



2023: Vol 4, Nr 1  
doi: 10.24834/jotl.4.1.894

## ATT TA FRAM GULDET. DRAMA- OCH SPRÅK- INTEGRERAD DIDAKTISK DESIGN I HÖGRE UTBILDNING

FD Manuela Lupsa

Malmö universitet [manuela.lupsa@mau.se](mailto:manuela.lupsa@mau.se)

Jessica Sundell Droppe

Malmö universitet [jessica.sundell.droppe@mau.se](mailto:jessica.sundell.droppe@mau.se)

Anna Arnell

Malmö universitet [anna.arnell@mau.se](mailto:anna.arnell@mau.se)

Agnéta Hessel

Malmö universitet [agneta.hessel@mau.se](mailto:agneta.hessel@mau.se)

Melinda Malmström

Malmö universitet [melinda.malmstrom@mau.se](mailto:melinda.malmstrom@mau.se)

Edina Mutic

Malmö universitet [edina.mutic@mau.se](mailto:edina.mutic@mau.se)

### Sammanfattning

Artikeln bygger på en studie vars syfte var att undersöka och belysa studenters upplevelser av och tankar om drama- och språkintegrerad undervisning. Frågeställningen som studien ska besvara är: *Hur iscensätter studenterna sig själva som lärande individer i slutet av kursen?* och *Vilka språkförmågor och -färdigheter beskriver studenterna att de har tränat under kursen?* Studiens teoretiska grund består av teorin om multimodal didaktisk design för lärande (Selander och Kress, 2010). Materialet för studien består av klassrumsobservationer, videoinspelade intervjuer och gestaltning samt av skrivna reflektionstexter. Resultatet visar att studenterna iscensätter sig själva som aktiva och engagerade i sitt eget lärande. Det visar också att de språkförmågor och -färdigheter studenterna beskriver att de har tränat genom att arbeta med en multimodal



*Lupsa m.fl.*

didaktisk design är kroppsspråk genom gestaltning och språkfärdigheter på andraspråket svenska. Av dessa lyfts särskilt läsförståelse, tal, samtal, diskussion och resonemang. Observationerna av dramalektionerna visade att studenterna även använde andra språkliga resurser förutom svenska i interaktion med varandra.

*Nyckelord:* drama- och språkintegrerad undervisning, gestaltning, högre utbildning, multimodal didaktisk design, ULV-utbildningen.

## Introduktion

Denna artikel bygger på en studie som undersöker integrering av estetiska kunskapsformer i högre utbildning, specifikt dramapedagogik som en del av ULV-utbildningen vid Malmö universitet. Förkortningen ULV står för Utländska Lärares Vidareutbildning, som är en kompletterande utbildning för lärare med en utländsk lärarexamen i syfte att ta en svensk lärarexamen<sup>1</sup>. Utbildningen startade år 2007 som ett projekt och idag är det en reguljär universitetsutbildning, på väg att bli program. För att bli antagen till ULV behöver studenten ha språkkunskaper och -färdigheter motsvarande nivå C1 enligt GERS<sup>2</sup>, vilket innebär en avancerad språknivå.

Dramapedagogik har länge funnits i ULV-utbildningen vid Malmö universitet. Sedan 2019 utgör estetiska kunskapsformer en integrerad del i ULV-utbildningen med egna lärandemål som examineras. Denna studie har genomförts av ett flerdisciplinärt arbetslag som både samarbetar och forskar om ULV-utbildningen. En genomgång av litteratur i ämnet visade att studenter överlag är positivt inställda till estetiska kunskapsformer i undervisningen, men också att arbetssättet kan utlösa osäkerhet och ångest (se forskningsöversikten i nästa avsnitt). Mot denna bakgrund bestämde arbetslaget att starta studien med studenternas upplevelser av den drama- och språkintegrerade kursen. Den aktuella studien kan därmed bidra till ökad kunskap om drama- och språkintegrerade arbetssätt i högre utbildning. Resultatet av studien används i lärarlagets utvecklingsarbete av utbildningen samt för vidare forskning.

En av kurserna som är drama- och språkintegrerad är kursen *Svenska för utländska lärare I, Det demokratiska samtalet*, som studenterna läser under en termin. Kursen syftar till att studenten, utifrån sin didaktiska och metodiska kompetens, ska utveckla sin språkfärdighet med särskild relevans för pedagogisk verksamhet. Värdegrundsfrågor och pedagogiska praktiker behandlas genom läsning av såväl fack- som skönlitteratur. Detta bearbetas genom exempelvis reflekterande samtal, reflekterande skrivande och gestaltande moment. Arbetsgången under kursen består av föreläsningar, seminarier och lektioner i dramapedagogik. Syftet med dramapedagogik i den kompletterande utbildningen är att studenterna ska bearbeta kunskapsinnehållet i kursen och att drama ska bidra till att utveckla språket. Lektionerna i dramapedagogik genomförs i en dramasal som institutionen Kultur Språk Medier (KSM)

---

<sup>1</sup> ULV-utbildningen finns på sex svenska universitet: Göteborgs universitet, Linköpings universitet, Malmö universitet, Örebro universitet, Stockholms universitet och Umeå universitet.

<sup>2</sup> Gemensam Europeiska Referensram för Språk.

vid Malmö universitet disponerar. En dramasal skiljer sig från en föreläsnings- och en seminariesal eftersom den är sparsamt möblerad (se bild 1).



Bild 1: Representation av två olika didaktiskt designade fysiska miljöer på Malmö universitet.

