blir ett medierande verktyg i elevernas kunskapsprocess, där de får möjlighet att se ett lärandeobjekt ur flera olika perspektiv (Säljö 2013). Trots att begreppet svag estetik lätt kan uppfattas som något negativt och mindre eftersträvänsvärt än stark estetik menar Saar (2005, s. 96ff) att även den svaga estetiken är viktig i elevernas lärprocess. Det finns ingen motsättning mellan de två begreppen, utan de fungerar som komplement till varandra. Jag anser dock att det är intressant att reflektera över varför lärarna i studien endast rör sig inom den svaga estetiken. En möjlig förklaring, vilket även lärarna lyfter fram i intervjuerna, är att det inte finns utrymme i läroplanen för större projekt där eleverna själva får utforska ett ämnesområde. Det finns ett tydligt angivet ämnesstoff i alla ämnen, så när det estetiska plockas in i ett mer teoretiskt ämne används det framförallt för att belysa ett redan angivet kunskapsinnehåll. Som lärare har man därmed ingen möjlighet att låta eleverna få agera fritt, eftersom man med säkerhet inte vet vad resultatet kommer att bli. Läroplanens begränsningar är förmodligen även anledningen till att ingen av lärarna använder sig av det konstpedagogiska perspektivet, eftersom det fokuserar på elevernas fria skapande (Sternudd 2000, s. 49).

De hinder och problem som lärarna i studien upplever i arbetet med drama som pedagogisk metod är framförallt kopplade till läroplanens späckade innehåll och kunskapskravens betoning på instrumentella kunskaper (Marner & Örtegren 2003), vilket stämmer överens med resultatet i både Saar (2005) Lindgren (2006), Fredriksson (2013) och Hansson Stenhammars (2015) avhandlingar. Lärarna upplever att det är svårt att bedöma de estetiska lärprocesserna och därför bedömer de endast elevernas dramatiseringar när de går att koppla till de kunskapskrav som handlar om muntlig framställning.

Denna studie ger en översiktlig bild över hur svensklärare på gymnasiet använder sig av drama som pedagogisk metod, men eftersom studiens omfattning är begränsad är det svårt att dra några generella slutsatser utifrån resultatet. Då den tidigare forskningen främst har fokuserat på undervisningen i grundskolan, bidrar min studie med ett nytt perspektiv inom

forskningsfältet eftersom den utgår från gymnasieskolan. Det man kan konstatera är att arbetet med drama kan ge positiva effekter i elevernas lärande och att de främsta problemen med arbetsmetoden ligger i styrdokumentens utformning, vilket stämmer överens med tidigare forskning. De nya perspektiv som studiens resultat lyfter fram är att det trots läroplanens begränsningar går att få in estetiska inslag i undervisningen på gymnasiet, så länge man som lärare kämpar för och tror på drama som pedagogisk metod. Lärarna i studien finner i sitt arbete vägar till att göra den estetiska dimensionen i lärandet relevant och betydelsefull för eleverna. Trots att de använder sig av drama på olika sätt i sin undervisning, uppger de liknande effekter av sitt arbete. Anna, Britta och Calle anser att drama är ett verkningsfullt pedagogiskt verktyg, vilket Calle i sin intervju sammanfattar på följande sätt:

Eftersom drama är ett otroligt bra verktyg, så är det ju väldigt olämpligt att inte använda det. Varför ska man inte använda något som är bra? Om du ska spika upp en spik i väggen och har en hammare i verktygslådan, varför ska du då inte använda hammaren? Korkat, tycker jag. Vi ska ju jobba för eleverna!

6.1 Förslag på vidare forskning

Som tidigare nämnts är studiens omfattning begränsad, vilket gör det svårt att generalisera studiens resultat. Det man kan konstatera är dock att studien har gett några uppslag kring hur svensklärare på gymnasiet använder sig av drama som metod i sin undervisning. Det vore därför intressant att i framtiden utöka studien med fler informanter, för att kunna kartlägga fler tanke kategorier och i slutändan nå ett mer generaliserbart resultat. Med fördel skulle man även kunna använda sig av ett större geografiskt uppsamlingsområde, så att man får ta del av lärares tankar från andra delar av Sverige. Man skulle även kunna fördjupa sig i något av de tre huvudområdena i svenskämnet (språk, litteratur, retorik), för att få en djupare beskrivning av hur lärare använder sig av drama. Det vore även intressant att undersöka hur eleverna upplever arbetet med drama.

