

En friare plats

Pedagogiskt drama i Språkinstruktionen

Sara Bartfai

Institutionen för ämnesdidaktik

Kandidatuppsats 15 hp

Svenska som andraspråk

Vårterminen 2023

Handledare: Ulrika Magnusson

English title: A freer space – Educational drama in a Swedish language introductory class



Stockholms
universitet

En friare plats

Pedagogiskt drama i Språkinstruktionen

Sara Bartfai

Sammanfattning

I den här uppsatsen undersöks pedagogiskt drama som del av Språkinstruktionsprogrammet ur ett elevperspektiv. Målet med undersökningen är att bidra till mer empirisk kunskap om användandet av drama i andraspråksundervisning. Studien har en etnografisk ansats och bygger på deltagande observationer samt intervjuer med elever. Undersökningen utgår från ett sociokulturellt och multimodalt perspektiv (Cope & Kalantzis, 2009) på andraspråksinlärning. Vidare appliceras *transformativ multilitteracitetspedagogik* (Cummins 2009) med fokus på begreppet *identitetstext* vilket rör möjligheter för elever att använda sina egna erfarenheter i undervisning (Cummins 2006; 2009). Slutligen anläggs ett *rumsligt perspektiv* (Sheehy & Leander, 2004), och teatern, där dramaundervisningen sker, ses utifrån rumslig teori som ett *materiellt, socialt* och *symboliskt rum*. Resultaten visar att det finns elever som upplever en ökad möjlighet till kommunikation under dramaundervisningen, att eleverna kan stötta varandra och att stora möjligheter till situerat och multimodalt lärande finns på teatern. Dessa elever upplever också större möjligheter till att kunna uttrycka sig själva, bli lyssnade på och slappna av. Vissa elever upplever dock dramaundervisningen som för lekfull och oseriös samt ser tiden på teatern som slöseri med tid. De upplever att tiden bättre hade kunnat användas till klassrumsundervisning. Det framkommer genom intervjuerna att teatern materiellt och socialt utgör ett friare rum för eleverna, men att eleverna attribuerar olika symboliska värden till denna frihet och teatern, vilket kan kopplas till hur de upplever dramaundervisningen.

Nyckelord

Pedagogiskt drama, andraspråksundervisning, svenska som andraspråk, rumslig teori

Innehållsförteckning

1. Inledning	4
1.1. Syfte och frågeställningar.....	4
2. Bakgrund	5
2.1. Viktiga begrepp.....	5
2.1.1. Pedagogiskt drama.....	5
2.1.2. Språkintruktionsprogrammet.....	5
2.2. Teoretiska utgångspunkter	5
2.3. Tidigare forskning	7
2.3.1. Funktionen av drama i andraspråksundervisning	7
2.3.2. Självförtroende, trygghet och motivation	7
2.3.3. Multimodalitet.....	7
2.3.4. Stärkande undervisning	8
3. Metod och datainsamling	8
3.1. Presentation av fält och deltagare	9
3.2. Genomförande	9
3.2.1. Tillträde till fältet.....	9
3.2.2. Datainsamling och material	9
3.2.2.1 Deltagande observationer.....	10
3.2.2.2. Intervjuer.....	11
3.2.3. Bearbetning av material och analys	11
3.2.4. Etik	12
3.3. Forskarens roll	12
4. Resultat	13
4.1. En dramalektion på Teatern.....	13
4.2. Samarbete och stöttning	14
4.3. Viktigt att underhålla	15
4.4. Lättare att lära sig.....	16
4.5. Egna erfarenheter	17
4.6. En friare plats	17
4.6.1. Frihet att röra sig	17
4.6.2. Att spela roll.....	19
4.6.3. Bara lek.....	21
4.6.4. Andas ut och stressa ned	22
4.6.5. Platsens betydelse.....	22
5. Diskussion	23
5.1. Resultatdiskussion.....	23
5.2. Metoddiskussion.....	24

5.3. Didaktiska implikationer	25
5.4. Vidare forskning	25
6. Referenser	25
Bilaga 1	

1. Inledning

Sedan slutet av 1960-talet har andraspråksforskare förespråkat användandet av drama i andraspråksundervisning (Dodson, 2002). Intresset har med tiden ökat i och med ett skifte i fokus mot kommunikativa färdigheter och situerad praktik i andraspråksanvändande (Dodson, 2002; Winston, 2012). Litteracitet ses ofta idag ur ett multimodalt perspektiv där inte bara skriftspråk utan även andra modaliteter ges betydelse (Skolverket, 2015). Dessutom har situerat, det vill säga kontextbaserat, lärande rönt intresse. Elever ska enligt läroplanen i Svenska som andraspråk kunna uttrycka sig ”i olika sammanhang och för skilda syften” (Skolverket, 2022).

I strävan att öka elevers kommunikativa kompetens på andra- eller främmandespråk har drama visat sig framgångsrikt på flera sätt, bland annat genom dess situerade och multimodala aspekter (Wilson, 2012; Ntelioglou, 2011), och möjligheten till att genom dramat kunna skapa ett tryggt och kreativt rum, som kan få elever att i högre grad våga uttrycka sig på målspråket och ta mer plats i undervisningen (Piazzoli, 2011; Bora, 2020; Kim, 2021; Bournot-Trites et al., 2007).

I Sverige finns inte mycket forskning på ämnet, och trots ett generellt intresse (Stinson & Wilson, 2011) har fler empiriska studier om hur pedagogiskt drama i andraspråksundervisning påverkar elever som deltar i den efterlysts (Belliveau & Kim, 2013). Den här studien bidrar med empirisk forskning om drama och andraspråksundervisning i en svensk kontext.

Under våren 2023 fick två klasser som går språkinroduktionsprogrammet möjligheten att, som en del av sin svenska som andraspråksundervisning, komma till en teater en gång i veckan för att ha pedagogiskt drama med en dramapedagog. I den här studien har jag följt eleverna under dramaundervisningen och intervjuat dem för att ta del av deras upplevelser av dramapedagogiken och av att spendera tid på teatern.

Eftersom teatern är en annan plats än gymnasiet där eleverna vanligtvis har sin undervisning aktualiseras ett *rumsligt perspektiv* i undersökningen. Sedan några decennier tillbaka har man inom olika discipliner i högre grad börjat intressera sig för *platsens betydelse* (Soja, 2004). Sheehy & Leander (2004) argumenterar för att man även inom litteracitetsforskning bör låta *rummet* ta mer plats. I den här uppsatsen fokuseras teatern som rum, i förhållande till elevernas upplevelser av dramaprojektet.

1.1. Syfte och frågeställningar

Syftet med den här studien är att undersöka pedagogiskt drama i andraspråksundervisning utifrån ett elevperspektiv. Forskningsfrågorna för studien är:

- Hur upplever eleverna dramaundervisningen på teatern?
- Vilken roll spelar teatern som plats för elevernas upplevelse av dramaundervisningen?

2. Bakgrund

2.1. Viktiga begrepp

2.1.1. Pedagogiskt drama

Pedagogiskt drama, även kallat dramapedagogik, har som namnet antyder en dubbel förankring i pedagogik och estetik (Sternudd, 2000). Drama kommer från det grekiska ordet för handling, och att ”dramatisera innebär att gestalta en handling i rummet med hjälp av roller och rollspel” (Rasmussen & Erberth, 2008, s. 9). Pedagogik kopplas till fostran och undervisning, ”att leda någon till kunskap” (Sternudd, 2000, s. 32). Deltagarna i pedagogiskt drama går in i fiktion och agerar som om de är någon annan, på en annan plats och i en annan tid (Hallgren, 2018). Drama har flera gemensamma nämnare med *lek*. ”Både rollek och drama utgår från överenskommelsen att förhålla sig till den fiktiva världen som om den vore på riktigt” (Hallgren, 2018, s. 5).

Att använda drama i undervisningssyfte går tillbaka så långt som till antiken, men utvecklingen av den pedagogiska drama som används idag har främst skett under 1900-talet (Hallgren, 2018). Fokus i modern dramapedagogik ligger på elevernas sociala och kreativa utveckling (Rasmussen & Erberth, 2008), och på att framkalla elevernas leklust (Hägglund & Fredin, 2011). Centralt för drama är också att utveckla elevers reflektionsförmåga (Sternudd, 2000). Det finns olika idéer om vad pedagogiskt drama bör vara. Sternudd (2000) har definierat fyra olika perspektiv inom dramapedagogik, varav denna uppsats mest går i linje med *holistiskt lärande-perspektivet*, inom vilket man ser att drama kan inkorporeras i olika typer av undervisning och leda till olika typer av lärande, genom att eleverna får gå i roll och på sätt bli känslomässigt och kreativt engagerade (O’Neill, 2014).

2.1.2. Språkintröduktionsprogrammet

Eleverna i studien går Introduktionsprogrammet språkintröduktion (ofta refererat till som Språkintröduktion) vilket är ett gymnasieprogram som vänder sig till ungdomar som nyligen har anlänt till Sverige (Skolverket, 2013). Utbildningen har en tyngdpunkt på det svenska språket och tanken är att eleverna efter språkintröduktionen ska kunna gå vidare till andra gymnasieprogram eller en universitetsutbildning. Programmet infördes 2011 i syfte att höja kvaliteten på den utbildningen för de nyanlända ungdomar som inte antas till de nationella programmen, och ersatte det som tidigare benämnts som IVIK, Introduktionskurs för invandrarungdomar (Skolverket, 2013).

2.2. Teoretiska utgångspunkter

I det här avsnittet beskrivs de teorier som ligger till grund för uppsatsen. Jag utgår i studien från ett sociokulturellt och multimodalt perspektiv på andraspråkslärande. Här blir särskilt begreppen *stöttning*, *modalitet* och *synestesi* viktiga i min analys. Vidare används Cummins (2009) transformativa multilitteracitetspedagogik i vilket begreppet *identitetstext* spelar en viktig roll. Slutligen anläggs ett rumsligt perspektiv, varigenom jag fokuserar själva platsen som utgör teatern. Teatern ses som ett *materiellt*, *socialt* och *symboliskt* rum.

Studien genomsyras av ett sociokulturellt perspektiv på andraspråksundervisning, inom vilket man anser att lärande konstrueras genom meningsskapande förhandlingar i kommunikation med andra (Lantolf, 2008). Ett centralt begrepp inom perspektivet är *situerat lärande* (Lave & Wenger, 1991), vilket innebär att lärande inte kan separeras från kontexten inom vilket det sker. Man bör inom ramen för sociokulturella perspektiv låta lärande ske i autentiska kontexter, vilket bygger broar mellan lärandemiljön och världen utanför den (Bournot-Trites et al., 2007). Ett annat centralt begrepp är *stöttning*. Genom stöttning av andra mer kunniga inom ett visst

ämne kommer man vidare i sitt lärande (Lantolf, 2008). På detta sätt spelar *kommunikation* mellan människor en viktig roll för att ett lärande ska ske.

Materialet analyseras också utifrån ett *multimodalt* perspektiv på litteracitetsutveckling. New London Group - NLG (1996) förespråkar en breddning av litteracitetsbegreppet, och vill istället för litteracitet tala om *multilitteraciteter* (på engelska *multiliteracies*). De menar att man inom utbildningsväsendet traditionellt sett har lagt för stor vikt vid skriftspråket och negligerat andra viktiga modaliteter (Cummins 2006; Cope & Kalantzis, 2009). Två medlemmar av NLG, Cope & Kalantzis (2009) föreslår en rad olika modaliteter som, de menar, alla spelar en viktig roll i vårt meningsskapande (*Skriftspråk, muntligt tal, visuella representationer, ljud, taktil representation, gester och rumsliga representationer*) (s. 362).