En av examinationerna i kursen består av gestaltning och en reflektionstext i anslutning till gestaltningen. Denna examination avser lärandemålen ”använda professionsspråk både muntligt och skriftligt” (Kursplan för kursen LL231P VT20) och ”diskutera och exemplifiera hur gestaltande processer kan möjliggöra demokratiska samtal” (a.a.). Studenterna arbetar i grupp och varje grupp väljer själv vilket tema som de arbetat med under kursens gång de vill gestalta utifrån ett antal givna teman. Exempel på teman är språk-kultur-identitet, normer och värderingar, utmaningsbaserat lärande, elevperspektiv och elevers perspektiv. Studenterna kan också bryta ner ett större tema i mindre teman. Gruppen ska med sin gestaltning belysa olika perspektiv som kan kopplas till temat. I sin fysiska gestaltning av temat kan studenterna använda modaliteter som ljud, skriven text, film, bild eller ljus. Den gestaltande gruppen får återkoppling av en annan studentgrupp som tolkar och går i dialog med den utförande gruppen. I den individuella uppgiften ska studenterna skriva en reflekterande text på cirka en A4-sida. Texten ska ta avstamp i processen och genomförandet av gestaltningen och ska handla om de tankar som väckts hos studenter.

Denna artikel har fokus på dramapedagogik i högre utbildning. I litteraturen om drama i utbildnings-sammanhang kan begrepp som rollspel, teater, processdrama och dramapedagogik användas synonymt och även handla om både informella och formella lärmiljöer. Dramapedagogik, även benämnd pedagogiskt drama, definieras olika i olika studier. Ibland likställs orden *theatre* och *classroom drama* och de definieras som ”using *acting techniques* within the regular classroom curriculum” (Winner m.fl., 2013, s. 157). I anslutning till Fleming (2001) menar vi att drama i undervisning präglas av att omforma och anpassa teaterns estetiska uttrycksformer i pedagogiska syften samt att den inte enbart består av tekniker utan snarare av ”agerande i en fiktiv situation i ett pedagogiskt undervisnings-sammanhang” (Hallgren, 2018, s. 5). Syftet med agerandet är att tolka och skapa en representation och inte agerandet som sådant (Heathcote och Bolton, 1994, s. 4). Heathcote och Bolton (1994), som har infört dramapedagogik i det brittiska utbildningssystemet och även sjösatt den som ett forskningsfält, anser att den är en kunskapsform som ger alla elever möjligheter att vara kunskapsskapare.

Utifrån en syn på dramapedagogik som språk och som ett språkutvecklande arbetssätt är syftet med denna studie att undersöka och belysa studenters upplevelser av och tankar om drama- och språk-integrerad undervisning. Frågeställningen som studien ska besvara är:

- Hur iscensätter studenter som har genomgått en drama- och språkintegrerad kurs sig själva som lärande individer i slutet av kursen?
- Vilka språkförmågor och -färdigheter beskriver studenterna ha tränat under kursen?

*Lupsa m.fl.*

Efter denna introduktion följer en forskningsöversikt, presentationen av studiens teoretiska grund, metod och material. Artikeln avslutas med en redovisning av analys och resultat samt diskussion och slutsatser.

## **Drama i högre utbildning – en forskningsöversikt**

Drama i högre utbildning har studerats utifrån såväl teoretiska som yrkesinriktade universitetsutbildningar samt i språkkurser. Dessa studieresultat redovisas här i denna ordning.

Studier som undersöker dramapedagogik i högre utbildning har genomförts i olika typer av utbildningar och relaterar till olika frågor. En del av dem (Alden, 1999; Blanchard och Buchs, 2015; Oliver, 2016; Schnurr m.fl., 2014; Österlind, 2012) undersöker dramapedagogiska inslag i universitetskurser om exempelvis miljö och hållbar utveckling. Blanchard och Buchs (2015) visar att inlevelseaspekten i dramapedagogiken leder till studenters ökade motivation att engagera sig aktivt i miljöfrågor. Enligt Österlind (2012) bidrar dramapedagogik till att förena studenters egna erfarenheter med teori och praktik. Ytterligare studier om miljö och hållbar samhällsutveckling (Alden, 1999; Oliver, 2016; Schnurr m.fl., 2014) har undersökt dramapedagogiska inslag i form av rollspel i ekonomiutbildningen (Alden, 1999), biologiutbildningen (Oliver, 2016) respektive geografiutbildningen (Schnurr m.fl., 2014). Alla dessa studier visar en positiv inverkan av dramapedagogiken på studenters uppfattning av sig själva som yrkesutövande individer.

En studie som undersöker dramapedagogik som en integrerad del i en professionsutbildning är Höglund Arveklevs (2017) studie om dramapedagogiken i sjuksköterskeutbildningen. Studien visar att dramapedagogiken ger studenter möjlighet att både utveckla yrkesförmågor och -färdigheter samt att bättre förstå och omsätta teoretisk kunskap i praktiken. Studien har inte fokus på språk- och kunskapsutveckling som vår studie har, utan snarare på utveckling av yrkesförmågor och -färdigheter.

En del studier riktar sig mot pedagogik i språkutbildningar. I den övervägande delen av studierna är det undervisningen i engelska som studeras. En studie från 1998 (Kao och O'Neill) visar att en välstrukturerad drama- och språkinTEGRERAD undervisning bidrar till en snabbare igångsättning av kommunikativa lärprocesser. Planeringen och genomförandet av dramaövningarna styrdes, till skillnad från lärarstyrd traditionell språkundervisning, helt av studenterna, och detta ökade deras engagemang och motivation att lyckas med uppgiften. Kao, Carkine och Hsu (2011) var intresserade av vilka frågor som ställdes under en dramainriktad sommarkurs i engelska på ett universitet i Taiwan. Studenterna genomgick kursen för att utveckla kunskaper i engelska språket. Resultatet visar att lärarna ställde för det mesta forminriktade frågor, medan studenterna ställde utforskande frågor och frågor som hade med innehållet i dramaövningarna att göra. Det visade också att studenterna var språkligt aktiva under hela kursen och att de inte lät sig hämmas av sina begränsade färdigheter i engelska. En tidigare studie (Janudom och Wasanasomsithi, 2009) hade undersökt samma ämne som Kao m.fl. (2011) på ett thailändskt universitet. Alla studenter i studien hade ett annat fördjupningsämne än engelska. Janudom och Wasanasomsithi (2009) genomförde en experimentell studie med syfte att mäta studenternas muntliga färdigheter före och efter experimentet som bestod av en sju veckor lång sommarkurs i engelska. Resultatet visar att studenterna förbättrade sina muntliga färdigheter under kursen. Samma resultat visar Miccoli (2003) i en studie av brasilianska studenters muntliga färdigheter i engelska med dramainriktad språkinriktad undervisning.

