

DRAMAPEDAGOGIKENS MÖJLIGHETER I SVENSKUNDERVISNING
– SVENSKLÄRARES UPPFATTNINGAR OCH ERFARENHETER

Minna Hursti

Pro gradu-avhandling i
svenska språket
Institutionen för språk
Jyväskylä universitet
Sommaren 2011

TIIVISTELMÄ

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Humanistinen tiedekunta	Kielten laitos
Tekijä: Minna Hursti	
Otsake: Dramapedagogikens möjligheter i svenskundervisning – Svensklärarnas uppfattningar och upplevelser om drama	
Aine: ruotsin kieli	Pro gradu -tutkielma
Vuosi 2011	Sivumäärä 67
<p>Tutkielmani tarkoitus on selvittää ruotsinopettajien käsityksiä ja kokemuksia draamapedagogiikasta. Haluan tutkia, miten opettajat suhtautuvat draaman käyttöön oppitunneilla ja millaisia draamaharjoituksia he toteuttavat käytännössä. Olen myös kiinnostunut, mistä ruotsinopettajat saavat ideoita ja ohjausta draamatyöskentelyyn ja mikä oppikirjan rooli on draamakasvatuksessa. Tutkimus on toteutettu sähköpostitse lähetetyn kyselyn avulla. Materiaali koostuu 21 ruotsinopettajan vastauksesta kahdeksaan tutkimuskysymykseen. Opettajat työskentelevät pääsääntöisesti yläkouluissa tai lukioissa. Materiaalin analyysi on laadullista ja perustuu vastausten sisältöön ja esiteltyyn teoriaan.</p> <p>Draamakasvatus voidaan käsittää kokonaisvaltaiseksi kasvatukseksi, jolloin oppiminen on yhteistoiminnallista ja kokemusperäistä. Draama mahdollistaa erilaisten oppimistyylien, toimintojen ja opetusmenetelmien käytön. Ruotsinopetuksen tavoitteena on suulliseen vuorovaikutukseen painottuvan peruskielitaidon saavuttaminen ja kulttuurien välisen toimintakyvyn kehittyminen. Draamaharjoituksia on perinteisesti käytetty kielten opetuksessa edistämään aktiivista oppimista, kehittämään myönteistä asennetta puhumiseen sekä vahvistamaan sosiaalisia ja kognitiivisia taitoja.</p> <p>Ruotsinopettajien käsitykset draamakasvatuksesta muistuttavat omia käsityksiäni ja teoreetikkojen näkemyksiä aiheesta. Opettajien mielestä draamaharjoitukset aktivoivat oppilaita ja tarjoavat heille hauskoja, luonnollisia ja monipuolisia oppimiskokemuksia. Draama on kuitenkin aikaa ja taitoa vaativa opetusmenetelmä, jonka onnistuminen riippuu sekä oppilasryhmän innokkuudesta ja kielitaidosta että opettajan ammattitaidosta. Sen avulla oppilaat voivat ilmaista itseään vapaasti ja tulla toimeen muiden ihmisten kanssa. Ruotsinopettajien mielestä draamatyöskentelyyn kuuluvat mm. tekstien ja kielenkäyttötilanteiden elävöittäminen sekä roolien ottaminen.</p> <p>Ruotsinopettajat suhtautuvat draamaan myönteisesti ja käytännönläheisesti. He eivät halua korostaa draamaa opetuksessaan ja arvioivat draaman käytön olevan vähäistä tai kohtuullista. Yleinen näkemys draamakasvatuksen roolista on, että sillä ei tarvitse olla itsenäistä asemaa opetussuunnitelmassa. Tästä huolimatta opettajat kertovat runsaasti erilaisia esimerkkejä toteuttamistaan draamaharjoituksista. Ideoita draamatyöskentelyyn opettajat saavat oppikirjasta, opettajan oppaasta, omasta mielikuvituksestaan, täydennyskoulutuksesta ja kollegoilta.</p>	
Avainsanat: draamapedagogiikka, kieltenopettajat, kielen oppiminen, vieraskielinen opetus	
Kirjasto/Säilytyspaikka: Aallon kirjasto	
Muita tietoja:	

INNEHÅLL

1 INLEDNING.....	4
2 DRAMAPEDAGOGIK FÖRR OCH NU.....	6
2.1 Begreppet dramapedagogik.....	6
2.2 Grundelement.....	7
2.2.1 Dramaprocess.....	7
2.2.2 Dramatext.....	8
2.2.3 Dramaavtal.....	8
2.3 Seriös lekfullhet.....	9
2.4 Dramagenrer.....	10
3 DRAMA SOM INLÄRNINGSPROCESS.....	11
3.1 Dramats karaktärsdrag.....	11
3.2 Dramats fördelar.....	12
3.4 Lärarens roll.....	15
4 DRAMA I SPRÅKUNDERVISNING.....	17
4.1 Undervisningens mål.....	17
4.1.1 Läroplanens syfte.....	17
4.1.2 Undervisningens allmänna mål.....	19
4.1.3 Målsättning i svenskan.....	20
4.2 Dramats mål i språkundervisning.....	21
4.3 Dramaövningar.....	23
4.3.1 Om muntlig interaktion.....	23
4.3.2 Didaktiska synpunkter.....	25
4.3.3 Arbetsmetoder.....	27
4.3.3 Lästeater.....	28
4.3.4 Rollek och simulation.....	29
4.3.5 Mimik och pantomim.....	31
4.3.6 Språkteaters visuella och auditiva medel.....	32
5 MATERIAL OCH METOD.....	33
6 RESULTAT OCH ANALYS.....	35
6.1 Uppfattningar om dramapedagogik.....	35
6.2 Drama i svenskundervisningen.....	38
6.3 Upplevelser om drama.....	44
6.4 Dramats fördelar.....	48
6.5 Läroboken i dramaundervisningen.....	52
6.6 Dramats roll i språkundervisningen och läroplanen.....	55
7 SAMMANFATTNING OCH DISKUSSION.....	58
8 LITTERATUR.....	61
BILAGOR.....	64
Bilaga 1: Målsättning i svenskan.....	64
Bilaga 2: Frågeformulär.....	66

1 INLEDNING

Vårt samhälle kännetecknas av exponering för drama. Deltagandet i det sociala livet kan betraktas som att spela olika roller och drama är ett kännetecken på kulturliv. Drama är ett sätt att lära sig, ett sätt att delta i dramatiska samtal som kan leda till nya iakttagelser och bättre förståelse. Man kan göra iakttagelser på två plan: genom att uppföra eget drama eller delta i andra människors drama. (Hornbrook 1998b, 114-116.)