De olika modaliteterna har paralleller i det att olika modaliteter kan användas för att *representera samma sak*, men de har också olikheter i det att en sak kommer representeras *på olika sätt*. Filmen blir aldrig likadan som boken även om de representerar samma berättelse, som författarna exemplifierar. Parallellerna och skillnaderna mellan olika modaliteter är enligt Cope & Kalantzis (2009) grundläggande för lärande. Tack vare parallellerna modaliteterna emellan kan ett fenomen representeras genom olika modaliteter. Detta kallas *synestesi* (på engelska *synaesthesia*). Synestesi är ett begrepp hämtat från psykologin och som betyder ungefär ”samtidig förnimmelse” men Cope & Kalantzis använder termen just för när *en sak* representeras med olika modaliteter. Synestesi utgör enligt Cope & Kalantzis (2009) ett kraftfullt medel för att lärande ska ske. Dels eftersom vissa inlärare kanske föredrar en eller några modaliteter framför andra, för att göra sig förstådda och förstå världen. Men också för att den, för en viss person, mest lättillgängliga modaliteten kan bana väg för en förståelse genom mer svårtillgängliga modaliteter.

Cummins (2006; 2009) har vidareutvecklat multilitteracitetsperspektivet och förordar en *transformativ* multilitteracitetspedagogik. Han menar att man förutom att erkänna olika modaliteter av litteracitet också behöver arbeta med att stärka elever. Ett verktyg för att uppnå detta är att låta elever skapa *identitetstext* (på engelska *identity text*). Det innebär att deltagarna kan använda sig själva – sin egen bakgrund och sina erfarenheter – för att skapa text (av olika modaliteter). Cummins (2009) menar att detta är viktigt medel för att kunna stärka och bekräfta elevernas identiteter och låta varje elev ta plats i undervisningen. Med identitetstext menar Cummins (2006) att eleverna investerar en del av sin egen identitet i vad de skapar. Genom detta hävdar Cummins att det finns stora möjligheter att eleverna bekräftas i sina identiteter på ett positivt sätt. När transformativ multilitteracitetsteori används konstrueras en bild av eleven som intelligent, fantasifull och språkbegåvad (Cummins, 2009). Denna typ av pedagogik, menar Cummins är extra viktig när eleverna utgörs av kulturellt och språkligt diversifierade elever (*CLD-students*), som i fallet med eleverna på språkintruktionsprogrammet.

I denna studie rör sig eleverna som deltar i dramaundervisningen från ett rum (gymnasiet) till ett annat rum (teatern) för att ha drama. Därmed finns också en rumslig skillnad mellan dramaundervisningen och annan undervisning att ta i beaktande. Sedan 1990-talet har man i olika discipliner fokuserat alltmer på *rummets betydelse* (Soja, 2004). Inom denna så kallade ”*spatial turn*” menar man att rummet påverkar människor på ett grundläggande sätt. Sheehy & Leander (2004) argumenterar för ett ökat fokus på rummets betydelse även inom litteracitetsforskningen. Ett rum ses utifrån ett rumsligt perspektiv som en social konstruktion (Soja, 2004). Materiella och sociala aspekter av ett rum är djupt sammankopplade, och vad som utspelar sig på en plats går inte helt att separera från platsen självt (Sheehy & Leander 2004). Ett rum är aldrig heller neutralt utan har symboliska värden kopplade till sig. Exempelvis finns tydliga konnotationer till en fängelsecell, ett sovrum eller ett klassrum (Sheehy & Leander, 2004, s. 3). Dessa symboliska värden kan skilja sig åt från person till person. De symboliska värden, associationer och konnotationer som kopplas till en plats påverkar hur människor uppfattar platsen.

Sheehy & Leander (2004) menar att platser inom litteracitetsforskningen har ”övermaterialiserats”. Väggar och rum har ofta helt separerats från det lärande som sker inuti dem. Men samtidigt menar Sheehy & Leander också

att man inom pedagogisk forskning ofta helt har bortsett från de materiella villkoren för en plats, alltså väggar och tak som möjliggör olika typer av praktiker på platsen, vilket de kritiserar. Vi behöver alltså vara medvetna om hur materiell och social plats är sammankopplade, men också kunna se de materiella aspekternas villkorande för det lärande som kan ske i rummet. I den här studien undersöks teatern som *materiellt*, *socialt* rum och *symboliskt* rum. Det *materiella* rummet utgörs av de fysiska aspekter som rummet begränsas av. Det *sociala* rummet utgörs av de normer, förväntningar och praktiker som äger rum på teatern, och det *symboliska* rummet utgörs av de konnotationer och symboliska värden som eleverna kopplar till teatern.

2.3. Tidigare forskning

Såvitt jag har kunnat utröna finns ingen svensk forskning om ämnet drama och andraspråksundervisning. Däremot finns studier som fokuserar drama och språkutveckling generellt (exempelvis Jacquet, 2011). I en nordisk kontext kan även Thorkelsdóttir & Ragnarsdóttir (2019) nämnas, som visserligen inte undersöker drama i en andraspråkskontext, men som menar att dramaundervisning särskilt kan gynna språkutvecklingen för elever med annan språkbakgrund än majoritetsspråket. I ett internationellt perspektiv finns flera studier som fokuserar drama i andraspråksundervisning och främmandespråksundervisning, varav jag nedan presenterar ett urval som jag finner relevanta för den här studien.

2.3.1. Funktionen av drama i andraspråksundervisning

Liu (2002) identifierar, utifrån en studie av Kao & O'Neill (1998), tre funktioner för pedagogiskt drama i andraspråksundervisning: en *kognitiv* funktion, en *social* funktion och en *affektiv* funktion. Hon menar att dramaundervisningen kan bidra till andraspråksundervisningen på flera olika sätt:

- En dramatisk spänning som engagerar eleverna
- Att deltagarna tränar på att analysera och bygga kontext
- Ett användande av både kroppen och språket för att utveckla kommunikationsförmåga
- Främjandet av reflektion över erfarenheter och språkliga uttryck som används i dramat

2.3.2. Självförtroende, trygghet och motivation

Enligt Stinson & Piazzoli (2013) kan drama leda till att elever får ökat självförtroende, och på så sätt i högre grad vågar uttrycka sig på målspråket. De skriver om fyra dramaprojekt i Singapore med syftet att öka engelskstudenters muntliga förmåga, där eleverna bland annat utförde ett skrivtest före och efter dramaprojektet. De hävdar utifrån resultaten att dramaundervisning, förutom att öka studenternas självförtroende, också förbättrade studenternas muntliga förmåga. Dessutom menar de att dramaundervisningen bidrog till kontextualisering av språk samt en uppmuntrande och trygg atmosfär i dramaklassrummet. I en annan studie av italienskaundervisning i Brisbane undersökte Piazzoli (2011) hur en dramaworkshop kunde påverka studenternas flyt och motivation till att tala italienska. Också denna studie visade att dramaundervisningen kunde bidra till en tryggare atmosfär för eleverna. Piazzoli hävdar även att studenterna genom dramaundervisningen tränade på att producera mer spontant tal på målspråket, tack vare att de kunde gå in i roller, tala i autentiska kontexter, och på grund av den dramatiska spänning som skapades genom rollspelen.

2.3.3. Multimodalitet

En studie som på många sätt har inspirerat till denna undersökning är Ntelioglous (2011) etnografiska studie på ett vuxengymnasium i Kanada. Hon studerade elever på en kurs i ESL (*English as a second language*) som inom ramen för programmet behövde delta i ett obligatoriskt dramaprojekt. Studien syftade till att undersöka dramapedagogiken utifrån ett multimodalt perspektiv. Hennes resultat visade att drama erbjuder meningsskapande i situerade kontexter, genom en rad olika modaliteter. Ntelioglou menar också att eleverna

trots en initial skepsis inför dramakursen, tack vare dramapedagogikens multimodala natur, förbättrade sin sociala och kommunikativa förmåga på målspråket engelska.

2.3.4. Stärkande undervisning

En annan del av Ntelioglous (2011) studie syftade till att undersöka möjligheten för eleverna att skapa *identitetstext* (Cummins 2001; 2006; 2009) under dramakursen. Hon drar slutsatsen att eleverna genom multimodal kommunikation fick möjlighet att skapa identitetstext, och på så sätt kunde använda sig själva och sin livshistoria i undervisningen.

Det finns också studier som pekar på att man i dramaundervisning har stora möjligheter att skifta fokus från lärare till elever. Detta såg exempelvis Bournot-Trites et al. (2007) i sin studie på ett så kallat *french immersion*-program i Quebec. I studien jämförs två klasser: en klass arbetade med drama och en arbetade med traditionell katederundervisning. Resultatet visade att lärandet i dramagruppen skedde till störst del i kommunikation mellan eleverna, och att elever kom fram till svar och slutsatser på frågor i samspel med varandra. I den andra gruppen utgick lärandet i högre grad från läraren. Därmed menar Bournot-Trites et al. att drama kan möjliggöra en i högre grad elevcentrerad undervisning.

Kim (2021) argumenterar också för att drama kan göra undervisning mer elevcentrerad, och menar dessutom att man genom dramabaserad andraspråksundervisning har stora möjligheter att stärka eleverna. Kim utförde en konversationsanalys över interaktionen under ett dramapedagogiskt projekt i en ESL-klass i Kanada, och argumenterar för att eleverna under dramaundervisningen tar mer plats än i annan undervisning. Han drar utifrån studien slutsatsen att dramabaserad ESL-undervisning kan göra elever till medskapare av lektionsinnehåll, och användas för att stärka elevers identiteter, som Cummins (2009) förespråkar.

Den här studien kan bidra till en växande mängd empiri om drama i andraspråksundervisning, från en svensk kontext. Genom att utgå ifrån elevernas egna tankar om dramaundervisningen bidrar den också med ett tydligt elevperspektiv. I nästa avsnitt beskrivs de metodiska valen för datainsamling och analys. Därefter presenteras resultaten för studien.

3. Metod och datainsamling

Syftet med den här studien är att undersöka elevers upplevelse av ett dramaprojekt inom ramen för Språkintröduktionsprogrammet. För detta har jag valt en kvalitativ ansats och gjort en etnografiskt inspirerad studie där jag har samlat mitt empiriska material genom deltagande observationer av dramaundervisningen och intervjuer med fyra elever. Kvalitativa metoder används ofta utifrån ett *interpretivistiskt perspektiv* varigenom man anser att människor som samhällseliga varelser inte kan studeras på samma sätt som studieobjekt inom naturvetenskapen. Man är intresserad av hur människor tolkar sin sociala verklighet (Bryman, 2018 s. 61), och man menar att också en forskare *tolkar* sin data.

En etnografisk studie är alltid *abduktiv* till sin natur i det att teorierna anläggs efter hand baserat på deltagarnas synsätt och perspektiv (Agar, 2008). Även denna etnografiskt inspirerade studie har ett abduktivt tillvägagångssätt. De teoretiska ramverken har alltså inte varit helt fastställda från början och jag har i stället försökt vara öppen inför vad det empiriska materialet kan komma att visa. Studien har designats som en *fallstudie*, vilket innebär att jag har studerat en plats under en begränsad tid för att bidra med empiri om drama och andraspråksinläring. Studien syftar inte till att generalisera utan snarare till att fördjupa sig i ett fält och undersöka det ur olika perspektiv (Lindstedt, 2017, s. 93). I det här avsnittet presenterar jag de metodiska förfaranden som valts genom undersökningen.