Språkliga förmågor och färdigheter utvecklar även studenter som läser engelska i en indisk studie (Mardeh Ghaleh och Shahnava, 2015) bara efter 20 drama- och språkintegrerade lektioner. Den färdighet som studenterna utvecklade mest under dramalektionerna var läsning och läsförståelse. Förutom språkfärdigheter utvecklar studenter som genomgår drama- och språkintegrerade kurser även interkulturell kunskap (Dodson, 2002; Donnery, 2014). Dodson (2002) undersökte dramaintegrerad ämnesundervisning på ett amerikanskt universitet. Studenterna hade ett annat modersmål än engelska och uppmanades förbättra sina språkliga färdigheter för att kunna komplettera sina studier på ett amerikanskt universitet. Resultatet av studien visar att studenterna under kursens gång får en ökad interkulturell medvetenhet och lär sig om amerikansk kultur genom att gestalta den. Donnery (2014) följde japanska studenters lärprocesser under en kurs i drama- och språkintegrerad engelska. Materialet för studien består av studenters inspelade gestaltning, reflektioner under och efter dramaövningar samt enkätsvar. Genom dramaövningarna utvecklar studenterna både engelska och interkulturell kunskap, visar Donnery (2014). Det är inte bara språk och interkulturell kunskap som studenterna utvecklar i en drama- och språkintegrerad undervisning. Athimoolam (2006) visar att studenter även kan utveckla djupare förståelse av en text genom att gestalta textens tema efter att ha läst och diskuterat den. I studien fick studenter som läste en kurs i engelska vid ett sydafrikanskt universitet redovisa en text om drogberoende med hjälp av gestaltning. Det resulterade i att även studenter med begränsade språkfärdigheter i engelska visade stor kreativitet och inlevelseförmåga när de gestaltade temat.

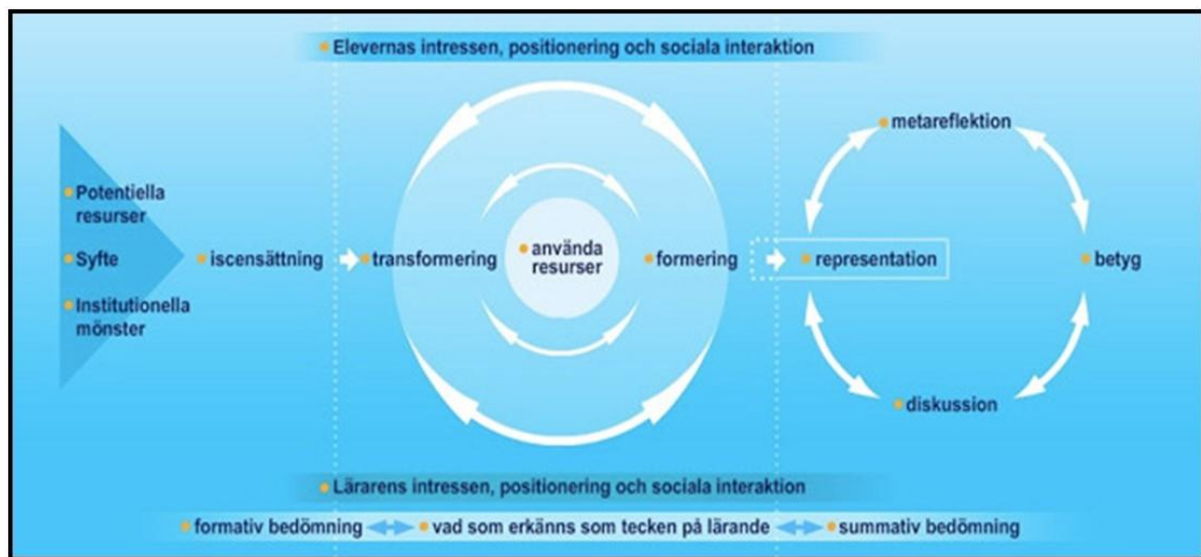
Drama- och språkintegrerad undervisning förekommer även i ett fåtal studier av andra språk än engelska (Fukushima och Fujimoto, 2009; Lauer, 2008; Ronke, 2005). I Fukushimas och Fujimotos studie (2009) läste studenter på ett amerikanskt universitet japanska genom teaterspel. Studenterna visar stort engagemang i lärprocessen och de använder målspråket japanska i alla delar av lärprocessen trots deras olika nivåer i målspråket japanska. Två studier (Lauer, 2008; Ronke, 2005) undersöker drama i undervisningen i tyska på universitet i USA. Båda studierna visar att drama har en positiv inverkan på studenternas utveckling av språkliga färdigheter.

En resurs som ingen av de ovan redovisade studierna lyfter är studenternas flerspråkighet. Canagarajah (2011) drar slutsatsen att flerspråkiga studenter ser snarare på sina språkliga resurser som ett integrerat system än som enskilda färdigheter. Om studenter uppmuntras att använda alla sina språkliga resurser för kunskapsinhämtning kommer de samtidigt att utveckla en metaspråklig medvetenhet om hur språkliga uttryck kan samverka för lärande.