Dramapedagogiken har ingen självständig ställning i grundskolans läroplan. Det beror på lärarna och skolorna hur och i vilken mån dramapedagogiken förverkligas i praktiken. Drama i språkundervisning är en bra möjlighet att utöka elevernas kommunikativa färdigheter och kunskaper om kulturer samt förmåga att samarbeta. Dramapedagogiken kan vara en naturlig del av språkundervisningen som tar hänsyn till olika inlärningsstilar och arbetsmetoder. (Mäkinen 2002b, 15-16; Heikkinen 2005, 21-22, 48.)

Bakom min pro gradu -avhandling ligger ett undervisningsexperiment som jag var med om under lärarpraktiken. Då blev jag intresserad av dramapedagogik och dess roll i språkundervisning. Min uppfattning är att dramaövningar aktiverar elever och erbjuder dem roliga och mångsidiga upplevelser som även utgör en möjlighet till inläring. Drama är dock krävande för både eleverna och läraren. Eleverna måste analysera och bearbeta dramatisituationer för att inläring ska ske medan läraren måste uppmuntra eleverna och kontrollera inlärningsprocessen.

I denna avhandling vill jag kartlägga svensklärarnas uppfattningar och upplevelser om det pedagogiska dramat. Jag vill ta reda på hur svensklärarna förhåller sig till dramapedagogiken, om och hur de använder drama i språkundervisningen och varför svenskundervisningen borde innehålla drama. Ytterligare vill jag veta varifrån lärarna får idéer till verksamheten och vilken roll läroboken spelar i dramaundervisningen. Undersökningen genomförs med hjälp av enkäter som skickades till svensklärarna i hela Finland. Materialet består av 21 svar och utgör basen för analysen tillsammans med teoridelen.

Avhandlingens teoridel består av tre delar: dramapedagogiken förr och nu, dramat som inlärningsprocess samt dramat i språkundervisning. Kapitel 2 handlar om begreppet

dramapedagogik, dess grundelement och genrer. I kapitel 3 skriver jag om dramapedagogikens karaktärsdrag och fördelar i språkundervisningen samt lärarens roll i dramaarbetet. Tredje delen, kapitel 4, handlar om undervisningens och dramapedagogikens målsättning. Vidare behandlar jag olika dramaövningar och arbetsmetoder i språkundervisningen. Efter de teoretiska aspekterna berättar jag mer om forskningsmaterialet och -metoden. Själva analysen (kapitel 6) är indelad i sex avsnitt och presenterar svensklärarnas svar på enkätfrågorna.

2 DRAMAPEDAGOGIK FÖRR OCH NU

2.1 Begreppet dramapedagogik

Drama är en del av livets diskurs och förekommer i tidningar, filmer och på tv. I Europa har drama sällan identifierats som ett individuellt ämne inom läroplanen, fast de flesta länderna inkluderar det i ett mer omfattande koncept för konstämnen. Dramat blir en alltmer populär uppfostringsaktivitet. Att dramat används i språkundervisningen anknyter till pedagogiskt drama. Dramapedagogikens rötter finns långt borta före tiden då den formella skolutbildningen utvecklades. I den engelsktalande världen kan framförandet av pjäser anses ha börjat redan på 1500-talet. T.ex. i antikens Rom uppskattades muntlig färdighet och övningarna och examina fick teatrala drag. (Pasanen 1992, 15; Hornbrook, 1998a, 3, 9.)

När man diskuterar dramapedagogik kan man använda olika begrepp att syfta till verksamheten som hjälper att bilda uttrycksförmåga och framställningskonst. Det har talats t.ex. om uppfostran i muntlig färdighet eller dramauppfostran. I Finland har man ofta använt begreppet uttrycksförmåga som fick sin form på 1970-talet till följd av dåtida brittiska dramateorier. Den finska dramapedagogiken har varit odefinierad och termerna har varierat, vilket har bromsat utvecklingen. Begreppet dramapedagogik kan förstås på olika sätt från språkliga, innehållsmässiga och historiska synvinklar. Enligt den skandinaviska modellen är dramapedagogik synonym till dramauppfostran. Jag använder begreppet dramapedagogik i denna betydelse. (Heikkinen 2004, 13, 25-28.)

Winifred Ward och Henry Caldwell-Cook är dramapedagogikens pionjärer. Före andra världskriget framhävde de dramatiseringens betydelse som tillfredsställare av barnens uttrycksbehov och lekarnas inverkan på uppväxten och inläringen. På 70- och 80-talet poängterade Dorothy Heathcote och Gavin Bolton att drama utökar förståelsen och introducerade termerna pedagogiskt drama och klassrumsdrama. I slutet av 80-talet och på 90-talet började man använda begreppet dramapedagogik för dramauppgifter i skolan och uppfostran. (Heikkinen 2004, 26-27.)

Enligt ordboken betyder *drao* 'rituell verksamhet' eller 'skådespel'. Sirkka Hirsjärvi konstaterar att uppfostran är mänsklig verksamhet som ger förutsättningar för en mångsidig växt. Det är väsentligt att uppfostraren eller pedagogen och barnet handlar i växelverkan samt att man erbjuder och reglerar stimuli under uppväxten. Dramapedagogik är därmed en kreativ process som frambringar insikter och upplevelser och innehåller inkluderande, föreställande och tillämpande drama. (Heikkinen 2005, 23-24.)

2.2 Grundelement

2.2.1 Dramaprocess

Dramapedagogik är en livslång process och ett utrymme där man kan skapa och observera kultur. På det sättet kan dramat erbjuda möjligheter att uppfatta världen och kulturerna genom estetiska processer. (Heikkinen 2004, 30.) David Hornbrook konstaterar (1994, 3) att dramat är centralt när man försöker förstå världen. Enligt honom är det lättare att inse saker och ting när man tittar på eller deltar i ett drama. Denna process kallas för "edification" och är basis för relationen mellan drama och inläring. Urian (1998, 135-136) påpekar att dramatiska texter har blivit en offentlig egendom genom filmer och tv. De flesta ungdomarna har utvecklat kritiska verktyg för att kunna behandla texter som sänds i media. Teater, bio och tv delar samma dramatiska berättande och tittandet berikar åskådarens kunskaper om händelseförloppet, karaktärerna och dialogerna.

Enligt Heikkinen (2004, 13-15, 19-20) kan dramapedagogik betraktas som en holistisk uppfostran som för kulturellt kapital vidare samt uppmuntrar eleven att omarbota kultur och utbilda sitt eget jag. I konst- och kulturfostran koncentrerar man sig då på uttrycksformer, non-verbala kommunikationsfärdigheter och gruppdynamik. Dramapedagogik i olika inlärmingsmiljöer kombinerar drama och teater och innehåller genrerna föreställande, inkluderande och tillämpat drama. Dramapedagogik kan betraktas från olika synpunkter, t.ex. utifrån genren eller betydelseförhållandet mellan text och verksamhet. Verksamheten baserar sig på kraven som genren ställer och det är en impuls som är utgångspunkten för den kreativa processen.