3.1. Presentation av fält och deltagare

Nedan presenteras fältet och deltagarna i studien. Samtliga namn (på platser och personer) är fingerade. Eleverna som är med i undersökningen går på Språkintruktionsprogrammet på ett gymnasium (i uppsatsen kallat *Gymnasiet*) i Mellansverige. Teatern (som i uppsatsen kallas *Teatern*) ligger i närheten av Gymnasiet. De två pedagoger som håller i dramaundervisningen har kodnamnen Inger och Dan. Inger är elevernas Svenska som andraspråkslärare (från och med nu refererat till som SVA-lärare) på gymnasiet men är även med under dramaundervisningen. Dan är utbildad till både SVA-lärare och dramapedagog. Under dramaprojektet har han dock mest rollen av dramapedagog, och eleverna träffar honom bara på Teatern. Dan och Inger håller och planerar undervisningen delvis tillsammans men det är Dan som är huvudansvarig och som utformar undervisningen mer konkret.

Initiativtagare till projektet är SVA-läraren Inger och Jonna, som är konstnärlig ledare på teatern. De bestämde sig för att ha ett samarbete, bad om lov av rektorn på Gymnasiet och fick tillåtelse att bedriva projektet i åtminstone en termin. Målet med dramaundervisningen är att den ska vara språkutvecklande, men i övrigt är ramarna relativt lösa. Inom ramen för projektet kommer två av Ingers klasser till teatern en gång i veckan och arbetar med drama tillsammans med Dan. Jag har i min studie observerat och intervjuat elever från en av grupperna.

Klassen som jag har följt består av 21 elever med bakgrund i olika, framför allt utomeuropeiska, länder. På Teatern var det mellan elva och fjorton elever närvarande under observationstillfällena. Elevernas ålder varierar mellan 17 och 20 år. Tiden som de har befunnit sig i Sverige varierar också, allt emellan några månader till ungefär tre år. Även språknivån eleverna emellan skiljer sig följaktligen åt, men samtliga elever i klassen förväntas kunna passera målen för svenska på grundskolenivå inom ett år då studien genomförs. De fyra elever som intervjuas har i studien kodnamn som de själva har valt: Bruno, Rin, Lisa och Max.

3.2. Genomförande

3.2.1. Tillträde till fältet

För att komma i kontakt med en kontext för drama och andraspråksundervisning hörde jag av mig till en bekant som har jobbat med SFI och drama. Hen berättade om ett projekt som de just startat på teatern där hen arbetar. Nästa steg var att höra av sig till de pedagoger som arbetade med projektet. Båda ställde sig positiva till att delta i studien och jag kom i februari 2023 ut för att besöka teatern, då dramaprojektet nyligen hade påbörjats. Jag presenterade mig för elever och lärare, berättade om min studie och bad om deltagarnas samtycke.

3.2.2. Datainsamling och material

Materialinsamlandet till den här studien har skett genom dels (i olika grad) deltagande observation, dels intervjuer. Genom att kombinera dessa två datainsamlingsmetoder uppnås en så kallad *metodtriangulering* (Bryman, 2018), vilket kan bidra till en mer holistisk bild och förståelse av studieområdet. Just deltagande observationer och intervjuer kan berika varandra på flera sätt (Fangen, 2005). Genom att först observera kan du exempelvis senare under intervjuerna ställa mer initierade frågor. Fangen (2005) definierar deltagande observation som ”insamlande av data genom att delta i de studerade människornas vardagsliv” och ett iakttagande av ”vilka situationer människor agerar utifrån och hur de uppför sig i dessa situationer” (s. 29). Genom deltagande observation får man möjlighet till kunskap genom förstahandserfarenheter och också en kunskap om miljön, medan man genom intervjuer kan man få en inblick i deltagarnas upplevelse och

uppfattning av miljön (Fangen, 2005). Intervjudata kan aldrig behandlas som objektiv sanning – utan som människors subjektiva berättelser. Fangen (2005) menar att man bör se intervjuer som människors sätt att presentera sig själva (s. 189). Därför kan också deltagande observationer användas för att som forskare få en egen bild av vad som sker och inte endast behöva förlita sig på vad deltagare presenterar i intervjuer.

3.2.2.1 Deltagande observationer

Den deltagande observationen ägde till störst del rum på teatern dit eleverna kom för att ha pedagogiskt drama. Jag var där fyra (icke efterföljande) fredagar, två timmar per gång. Jag var också med eleverna på deras skola vid ett tillfälle, vilket var givande på så sätt att jag kunde få en bild av miljön där de spenderar majoriteten av sin skoltid. Vid observationer kan observatören ta en i olika grad deltagande roll; från icke deltagande till fullt deltagande observatör (Fangen, 2005; Agar, 2008). ”Om du väljer att enbart observera vill det säga att du ställer dig vid sidolinjen och tittar på vad andra gör. Om du enbart deltar betyder det att du är med på samma villkor som alla andra närvarande...” (Fangen, 2005, s. 30). Observatörer kan också vara delvis deltagande, vilket är rollen som de flesta forskare intar. Min roll gick från en enbart observerande roll de första tillfällena på teatern till en delvis deltagande observatör de senare gångerna på teatern. Mitt mål under projektet var att gradvis försöka närma mig ett ökat deltagande. Vid första besöket satte jag mig på läktaren för att bara titta på undervisningen. Nästa gång jag var där interagerade jag mer med eleverna. När de i slutet av lektionen satte sig i en ring för att en och en berätta hur de kände sig efter passet, satt jag vid sidan av. Tredje gången satte jag mig också i ringen, och så vidare. När jag hade varit på plats ett par gånger satte jag mig också med eleverna när de arbetade i grupper, efter att jag frågat om det var okej. Att gradvis närma mig eleverna kändes naturligt, då jag inte ville vara för påträngande men samtidigt kunna tala med eleverna, och att de skulle känna sig bekväma med mig. Detta krävde dock en liten balansgång, och ett konstant avkännande gällande huruvida min närvaro var välkommen eller ej. Fangen (2008) menar att det som deltagande observatör är vanligt att delta i det sociala samspelet men inte i de miljöspecifika aktiviteterna. Detta blev även fallet för mig. Jag interagerade med elever och lärare under tiden jag var där men deltog inte i dramaövningarna eller i uppspelen på scenen. Som deltagare fick jag ofta en typ av lärarroll, vilket kanske inte är konstigt med tanke på att jag själv även är SFI-lärare och är markant äldre än eleverna.

Jag var även på teatern en gång efter att observationerna var klara, för att säga tack och hejdå, och göra en så kallad *exit* (Hammersley & Atkinson, 2007). Jag bjöd på fika och de deltagande och elever som låtit sig intervjuats fick varsin biobiljett. Se tabell 1 för en översikt av besök i fält.

Under och efter fältarbetena togs fältanteckningar. För att inte dra för mycket uppmärksamhet till mig valde jag att anteckna i ett block, och var samtidigt mån om att inte själva antecknandet skulle vara distraherande för studenterna.

Tabell 1. Besök i fält

Besök i fält	Plats	Längd	Datum	Syfte
1.	Teatern	120 min	3 feb	Presentation av mig och projektet samt att be om samtycke
2.	Teatern	120 minuter	17 feb	Observation
3.	Teatern	120 minuter	24 februari	Observation
4.	Teatern	120 minuter	10 mars	Observation
5.	Gymnasiet	60 min	24 mars	Observation/intervju

6.	Teatern	120 min	31 mars	Observation/intervju
7.	Teatern	45 min	28 april	Exit

3.2.2.2. Intervjuer

I och med att mina forskningsfrågor berör hur deltagarna upplever dramaprojektet är intervjuer som datainsamlingsmetod passande. Jag har genomfört intervjuer med fyra av eleverna som deltog i undervisningen. Även de två lärarna intervjuades. Dessa intervjuer används i uppsatsen till bakgrundsinformation om dramaprojektet. En översikt av intervjuerna återfinns i tabell 2. Intervjuerna var av semistrukturerad karaktär. Det fanns en uppsättning frågor som jag hade bestämt mig för att ställa, men rum fanns också för följdfrågor och deltagarnas fria reflektioner. Längden på intervjuerna varierade mellan 20 minuter och en timme. Elevintervjuerna hölls delvis på engelska eftersom eleverna efterfrågade det, och hade lättare att uttrycka sig så. Intervjuerna skedde också på olika platser. Lärarna intervjuades på grund av praktiska skäl över Zoom. En av elevintervjuerna ägde rum på skolan, medan resterande elevintervjuer skedde på teatern. Valet av plats kan ha spelat roll för hur intervjuerna fortskred.

Tabell 2. Intervjuer

Intervju	Kodnamn	Plats	Datum	Längd på intervju
1.	Dan (dramalärare)	Zoom	23 mars	58 minuter
2.	Bruno (elev)	Gymnasiet	24 mars	47 minuter
3.	Inger (SVA-lärare)	Zoom	29 mars	38 minuter
4.	Rin (elev)	Teatern	31 mars	32 minuter
5.	Max (elev)	Teatern	31 mars	19 minuter
6.	Lisa (elev)	Teatern	31 mars	55 minuter

3.2.3. Bearbetning av material och analys

Alla intervjuer spelades, med deltagarnas tillåtelse, in med en mobiltelefon. Intervjuerna transkriberades sedan detaljerat, ord för ord vilket också innebär att inlärarespråket som eleverna talade kommer igenom transkriptionen.

För att analysera materialet utfördes en innehållsanalys, vilket är ett vanligt sätt att analysera etnografisk data (Agar, 2008). En innehållsanalys innebär att man kategoriserar delar av materialet efter olika återkommande teman. Agar (2008) menar att dessa teman, åtminstone i den första delen av analysen, bör utgå efter vad informanterna uttrycker (eller vad observationerna visar) och inte anläggas utifrån. Fangen (2005) betonar vikten av att en forskare redan på plats börjar göra vissa tolkningar av vad hon ser. Hon menar att tolkningen av datan sker i tre steg. Den första tolkningen sker när forskaren skriver fältanteckningarna. Den här tolkningen bör utgå ifrån deltagarnas värld, och representerar således en emisk tolkning. I nästa steg sker en analys utifrån ett teoretiskt perspektiv, vilket är andra gradens analys. I ett tredje skede kan materialet också jämföras med andra studier och empiri. Vid tillämpningen av etnografiska förhållningssätt vill man vara noga med att utgå ifrån deltagarnas perspektiv, deras ord och deras förståelse av sin vardag. Men som forskare behöver man också tolka materialet utifrån akademiska termer och teorier. Därför menar Fangen att man behöver växla mellan olika tolkningsnivåer – mellan begrepp som ligger nära deltagarna och akademiska begrepp.

För att analysera den insamlade datan lästes fältanteckningar och transkriptioner från intervjuerna igenom noggrant flera gånger. Teman som återkom fick utgöra en kod. Totalt kodades materialet efter femton olika kategorier. Dessa kategorier som delades sedan in i större teman. Allt eftersom teman framträdde tydligare, kunde relevanta teoretiska begrepp appliceras på materialet. Genom en växelverkan mellan den etnografiska datan och de teoretiska ramverk som beskrivs i avsnitt 2.3 växte analysen fram.

3.2.4. Etik

Som forskare eller student som utför en studie är man alltid del i en asymmetrisk relation i förhållande till sina studiesubjekt, i synnerhet när dessa är unga och befinner sig i en skolkontext. Enligt Yin (2014) finns två olika typer av forskningsetiska ställningstaganden att ta hänsyn till när man genomför en fallstudie. Den första typen är den så kallade forskningsetiken, vilken handlar om att inte vara värderande eller göra antaganden på förhand. För att undvika detta behöver man vara öppen och kunna ta till sig och reflektera över även motsägelsefulla upptäckter. Den andra typen av etiska ställningstaganden rör deltagarna i studien (Yin, 2014). Innan jag började insamlingen av data gjorde jag ett besök på teatern för att be om deltagarnas samtycke. För att säkerställa att eleverna som går språkintruktionsprogrammet förstod samtyckesblanketten som de skrev under gick jag noga igenom innehållet i informationsbrevet (se bilaga 1.) med alla deltagare. Jag bedömde att alla deltagare förstod innehållet i informationsbrevet innan de skrev på det. I enlighet med Vetenskapsrådets (2017) informationskrav bad jag också formellt om samtycke av elevernas lärare samt rektorn på elevernas gymnasieskola. Elever och lärare informerades om att allt deltagande i studien är frivilligt, och att deltagarna närsomhelst kan välja att dra sig ur. Dessutom försäkrades deltagarna om att alla personer och platser som rör studien behandlas konfidentiellt, samt får kodnamn i presentationen av undersökningen, enligt Vetenskapsrådets (2017) konfidentialitetskrav.