Forskningsöversikten visar evidens om att drama- och språkintegrerad undervisning har en positiv inverkan på studenters språk- och kunskapsutveckling, men också att det överhuvudtaget finns ett stort behov av vidare empirisk forskning om drama i undervisningen (Kim, 2021). I de studier som ovan redovisats är studenterna överlag positivt inställda till att använda gestaltning för att uttrycka kunskap. En kanadensisk studie (Ntelioglu, 2011) visar dock att så inte alltid är fallet. Deltagarna i Ntelioglus studie är inte universitetsstudenter, utan vuxna med annat modersmål än engelska som går en drama- och språkintegrerad gymnasiekurs under nio veckor för att förbättra sin engelska. Studiens resultat visar att de vuxna studenterna var mycket skeptiska mot arbetssättet i början och även osäkra på vad som förväntades av dem. Vissa av dem behöll denna skepticism under hela kursen. Majoriteten av de vuxna kursdeltagarna tyckte att det var ansträngande att delta i den drama- och språkintegrerade kursen.

## Studiens teoretiska grund

Studiens teoretiska grund består av teorin om design för lärande i vilken undervisning och lärande som en form av multimodal didaktisk design står i centrum (Selander och Kress, 2010). Modellen har en version för informellt respektive för formellt lärande. Det är den sista versionen som prövas i studien (se figur 1). Modellen för formellt lärande innefattar alla delar i en undervisningsprocess från lärmiljö, planering, genomförande till bedömning. Huvudbegreppet i denna modell är begreppet *didaktisk design* som innebär ”hur man kan forma sociala processer och skapa förutsättningar för lärande, och för hur individen ständigt återskapar (re-designar) information i egna meningsskapande processer” (Selander och Kress, 2010, s. 24; se också figur 1). I modellen representeras två transformationscykler. En första transformationscykel inträder exempelvis när kunskap som avhandlas under en lektion bearbetas genom de läraktiviteter som läraren har planerat. Ordet *elever* i rubriken ”Elevernas intressen, positionering och sociala interaktion” har ersatts i denna artikel med *studenter*. Andra transformationscykeln innebär att studenter visar tecken på den kunskap de inhämtat under kursens gång. Det är denna transformationscykel som är i fokus för denna studie.



Figur 1. Modell för didaktisk design i formella lärmiljöer; efter Selander och Kress (2010, s.114).

En didaktisk design förutsätter aktiviteten *iscensättning* (se figur 1). Begreppet *iscensättning* handlar om hur någon iscensätter något, exempelvis hur läraren planerar för en lektion eller ett arbetsområde eller hur studenter iscensätter ett tema i gestaltning. Det kan även handla om hur studenter iscensätter sig själva som lärande individer utifrån en specifik kontext (Selander och Kress, 2010). Iscensättningen kräver resurser, såväl individuella som kollektiva. Resurserna inbegrips i termen *multimodalitet* som betecknar ”resurser av olika slag som finns till hands för att tolka världen och skapa mening” (Selander och Kress, 2010, s. 26) och som enbart är *potentiella* (se figur 1) innan de börjar användas. Resurserna finns dock inte i ett socialt vakuum utan är kulturellt utvecklade och bär därför en kulturellt förankrad *meningspotential*. Detta innebär att de har en *erbjuden mening* som är författarens eller producentens avsikt och får en *uppfattad mening* (Selander och Kress, 2010, s. 39) när de tas i bruk. I teorins termer beskriver den uppfattande meningen på vilka sätt resursanvändaren erkänner eller inte erkänner, resursernas potential att skapa mening (Selander och Kress, 2010, s. 24).

Modellen bygger på två typer av didaktisk design, nämligen *design för lärande* och *design i lärande*. Begreppet *lärande* definieras som teckenskapande aktivitet (Selander och Kress, 2010, s. 114) och den lärande individen är huvudaktören i denna aktivitet (Selander och Kress, 2010, s. 25). Den aktuella studien undersöker hur studenterna uppfattar sitt lärande utifrån den didaktiska design som erbjuds dem genom en universitetskurs. Med *design för lärande* menas allt som inramar utbildningsaktiviteter, från styrdokument till lärmiljöer och ekonomiska ramar. En *design för lärande* består av tre enheter: inramning, representationsformer och kunskapspraktiker. Inramningen utgörs av lärmiljöernas villkor för läraaktiviteter (se bild 1), vilket i modellen uttrycks med potentiella resurser, syfte med kursen, institutionella mönster (se figur 1). Inramningen i den aktuella studien utgörs av den fysiska miljö där drama- och språkintegrerad undervisning bedrivs samt av kunskapspraktiken på universitetet som består av kursplan, lärandemål och examinationsuppgifter för den kurs studenterna genomgår. Det är läraren som planerar för lärande och även för bedömning av tecken på lärande.

Den inhämtade kunskapen eller *tecken på lärande* visar studenter i den andra didaktiska designen, *design i lärande* genom nya kunskapsrepresentationer och reflektioner över lärprocessen (Selander och Kress, 2010, s. 33f). Den föreliggande studien belyser således studenternas *uppfattade mening* om en drama- och språkintegrerad *didaktisk design*. Det är med andra ord studenters iscensättning av sig själva som lärande individer (Selander och Kress, 2010, s. 114) utifrån den erbjudna didaktiska designen som står i fokus för studien. Ytterligare ett fokus i studien är språkförmågor och -färdigheter som studenterna själva upplever ha utvecklat under kursens gång.

## **Metod och material**

### **Metod**

Studien har en kvalitativ ansats. Materialinsamlingen har genomförts genom semistrukturerade intervjuer, klassrumsobservationer av dramalektioner och gestaltning samt insamling av reflekterande texter.

### **Material**

Deltagare i studien var fem studenter som genomgick och avslutade kursen *Svenska för utländska lärare I, Det demokratiska samtalet* höstterminen 2019. Materialet för studien samlades in från september 2019 till och med januari 2020.