Dramaprocessen grundar sig på att deltagarna gör, uppför och mottar drama. Alla dessa behövs för att betydelser kan bildas. Heikkinen noterar att det inte räcker enbart med en upplevelse eller händelse, utan man måste ha en idé och ett mål för verksamheten och kunna analysera den. I dramapedagogiken delar människorna upp verksamheten i ett visst utrymme och en viss tid och detta görs enligt vissa regler. Dramapedagogikens grundelement är rollerna, berättelsen och verksamheten i en värld, i en tid och på en plats som inte är desamma som den sociala verkligheten. (Heikkinen 2004, 97; 2005, 30, 38.)

2.2.2 Dramatext

Drama finns överallt, såväl på gatorna som i klassrummen. Dramat kan låna från mediaundervisning och använda ordet *text* att omfatta allt som produceras. En dramatext är en kombination av visuella och auditiva meddelanden mellan de som är med i ett drama och de som tittar på det. (Hornbrook 1994, 7-8.) Texten kan vara färdigskriven eller inlärnarna kan omarbeta texten under dramaövningen. Med en text menas allt material som ger upphov till drama och styr det. (Heikkinen 2005, 141-142.)

När man övar att skriva pjäser är det frågan om social och kulturisk träning. Elevernas egna erfarenheter påverkar deras val av material, innehåll av drama och bruk av dramatiska former. Detta kräver att eleven förstår både sig själv och andra människor. Som en del av skrivprocessen måste man lära sig ett dramatiskt språk som man använder för att uttrycka och byta meningar. I dramat är det frågan om det skriftliga, spatiala och orala språket. Bilder, gester, rörelser och ljud är en del av kulturisk kommunikation och dialog. När eleverna övar drama tar de del i samtal som hjälper dem att förstå hur språket fungerar. (Nicholson 1998, 77-79.)

2.2.3 Dramaavtal

När man vill utveckla och evaluera det praktiska dramaarbetet måste man ta hänsyn till bl.a. dramaavtalet, elevernas entusiasm, inlärnings inriktningar och målsättningar samt rollerna, situationen, verksamhetens fokus och arbetsmetoderna. Det är även viktigt att tänka på hur

läraren deltar i och handleder verksamheten samt hur eleverna reflekterar över dramaövningarna. Dramaavtalet uppstår när dramaledaren och gruppen tillsammans kommer överens om verksamheten. Fast läraren har ett tydligt ansvar för klassens framsteg kan han inte "göra" drama själv. Det är alltid gruppen som utarbetar dramaberättelsen på basis av utgångspunkterna. Varje god undervisnings- och inlärningsmetod är inriktad på elevernas autonomi, självständighet och ömsesidig respekt. (Barber & Owens 2001, 5, 8.)

Som en del av avtalet är det bra för gruppen att dela sina uppfattningar om inlärningsinriktningar och mål. Inriktningar för inläringen kan vara t.ex. färdigheten att uppträda, sociala färdigheter, respekt för andra kulturer samt mänskliga rättigheter. Man kan sätta mål för hela gruppen eller individer. Det beror på tiden som står till förfogande och lärarens förhållande till klassen om det är ändamålsenligt eller praktiskt att berätta dem för gruppen. (Barber & Owens 2001, 8-10.)

Enligt Bolton (2008, 82-83) handlar en perfekt dramalektion om klassens förväntningar, tillit, urval, drama, undervisning och resultat. Eleverna bör veta att dramat kräver tålmodigt och hårt arbete och att aktiviteterna kräver deras öppenhet. De måste lita på situationen, läraren, varandra och dramat. Alla måste även vara överens om dramats ämne och dess viktighet. Klassen arbetar med dramat i förväntan om att lära sig något och tar risker för att kunna uppleva. Undervisningen bör koncentrera sig på att förtydliga elevernas förståelse och inrikta sig också på språkutveckling och ökat socialt ansvar. Resultatet av en lyckad dramalektion är att eleverna upplever tillfredsställelse och vill reflektera över aktiviteten på ett produktivt sätt. Då blir upplevelsen en betydelsefull referenspunkt i deras liv.

2.3 Seriös lekfullhet

Lek är en av dramapedagogikens utgångspunkter. I dramapedagogiken balanserar man mellan verksamheten som imiterar verkligheten och verksamheten som skapar verkligheten. Heikkinen refererar bl.a. till Piagets och Vygotskys teorier. T.ex. Piaget konstaterar att förändringar i lekarna sammanhänger med barnets kognitiva utveckling som är bunden till åldersstadier. Detta betyder att när barnen växer, förändras deras lekar. Vygotsky anser att lek är kreativ verksamhet som innehåller kreativt, pedagogiskt beteende. Enligt honom lånar

barnen innehållet till leken från de vuxnas kultur. När individen påverkas av omgivningen, uppstår inlärning. (Heikkinen 2004, 48, 51.)

När man leker så skapar man en fiktiv situation och bearbetar funktioner. M.a.o. är leken en fantasiprocess då man skapar och bearbetar betydelser. Dramapedagogik innehåller både vita och svarta lekar. De vita lekarna är pedagogiska, organiserade och programmerade av de vuxna. De svarta lekarna är däremot spontana, kaotiska och utvecklar kreativiteten. Fast man kan lära sig genom att leka, är lekens syfte själva leken och nöjet. Det är viktigt att komma ihåg att man kan lära sig att kombinera saker och lösa problem vid sidan om frivilliga och roliga lekar. Många betraktar dock dramat som nöje och mellanmål, i stället för en möjlighet att lära sig någonting. (Heikkinen 2004, 55-59.)

Människan har en naturlig vilja att leka och skapa parallella verkligheter. Heikkinen poängterar att dramapedagogik är en sorts seriös lekfullhet och en möjlighet att studera och undersöka. Man leker inte drama för att bara leka, utan för att undersöka och omarbota kulturen aktivt. (Heikkinen 2004, 58, 74-76.)

2.4 Dramagenrer

Genre teoriernas syfte är att klassificera företeelser så att det är lättare att inse betydelser. Å ena sidan skapar en genre förväntningar, å andra sidan ger den råd hur man borde förhålla sig till den. De ursprungliga genrerna i litteraturen är fakta och fiktion. I fiktionen finns det tre grundgenrer: drama, epik och lyrik. Till dramapedagogiken hör många olika genrer. Heikkinen (2004, 31-32, 39) introducerar de genrer som betonar inlärning och undersökning genom fiktion. De mest kända genrerna hör till föreställande teater som innehåller t.ex. föreställningar på skolans fester. I skolan brukar man förverkliga improvisation och tvärkonstnärligt arbete över läroämnesgränser. (Østern 2000, 13-14; Heikkinen 2004, 31-32, 39.)