3.3. Forskarens roll

Genom den här studien hävdar jag inte att jag kan ge en objektiv bild eller *sanningen* om elevernas upplevelser av dramaundervisningen. En forskare kan aldrig vara objektiv utan är också del av den värld som hon studerar (Agar, 2008). Tolkningarna som görs kommer också oundvikligen att påverkas av min egen bakgrund och vem jag är som person (Agar, 2008). Dessutom går en forskare alltid in i ett projekt med en viss förförståelse och en förväntning (Agar, 2008; Fangen, 2005). Att det alltid finns en förförståelse hos forskaren, menar Fangen (2005) är en hermeneutisk grundinsikt. Hon framhåller vidare att forskaren bör vara väl medveten om sina förutfattade meningar och vad man tror att man kommer finna under projektet. Jag har ett stort intresse för drama och teater, vilket betyder att jag redan innan undersökningen hade en positiv inställning till pedagogiskt drama. Under studiens gång har jag dock strävat efter att ha ett så öppet sinne som möjligt och vara beredd på att utgå ifrån endast det som deltagarna i studien säger, och observationerna visar.

Något annat som är viktigt att ta i beaktande är att själva närvarandet av en utomstående person, såsom en forskare eller en student, kan påverka en situation – på vilket sätt är omöjligt att veta. Detta är vad Duranti (1997) kallar ”*the observers paradox*” vilket handlar om ”det omöjliga i att observera hur personer talar och betar sig när de inte är observerade” (Karlsson, 2006, s. 151). En observatörs närvaro kan direkt eller indirekt påverka hur någon betar sig i ett fält. Detta kan i sin tur påverka resultatet av en fältstudie.

Rörande forskarens roll är det också relevant att ta upp att det vid etnografiskt inspirerade studier ofta kan råda en viss rollokklarhet (Agar, 2008; Bryman, 2018), särskilt till en början. Detta är förståeligt då man är där i egenskap av forskare men på samma gång försöker bygga relationer med de människor som man studerar. Samtidigt är detta relationsbyggande viktigt. Det gör att deltagarna kan få förtroende för forskaren och på så sätt också bli mer villiga att kanske dela med sig av sina tankar och erfarenheter. Det är dock viktigt att deltagarna är fullt medvetna om att forskaren samlar material till en studie, och för forskaren att vara medveten om att relationen till deltagarna bygger på en inneboende ojämlikhet.

Trots ovan nämnda problem tror jag att det finns värdefull kunskap att hämta genom att fokusera deltagarnas egna uppfattningar, som lättast kan fås genom att helt enkelt tala med dem. Häri tror jag att det finns mycket intressant att lära om dramapedagogik i andraspråksundervisning och elevperspektiv.

4. Resultat

I det här kapitlet redovisas resultaten av undersökningen. Avsnittet börjar med en kort beskrivning av Teatern och hur en dramalektion på Teatern kunde se ut. Sedan presenteras resultatet efter centrala teman som framträtt i undersökningen. Dessa analyseras utifrån olika teoretiska ramverk och kopplas till tidigare forskning. I kapitel 4.2. beskrivs hur eleverna upplever kommunikationen med varandra under dramalektionerna. Det kopplas till sociokulturella begrepp som meningsförhandlingar och stöttning. I nästa kapitel, 4.3. handlar det om hur eleverna gärna vill kunna underhålla varandra och skapa bra teater, vilket tyder på ett kreativt engagemang som motiverar dem. Avsnitt 4.4. berör hur elever tycker det är lättare att lära sig på Teatern, samt hur eleverna växlar mellan flera olika modaliteter under dramalektionerna. Detta kopplas till *multimodalitet* och begreppet *synesthesi*. I avsnitt 4.5. beskrivs hur eleverna känner att de kan använda sig själva och sina erfarenheter när de skapar dramascener. Det kopplas till begreppet *identitetstext*. Kapitel 4.6. handlar om hur eleverna kommer till en annan typ av plats – Teatern – för att ha dramaundervisning och om rummets betydelse kopplat till hur eleverna uppfattar dramaundervisningen. Detta relateras till rumslig teori, och begreppen *materiell*, *social* och *symbolisk plats*.

4.1. En dramalektion på Teatern

Teatern är en öppen plats med högt i tak. I entrén finns ett litet kafé med bord, stolar och en bardisk. I det höga taket hänger ljusslingor. Till vänster finns en ingång till läktaren och den stora scenen där eleverna spelar upp scener som de har skrivit eller tolkat.

Dramalektionerna på Teatern är alltid indelade i tre delar: en uppvärmning, en huvuddel, och en reflektionsdel. Lektionerna börjar och slutar alltid med att alla, både elever och lärare, sitter på golvet i en ring. En person i ringen börjar att berätta hur hen mår precis just nu. Turen går sedan vidare och alla i ringen berättar hur de mår. Efter den första ringen börjar uppvärmningen, som kan skilja sig åt från gång till gång. Den innefattar ofta någon röstövning, gestaltningsövningar eller tillitsövningar, men den kan också utgöras av en lek, som exempelvis kull. Efter uppvärmningen är det dags för eleverna att få en längre uppgift i par eller grupper. Denna kan exempelvis vara att skriva en dialog om ett specifikt tema, eller tolka en text och sedan spela upp den. De huvudaktiviteter som observerades återfinns i Tabell 3. Medan eleverna skriver sitter de ofta i kafédelen, men de kan också gå in till scenen för att repetera, och vissa elever håller till vid scenen eller läktaren under hela tiden. Eleverna har olika angreppssätt till uppgifterna. Vissa vill skriva först för att sedan repetera, och vissa kommer fram till hur en scen ska se ut genom att improvisera. Efter ungefär 20 minuter eller en halvtimme är det dags för uppspel, och eleverna tar i tur och ordning plats på scenen. Eleverna går generellt in i rollerna med stort allvar, även om misstag eller felsägningar ofta utlöser skratt. Ibland ber läraren Dan de elever som inte spelar att tolka scenen som precis spelats upp. Eleverna är ofta aktiva under dessa diskussioner. Många har åsikter och tankar som de vill dela med sig av. Lektionerna avslutas alltid med att elever och lärare sätter sig i ring igen, berättar hur de mår och reflekterar över vad som har skett på Teatern. Eleverna går sedan ut i kaféet för att skriva ned reflektioner från dramalektionen, medan de får lite fika.

Tabell 3. Observerade huvudaktiviteter på Teatern

Huvudaktivitet	Beskrivning
Spela upp en scen ur en pjäs	Eleverna får i grupper en dialog ur pjäsen Top girls av Caryl Churchill. De får själva bestämma relationen mellan karaktärerna och platsen där scenen utspelas. Efter uppspel får resten av eleverna gissa relation och plats.
Skapa och spela en scen om en idrott	Eleverna är i grupper och varje grupp får en idrottsaktivitet tilldelad (boxning, gym, judo och basket). De får i uppgift att gestalta en scen med ett problem och en lösning.
Spela upp en del av en nyhetsartikel	Eleverna får en nyhetsartikel att läsa. Artikeln handlar snatteri från en matbutik. Eleverna får i uppgift att i grupper spela upp en del av artikeln.
Gestalta en fest	Eleverna blir i grupper tilldelade ett inbjudningskort. Vart och ett av dem bjuder in till en typ av fest: ett bröllop, en studentfest, en födelsedagsfest och en "after work" med kollegor. Eleverna måste förstå vilken typ av fest gruppens kort handlar om, och sedan gestalta själva festen för sina vänner. De andra eleverna gissar sedan efter uppspel vilken fest det kan röra sig om.

4.2. Samarbete och stöttning

På teatern arbetar eleverna i grupper med att skriva, läsa och spela teater. Eleverna upplever att de har fler tillfällen att kommunicera med varandra på Teatern än under resten av skoltiden. Detta diskuterar Bruno respektive Lisa i exemplen nedan:

Exempel (1) Ur intervjun med Bruno

- Bruno: Jag tror också för att där i Teatern (1.0) vi lär känna varandra (.) alltså typ vi vill lära känna varandra
- Sara: Ni lär känna varandra bättre.
- Bruno: Ja ja ja
- Sara: Hur då?
- Bruno: Exempel (1.0) där man är typ (.) man måste jobba tillsammans. Till exempel det finns en person som pratar inte så mycket. Men ni är tillsammans, i en grupp och sånt (.) så du måste prata med henne. Så teater och sånt, dialog och sånt. Så du måste fråga henne eller honom, vad du tänker (.) så det är samarbete, så man måste inte vara tyst och sånt

Exempel (2), Ur intervjun med Lisa

- Lisa: Yes, so like there is more (2.0) it's easier to communicate with each other. And I feel like in Teatern whether I know someone or not (2.0) you don't really have to know the very much personal things to be close to someone. Someone could just be like you're put in a pair together. You just have to work on the task cause we're not in the same pairs every week (.) So you're paired with someone else every week. So it's like (.) for just that short time you feel like you have connected more with the person (.) than if you had been with the same person every time

Bruno uttrycker i exemplet ovan hur man lär känna varandra bättre på Teatern eftersom man behöver arbeta tillsammans, och att klasskamrater som inte pratar så mycket på Gymnasiet, gör det på Teatern. Lisa berättar att hon tycker det är lättare att kommunicera på Teatern, och att hon genom samarbetena i grupper känner att hon kommer närmare sina klasskamrater. Genom att eleverna blir indelade i grupper med olika klasskompisar varje gång upplever de att de lär känna varandra bättre. När de tillsammans behöver skapa något, en dialog eller en scen, behöver de komma överens, utbyta idéer och lyssna på varandra. Då språkinläring enligt sociokulturella perspektiv sker i kommunikation med andra kan man hävda att mer kommunikation för med sig fler möjligheter till lärande.

I exemplen nedan beskriver Rin och Lisa hur man i kommunikationen och samarbetet med varandra lär sig och kan skapa mer. När en person har fastnat kan en kompis i gruppen hjälpa till:

Exempel (3), Ur intervjun med Rin

Rin: När vi skriver dialoger alltså vi skriver ganska mycket (.) för att nu vi är två personer (1.0) och om du vet ingenting den andra ska också lära dig typ (.) hur många svenska han kan. Om ni jobbar ihop ni kan rätta er själv

Exempel (4), Ur intervjun med Lisa

Lisa: I feel like it's good (1.0) like you brainstorm more, how you want it to flow, and how it will be more comfortable for the both of you (2.0) So if I bring an idea, you bring an idea, we'll find a way to drain the ideas in to one thing (1.0) Yeah so I feel like it's good when we write our own dialogues. It helps us communicate with each other more.

Rin beskriver hur eleverna på Teatern ”skriver ganska mycket” eftersom de är två personer. Om man själv inte kommer på ett ord kanske den andra personen kan ordet på svenska. Detta kan ses som exempel på stöttning. Genom stöttningen mellan eleverna verkar Rin uppleva att man på Teatern kan komma vidare i arbetet, och få utbyte av varandra. Lisa upplever att man genom samarbetet kan förena idéer i gruppen och att samarbetet flyter på bra. Dessutom upplever hon att skrivandet av dialoger uppmuntrar eleverna till att kommunicera mer. Genom kommunikationen och samarbetet på Teatern ges många möjligheter till meningsskapande förhandlingar och stöttning.