För att besvara studiens frågor har tre materialtyper: videoinspelning av själva gestaltningen, efterföljande skriftliga reflektionstexter i elektronisk form och videoinspelat intervjumaterial (se tabell 1). Materialet ses i denna studie som olika representationer av tecken på lärande. Både intervjuerna och gestaltningen genomfördes efter examinationstillfälle för att studenterna inte ska känna sig stressade och uppleva prestationsångest. De fick således upprepa gestaltningen som de gjort under examinationen.

Eftersom denna studie undersöker studenternas tankar om sitt eget lärande genom drama kommer fokus i analysen ligga på begreppet *design i lärande*, det vill säga hur studenter uttrycker *tecken på lärande* i muntlig, skriftlig och gestaltande representation.

Tabell 1: Beskrivning av studiens material

| <b>Materialtyp</b>                               | <b>Insamlingsmetod</b> | <b>Omfattning</b> |
|--|------------------------|-------------------|
| <b>Intervjuer</b>                                | videoinspelning        | 57 min och 57 sek |
| <b>Skriftliga reflektioner</b>                   | nätbaserade uppgifter  | 2 845 ord         |
| <b>Observation gestaltning</b>                   | videoinspelning        | 30 min            |
| <b>Övriga observationer under dramalektioner</b> | fältanteckningar       |                   |

Intervjuerna var semistrukturerade (Denscombe, 2000) och intervjumaterialet har transkriberats i sin helhet. För transkriberingen har en form av skriftspråksnära transkribering valts ut, ibland även kallad bastranskribering (Norrby, 2014, s. 109–111). Valet baseras på att det är innehållet i en replik och inte uttal och betoning som står i fokus för analysen. I syfte att karaktären av talat material ska framgå sätts varken stor bokstav eller skiljetecken ut i citaten ur intervjumaterialet. Gestaltningen har dokumenterats genom videoinspelning och tolkats utifrån det gestaltade temat. Studenterna har reflekterat över sin gestaltning i sina reflektionstexter, som också utgör material för studien.

### Forskningsetiska principer

Vi presenterade studien för alla 40 studenter som genomgick och fullföljde kursen höstterminen 2019. Fem studenter medgav sitt samtycke till att delta i studien. Studien bygger således på studiedeltagarnas frivillighet att bidra med sin kunskap till forskningsfältet. Inga personuppgifter om studiens deltagare behandlas. Urvalet i studien kan inte sägas vara representativt för alla 40 kursdeltagarna. I en kvalitativ studie som denna är dock varje studiedeltagare representativ för sig själv eftersom studien inte strävar efter generaliserbarhet (Bryman, 2006, s. 93, 101). I urvalet ingår dessutom både kvinnliga och manliga studenter i olika åldrar och nationaliteter. Utifrån det kan urvalet sägas vara representativt för studentgruppen som gick kursen höstterminen 2019.

### Analys och resultat

Materialet har analyserats med en metod för innehållsanalys (Denscombe, 2000, s. 199–201; Berg, 2001, s. 240–259) som innebär att tolka innebörden av innehållet i multimodalt material för att förstå hur människor uppfattar och agerar i olika situationer. Att analysera innebörden i ett kvalitativt insamlat material innebär att utifrån meningsbärande enheter, meningskondensering och kodning finna framträdande kategorier och teman i materialet. I denna studie har det transkriberade materialet och de skrivna reflektionstexterna analyserats styckevis och kodats i kategorier som betecknar studiedeltagarnas åsikter om den drama- och språkintegrerade kursen som de genomgått och fullföljt samt utifrån språkförmågor och -färdigheter som de anser ha tränat under kursen. Denna analys har resulterat i tre teman, *utmaningar med en ny didaktisk design*, *gestaltning som iscensättning* och *som potentiell lärresurs och användning av språkliga resurser*.



## Utmaningar med en ny didaktisk design

Materialanalysen visar att den drama- och språkintegrerade didaktiska designen som kursen erbjöd var något som studentgruppen var ovan vid från tidigare utbildningar. När studenterna får möjlighet att berätta om hur de upplevde de första lektionerna när dramapedagogik som del av den kompletterande professionsutbildningen introducerades uppger alla fem dels att arbetssättet var nytt för dem, dels att de var skeptiska mot det, som studenten i citatet nedan uttrycker:

gestaltning och drama är spännande och intressant men när vi när jag mötte det första gången tänkte ah! vad konstigt och jobbigt vad ska vi göra med drama? spela? ska vi spela teater? eller ska vi spela i en film? vi är lärare vi kommer att jobba som lärare vad ska vi göra med drama och gestaltningen? och sen okay vi behöver bara godkänt tänkte jag

I slutet av kursen tyckte studenten att drama och gestaltning var spännande och intressant, men hen tyckte inte samma vid kursstarten. Utifrån orden ”konstigt”, ”jobbigt” och frågorna ”vad ska vi göra med drama?” ”vi är lärare ska vi spela i en film?” förstår man att de första lektionerna i dramasalen utlöste en viss stress hos studenterna över att inte känna sig bekväm i den nya rollen och inte veta vad som förväntades av dem. Slutmeningen i citatet, ”okay vi behöver bara godkänt tänkte jag”, beskriver en strategi för att bemästra stressen i form av ett instrumentellt agerande.

Denna skepticism uttryckte studenterna dock inte verbalt under de första dramalektionerna, visar analysen av observationer. Den kom således till uttryck i slutet av kursen när studenterna hade uppmuntrats att reflektera över sina erfarenheter under kursen. Inte heller i studenternas skriftliga reflektioner finns det något spår av den skepticism som uttrycks i intervjuerna. Däremot ser en student ytterligare en utmaning med arbetssättet mot bakgrund av erfarenheter från sin verksamhetsförlagda tid:

Å andra sidan finns inte stora utrymmen i alla skolor i Sverige vilket påverkar på det estetiska uttryck som kan genomföra för att övervinna elevers svårigheter till exempel drama och olika musikinstrument behöver stora salar.