Heikkinen (2004, 33-39) delar dramagenrererna in i tre klasser med utgångspunkt i deras praktiska skäl. Då är det lättare att jämföra genrererna med varandra och analysen av genrererna blir noggrannare. Dessa tre huvudklasser är tittarnas drama, deltagarnas drama och tillämpat

drama. I tittarnas drama blir åskådarna aktiva lekare i dramaprocessen där man undersöker och skapar en gemensam fiktiv värld. Sådana dramatyper är t.ex. förberedelse av en teaterföreställning på basis av en text och presentation av en idé. I deltagarnas drama skapar man en fiktiv värld där deltagarna aktivt kan jobba på olika sätt tillsammans med andra. Bl.a. processdrama, verkstadsteater (TIE, Theatre in Education) och forumteater hör till denna genre. Med hjälp av dem kan man behandla ämnen som är svåra att undervisa i samt återspegla olika förtryckssituationer liksom mobbning.

Tillämpat drama kombinerar tittarnas och deltagarnas drama. Beroende på bearbetningsprocessen kan genrerna tillhöra båda klasser. Klassen innehåller många olika slags genrer, t.ex. improvisationsteater, dramatextskrivande och några nutida genrer liksom performans och digitalt drama. Ytterligare kan sociodrama och berättelseteater användas för att behandla sociala och rollkonflikter i undervisningen. (Heikkinen 2004, 36-39.)

3 DRAMA SOM INLÄRNINGSPROCESS

3.1 Dramats karaktärsdrag

Dramapedagogik grundar sig på drama-, teater- och uppfostringskontexter och skapar dramatiska inlärningsområden i samhället (Heikkinen 2005, 7). I dramaprocessen rör man sig från ett utrymme till ett annat. Detta utrymme som man ska nå kallas för ett utrymme av möjligheter eftersom det då är möjligt att iakttä världen. Deltagarna tar var sin upplevelsevärld med sig och kombinerar dem enligt gemensamma målsättningar. De har bättre möjligheter att lära sig när de bl.a. bedriver försöksverksamhet, tolkar saker och har roligt. Dramapedagogik skapar en estetisk-kognitiv upplevelse som sker i form av teater. Dramaupplevelsen är emellertid kunskapsinsamling. (Heikkinen 2004, 21-24.)

Drama är kooperativ inläring och baserar sig på ett målinriktat, ansvarigt och disciplinerat arbete tillsammans med andra inlärare. Den kooperativa inläringen skiljer sig såväl från de traditionella lärardominerade studierna som från det traditionella grupparbetet. Den utnyttjar elevernas olikheter, utvecklar interaktionsfärdigheter samt betonar individuellt ansvar för ett

gemensamt projekt. Inläringen sker när den verkliga och den fiktiva världen möts och det som man har lärt sig i fiktionen överförs till verkligheten, t.ex. ett värde. Dramat kan anses som en empirisk inlärningsmiljö där man kombinerar och begriper ting. Inläringen är krävande och holistisk eftersom man lär sig genom upplevelser och man måste vara aktiv och närvarande. (Heikkinen 2004, 126-127, 130-131, 139.)

Enligt det nya paradigmet i dramapedagogiken är utgångspunkten för dramaprocessen elevernas egen upplevelsevärld som är en faktor som läraren måste ta hänsyn till. Hela processen måste betyda någonting för inläraren. Enligt den sociokulturella synpunkten är samhället och kulturen alltid kontexten för inläring som är bunden till situationen. Synpunkten framhäver sambandet mellan tanke och kommunikation. När individen tar del i kommunikationen blir han eller hon bekant med nya tanke-, resonerings- och handlingsätt och kan tillägna sig dem. (Heikkinen 2004, 41-44.) Även Bolton (1992, 2-4) framhäver dramat som social kontext. Han konstaterar att människorna kontrollerar sitt liv genom att klassificera sociala situationer. Olika situationer får sin mening genom gemensamt godkända men outtalade regler. Dessa regler påverkar vårt beteende i vissa kontexter och när vi följer dem kan vi vara trovärdiga aktörer. Man måste ge sig hän åt det som händer och på detta sätt uppleva händelsen. Denna existentiella kvalitet av upplevelsen är viktig även i klassrumsdrama och dramatiska aktiviteter.

3.2 Dramats fördelar

Dramapedagogik är viktigt när det gäller emotioner, försöksverksamhet och undersökning. Den är en viktig del av omfattande konst- och kulturfostran och dess mångsidighet kan berika även andra läro- och konstämnen. Dramapedagogiken är viktig eftersom den tillåter de känslor, tankar och uttryck som inte är möjliga på vardagar. Dramat ger människan möjligheter att prova dessa genom teaterns form och språk. Med hjälp av dramat kan man träna att bli sitt eget livs subjekt när man undersöker det verkliga livet. Enligt dramapedagogikstuderandena på det fördjupade stadiet vid Jyväskylä universitet 2002 är dramapedagogiken ett svar på estetisk uppfostran, självkännedom och livskunskaper. Den lär ut sociala kunskaper, problemlösningskunskaper och kunskaper att lära sig misslyckas och dra nytta av det. (Heikkinen 2004, 23-25.)

Man anser att det pedagogiska dramat är en bra undervisningsmetod och det kan användas i många läroämnen för att aktivera eleverna och att hålla undervisningen meningsfull och utmanande. Dess effekt grundar sig på elevernas aktivitet att identifiera sig med imaginära roller och situationer. I låtsasvärlden, där barnen använder verklighetens kunskaper och erfarenheter, lär sig eleverna att undersöka relationerna mellan saker och händelser. Dramaövningar som baserar sig på sagor, historier och realistiska ämnen gör det möjligt att förstärka empati- och risktagningsförmågan. (Salmivaara 1994, 25; Mäkinen 2002b, 15-16.) Enligt Brahmachari (1998, 19) spelar dramat en viktig roll i undervisningen när man behandlar ämnen såsom rasism, fördomar och social orättvisa. Omsorgsfullt strukturerade rollspel kan uppmuntra eleverna att ta ställning mot fanatism och utmana deras förhandsåsikter om varandra och omgivningen.

Dramat är ett bra sätt att främja feedback och förstärka talets flyt och spontanitet samt elevens självförtroende (Salmivaara 1994, 25; Mäkinen 2002b, 15-16). Jämfört med den traditionella undervisningen gör dramapedagogik möjligt att dra nytta av olika inlärningsstilar, aktiviteter och arbetsmetoder (Heikkinen 2005, 48). Arbetsmetoder och tekniker är ett sätt att behandla tid, plats och verksamhet i syfte att frambringa meningar. Olika arbetsmetoder, som har sitt ursprung i teater, litteratur, psykologi, terapi samt konst, låter alla elever delta i dramaarbetet på ett organiserat och tillräckligt utmanande sätt. (Barber & Owens 2001, 20.)