4.3. Viktigt att underhålla

När jag intervjuar eleverna blir jag lite förvånad över hur viktigt det är för dem att spela bra teater. Flera av eleverna lägger prestige i att kunna skriva bra dialoger och verkligen kunna gå in i rollerna som de spelar. Eleverna tycker också att det är viktigt att underhålla varandra och verkar lägga stor vikt vid den dramaturgiska spänning (Piazzoli, 2011) som dramat kan erbjuda. Rin och Bruno förklarar på olika sätt hur man gärna vill skapa något bra att visa upp för sina klasskompisar:

Exempel (5), Ur intervjun med Bruno

Bruno: Man älskar det [Teatern], så man vet vad det är bara varje fredag så man måste göra någonting som är alltså någonting (.) Man vill att det ska bli typ alltså kul och sånt (.) och det finns kompisar som tittar på

Exempel (6), Ur intervjun med Rin

Rin: Alltså (1.0) jag tror efter den det blev lite bra eftersom alla jobbade och så allt...
Sara: Jobbade de mer än annars (0,5) eller hur menar du att alla jobbade?
Rin: Alltså typ (1.0) Alla vill ha (.) hur ska jag säga (1.0) en rolig berättelse typ.
Sara: Ah (1.0) alltså en rolig typ scen
Rin: En rolig scen alltså, som alla tycker är bra alltså

I exemplen ovan uttrycker Bruno att man vill skapa något ”kul” eftersom kompisarna tittar på. Rin uttrycker att eleverna arbetar hårdare eftersom de vill skapa ”en rolig scen som alla tycker är bra”. För dem är det viktigt att göra bra teater, och de blir därför motiverade till att kommunicera mer med varandra. Detta tolkar jag som att eleverna blir kreativt engagerade av skapandeprocessen (jfr. Stinson & Piazzoli, 2013), och att detta motiverar dem till att anstränga sig på Teatern.

4.4. Lättare att lära sig

Flera av eleverna uttryckte att de upplevde det som lättare att lära sig på Teatern än under övrig undervisning. Se exemplet nedan från intervjun med Bruno:

Exempel (7), Ur intervjun med Bruno

Bruno: Men där på Teatern man lära sig alltså om hur du kan skapa någonting (.). Alltså till exempel nationella det är svårt. Om du kan skriva och sånt det är jättebra för dig. Om du måste skriva novell och sånt, du måste skapa nånting. En story eller nånting, en händelse. Så det kan vara svårt för dig (1.0) Men alltså om du går till Teatern, det ska vara lite lätt.

Bruno uttrycker i exemplet att det lättare att skapa en novell på Teatern än på Gymnasiet, under exempelvis nationella prov. I slutet av intervjun med Bruno vill han lägga till något som han har tänkt på i anslutning till dramaundervisningen på Teatern. Här utvecklar han det han tidigare talat om i exemplet ovan:

Exempel (8), Ur intervjun med Bruno

Bruno: Men jag tänkte också att där, det är lätt att lära sig. Där, alltså det är spännande. Man kan alltså till exempel där (1.0) vi lär sig typ novell och sånt, men där det är typ ganska lätt.

Sara: Mhmm

Bruno: Alltså det är ganska lätt att lära sig

Sara: Aha, att lära sig vadå?

Bruno: Till exempel (.) om vi säger en novell. Om man ska spela, man måste skriva en novell. Om vi säger vi ska göra så, så, så, det är lätt. Till exempel man kan också spela ut novellen. Och sånt.

Sara: Ah

Bruno: Så det är ganska lätt alltså (1.0) Alltså det är ganska lätt.

Sara: Men varför tror du att det är så?

Bruno: Alltså (.) vi har kul typ

Sara: Ah okej

Bruno: Alltså jag ska spela den så jag måste förstå den för att kunna spela den (1.0) så det blir ganska lätt

Bruno uttrycker att det är lättare att läsa en novell på Teatern eftersom han vet att de ska spela upp den sedan, och för att det är spännande på Teatern. Han menar också att det är lättare att skriva en novell när man vet att man ska spela upp den.

Under observationerna på Teatern noterade jag hur eleverna läste, skrev, pratade och använde kroppen under dramaundervisningen. De skrev dialoger och läste manus. De improviserade och gestaltade genom att använda kroppen och rösten. Jag tolkar att Bruno upplever det lättare att förstå novellen när man spelar upp den eftersom handlingen blir mer konkret då. Detta kan möjligen härledas till att andra modaliteter är i spel än bara skriftspråk, som till exempel oftast är fallet under ett nationellt prov. Det här skulle kunna kopplas till *multimodalitet* och *synestesi*. Dels uttrycker Bruno att han motiveras till att läsa och verkligen försöka förstå texten för att han sedan ska spela upp den. Dels menar han att det är lättare att förstå novellen genom att han spelar upp den, och alltså använder olika modaliteter för att representera handlingen. Genom att representera något genom olika modaliteter sker synestesi, vilket enligt Cope & Kalantzis (2009) är en viktig nyckel till lärande. Kanske kan det vara därför som Bruno upplever det lättare att lära sig på Teatern.

Även Lisa upplever det lättare att lära sig på Teatern, vilket hon talar om i exemplet nedan:

Exempel (9), Ur intervjun med Lisa

Lisa: I feel like in Teatern it's more of like you're learning and practicing what you're learning at the same time (2.0) which is easier to catch than in class where you do more of the theory work than the practical work (1.0) So I feel like learning is easy in Teatern.

Lisa uttrycker att man på Teatern arbetar praktiskt och teoretiskt samtidigt, medan eleverna i klassrummet mest arbetar teoretiskt och kanske sedan övar praktiskt. Här kan hon syfta på att man konkretiserar en text genom att spela upp den, och att det på detta sätt blir mer praktiskt. Detta kan också förstås utifrån begreppet synestesi. Dessutom kan detta ses som exempel på situerat lärande, där det som undervisas praktiseras i en (spelad) autentisk kontext.

4.5. Egna erfarenheter

Under intervjuerna framkommer vid flera tillfällen att eleverna upplever en möjlighet att kunna använda sådant som de själva har upplevt i sina liv, när de arbetar med att skriva dialoger och scener. Lisa ger exempel på detta i utdraget nedan.

Exempel (10), ur intervjun med Lisa

Lisa: For example (.) you're making up a dialogue, you feel like this scene would be better. Then you give an idea as to what you think about this scene. Then they can also give an idea (.) Maybe they were at the bibliotek once, and somebody told them this. It would be fun to play it out again.

I exemplet berättar Lisa hur eleverna diskuterar olika idéer som ska gestaltas och också hur dessa idéer kan bygga på något som en klasskamrat har sett eller hört. Nedan berättar Bruno om hur han använder sitt eget liv för att skapa scener. Han svarar på en fråga som jag ställer om hur det kommer sig att han tycker det är lätt att komma på scenarion på Teatern, vilket han precis har berättat för mig.

Exempel (11), ur intervjun med Bruno

Sara: Varför är det lätt för dig, tror du? [Att skapa scener på Teatern]
Bruno: Alltså (2.0) det är livet först, jag kan säga det är livet (1.0) så jag skapar någonting med typ känslor, vad jag känner och så. Nånting som jag har erfarenhet och så

Bruno berättar i exemplet att han tycker det är lätt att skapa på Teatern eftersom han kan använda sig av egna erfarenheter och "livet". Att eleverna kan använda sig av sig själva och sina liv för att skapa något kan ses som *identitetstext* vilket enligt Cummins (2001; 2006; 2009), är ett viktigt verktyg för att kunna stärka elever och bekräfta deras identiteter. Bruno och Lisa upplever att de i dramaundervisningen har möjlighet till detta.

4.6. En friare plats

Varje fredag rör sig eleverna från en plats till en annan. Platsen Teatern är annorlunda från elevernas gymnasieskola. Både de fysiska aspekterna av rummet och de sociala aspekterna är annorlunda. Det här avsnittet handlar om hur Teatern på gott och ont ses som en *friare plats* av eleverna. Detta kopplas till rumslig teori.

4.6.1. Frihet att röra sig

Något som jag lade märke till under observationerna var hur eleverna, när de förberedde sina scener, verkade röra sig på ett mycket fritt sätt. Olika grupper befann sig på olika platser. Vissa skrev i kaféet, andra på läktaren, medan ytterligare andra improviserade på scenen. När gruppen kände sig redo gick de till scenen för

att repetera. Lärarna tog här en tillbakadragen roll, och verkade inte lägga sig i hur eleverna rörde sig. Jag noterade detta i fältanteckningarna:

Eleverna rör sig fritt på Teatern. Några sitter ner och skriver och diskuterar hur de ska planera sin sketch medan andra går upp på scenen för att direkt repetera och improvisera fram något. Ingen av lärarna talar med eleverna om var de ska befinna sig och i stället sker en organisk rörelse mellan kafét och borden där man kan sitta och skriva, till scenen och läktaren (Ur fältanteckningarna den 17 februari).

Under intervjuerna ville jag fråga eleverna om detta och om hur de uppfattar Teatern som rum. Flera av eleverna talade om hur de på Teatern upplevde en känsla av *frihet* som de inte upplevde i annan undervisning.

Exempel (12), Ur intervjun med Bruno

- Sara: Vad tror du att själva platsen spelar för roll?
Bruno: Speciellt scenen, det är typ (.) wow. Du kan promenera och när vi sitter, vi pratar och det är en bra atmosfär du vet. Så (1.0) det är annorlunda. Det är inte klassrummet och sånt nej.
Sara: På vilket sätt annorlunda?
Bruno: Typ man känner sig att man är fri, och man är sig själv också. Å... först alltså man litar på varandra. Typ man litar på andra som jag sa till dig. Typ om jag säger någonting de ska inte skratta åt mig, åh jag kan inte svenska jag kan inte prata. Man är fri, man pratar
Sara: Varför tror du att själva platsen gör så att du känner dig fri?
Bruno: Jag tror att det... att det finns mycket plats och så (.) alltså space

I exemplet ovan kopplar Bruno den ökade frihet som han känner på Teatern till att platsen är rymlig. Men han uttrycker också att det på Teatern finns en bra atmosfär och att man kan lita på varandra där. I intervjun berättade han också om hur han uppskattar tillitsövningarna på Teatern, vilket han refererar till i exemplet. Det är också tydligt att han kopplar det sociala rummet på Teatern, det vill säga de praktiker och normer som råder där, till det materiella rummet. Nedan finns ett utdrag från intervjun med Rin, där jag ställer samma fråga om platsens betydelse.

Exempel (13), Ur intervjun med Rin

- Sara: Vilken roll spelar själva platsen?
Rin: The space (1.0) it looks like you may be free (.) man har lite (.) man har inte frihet vad säger man alltså?
Sara: Jo frihet, man säger det
Rin: Bara så?
Sara: Ja, eller man kan säga andra saker också
Rin: Man har (2.0) vad skulle man säga (2.0) man har mycket frihet alltså. Eller man kan andas mer

Rin beskriver i exemplet ovan att man känner mer frihet på Teatern och att man där kan ”andas mer”. På Teatern kan man röra sig fritt. Nedan beskriver Rin hur rummet på Teatern till och med är så stort att man skulle kunna springa runt, och göra kullerbyttor, om man ville.