Studenten lyfter här de olika förutsättningar som olika lärmiljöer har för att kunna arbeta med estetiska kunskapsformer som dramapedagogik eller musik. Dessa förutsättningar uttrycks i form av resurser, exempelvis ”stora utrymmen”, för att kunna arbeta med dramapedagogik eller musikinstrument, för att integrera musik i undervisningen.

## Gestaltning som iscensättning och som *potentiell* lärreresurs

Materialanalysen visar att studenterna under kursens gång börjar se gestaltning som en viktig resurs i lärande. Detta visas i intervju svar som i följande citat:

jag tror att de [eleverna] har guld inne men vem ska hämta ut guldet i deras inre eller hjärta? det är mitt ansvar lärarens ansvar att göra det med hjälp av gestaltning

Metaforen i studentens yttrande har inspirerat artikelns titel. Guld i elevernas hjärta tolkas här med att locka fram den kunskap och de erfarenheter eleverna har. Studenten säger att läraren kan engagera elever och locka fram kunskap med hjälp av gestaltande uttrycksformer. Detta erkännande av dramapedagogik som lärreresurs återkommer även i reflektionstexterna, som i exemplet nedan:

*Lupsa m.fl.*

Från denna gestaltning fann jag att kroppsspråk hjälper mycket att förstå temat och närma sig ett budskap utan att tala. Dessa är användbara sätt att kommunicera information och hjälper också till att integrera en ny elev i klassen, även om han eller hon inte talar samma språk i början.

I citatet framgår att gestaltningen hjälpte denna student att förstå teman som avhandlats under kursens gång. Studenten ser gestaltande uttrycksformer som lämpliga för nyanlända elever som är nybörjare i svenska språket. Hen tycker att med hjälp av gestaltning kan dessa elever delta i undervisningen på sina egna villkor och känna sig inkluderade.



Bild 2: Gestaltning av temat "Elever i behov av stöd".

Analysen av den videoinspelade gestaltningen (se bild 2) visar att alla fem studenter som deltar i studien har lyckats med att omsätta den inhämtade kunskapen och iscensätta den i en ny representation. Eftersom kurslitteraturen innehåller skol- och yrkesrelaterade teman använder studenterna i sin gestaltning resurser som böcker, papper, penna, tavla, dator, ipad, ljus, musik, men inte gestaltning. Med andra ord blir själva gestaltningen i gestaltningssituationen enbart en iscensättning och en *potentiell* resurs trots att den lyfts som en användbar sådan såväl i intervjuer som i de reflekterande texterna. Inte heller i den skriftliga reflektionen där studenterna reflekterar över gestaltningen nämns avsaknaden av gestaltning som potentiell lärresurs i ett multimodalt lärande.

### Användning av språkliga resurser

Språkanvändning och -träning är ett återkommande tema i materialet. Exempel på användning av kroppsspråket i gestaltningen har diskuterats ovan. Möjligheten att träna det vid sidan om språkundervisningen tycks ha ökat studenternas engagemang i och intresse för sin egen läroprocess, så som följande citat visar:

Jag kände mig mer engagerad, delaktig och intresserad när jag använde mig av kroppsspråk genom olika gestaltningar. När jag fastnade på något i genomförandet då fantiserade jag för att hitta något annat sätt att kommunicera. När det finns flera uttrycksformer som man kan välja bland, det är då ens självförtroende som ökar hos personer vilket detta leder till demokratiska samtal.

Citatet ovan visar att denna student lyfter sitt engagemang och intresse för gestaltning. I iscensättningen upplevde hen ibland hinder och hen använde sin fantasi "för att hitta något annat sätt att kommunicera",

som hen själv uttrycker. Citatet avslutas med en reflektion över att en multimodal design skapar förutsättningar för olika val och därmed för demokratiska samtal.

Studenter ger uttryck i samtliga intervjuer för att drama kan fungera som stöd i egna utvecklingen på svenska. Den drama- och språkintegrerade didaktiska designen tycks ha stöttat studenterna i sin djupförståelse av kurslitteratur och i att omsätta teori i praktiken:

det [dramapedagogiken] hjälper oss teorin blir mycket spännande när vi gör drama och gestaltning det är stor skillnad det blir lättare för oss en gång förra termin när jag inte gick till dramalektion och bara studerat hemma jag kände jättesvårt jag läste många gånger men det var inte lätt sedan gick jag till dramalektionen och det hjälpte mig att förstå texten det är därför jag tycker det är jätte viktigt för oss

Studenten uppger i citatet att kurslitteraturen blir mer levande när man kan bearbeta den på olika sätt, bland annat gestalta den. Studenten illustrerar påståendet med ett exempel på ett tillfälle när hen inte kunde närvara på dramalektionen och visar hur svårt det var att förstå innehållet i kurslitteraturen enbart genom att läsa den.

Ytterligare språkfärdighet studenterna anser ha tränat under utbildningen är att diskutera och resonera med andra, som det framgår i följande citat:

med boken jobbade vi som grupp och det grupparbete är jättebra att diskutera med varandra lyssna på varandra olika tankar och det är jättebra och sen vi diskuterar med lärare och det blir mycket spännande att läsa böcker och tänka hur vi kan diskutera med andra och det är jättebra att utveckla vårt språk och våra kunskaper

Att diskutera kurslitteratur i grupp och med kurslärarna, att lyssna på andras idéer och tankar och bygga vidare på dem är något som denna student upplever att hen ha fått träna under kursen. En annan färdighet hen uttrycker ha tränat är metaspråklig kunskap ex att tänka på vad en diskussion är och på hur man lägger upp den. Denna metaspråkliga och metakognitiva medvetenhet har hjälpt studenten att utveckla sin svenska och sina kunskaper på svenska.