Man måste diskutera och undersöka upplevelser för att inläring ska ske. När eleverna reflekterar över sina egna upplevelser, känslor och attityder ökar självmedvetande och autentisk självförverkligande. Reflekterandet hjälper eleverna att fästa uppmärksamhet vid inläring och inlärningsstrategier. Om läraren använder autentiskt material i dramaövningar och eleverna själva får skapa det, minskar inlärnarnas alienation från sin egen inläring. Det har påståtts att språk lärs in bäst genom meningsfulla, autentiska texter som innehåller rikligt med innebörd. Enligt det utvidgade begreppet om autenticitet är verksamheten autentisk när individen fritt får välja och uttrycka äkta känslor och föreställningar. I dramat är detta möjligt. (Kohonen 1998, 33; Mäkinen 2002b, 9-11, 14.)

3.3 Holistisk inläring

Holistisk inläring (termen som Kohonen använder) eller empirisk inläring (termen som Lintunen använder) betyder uppväxt som påverkar inlärares hela väsen och person. I bakgrunden ligger en uppfattning om inlärares som en viljande, medveten och ansvarig individ samt en idé om gruppens avgörande betydelse för inläringen (kooperativ inläring). Inläringen är då meningsfull, upplevelserik och grundar sig på subjektiva upplevelser. Inläringen betraktas som mänsklig uppväxt. Det konstateras att inlärares binder sig personligt till inläringen samt är initiativrik och ansvarsfull. Rogers påpekar att inläringen är meningsfull när den påverkar individen både emotionellt och intellektuellt samt när inlärares sätter sig in i den genom att använda olika sinnen. I den holistiska inläringen framhävs även självbedömningens betydelse. Dewey har betonat ”learning by doing”-tankemodellen i den empiriska inläringen. Enligt honom spelar upplevelser och aktion en viktig roll i inläringen genom handling. (Lintunen 1995, 110, 112; Kohonen 1998, 28.)

Subjektiva upplevelser om språkets kommunikativa användning och egen inläring fungerar som inläringens kontaktyta i holistisk inläring. Om inlärares inte har tillräckligt med sådan kontaktyta blir språkets regler främmande, avlägsna och ytliga faktalistor. Praktik, reflektion, teori och kooperativ verksamhet hör väsentligt till den holistiska inläringen. Inlärares bör vara en självstyrande och målinriktad människa som är medveten om och ansvarig för sina beslut. Undervisningens uppgift är att erbjuda en gynnsam stämning åt inlärares så att han eller hon kan pröva och utvidga sina kommunikativa kunskaper och sin världsbild. I början är det bra att låta eleverna göra ringa uppgifter och reservera tillräckligt med tid för verksamheten. Då har eleverna möjligheter att mogna för självständigt arbete och nya arbetssätt. Det är viktigt att inlärares känner att han kan påverka sitt eget arbete. Detta har ett uppenbart samband med motivation, hur meningsfulla och intressanta studierna upplevs, hur lyckade upplevelserna är och hurdan stämning som råder i klassrummet. (Kohonen 1998, 28-29, 35-36.)

Man kan hitta samma tankar och idéer bakom pedagogiskt drama och empirisk inläring. Drama är dock inte bara en metod i empirisk inläring utan en mer omfattande funktionell helhet. I pedagogiskt drama får inlärares känsloupplevelser genom rollarbetet. Dessa upplevelser fungerar som basis för inläringen och ökar förståelsen. En upplevelse i och för

sig garanterar inte inläring. Däremot måste man iaktta och reflektera över företeelser, förstå dem medvetet samt göra dem begreppsliga med hjälp av teori och regler. Man kan ha antingen teori eller praktik som utgångspunkt för undervisningen. För några elever, särskilt för de som har inläringssvårigheter, är upplevelser och praktik förutsättningen för lärandet. (Lintunen 1995, 109, 112.)

Lärande och undervisning som begrepp gäller tydligen alla ämnen men i fråga om drama tänker man ofta bara på vad man gör, inte det som man lär sig. Lärandet måste kännas för att vara effektivt. (Bolton 2008, 44-45.) Best (1996, 12, 14) påstår att den viktigaste orsaken till varför dramat har ignorerats undervisningsmässigt är att det betraktas mest som någonting roligt och avkopplande jämfört med allvarlig inläring. Det kan vara svårt att konstatera vad man lär sig i konst, vilket förorsakar misstänksamhet. Bolton (2008, 51, 79) betonar att dramat i undervisningen framför allt handlar om känslomässig och kognitiv utveckling. Genom dramaupplevelsen kan individerna förstärka, förtydliga eller förändra bilden av sig själva i relation till omvärlden, tillägna sig färdigheter som rör social interaktion samt förmågan att förmedla sina uppfattningar och känslor.

3.4 Lärarens roll

Grundfrågorna som läraren måste ta hänsyn till i dramaprocessen är utgångspunkter, deltagare och åskådare, innehåll, form, förverkligande och produktion. M.a.o. måste läraren bestämma ämnet, målsättningarna och innehållet och organisera hela processen. När man planerar dramaarbetet är det inte alltid klart att det är meningsfullt eller berikande. Då krävs det av läraren sinne för drama och pedagogisk skicklighet. (Heikkinen 2004, 41-43.)

Dramalärare handlar inom de gränser och ramar som samhället har ställt. Lärarens arbete baserar sig på teserna om den seriösa lekfullheten och varierar i olika dramagenrer. Läraren behöver pedagogisk skicklighet, sakkunskap, kreativitet, förmåga att kasta sig med i dramat och social intelligens. Det är även viktigt att läraren har flexibilitet och uppfinningsförmåga samt kan tåla osäkerhet. Det är lärarens uppgift att skapa möjligheter till inläring genom att ta hand om stämningen, att uppmuntra och stimulera eleverna samt framför allt genom att

styra verksamheten vidare. Läraren är en uppfostrare som leder gruppen till konstfull inläring. (Heikkinen 2004, 155-161, 2005, 176.)

Läraren måste fatta många snabba beslut under en dramalektion nästan utan att tänka på dem. Hans yrkesskicklighet speglas i förmågan att tolka signaler som eleverna sänder ut och i förmågan att använda dessa tolkningar för att definiera elevernas och skolklassens behov. Efter detta kan läraren strukturera en erfarenhet som är anpassad efter de behoven. Innan en lärare kan besluta vilka de mest effektiva åtgärderna, övningarna eller upplevelserna i inläringen är måste han ha målet med aktiviteten klart för sig. (Bolton 2008, 23.)