Exempel (14), Ur intervjun med Rin

- Rin: Ah man kan göra mycket saker, man kan (3,0) eh röra sig, somersaulting or whatever you call it
Sara: Ah göra volter
Rin: Someone could somersault (.) they could run around
Sara: Så man kan röra sig fritt
Rin: Ja fritt (1.0) på olika sätt
Sara: Jag tänkte på det (1.0) att jag har varit här olika gånger och så är det som att ni spelar (.) ni ska skriva en dialog, så ska ni spela upp den. Det finns ingen som berättar för er liksom gå dit gå dit gå dit ((pekar med fingret åt olika håll))
Rin: Ja (.) vi bestämmer med varandra själva vad ska vi göra

- Sara: Är det nåt speciellt för Teatern tycker du?
 Rin: Ah, det är speciellt alltså. Ingen kommer typ säga vad du har gjort vad du inte har gjort
 Sara: Ingen kommer fråga dig alltså
 Rin: Ingen kommer fråga dig
 Sara: Nej, ingen frågar (2.0)
 Rin: Men i klassen de frågar dig (1.0) alltså vad du gjort
 Sara: Ah
 Rin: De vill rätta typ
 Sara: De vill rätta
 Rin: Mm (2.0) Men här alltså man tänker själva, det finns inte rätt eller fel det är bara (2.0) såhär

Rin uttrycker i exemplet ovan dels att Teatern är stor och att det finns plats att röra sig. Men han uttrycker också att det på Teatern inte finns lika mycket regler som under annan undervisning. Det finns inte på samma sätt "rätt och fel" som i klassrummet. Bruno och Lisa uttrycker på olika sätt samma sak i exemplen nedan. Båda kopplar det faktum att man på Teatern har en annan möjlighet att röra sig fritt till att det inte finns samma regler om hur man får röra sig.

Exempel (15), Ur intervjun med Bruno

- Bruno: Man kan bestämma vilken plats man måste gå för att skriva och sånt (.) och prata. Men i klassrummet det är inte så. Alltså det är inte samma. Jag väljer själv alltså (.) jag vill vara där. Jag tror också lärarna är annorlunda. I skolan det finns reglerna, gör så så så. Men det är bara annorlunda.
 Sara: Det finns inte lika mycket regler
 Bruno: Ja, det finns inte regler. Om du lyssnar på lärare, typ respekterar och sånt, du kan göra vad du vill

Exempel (16), Ur intervjun med Lisa

- Lisa: Alltså i skolan vi vet att vi måste vara i tid, och vi måste sitta ner (.) du har en speciell plats att sitta, du måste sitta där. Men i Teatern, det spelar ingen roll var du sitter. Du kan sitta på golvet, du kan sitta på alltså stolar (1.0) Och lärare vill att ni alltså promenerar eller ni springer runt, alltså hela tiden. Du stannar inte i samma plats i två, ett timmar. Ja på Teatern, alltså you move more than in class.

Enligt Sheehy & Leander (2004) är det svårt att skilja materiellt rum från socialt rum, vilket jag tycker visas i hur eleverna uttrycker sig om Teatern. Eleverna talar om att det på Teatern är stort och luftigt, för att i samma resonemang uttrycka hur det på Teatern inte finns lika mycket regler som annars. Man kan sitta var man vill och man kan promenera runt. Detta hör inte direkt till det materiella rummet utan till det sociala rum som skapats av de aktiviteter som äger rum på Teatern och som också styrs av hur lärarna leder undervisningen. Det fysiska rummet ger alltså möjligheter att känna sig fri, men samtidigt ger också Teatern som *socialt rum* möjligheter till detta. Även om det fysiska rummet tillåter fri rörelse skulle det kunna finnas sociala regler som gjorde denna rörelse omöjlig. I teorin skulle man naturligtvis också på gymnasiet kunna sitta var man vill (det finns inga materiella aspekter som hindrar det), men det finns sociala faktorer (kanske regler eller normer) som gör att eleverna känner sig tvungna att exempelvis sitta på en speciell plats. På Teatern har åtminstone Bruno känslan av att man, så länge man lyssnar till läraren, kan göra "vad man vill".

4.6.2. Att spela roll

Flera av eleverna känner också att de under dramaundervisningen har mer att säga till om än under andra lektioner. Eleverna upplever att deras åsikter är viktiga när lärarna ställer frågor till dem, eftersom det inte finns tydliga "rätt och fel". Detta uttrycks av Lisa i exemplet nedan:

Exempel (17), Ur intervjun med Lisa

Lisa: So for example in class, if the teacher asks the question. If you don't know the answer then you won't say (.). In Teatern it's not like a question has a specific answer. You say what you think (2.0) like should be done. So in Teatern it's more like you give your opinion (.) on how you want something to be done

Lisa uttrycker i exemplet ovan att man i klassrummet kanske drar sig för att svara på frågor av rädsla för att inte komma med rätt svar, eftersom det finns en risk att svara fel. Detta upplever hon inte finns på samma sätt på Teatern, vilket gör att hon på Teatern vågar prata i högre grad.

Något annat som eleverna ger uttryck för är att man på Teatern lättare kan uttrycka sig om hur man på riktigt mår:

Exempel (18), Ur intervjun med Bruno

Bruno: För att här [på skolan] det finns många folk som de frågade varje dag, hur mår du? Men de (.) alltså de bryr sig inte. Alltså de frågar bara typ (1.0) typ av respekt eller någonting (.) Det är automatiskt. Ja, hej, hur mår du? Hej, mår du? ((vinkar med handen))

Sara: Men de bryr sig inte om svaret liksom (1.0) men där (.) tänker du på den här rundan till exempel att när ni sitter i ring (.) att man ska säga (.) hur man mår?

Bruno: Ja exakt. Jag tror att det är viktigt också. För man måste veta (.) alltså hur mår du

Bruno upplever att man på Teatern är intresserad på ett genuint sätt, och jämför det med hur det är på skolan, där många elever bara frågar av ren automatik utan att verkligen vara intresserade av svaret. Men i ringen på Teatern får alla möjlighet att säga hur man mår och de andra lyssnar, något som Bruno tycker är viktigt. Lisa beskriver också hur hon upplever det att sitta i ringen:

Exempel (19), Ur intervjun med Lisa

Lisa: Um (2.0) like when we do the whole seats (1.0) like the whole circle ring thing. He told us to describe how we feel. Like how we feel in the beginning of the lesson. And he says don't say just that I'm ok, say more (.) So I feel like that pushes someone to describe more of how you feel. Like how they've been feeling throughout the week, or what they're longing for (.) or something like that (.) so we learn how to express ourselves more. And vi också lära sig, alltså mer svenska ord. Och när vi alltså gör dialog, han kan säga, alltså du måste inte säga bara raderna, du kan säga egna ord.

Lisa beskriver i exemplet ovan hur hon upplever att lärarna under rundan uppmuntrar eleverna att uttrycka sig själva mer, och verkligen beskriva hur de mår. Detta tycker hon också hjälper eleverna att träna på svenska och lära sig fler ord. Lisa säger också i exemplet ovan att man, när man ska läsa dialoger som man får tilldelade, inte bara behöver läsa det som står, utan kan lägga till egna ord. På det sättet får eleverna, med även sina känslor och sitt mående ta plats på Teatern, vilket också kan beskrivas som ett sätt att göra undervisningen mer elevcentrerad. I exemplet nedan talar Rin också om hur man kan uttrycka sina känslor mer på Teatern. Han talar även om en ordning som finns på Gymnasiet, men inte på Teatern.

Exempel (20), Ur intervjun med Rin

Rin: Alltså, there is no (2.0) man kan inte stoppa dig här [på Teatern] alltså. Typ inte, man kan inte stoppa mig. Men (.) I can not say control, because in school it's not always that they control (.) it's more like here you can show your emotions more. At school there is a certain order

Rin säger i exemplet ovan att det finns en viss *ordning* på skolan. Han vill inte säga att man på skolan blir direkt kontrollerad men ändå upplever han, i kontrast till detta, på Teatern en känsla av att "ingen kan stoppa dig" där. Ordningen på skolan verkar på Teatern vara omkullkastad. Jag tolkar det som att de normer om ordning som annars råder under skoltid inte existerar på samma sätt i rummet Teatern. Här handlar det framför

allt om det *sociala rummet* – förväntningar och normer. De invanda sociala mönstren kan lösas upp av att vara på en annan plats. Teatern för med sig andra typer av normer och förväntningar än vad skolan gör. Det innebär för Rin att han upplever det lättare att uttrycka sina känslor där. Överlag verkar det som att eleverna upplever att de i hög grad blir lyssnade till på Teatern.

4.6.3. Bara lek

Det kommer dock till uttryck i flera av intervjuerna att det också finns ett visst missnöje gentemot att gå till Teatern från några av elevernas håll. Vissa elever upplever att tiden på Teatern hade kunnat användas bättre på skolan, vilket framkommer i exemplen nedan från intervjuerna med Bruno och Lisa.

Exempel (21), Ur intervjun med Bruno

- Bruno: Jag vet många människor. De tänkte att ja, det är inte bra där teater. De tycker inte om teater. Och speciell här i skolan (.) de säger det skulle vara bättre, stanna här, plugga i klassrummet.
- Sara: Vilka säger så?
- Bruno: Alltså mina kollegor, klasskamrater så (.) De säger snart vi ska ha nationella prov, varför vi måste gå till Teatern. Vi skulle va i klassrummet, alltså plugga och sånt.

Exempel (22), Ur intervjun med Lisa

- Lisa: We just had Nationella prov last week (.) i think. And before that we needed to train more and practice more, on how to write good texts and stuff (.) so everyone was like we should not go to Teatern this Friday. We need more time in class to learn. Then we should do theatre after the prov. Then, to me it's like (.) everyone thinks that Teatern is something you just go to do for fun. They take it as we're just running around and playing games

Bruno och Lisa uttrycker att det finns elever i klassen som tycker att det skulle vara bättre att stanna i klassrummet för att studera i stället för att gå till Teatern på fredagar, särskilt i samband med nationella prov. Lisa säger att dessa elever upplever att man bara ”springer runt och leker” på Teatern. En av eleverna som känner på detta sätt är Max. Han uttrycker i exemplet nedan att han inte tycker att man ska ta bort en svensklektion för att komma till Teatern, bland annat för att han upplever att man inte ”jobbar lika hårt” där som i klassrummet.

Exempel (23), Ur intervjun med Max

- Max: Jag tror inte att vi ska ta bort en vanlig svenskalektion i klassrummet som vi har, att komma här och spela teater.
- Sara: Okej berätta, varför
- Max: För att det hjälper inte mig, det tycker jag. Vi inte jobbar hårt som när vi jobbar i klassrummet.
- Max: Alltså istället kan vi träna i klassrummet grammatik. Vi kan träna på hur skriver vi olika texter. Vi kan göra det istället, alltså det är viktigare.

Max ser tiden på Teatern som att han förlorar värdefull tid i klassrummet, för att kunna träna på grammatik och på att skriva olika typer av texter. Detta gör att han mest känner sig stressad av att spendera tid där.

Exempel (24), Ur intervjun med Max

- Sara: Så du tycker det känns lite slöseri med tid. Men känner du dig stressad när du är här?
- Max: Ja för kolla det är nästan två månad vi är här, vi är här i skolan, sen jag måste klara den språkinstruktionen. Jag tänker det är bättre om vi träna som en vanlig lektion (.) inte vara här och slösa tiden. Det är därför jag har lite stress.
- Sara: Men känner du dig stressad på Teatern, för att (.) åh jag kunde göra andra saker.
- Max: Ja, det är så. Jag kunde göra något annat i stället.

I exemplet ovan uttrycker Max en stress över att klara sina studier på språkinstruktionen. Max är mycket inriktad på att nå bra resultat i skolan, och han tycker att han behöver all tid han kan få för att träna på att läsa och skriva. De lösa tyglarna och den ökade friheten gör att rummet Teatern symboliserar något negativt, en oseriös undervisning. Max uttryckte också att han tycker att undervisningen generellt skulle kunna vara lite mer strikt. Jag tolkade det som att Max och andra elever som tycker som han förknippar striktare undervisning och seriositet med kvalitet.