Andra språkfärdigheter som förekommer i intervjumaterialet är *läsa, diskutera, samtala*:

vi började med att läsa mycket litteratur om svensk utbildningshistoria demokratiska samtal regler och rutiner angående pedagogiken och skönlitteratur och därefter diskuterade vi olika begrepp från litteraturen och naturligtvis lärde jag mig mycket (...) jag tror att med hjälp av utbildningen började jag lära mig nya metoder man använder olika metoder i Sverige och det känns bra att uppleva vilka metoder ska användas i klassrummet

Under kursen läser studenterna facklitteratur som relaterar till professionen, exempelvis om svensk utbildningshistoria, och de läser också skönlitteratur, som det framgår i citatet ovan. Genom att lära sig om den svenska utbildningshistorien förstår studenterna sin lärarprofession i den svenska skolkontexten. Såväl under kursen som på sin verksamhetsförlagda utbildning har studenterna möjligheter att använda sina tidigare kunskaper och erfarenheter samtidigt som de lär sig nya arbetssätt och didaktiska metoder. En språkfärdighet som inte lyfts i materialet är skriva. Under kursens gång tränar studenterna skrivande på olika sätt och med olika syften men detta lyfts inte i materialet.

Ytterligare ett resultat som framgår i analysen är att de flerspråkiga studenterna under gestaltningen använder även andra språkliga resurser än undervisningsspråket, svenska.

## Diskussion och slutsatser

Utifrån resultatet är svaret på studiens första fråga att studenterna iscensätter sig själva som aktiva och engagerade i sitt eget lärande. De visar sig vara medvetna om att deras eget engagemang kan bidra till deras språkutveckling. De närmar sig en för dem ny didaktisk design, det vill säga drama- och språkintegrerad didaktisk design, med en kritisk inställning. Detta tolkar vi som en sund inställning i mötet med ny kunskap och situationer i vilka man inte känner igen sig i. *Den erbjudna möjligheten* att skapa mening med det nya arbetssättet är således *potentiell* till att börja med och därmed ännu oupptäckt av studenterna. Den utgör den första impakten med något som de varken erfarit i sin tidigare lärutbildning och inte heller i vuxenutbildningen i Sverige. Under kursens gång sker en gradvis *erkännadeprocess* av arbetssättet. Ju mer studenterna lär sig om och erfar det desto mer äger de kunskapen och kan representera det de har lärt sig med hjälp av resurser. Detta resultat är tydligt uttryckt i det talade och det skrivna materialet. Det finns däremot inga tecken på detta erkännande i gestaltningen. Studenterna kan iscensätta kunskap i en ny representationsform, nämligen gestaltningen, men själva gestaltningen ses inte som en resurs i det lärande de gestaltar.

Studiens andra fråga handlar om vilka språkförmågor och -färdigheter studenterna beskriver ha tränat genom att arbeta med dramapedagogik integrerad i språkundervisningen. Studenterna beskriver att kroppsspråk och språkfärdigheter på andraspråket svenska som läsförståelse, tal, samtal, diskussion och resonemang har tränats under kursen. Den språkfärdighet som inte framgår i materialet att det har tränats under kursen är skrivandet. Observationerna av dramalektionerna visade att studenterna även använde andra språkliga resurser förutom svenska i interaktion med varandra.

Att studenter kan visa skepticism och känna sig obekväma med en drama- och språkintegrerad didaktisk design har andra studier (Blanchard och Buchs, 2015; Ntelioglu, 2011) kommit fram till. Till skillnad från studiedeltagarna i Ntelioglu (2011) övergår studenternas inledande skepticism till en positiv inställning till arbetssättet. En möjlig förklaring till den initiala skepticismen är att studenterna byter en traditionell lärmiljö mot en för dem helt ny lärmiljö, nämligen dramasalén (se bild 1), där förväntningarna inte är lika tydliga som studenterna. I likhet med andra studier (Österlind, 2012; Höglund Arveklef, 2017) tycks dramapedagogiken stötta studenterna att omsätta teori i praktiken och förstå abstrakta begrepp på djupet. I denna studie har vi inte kunnat visa hur de faktiskt gör det utan bara belyst hur studenterna själva uttrycker denna omsättning i praktiken.

Utifrån studiens teoretiska grund kan vi dra slutsatsen att en genomtänkt och välstrukturerad drama- och språkintegrerad didaktisk design kan ha en positiv inverkan på studenternas språk- och kunskapsutveckling, något som bekräftas av flera av tidigare studier (jfr Kao och O'Neill, 1998, Ronke, 2005; Lauer, 2008). Studenterna i föreliggande studie uppger att de har tränat kommunikativa språkfärdigheter med hjälp av de multimodala resurser som fanns i den drama- och språkintegrerade kursen (se Kao m.fl., 2011; Miccoli, 2003; Janudom och Wasanasomsithi, 2009). En språkfärdighet som särskilt lyfts är djupförståelse av texter, något som även Mardeh Ghaleh och Shahnava (2015) visar.

Resultatet visar också att den multimodala didaktiska designen skapar förutsättningar för ett interkulturellt lärande (Donnery, 2014) och studenterna bygger på sina tidigare kunskaper och erfarenheter, såväl språkliga som livsrelaterade. I likhet med Canagarajah (2011) kan sägas att lärare som undervisar studentgrupper med språklig och kulturell mångfald bör uppmuntra en flexibel användning av språkliga resurser. Att värdesätta och erkänna studenternas språkliga och kulturella mångfald som resurs kan öka deras engagemang och intresse för utbildningen (jfr Fukushima och Fujimoto, 2009).

De slutsatser som utifrån studiens resultat kan dras är att tanken med den drama- och språkintegrerade didaktiska designen måste introduceras tydligare för ULV-studenterna. I resultatet urskiljs en tendens att inte se multimodala resurser som en helhet och i samspel med varandra. Detta innebär att det finns ett behov att ha reflekterande samtal med studenterna om vad olika didaktiskt designade lärmiljöer och resurser innebär för deras eget och elevernas lärande. Dessutom behöver nya läresurser prövas och omprövas under en längre tid och det krävs ett medvetet förhållningssätt för att stötta studenterna i att få syn på samspelet mellan multimodala resurserna. Inför fortsatt forskning i ämnet skulle en studie om lärprocesser i en drama- och språkintegrerad didaktisk design.