Läraren kan inte bara arbeta med sina egna målsättningar utan han måste ta hänsyn till barnens mål. T.ex. flickor och pojkar har olika intressen och behov, vilket påverkar deras vilja att tala, prata eller lyssna på varandra. Därför måste dramat ge deltagarna möjligheter att både tala och lyssna. Bolton hävdar att chansen att uppnå de olika målen blir betydligt större om läraren är medveten både om sina egna och om barnens målsättningar. När målen regelbundet definieras och kontrolleras är det mer sannolikt att läraren använder de mest effektiva strategierna. (Bolton 2008, 26-27.)

Lärarens främsta dramafunktion är att använda teaterformen för att förstärka meningen i deltagarnas upplevelser. Handlingar och föremål i dramat blir betydelsefulla med hjälp av element som spänning, fokus och symbolik. Bolton föreslår att man kombinerar teaterstruktur och dess strukturerade ramverk med deltagarnas spontana, existentiella hållning. Spel och drama kräver engagemang. Därför är det viktigt att skapa engagemang känslomässigt och justera dess kvalitet, grad och intensitet. Då kan eleverna träda in i det fiktiva sammanhanget med integritet, spontanitet och skärpt medvetenhet. Detta betyder att läraren måste fånga elevernas intresse, skapa trygghet och dämpa entusiasm dvs. att justera den ”känslomässiga temperaturen”. (Bolton 2008, 81-82.)

Spontanitet är centralt i dramahandledarens arbete. Det beror på flera olika orsaker när och hur läraren bör handleda verksamheten och ta del i övningar. Det finns ingen regel som garanterar framgången. Lärarens egen sinnestämning och gruppens sociala klimat med elevernas förhållande och tillit till varandra avgör mycket i verksamheten (Barber & Owens 2001, 29, 32-33).

4 DRAMA I SPRÅKUNDERVISNING

4.1 Undervisningens mål

4.1.1 Läroplanens syfte

I skolan har dramapedagogik ingen ställning som ett självständigt läroämne. Hur mycket man använder dramapedagogik i undervisningen beror på om enskilda kommuner, skolor eller lärare vill förverkliga dramaövningar i praktiken. (Heikkinen 2005, 21-22.) Undervisning och lärande sker aldrig i ett politiskt eller socialt tomrum. Synen på vad som är viktig kunskap, vilken typ av kunskap skolan ska förmedla och vilka slags människor skolan ska fostra växlar från en tid och en kultur till en annan. Samhällets syn på dessa saker uttrycks via läro- och kursplanerna som handleder skolornas medvetna undervisnings- och uppfostringsarbete. Nuförtiden betonas förmågan att kommunicera på ett främmande språk eftersom behovet av internationalisering är stort. Förmågan att kommunicera över gränserna har blivit allt viktigare. Därför finns även begreppet ”interkulturell förståelse” med i läroplanerna. (Kohonen 1998, 25; Tornberg 2005, 25-26.)

Språkinläring har ofta definierats som tillägnandet av någon kompetens. Längre ansåg man att den språkliga kompetensen var central att uppnå. I Finland började man granska språkfärdighet genom språkliga handlingssätt på 1970-talet. Att använda språket blev viktigare än att tillägna sig ett språkligt system. Vid sidan av att behärska språkets system började man betona individens behov och färdighet att använda språket i kommunikationssituationer, dvs. den kommunikativa kompetensen. På sistone har man börjat framhäva interkulturell kommunikation. Språkinläring innefattar även tillägnandet av den bakomliggande målspråkskulturen för att inläraren ska kunna kommunicera på ett målspråksenligt sätt. Målsättningen i språkinläringen har blivit mer holistisk och man har börjat fästa uppmärksamhet vid utomspråklig kommunikation såsom gester, miner, kroppsspråk, klädsel samt symboler. (Kaikkonen 1998, 12-14.)

Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen och gymnasieutbildningen utgör den nationella ramen för en läroplan som görs upp och utvecklas på det lokala planet kommunvis, regionvis och skolvis. I läroplanen bestäms om fostrings- och undervisningsarbete, mål och innehåll i skilda läroämnen samt övriga aspekter som sammanhänger med hur undervisningen praktiskt ska anordnas under läsåret. Vid sidan om undervisningens värdegrund ingår i läroplanen även skolans språkprogram och en beskrivning av skolans verksamhetskultur, pedagogiska miljö och arbetssätt. Det som utbildningsanordnaren har fastställt i läroplanen ska läraren följa. (Utbildningsstyrelsen 2003, 10-11; 2004, 8-9.) I Finland bygger de riksomfattande grunderna för läroplanerna på den gemensamma europeiska referensramen för språk. Läroplanerna går ihop med referensramens idéer om befrämjandet av flerspråkighet och betonar kontinuerlig bedömning i, utanför och efter skolan. (Europarådet 2007.)

Den inlärningssyn som ligger till grund för den riksomfattande läroplanen ser lärandet som en individuell och social process under vilken kunskaper och färdigheter byggs upp och förändras samtidigt som eleven får intryck av den omgivande kulturen. Inlärningen ses som en målmedveten studieprocess som sker i olika situationer såväl självständigt, under lärarens handledning som tillsammans med andra i gruppen. Inlärarna ska tillägna sig inlärnings- och arbetssätt vid sidan om nya kunskaper och färdigheter. Lärandet borde vara en aktiv och målinriktad process där eleven bearbetar och tolkar undervisningsmaterial utgående från sina tidigare kunskapsstrukturer. (Utbildningsstyrelsen 2003, 16; 2004, 16.) Enligt den europeiska referensramen utför individerna olika slags uppgifter genom att använda sin särskilda kompetens på ett strategiskt sätt. Individerna har kognitiva, känslomässiga och viljemässiga resurser samt individuella färdigheter som de kan använda för att nå ett visst resultat i kommunikativa situationer. Referensramen beskriver språkinlärning på följande sätt:

Språkanvändning – vilket även inkluderar språkinlärning – omfattar de handlingar som människor utför i egenskap av individer och sociala aktörer. Vi utvecklar en rad olika kompetenser, både generella och i synnerhet kommunikativa språkliga kompetenser. Vi utnyttjar de kompetenser vi förfogar över i olika kontexter och med olika villkor och begränsningar för att utföra språkliga aktiviteter som inbegriper språkliga processer och där målet är att producera och/eller ta emot texter som rör teman inom särskilda

domäner. Det sker genom att vi tillämpar de strategier som verkar passa bäst för de uppgifter som ska utföras. De erfarenheter som deltagarna själva gör i samband med detta leder till att deras kompetenser förstärks eller förändras. (Europarådet 2007, 10.)