4.6.4. Andas ut och stressa ned

För de flesta av eleverna som intervjuas fyllde Teatern emellertid en viktig funktion, som ett andrum i en annars ofta stressig vecka. De kände att de kunde slappna av på Teatern, och upplevde att man efter dramaundervisningen kände sig bättre än innan man kom dit. Se exempel från intervjuerna med Rin, Lisa och Bruno nedan.

Exempel (25), Ur intervjun med Rin

Sara: Hur känner du dig efter lektionen [på Teatern]?

Rin: Trött på ett bra sätt. Jag känner trött på ett bra sätt. It feels like you just done something great for yourself. Jag vet inte hur jag ska beskriva det (.) men a kind of satisfaction

Exempel (26), Ur intervjun med Lisa

Lisa: In Teatern we get to hype ourselves more. Like if someone is having a bad day I don't think after Teatern they will still be having a bad day. Alltså varje fredag när vi har teater, alltså jag är jätteglad. Ändå har lite trött eller nåt, alltså efter lektionen jag är glad och jag skrattar och så. Och när vi är här på teatern, alltså tiden går så fort. Och alltså om läraren säger ah tiden är slut nu, vi ska gå och skriva, vi är (.) så fort så? Men om vi är i klassen alltså tiden går långsammare. It's like a stress relieving lesson, from the whole week's stress, if we had provs or what (.) So it's good that we have Teatern

Exempel (27), Ur intervjun med Bruno

Bruno: Det finns människor som är de är inte glad du vet så (.) men när vi är tillsammans där (.) vi pluggar inte vi skrattar så där men, så är det skitbra alltså (.) så man kan också vara glad, till exempel hemma kanske du mår inte bra men när vi är tillsammans så där. Det är jättekul och ja, du mår bra

I exemplen ovan uttrycker elever på olika sätt att de mår bra av att vara på Teatern. Rin säger att det känns som att man har gjort något bra för sig själv efter dramaundervisningen, och att han känner en tillfredsställelse efteråt. Lisa tänker att någon som har en dålig dag inte kommer känna på samma sätt efter dramalektionen, och att tiden på Teatern går mycket snabbare än tiden i klassrummet, vilket jag tolkar som att hon tycker att det är roligt att vara där. Lisa tror också att dramalektionen reducerar stress hos deltagarna. Bruno uttrycker att människor som annars inte är glada, blir glada av att komma till Teatern. Han tänker att man kan må bra under dramat, även om man kanske har det tufft hemma. Dessa utsagor ger uppfattningen att dramapedagogiken och Teatern betyder mycket för dessa elever.

4.6.5. Platsens betydelse

Eleverna är överens om att Teatern är en plats där tyglarna är lösare och det finns mer frihet. Detta associerar de dock till olika saker. Vissa elever förknippar friheten med möjligheter att uttrycka sig själv, och att slappna av. De upplever att de kan kommunicera och röra sig på ett friare sätt. De känner att deras tolkningar och åsikter lyssnas till och spelar roll. De upplever också en tillit till sina klasskamrater, och en större möjlighet att visa sina känslor på Teatern. Över lag upplever dessa elever att det gör dem gott att vara på Teatern. De elever som är negativt inställda till Teatern tycker att dramaundervisningen består av för mycket lek, något de associerar med barnslighet och motsatsen till seriositet. Teatern utgör här en plats som tar dem bort från viktiga studier som de känner att de behöver fokusera på. Den frihet som teatern kan kopplas samman med ses inte som

något positivt. Tack vare det materiella och sociala rummet i kombination erbjuds eleverna en frihet som de upplever att de inte har på Gymnasiet. Denna frihet symboliserar olika saker för eleverna, vilket kan kopplas till den uppfattning de har om dramaprojektet i stort.

5. Diskussion

I det här avsnittet sammanfattar jag och diskuterar studien. Avsnittet börjar med en diskussion om studiens resultat. Sedan diskuteras metoden för studien. Uppsatsen avslutas med en kort sammanfattning av didaktiska implikationer utifrån resultatet, och några tankar gällande vidare forskning om drama och andraspråksundervisning.

5.1. Resultatdiskussion

I den här studien har jag undersökt ett dramaprojekt på en teater för elever på språkintruktionsprogrammet. Den första forskningsfrågan rörde hur eleverna på språkintruktionsprogrammet upplevde dramapedagogiken på Teatern. Intervjuerna visade att det fanns två fåror av uppfattningar bland eleverna. En del som upplevde dramaundervisningen som mycket givande, både när det gällde språkutveckling och andra aspekter, och en annan grupp av elever som upplevde dramaundervisningen som oseriös och slöseri med tid. De elever som hade en positiv inställning var representerade av fler röster i den här studien. För dem fyllde dramaundervisningen en mycket viktig funktion, och de upplevde att de mådde bra av att komma till Teatern.

I studien framträdde en rad möjligheter som kan följa med att använda pedagogiskt drama i andraspråksundervisning. Kommunikationen på Teatern utgick i hög grad från eleverna som även Bournot-Trites et al. (2007) och Kims (2021) studier visade. Eleverna använde sig också av sina egna liv och sina erfarenheter, och kunde producera *identitetstext*, vilket även Ntelioglou (2011) såg i sin studie. På så sätt kan dramaundervisning vara en nyckel till vad Cummins (2009) kallar en *transformativ undervisning*, där elever bekräftas och stärks genom att deras erfarenheter ges plats. Studien bekräftar även Ntelioglous (2011) resultat om drama som en multimodal lärandeform. Genom möjligheter till representationer av samma fenomen i flera olika modaliteter gavs många chanser till *synestesi*, och därigenom till de kraftfulla lärandemöjligheter som Cope & Kalantzis (2009) lyfter fram. Flera elever uttryckte också att de upplevde det som lättare att lära sig på Teatern, vilket kan kopplas till dramats multimodala aspekter och de situerade praktiker som dramaundervisningen kan ge upphov till. Dessa elever tyckte också att det var viktigt att skapa bra teater och lade mycket prestige i att kunna gå in i roller. De ville gärna underhålla varandra, vilket motiverade dem till att anstränga sig. Dramat verkade, i likhet med vad Stinson & Piazzoli (2013) såg i sina studier, kunna ge utlopp för ett kreativt driv och en känsla av trygghet för dessa elever.

De positiva aspekter som beskrivs ovan var dock inget som verkade upplevas av de negativt inställda eleverna. Även Ntelioglou (2011) såg i sin studie hur flera av de andraspråkslever, som var tvungna att ta del av ett dramaprojekt, ställde sig skeptiska till detta. Att spela teater innebär att man går in i lek (Rasmusson & Erberth, 2008), vilket kan vara svårt när man känner hård press över att exempelvis klara av sina studier. I stället för att slappna av blir man kanske mer stressad. Flera av eleverna uttrycker att de kände stor press när det gällde studierna. Detta föll dock olika ut när det kom till deras tankar om Teatern.

Den andra forskningsfrågan i studien gällde vilken roll som *platsen* Teatern spelade i elevernas upplevelse av dramaundervisningen. Genom att anlägga ett rumsligt perspektiv och se på Teatern som ett materiellt, socialt

och symboliskt rum, kan man se hur det materiella och sociala rummet tillät eleverna att känna sig friare. Denna frihet symboliserade dock olika saker för de olika eleverna och de attribuerade olika värden till Teatern.

Att i undervisning beakta platsens betydelse kan ge verktyg för lärare att medvetet kunna förhålla sig till den. Det materiella rummet på Teatern med det höga taket och den stora rymden spelade en viss roll i elevernas uppfattning av att vara där, då de upplevde att detta gjorde att de kunde röra sig friare och ”andas mer”. Dessa upplevelser kan dock också kopplas till det sociala rummet på Teatern, där ramarna var lösare, och eleverna gavs mer utrymme till att prata, skämta och röra sig fritt. Som lärare har man en viss påverkan på det materiella rummet där man håller sin undervisning. Delvis genom att man kan ändra platsens materiella aspekter, men också för att man kan byta plats. Det sociala rummet, som har att göra med praktiker, normer och förväntningar, har man som lärare än mer makt över. Sociala normer och praktiker kan utvecklas både medvetet och omedvetet. Läraren har dock mandat att, åtminstone till viss del, styra över dessa i sin undervisning. Man kan exempelvis välja att sätta striktare eller lösare ramar, och man kan låta eleverna ta mer eller mindre plats. Cummins (2009) menar att lärare har stora möjligheter att begränsa eller frigöra och stärka sina elever. På Teatern ges eleverna ett friare socialt rum, delvis genom lärarnas aktiva utformning av undervisningen.

Symboliska konnotationer i förhållande till en plats kan skilja sig åt mellan olika personer. Dessa kan kopplas till personernas tidigare erfarenheter, men också en mängd andra faktorer som har att göra med hur de uppfattar världen. I det här fallet handlade det om att vissa elever såg det lekfulla och fria rummet som något positivt medan andra såg det (åtminstone i en undervisningskontext) som något negativt. Att vara medveten om att elever associerar delar av undervisningen till olika saker, tror jag är viktigt, eftersom detta kan spela roll i hur elever uppfattar undervisningen i stort. Att exempelvis som lärare vara medveten om att vissa elever associerar lekfullhet i undervisning med något negativt, skulle kanske kunna leda till möjligheten att föra en dialog med dessa elever om detta.

5.2. Metoddiskussion

Som materialinsamlingsmetoder för den här studien valdes deltagande observationer och intervjuer. Eftersom jag framför allt var intresserad av deltagarnas uppfattningar och upplevelser av dramaundervisningen spelade intervjuerna en bärande roll i datainsamlingen. Även om fältanteckningarna också var en del av mitt empiriska material kom de i praktiken mest att spela en viktig roll som grund till intervjuerna, då jag genom mina observationer och fältanteckningar kunde ställa frågor om det jag hade sett och då lättare kunde diskutera undervisningen med deltagarna under intervjuerna. Detta kom särskilt att spela en stor roll under intervjuerna med eleverna, som kunde använda det faktum att jag varit där för att lättare kunna referera till olika moment under dramaundervisningen.

Under observationstillfällena hade jag av praktiska skäl inte möjlighet att vara på plats den första delen av lektionen, vilket hade varit önskvärt. För att kompensera för detta bad jag elever och lärare förklara vad som hänt i början av lektionerna och hur de upplevde det. Mer tid i fält överlag hade kunnat ge en mer heltäckande bild av dramaprojektet, men också tid för att kunna bygga de relationer till informanterna, som man traditionellt eftersträvar i etnografiska studier. Resultatet för studien hade kunnat bli mer nyanserat om alla, eller åtminstone fler av eleverna hade kunnat intervjuas. Man kan heller inte bortse från att de elever som var mer positiva till dramaundervisning eventuellt också var mer villiga att ställa upp på intervju.

Två större ändringar i studien skedde under undersökningens gång. För det första märkte jag tidigt att min ursprungliga idé om att fokusera *empowerment* i studien skulle hindra mig från att vara helt öppen för vad materialet skulle komma att visa, varför jag i stället valde att ha ett helt öppet syfte om pedagogiskt drama i andraspråksundervisning. Dessutom blev materialet som samlades in under studien mycket stort, större än vad som får rum i en kandidatuppsats. Från början fanns en idé om att även inkludera ett lärarperspektiv i studien. Lärarperspektivet sällades bort och intervjuerna med lärarna har använts för att få information om bakgrunden

till dramaprojektet, planeringen av undervisningen och praktiska detaljer. På detta sätt fick uppsatsen ett tydligare syfte och ett renare fokus på just elevernas upplevelser vilket jag i efterhand upplever som en fördel. Det betyder dock att en stor del av datan som samlades in under studiens gång inte har använts.