## Referenser

- Alden, D. (1999). *Experience with scripted role play in environmental economics*. Journal of Economic Education, Vol. 30 No. 2, pp. 127-132. <https://doi.org/10.1080/00220489909595949>.
- Athimoolam, L. (2006). *The Role of Drama-in-Education in the English Second Language Classroom*. Paper presented at the 37th Annual ELTAI conference, India, hämtad <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:P7Nfjx0iPIkJ:www.zsn.unioldenburg.de>
- Berg, B. L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences*. Allyn and Bacon.
- Blanchard, O. och Buchs, A. (2015). Clarifying sustainable development concepts through role-play. Simulation and Gaming, Vol. 46 No. 6, pp. 697-712. <https://doi.org/10.1177/1046878114564508>.
- Bryman, A. (2006). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Liber AB, Malmö.
- Canagarajah, S. (2011). *Codemeshing in Academic Writing: Identifying Teachable Strategies of Translanguaging*. The Modern Language Journal, 95, iii, (2011); DOI: 10.1111/j.1540-4781.2011.01207.x 0026-7902/11/401-417.
- Denscombe, M. (2000). *Forskningshandboken - för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Dodson S. (2002). The educational potential of drama for ESL. In: Brauer G (ed), *Body and Language: Intercultural Learning through Drama*. Westport, CT: Ablex, 161-80.
- Donnery, E. (2014). *Process Drama in the Japanese University EFL Classroom: The Emigration Project*. Scenario Volume 2014 · Issue 1. <https://doi.org/10.33178/scenario.8.1.4>.
- Fleming, M. (2001). *Teaching drama in primary and secondary schools: an integrated approach*. London: David Fulton.
- Fukushima, Y. och Fujimoto, J. (2009). *Learning and Teaching Japanese Language through Drama*. Paper presented at the 17th Princeton Japanese Pedagogy Forum, retrieved from <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:nVDYfrxK5NQJ:www.princeton.edu/pjpf/pdf/12%2520Fukushima.pdf+fukushima+fujimoto+japanese+dramaochcd=1ochhl=koochct=clnkochgl=ca> (last accessed 21/09/2013).
- Hallgren, E. (2018). *Ledtrådar till estetiskt engagemang i processdrama. Samspel i roll i en fiktiv verksamhet*. Diss. Gävle universitet.
- Heathcote, D., och Bolton, G. (1994). *Drama for learning: Dorothy Heathcote's mantle of the expert approach to education*. Heinemann.
- Höglund Arveklef, S. (2017). *Drama and Learning in Nursing Education: A Study in First and Second Cycle*, Diss., University of Gothenburg, Gothenburg.
- Janudom, R., och Wasanasomsithi, P. (2009). *Drama and questioning techniques: Powerful tools for the enhancement of students' speaking abilities and positive attitudes towards EFL learning*. ESP World 5, no. 26: 8. <http://www.esp-world.info>.
- Kao, S., och O'Neill, C. (1998). *Words into worlds: Learning a second language through process drama*. Ablex Publishing.

*Lupsa m.fl.*

- Kao, S.-M., Carkin, G., och Hsu, L. F. (2011). *Questioning techniques for promoting language learning with students of limited L2 oral proficiency in a drama-oriented language classroom*. *Research in Drama in Education*, 16;4, 489-515.
- 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*: 24, 3 (2021): 186-206.
- Kursplan för kursen LL231P. Svenska för utländska lärare I. Det demokratiska samtalet. Vårterminen 2020.
- Lauer, M. (2008). *The Performing Arts in Second Language Acquisition: A Report on the Experience of Dramatizing a Novel*. In: SCENARIO 2/1, 18-40.
- Mardeh Ghaleh, M.D. och Shahnavas. S.A. (2015). *Effect of Teaching through Drama on the Communication Abilities*. *International Journal of Science and Research (IJSR) ISSN (Online): 2319-7064*. Volume 4 Issue 10, October 2015.
- Miccoli, L. (2003). *English through drama for oral skills development*. *ELT Journal* 57(2), 122–129.
- Norrby, C. (2014). *Samtalsanalys. Så gör vi när vi pratar med varandra*. Lund: Studentlitteratur.
- Ntelioglou, B. Y. (2011). *Drama and English language learners*. In S. Schonmann (Ed.), *Key Concepts in Theatre/Drama Education* (pp. 183–188).
- Oliver, S. (2016). *Integrating role-play with case study and carbon footprint monitoring: a transformative approach to enhancing learners' social behavior for a more sustainable environment*. *International Journal of Environmental och Science Education*, Vol. 11 No. 6, pp. 1323-1335, doi: 10.12973/ijese.2016.346a.
- Ronke, A. (2005). *Drama and Theatre as a Method for Foreign Language Teaching and Learning in Higher Education in the United States*. Unpublished PhD dissertation, Technische Universität Berlin, Germany.
- Schnurr, M.A., De Santo, E.M. och Green, A.D. (2014). *What do students learn from a role-play simulation of an international negotiation?* *Journal of Geography in Higher Education*, Vol. 38 No. 3, pp. 401-414; <https://dx.doi.org/10.1080/03098265.2014.93378.9>.
- Selander, S. och Kress, G. (2010). *Design för lärande – ett multimodalt perspektiv*. Stockholm: Norstedts.
- Winner, E., Goldstein, T. och Vincent-Lancrin, S. (2013). *Art for Art's Sake? The Impact of Arts Education*. OECD: Educational Research and Innovation.
- Österlind, E. (2012). *Emotions – aesthetics – education: dilemmas related to students' commitment in education for sustainable development*. *Journal of Artistic and Creative Education*, Vol. 6 No. 1, pp. 32-50.