4.1.2 Undervisningens allmänna mål

Den grundläggande utbildningen ska gestalta och förmedla de mänskliga rättigheterna, alla människors lika värde, demokrati samt viljan att bevara naturens och kulturernas mångfald. Till utbildningens värdegrund hör även att skolan ska främja social gemenskap, ansvarskänsla och respekt för individens friheter och rättigheter. Grunden för undervisningen är den finländska kulturen som står i växelverkan med den nordiska och den europeiska kulturen. Följaktligen ska undervisningen stödja elevens delaktighet i det finska samhället och i den globala världen. Skolan ska främja tolerans och förståelse för andra människor och kulturer. (Utbildningsstyrelsen 2004, 12.)

Den grundläggande utbildningen borde ge eleverna en möjlighet till en mångsidig uppväxt, lärande och utveckling av en sund självkänsla. Skolan ska hjälpa eleverna att skaffa sig de kunskaper och färdigheter som behövs i livet. Utbildningen ska dessutom stödja elevernas språkliga och kulturella identitet och modersmålsutveckling. Syftet är att väcka lust till ett livslångt lärande. (Utbildningsstyrelsen 2004, 12.) Gymnasiet bygger vidare på den grundläggande utbildningens undervisning och uppfostringsarbete. Dess uppgift är att ge en bred allmänbildning som ger de studerandena färdigheten att möta utmaningar i samhället och förmågan att granska frågor utifrån olika synvinklar. Gymnasieundervisningen ska utveckla och stödja självkänedom samt sporra till livslångt lärande och ständig personlig utveckling. (Utbildningsstyrelsen 2003, 14.)

Enligt läroplansgrunderna för den grundläggande utbildningen ska lärarna använda mångsidiga och ämnesspecifika arbetsmetoder som hjälper att stödja och styra elevernas inläring. Arbetsmetodernas uppgift är att utveckla förmågan till inläring, tänkande och problemlösning samt till ett aktivt deltagande. De ska även främja förmågan att arbeta och fungera socialt. Varierande arbetsmetoder ger eleverna möjligheter till lek, kreativ verksamhet

och upplevelser som kännetecknar de olika åldersgrupperna. (Utbildningsstyrelsen 2004, 17.) Även gymnasieutbildning betonar den studerandes aktiva kunskapsbygge. Inlärningsituationerna borde planeras så att inläraren kan tillämpa det inlärdas också utanför skolan. (Utbildningsstyrelsen 2003, 16.)

4.1.3 Målsättning i svenskan

Främmande språk och det andra inhemska språket svenska är som läroämnen ett kultur-, kunskaps- och färdighetsämne. Språket som färdighetsämne och kommunikationsmedel förutsätter långsiktig och allsidig kommunikativ träning. Undervisningen ska ge eleverna färdigheter att handla i kommunikationssituationer och vänja eleverna vid att använda sin språkfärdighet. Språkundervisningens uppgift är att fostra eleverna till att sätta värde på livsformerna i andra kulturer. När det gäller undervisningen i svenska borde eleverna få färdigheter för växelverkan och samarbete med den svenskspråkiga befolkningen i vårt land och för nordiskt samarbete. Målet är att fostra eleven till att värdesätta tvåspråkigheten i Finland och det nordiska levnadssättet. (Utbildningsstyrelsen 2003, 94; 2004, 127, 138.)

Syftet med svenskundervisningen i den grundläggande utbildningen (svenska som B-språk) är att eleverna ska uppnå grundfärdigheter i språket med tyngdpunkt på muntlig interaktion. Undervisningen borde även främja elevernas språkinlärningsfärdigheter och utveckla deras interkulturella förmåga. I den riksomfattande läroplanen har det bestämts olika mål för språkfärdigheter, kulturell kompetens och inlärningsstrategier. Ytterligare har det centrala innehållet med strukturer och kommunikationsstrategier definierats. Se bilaga 1. (Utbildningsstyrelsen 2004, 132.)

Under årskurserna 7-9 ska eleverna lära sig bl.a. att berätta grundläggande fakta om sig själv och sin närmaste krets samt att kommunicera på svenska i enkla alldagliga situationer. Elevernas kulturella kompetens består t.ex. av att lära sig att kommunicera med den svenskspråkiga kulturens representanter på ett sätt som är naturligt för denna kultur. För att klara av detta behöver eleverna kommunikationsstrategier, dvs. vissa uttryck som är typiska för muntlig kommunikation för att kunna inleda och avsluta samtal. Det är även viktigt att eleverna lär sig att använda effektiva arbetssätt och inlärningsstrategier samt att kompensera

bristfälliga språkkunskaper genom att använda olika strategier för förståelse och kommunikation. (Utbildningsstyrelsen 2004, 132-133.)

I gymnasieutbildningen ska kursernas teman behandlas ur den egna kulturens och det nordiska kulturområdets synvinkel och de studerande ska ges att tillfällen lyssna, tala, läsa och skriva för olika ändamål. T.ex. skönlitteratur och annat autentiskt material ger möjligheter att framhålla skillnaderna i kommunikation och kulturella faktorer. För att de studerandena skulle kunna utveckla sin kulturkänsla bör de göras medvetna om sina värderingar och kulturbundenheten i sitt handlande. I grunderna för gymnasiets läroplan definieras även ämnesområden för olika obligatoriska och fördjupade kurser. (Utbildningsstyrelsen 2003, 94-98.)

4.2 Dramats mål i språkundervisning

Dramats mål har mycket gemensamt med skolans allmänna uppfostringsmål samt kunskaps- och konstämnenas målsättning. Både i drama- och språkinläringen förverkligas den aktiva och dynamiska inläringssynen som betonar elevens aktivitet. Tyngdpunkten ligger på inlärningsprocessen och hur man uppfattar den. Målet är att eleverna jobbar meningsfullt och effektivt för att kunna processera uppgifterna djupgående. (Liukko 1994, 61-62.)

Historiskt sett har drama använts för att öva rent skådespeleri, för att förmedla kunskap, för att öva personligt uttryck och för utveckling och terapi. Nuförtiden fokuserar man mer på att göra temat i dramat betydelsefullt. Då är det inte bara frågan om kunskapsöverföring utan då engagerar individen sig i kunskapen på en antingen kontextuell eller generell nivå. Drama får sin mening både i kontexten och i deltagarnas upplevelser. Därför måste dramaövningarna stimulera elevernas förståelse på den kontextuella, personliga och universella nivån. Lärarna fokuserar idag framför allt på att finna signifikanta innebörder i det aktuella materialet och tillfredsställelse i arbetet. Stor kraft läggs på att använda drama för kognitiv utveckling genom emotionella processer. (Bolton 2008, 31-32.)