7. Slutord

Som lärare är det viktigt att vara medveten om vikten av att variera sin undervisning och låta eleverna vara aktiva medskapare i sina lärprocesser. Min studie har visat på hur man som lärare kan använda sig av drama som metod i sin svenskundervisning för att bland annat öka elevernas muntliga färdigheter, läsförståelse och förmåga att se saker från en annan persons perspektiv. Arbetet med drama kan även stärka grupp gemenskapen i klassen och leda till att

elever med talängslan kommer över sin rädsla. Den estetiska dimensionen i lärandet kan och bör ha en given plats i alla ämnen, eftersom eleverna i de estetiska lärprocesserna får möjlighet att utforska ämnen ur olika perspektiv. Undervisningen i skolan bör fokusera på att låta eleverna använda sig av flera av sina språk, så att man undviker att "skolan och kulturen skiljer huvudet från kroppen" (Reggio Emilia 2015).

9. Referenslista

- Askerfjord Sundeby, M. & Zaccheus, U. (31 oktober, 2016). Estetiska ämnen kan komma tillbaka på schemat. *SVT Nyheter*. Hämtad 2016-12-29 från: <http://www.svt.se/kultur/estetiska-amnen>
- Aulin-Gråhamn, L. & Thavenius, J. (2003). *Kultur och estetik i skolan: slutredovisning av Kultur och skola-uppdraget 2000-2003* (KOS-rapport, 2003:09). Malmö: Malmö högskola.
- Berggraf Sæbø, A. (2009). *Drama og elevaktiv læring : En studie av hvordan drama svarer på undervisnings- og læringsprosessens didak-tiske utfordringer* (Doktorsavhandling NTNU 2009:22). Trondheim: Norges teknisk-naturvetenskapliga universitet.
- Burman, A. (2014). Det estetiska, kunskapen och lärprocesserna. Burman, A. (2014). (red.). *Konst och lärande. Essäer om estetiska lärprocesser* (s. 7-28). Stockholm: Elanders
- Christoffersen, L. & Johannesson, A. (2015). *Forskningsmetoder för lärarstudenter*. Lund: Studentlitteratur.
- Dewey, J. (2005). *Art as experience*. Utgiven 1934. London: The Berkeley Publishing Group.
- Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet - Att skriva och samtala för att lära*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, O. (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur
- Elam, K & Widhe, O (2015). Läslust och litterär förståelse ur ett kroppsligt perspektiv. I: Olin- Scheller, C. & Tengberg, M (red.) (2015) *Svensk forskning om läsning och läsundervisning* (s. 171-182). Malmö: Gleerups.
- Essiasson P, Gilljam M, Oscarsson H & Wängnerud L (2012). *Metodpraktikan - konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Norstedts Juridik.
- Fredriksson, K. (2013). *Drama som pedagogisk möjlighet. En intervjustudie med lärare i grundskolan* (Licentiauppsats, Linköping Studies in Pedagogic Practices, No 17, Linköping Studies in Education and Social Sciences, No 2). Linköping: Linköping University Electronic Press
- Hansson Stenhammar, M-L. (2015). *En avestetiserad skol- och lärandekultur. En studie om lärprocessers estetiska dimensioner* (Doktorsavhandling, Art Monitor nr: 52). Tillgänglig på: <http://hdl.handle.net/2077/38364>
- Jacquet, E. (2011). *Att ta avstamp i gestaltande. Pedagogiskt drama som resurs för skrivande* (Licentiauppsats). Stockholm: Stockholms Universitet.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

- Langer, J. A (1995). *Litterära föreställningsvärldar. Litteraturundervisning och litterär förståelse*. Göteborg: Daidalos.
- Lindgren, M. (2006). *Att skapa ordning för det estetiska i skolan. Diskursiva positioneringar i samtal med lärare och skolledare* (Doktorsavhandling, Art Monitor) Tillgänglig på: <http://hdl.handle.net/2077/16773>
- Lindstrand, F. & Selander, S. (2009). *Estetiska lärprocesser*. Lund: Studentlitteratur.
- Malmgren, L-G. (1996). *Svenskundervisning i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Marner, A. & Örtegren, H. (2003). *En kulturskola för alla – estetiska ämnen och läroprocesser i ett mediespecifikt och medieneutralt perspektiv* (Forskning i fokus, nr 16). Myndigheten för skolutveckling.
- Mc Naughton, M J. (1997). *Drama and Children's writing: a study of the influence of drama on the imaginative writing of primary school children*. I: Research in drama in Education: The Journal of Applied Theatre and Performance, 2:1 (s55-86).
- McLellan, J-A & Dewey, J. (1889). *An introduction to the principles and practice of education*. Boston: Educational publishing company. Hämtad: 2016-12-16 från: <https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=mdp.39015071638311;view=1up;seq=5>
- Podlozny, A. (2000). *Strengthening Verbal Skills through the Use of Classroom Drama: A Clear Link*. I: Journal of Aesthetic Education, vol, 34, no 3/4, pp 239–275.
- Reggio Emilia (2015). *De hundra språken*. Hämtad 2017-01-02 från: <http://www.reggioemilia.se/pedagogiken/mer-om-reggio-emilias-pedagogiska-filosofi/de-hundra-spraken/>
- Renberg, B. (2006). Rytmen och rap och retorik – om svenska, språk och estetik. Alerby, E. & Elidottir, J. (2006). (red.). *Lärandets konst - betraktelser av estetiska dimensioner i lärandet* (s. 61-82). Lund: Studentlitteratur.
- Saar, T. (2005). *Konstens metoder och skolans träningslogik* (Karlstad University Studies, 2005:28). Karlstad: Institutionen för utbildningsvetenskap, Karlstad universitet.
- Skolverket. (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Skolverket: Fritzes.
- SOU 2016:77. *En gymnasieutbildning för alla - åtgärder för att alla ska påbörja och fullfölja en gymnasieutbildning*. Stockholm: Wolters Kluwers Offentliga Publikationer.
- Sternudd, M. (2000). *Dramapedagogik som demokratisk fostran? Fyra dramapedagogiska perspektiv - dramapedagogik i fyra läroplaner* (Doktorsavhandling, Uppsala studies in education: 88). Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Säljö, R. (2013). *Lärande & kulturella redskap. Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Lund: Studentlitteratur

- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer*: Hämtad: 2016-12-01 från:
<http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>
- Vygotskij, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*.
Cambridge, MA: Harvard University Press
- Wagner, B J. (1998). *Educational drama and Language Arts. What Research Shows*.
Porthmouth: Heinemann.
- Winner, E., T. Goldstein & S. Vincent-Lancrin (2013). *Art for Art's Sake?: The Impact of
Arts Education, Educational Research and Innovation*, OECD Publishing.
Hämtad: 2016-12-13 från: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264180789-en>.
- Öfverström, C. (2006). *Upplevelse, inlevelse och reflektion - drama som en aktiv metod i
lärandet: en teoretisk analys och en empirisk undersökning av hur lärare
tänker när de använder drama som metod*. (Licentiatavhandling, Institutionen för
beteendevetenskap: 245). Linköping: Linköping University Electronic Press.
- Østern, A-L. (2001). *Svenska med sting*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.

Bilaga - Intervjuguide

Personuppgifter och yrkesbakgrund

- Vad heter du?
- Hur gammal är du?
- Hur länge har du arbetat som lärare?
- Berätta om din ”lärarkarriär” hittills: *Vilka tjänster har du haft? (åldersgrupp, skolor, ämnen)*
- Vilka ämnen undervisar du för närvarande i?
- Hur skulle du vilja karaktärisera den skola där du arbetar?
- Hur skulle du vilja karaktärisera de program där du arbetar?
- Vad tycker du är det roligaste momentet i ditt arbete?

Erfarenhet av drama och estetisk verksamhet

- Har du kommit i kontakt med drama som didaktiska arbetsätt i din lärarutbildning? På vilket sätt?
- Har du någon utbildning inom någon form av estetisk verksamhet utanför din lärarutbildning?
- Skulle du säga att du är intresserad av någon form av estetisk verksamhet? *Känner du dig säker inom de estetiska uttrycksformerna?*

Drama

- Hur tolkar du begreppet drama i undervisningssammanhang?
- Hur arbetar du/ på vilket sätt använder du dig av drama i din svenskundervisning? Ge gärna flera exempel. *Vad var det som gjorde att du valde att arbeta med drama i just de sammanhangen? Vilka kurser? Vilket centralt innehåll?*
- Varför har du valt att använda drama som ett didaktiskt arbetsätt?
- Vilken inverkan uppfattar du att ditt arbete med drama har på dina elever? *Innan, under, efter arbetet.*
- Brukar du arbeta med drama som en metod för att bearbeta texter som eleverna har läst? Hur har arbetet gått till och vilken typ av texter har du i så fall använt dig av? *(istället för t.ex. boksamtal, blogginlägg.)*

- Vilken relation finns det mellan ditt arbete med drama och din bedömning av elevernas kunskaper? *Används drama endast för att bearbeta och iscensätta lärandeobjekt eller även som bedömningsunderlag? I så fall hur?*
- I vilken omfattning använder du dig av drama i undervisningen? *Ibland - Alltid*
- Upplever du att det är någon skillnad på dina elevgrupper? *(klasser, program)* Vad tror du att den skillnaden beror på?
- Har du upplevt någon skillnad efter övergången från den Lpf 94 till nya läroplanen Lgy11? Har ditt arbetssätt förändrats och i så fall hur?
- Vad anser du är skillnaden mellan att arbeta med drama och att inte göra det med avseende på elevernas lärande? *Upplever du någon skillnad? Vilka möjligheter tycker/tror du att arbetet med drama kan ha? (med fokus på elevers lärande).*
- Skulle du vilja arbeta mer med drama i din svenskundervisning? Varför/varför inte? Vilka problem finns?

Avslut

- Är det något du eventuellt vill tillägga innan vi avslutar intervjun?
- Är det någon fråga jag borde ha ställt om det vi talat om, men inte ställde?