5.3. Didaktiska implikationer

Slutsatser som kan dras, utifrån denna studie samt den tidigare forskning som finns, är att användandet av pedagogiskt drama i andraspråksundervisningen kan vara värdefullt på flera olika sätt. Det kan gynna elevernas litteracitetsutveckling genom dess fokus på kommunikation, situerat lärande och multimodalitet. Det finns också möjlighet att, genom det kreativa engagemang som dramat kan utlösa och möjligheten att skapa en trygg atmosfär, öka elevers motivation till att kommunicera på sitt målspråk. Dramapedagogik kan dessutom användas för att stärka elever genom möjligheten att använda sig själva och sina erfarenheter i undervisningen. Detta argumenterar Cummins (2009) för att man inom all andraspråksundervisning bör sträva efter. Särskilt när det gäller kulturellt och språkligt diversifierade elever, som eleverna på Språkintruktionsprogrammet.

Dessutom visade denna studie att eleverna upplevde en större känsla av *frihet* under dramapedagogiken. Medan en del elever såg detta som negativt, kopplade flera elever denna frihetskänsla till upplevelser av att få röra sig som man vill, våga göra sin röst hörd, och helt enkelt må bra.

5.4. Vidare forskning

Resultatet från studien visar på att det finns stora incitament för vidare forskning om drama och andraspråkstillägnande. Särskilt i Sverige där området ännu är mycket outforskat. I den här studien fanns en intention att utforska dramaundervisningen också utifrån ett lärarperspektiv, vilket jag tror hade gett flera intressanta infallsvinklar. Detta skulle kunna vara ett ämne för vidare forskning. Dessutom skulle naturligtvis mer longitudinella studier med större underlag i fler olika kontexter vara av intresse.

Pedagogiskt drama har många dimensioner, och det finns en stor kraft i att kunna växla tid, rum och identitet, och släppa verkligheten för en stund. För en del av eleverna i studien betydde det mycket att komma till Teatern, på grund av aspekter som inte endast kunde kopplas till andraspråksinläring. Därför tror jag att studier om möjligheter med dramapedagogik för nyanlända elever med fördel också skulle kunna bedrivas utifrån flera discipliner än svenska som andraspråk. Elevernas upplevelser av dramaprojektet indikerar att det finns mycket att utforska gällande pedagogiskt drama för nyanlända elever i Sverige.

6. Referenser

Agar, M. (2008). *The professional stranger: an informal introduction to ethnography* (2 uppl.). Academic Press.

Belliveau, G. & Kim, W. (2013). Drama in L2 learning: A research synthesis. *Scenario: Journal for Performative Teaching, Learning and Research*, 7(2), 7–27.

Bora, S. F. (2020). Curtain up! Enhancing L2 Spontaneous and Authentic Speaking CJAL * RCLA Kim Canadian Journal of Applied Linguistics: 24, 3 (2021): 186-206 204 opportunities through play scripts and drama-based approaches. RELC Journal. <https://doi.org/10.1177/0033688219887536>

- Bournot-Trites, M., Belliveau, G., Spiliotopoulos, V., & Seror, J. (2007). The role of drama on cultural sensitivity, Motivation and literacy in a second language context. *Journal for Learning through the Arts*, 3(1), 1–35.
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (Tredje upplagan). Liber.
- Cummins, J. (2006). Multiliteracies Pedagogy and the Role of Identity Texts. I Leithwood, K.A. (red.) *Teaching for deep understanding: what every educator should know*. Thousand Oaks (s. 85.93), Corwin Press.
- Cummins, J. (2009). Transformative multiliteracies pedagogy: School-based strategies for closing the achievement gap. *Multiple Voices for Ethnically Diverse Exceptional Learners*, 11(2), 38–56.
- Cummins, J., & Early, M. (2011). *Identity texts: The collaborative creation of power in multilingual schools*. Trentham Books.
- Dodson S. (2002) The educational potential of drama for ESL. I Brauer G (red.), *Body and Language: Intercultural Learning through Drama*. Ablex Publishing
- Duranti, A. (1997). *Linguistic anthropology*. Cambridge Univ. Press.
- Emerson, R.M., Fretz, R.I. & Shaw, L.L. (2011). *Writing ethnographic fieldnotes*. (2 uppl.) University of Chicago Press.
- Fangen, K. (2005). *Deltagande observation*. (1 uppl.) Liber ekonomi.
- Hallgren, E. (2018) *Ledtrådar till estetiskt engagemang i processdrama. Samspel i roll i en fiktiv verksamhet*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet].
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2007). *Ethnography [Elektronisk resurs]: principles in practice*. (3 uppl.) Routledge.
- Hägglund, K. & Fredin, K. (2011). *Dramabok*. (3 uppl.) Liber.
- Jacquet, Ewa (2011). *Att ta avstamp i gestaltande. Pedagogiskt drama som resurs för skrivande*. Stockholm: Stockholms universitet, inst. för pedagogik och didaktik.
- Kalantzis, M., and B. Cope. (2008). Digital communications, multimodality and diversity: Towards a pedagogy of multiliteracies. *Scientia Paedagogica Experimentalis XLV*: 1550.
- Karlsson, Anna-Malin. (2006). *En arbetsdag i skriftsamhället. Ett etnografiskt perspektiv på skriftenvändning i vanliga yrken*. Småskrift utgiven av Språkrådet. Norstedts Akademiska Förlag.
- Kim, W. (2021) 'Tellers, Makers and Holders of Stories: A Micro-Analytic Understanding of Students' Identity Work in Drama-Based Adult ESL Classrooms', *Canadian Journal of Applied Linguistics / Revue canadienne de linguistique appliquée*, 24(3), pp. 186-206.
- Lantolf, J.P. & Poehner, M.E. (red.) (2008). *Sociocultural theory and the teaching of second languages*. Equinox.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge Univ. Press.
- Lindstedt, I. (2017). *Forskningens hantverk*. (1 uppl.). Studentlitteratur.
- Liu, J. (2002). Process drama in second language and foreign language classrooms. I Braure, G. (Red.), *Body and language: Intercultural Learning Through Drama*. Ablex Publishing.

- New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review* 66: 60-92.
- Ntelioglou, Y. (2011). 'But why do I have to take this class?' The mandatory drama-ESL class and multiliteracies pedagogy. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 16(4), 595-615.
- O'Neill, C. (2014). *Dorothy Heathcote on Education and Drama : Essential writings [Elektronisk resurs]*. Taylor and Francis.
- Piazzoli, E. (2011). Process drama: the use of affective space to reduce language anxiety in the additional language learning classroom. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 16(4), 557–573.
- Rasmusson, V. & Erberth, B. (2008). *Undervisa i pedagogiskt drama: från dramaövningar till utvecklingsarbete*. (3 uppl.) Studentlitteratur.
- Saville-Troike, M. (2006). *Introducing second language acquisition*. Cambridge Univ. Press.
- Sheehy & Leander (2004). Introduction. I Leander, K. & Sheehy, M. (red.) (2004). *Spatializing literacy research and practice*. P. Lang.
- Skolverket (2013). Introduktionsprogrammet Språkintrödn. <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65a927/>
- Skolverket (9 oktober 2020). Multimodalt lärande inspirerar elever och lärare. <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/artiklar-om-forskning/multimodalt-berattande-inspirerar-elever-och-larare>
- Skolverket (3 november 2022). Ändrade kursplaner. <https://tinyurl.com/5e8v8xnv>
- Soja, E. (2004). Preface. I Leander, K. & Sheehy, M. (red.) (2004). *Spatializing literacy research and practice*. P. Lang.
- Sternudd, M. (2000). *Dramapedagogik som demokratisk fostran? Fyra dramapedagogiska perspektiv – dramapedagogik i fyra läroplaner*, [Akademisk avhandling, Uppsala Universitet]
- Stinson M. & Piazzoli, E. (2013). Drama for Additional Language learning: Dramatic Contexts and Pedagogical Possibilities. I Anderson, M. & Dunn, J. (red.) (2013). *How drama activates learning: contemporary research and practice* (s. 208-225). Bloomsbury Academic.
- Stinson, M. & Winston, J. (2011) Drama education and second language learning: a growing field of practice and research, *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 16:4, 479-488, DOI: [10.1080/13569783.2011.616395](https://doi.org/10.1080/13569783.2011.616395)
- Thorkelsdóttir, Rannveig Björk och Ása Helga Ragnarsdóttir (2019). "Learning language through drama". I A. H. Ragnarsdóttir & H. Sæberg Björnsson (red.) *Drama in Education: Exploring Key Research Concepts and Effective Strategies*. Routledge.
- Yin, R.K. (2018). *Case study research and applications: design and methods* (6 uppl.). Thousand Oaks, SAGE.
- Vetenskapsrådet. (2017). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Vetenskapsrådet.
- Vygotskij, L.S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Harvard U.P.
- Winston, J. (2012). Introduction: Second and Additional Language Learning through Drama. I: Winston (red.), *Second language learning through drama: practical techniques and applications* (s. 1-5). Routledge.

Bilaga 1



Stockholms
universitet

Institutionen för språkdidaktik

Stockholm

2023-02-03

Information om att delta i en studie med fokus på empowerment och drama i SVA

Jag heter Sara Bartfai och under vårterminen 2023 läser jag kandidatkursen i *Svenska som Andraspråk* vid Institutionen för språkdidaktik, Stockholms universitet. I min kandidatuppsats skulle jag vilja undersöka drama i SVA-undervisning kopplat till empowerment. Jag vore mycket tacksam om jag kunde få tillbringa några dagar hos er för att göra en liten fältstudie. Jag skulle vilja observera och föra anteckningar vid fem lektionstillfällen. Ert deltagande i studien är frivilligt och ni kan när som helst avbryta ert deltagande utan närmare motivering, även efter det att aktuell materialinsamling ägt rum. All rådata kommer förstöras efter studiens slut.

Min studie följer fastställda forskningsetiska regler, vilket bl.a. innebär att individens integritet skyddas och respekteras och att allt material som samlas in avidentifieras. När jag presenterar materialet i kandidatuppsatsen kommer jag alltså att byta ut skolans, ortens och alla deltagares namn samt andra uppgifter som kan röja någons identitet.

Om ni har några frågor angående min studie, är ni välkomna att höra av er till mig (se kontaktuppgifter nedan) eller min handledare Ulrika Magnusson vid Institutionen för språkdidaktik, Stockholms universitet (e-post: ulrika.magnusson@su.se).

Vänliga hälsningar

Sara Bartfai,



**Stockholms
universitet**

Institutionen för språkdidaktik

Samtycke till att delta i studie med fokus på empowerment och drama i SVA

Jag har läst och förstått den information om studien som anges i dokumentet ”Information om att delta i en studie med fokus på empowerment och drama i SVA”. Jag har fått möjlighet att ställa frågor och jag har fått dem besvarade. Jag får behålla den skriftliga informationen.

Jag har fått muntlig och skriftlig informationen om studien och har haft möjlighet att ställa frågor. Jag har även fått information om hur det material som samlas in kommer att användas i kandidatuppsatsen. Jag är medveten om att jag kan avbryta medverkan när jag vill och utan motivering.

Jag samtycker till att delta i studien som beskrivs i dokumentet ”Information om att delta i en studie med fokus på empowerment och drama i SVA”

Jag samtycker till att mina personuppgifter behandlas på det sätt som beskrivs i dokumentet ”Information om att delta i en studie med fokus på empowerment och drama i SVA”

..... (Ort) (Datum)

..... (Underskrift)

..... (Namnförtydligande)

Ansvarig för studien är Sara Bartfai

Stockholms universitet/Stockholm University
SE-106 91 Stockholm
Telefon/Phone: 08 – 16 20 00
www.su.se



**Stockholms
universitet**