Grundsyftet med dramapedagogiken är att reflektera över företeelser från olika synvinklar. Som undervisningsmetod används det pedagogiska dramat att utöka förståelse, att utveckla

personlighet och att förändra tankar eller attityder kvalitativt. Enligt Heinig, som Liukko refererar till i sin artikel, är dramats syfte bl.a. att öva verbala och nonverbala språk- och kommunikationsfärdigheter, stödja problemlösningsförmågan samt tillåta kreativitet. Med hjälp av dramaövningar kan eleven utveckla sin positiva jaguppfattning, sociala medvetenhet och empatiförmåga samt klargöra sina attityder och värden. Dessa mål står i överensstämmelse med utbildningens allmänna pedagogiska målsättning. (Liukko 1994, 69-70.)

Det pedagogiska dramat hör till alla läroämnen. Dramat är ett arbetssätt som gör det möjligt att kombinera olika kunskaper och färdigheter som eleverna har lärt sig i olika läroämnen. Som uppfostringsmetod representerar dramapedagogiken såväl det kognitiva, det affektiva (socioemotionella) som det psykomotoriska området inom vilket läroplanens vidsträckta målsättningar om integrering och differentiering förverkligas. Den grundläggande utbildningen baserar sig på en positiv människosyn vars utgångspunkt är ett nyfiket, lärvilligt och aktivt barn. Kommunikationsfärdigheter hör till världen som hela tiden håller på att förändras. Allt detta kräver ett nytt sätt att ställa sig till undervisningsmetoder. Då kommer t.ex. projektarbete och kollektivinläring att erbjuda nya dimensioner till undervisningen. (Liukko 1994, 74.)

I den traditionella språkundervisningen, som baserar sig på olika slags texter, framhävs den vänstra hjärnhalvan. När det gäller språkinläring, står den vänstra hjärnhalvan för olika aspekter av förståelsen, t.ex. att åtskilja ljud och ord samt att förmedla betydelser. Allt tänkande kräver emellertid att båda hjärnhalvorna används samtidigt. Drama sägs aktivera både den vänstra och den högra hjärnhalvan som används bl.a. för att uppfatta melodier, gester och kroppsspråk i språkprocesser. Drama möjliggör att inlärnarna kan öva det som de har lärt sig på ett kreativt sätt i oväntade situationer. (Mäkinen 2002a, 177-178.)

Den traditionella undervisningen i främmande språk brukar koncentrera sig på fragment av kunskap som drillas utan kontext eller som man försöker memorera som separata listor över ord och oregelbundna verb. Drama erbjuder eleverna direkta upplevelser och interaktiva betraktelsesätt till språkinläring. Dramat uppmuntrar eleverna att skapa inre föreställningar som sammanbinder känslor och förnuft. Inlärnarna lär sig att tänka kreativt och uppfatta hur språket och kulturen är strukturerade. (Mäkinen 2002a, 178.)

Det pedagogiska dramat är även ett sätt att uppfylla de främmande språkens allmänna målsättningar, såsom att klara sig i dagliga kommunikationssituationer, absorbera kommunikationssätt som kännetecknar målspråket och -kulturen och lära sig studiefärdigheter både självständigt och i gruppen. Ytterligare ger dramat information om målkulturen och utökar intresset för främmande språk och kulturer. (Mäkinen 2002b, 15-16.)

4.3 Dramaövningar

4.3.1 Om muntlig interaktion

Det har allmänt konstaterats att hög elevaktivitet medför bättre och snabbare inläring. Det är dock svårt att aktivera elever, särskilt när det gäller muntliga färdigheter. På nybörjarestadiet intar läraren oftast en central, dirigerande plats och drillövningar (bl.a. körläsning, eftersägning) dominerar undervisningen. Det är emellertid viktigt att eleverna själva tar över ansvaret och initiativet för sina studier och sitt muntliga agerande på målspråket. Den aktuella målsättningen för språkundervisningen framhäver även den kommunikativa kompetensen. Detta betyder att eleverna bör öva att våga och vilja använda sina kunskaper och färdigheter så att de kan klara sig i vardagssituationer. (Ericsson 1989, 217.)

Den kommunikativa strategin i språkundervisningen strävar efter att få klassrumssituationer att efterlikna äkta målspråksmiljöer. Det gäller att utsätta eleverna för eftersträvansvärd kommunikation på målspråket redan från början. Genom att eleverna uttrycker eget äkta innehåll och mottar genuina budskap från lärare och kamrater involveras eleverna känslomässigt. Engagemang är positivt och målspråket används som kommunikationsspråk i klassen. Rollspel och simuleringsövningar ger eleverna förutom träning i kommunikativ kompetens, vilket innebär korrekt språkbruk enligt sociolingvistik. (Ericsson 1989, 182.)

För att kunna kommunicera med andra människor krävs inte bara lingvistisk kunskap och praktisk språkbehärskning. Ytterligare måste man behärska färdigheter av social art. Som språkbrukare använder vi olika register i olika sociala sammanhang och beter oss olika i varierande situationer med skilda samtalspartner. Om kommunikativa färdigheter eftersträvas även i språkundervisningen är muntlig språkträning viktig i främmande språk. Redan från

början måste eleverna få möjligheter att uttrycka sitt eget innehåll på målspråket. De bör få tillfälle att agera, se varandra i ögonen och att utföra handlingar medan språket används. Det är viktigt att eleverna får använda det nya språket på olika sätt bl.a. genom att experimentera med det och att göra parafrafer. (Ericsson 1989, 60-61.)

I lärardominerad undervisning brukar det vara läraren som uppfyller olika språkfunktioner. Läraren bl.a. initierar, förmedlar, förklarar och frågar medan eleverna huvudsakligen bara svarar på frågorna. Kunskapsförmedling anses då vara detsamma som informationsöverföring. Läraren överför sin kunskap till eleverna och har kontrollen över verksamheten. Om man däremot förutsätter att kunskap konstrueras av människor i ett socialt samspel innan det blir individens kunskap, har det konsekvensen att kontrollen måste lämnas över från läraren till inläraren. Det är inlärnarnas kontroll över innehållet och förståelseprocessen som skiljer samarbetande inläring från lärardominerad inläring. Då kommer språkfunktioner att användas lika mycket av eleverna som lärarna. (Tornberg 2005, 135-136.)

Muntlig språkfärdighet är en mycket komplex färdighet. Talaren måste handla automatiserat i talsituationens ögonblick och aktivera alla aspekter av den språkliga kompetensen samtidigt, t.ex. uttal, grammatik, ordförråd samt sociolingvistisk och sociokulturell kunskap. Inlärnarna kan utnyttja från sitt modersmål kunskapen om hur ett samtal förs och hur språk används i kommunikationen. Det är emellertid svårt att överföra kunskapen till ett främmande språk, alltså byta kod. Att byta kod är en lång process där alla aspekter av den språkliga kompetensen måste samverka. Detta innebär att läsning, lyssnande, grammatik, skrivande och talande måste gestaltas holistiskt i undervisningen. Målet borde vara att få eleverna att fundera hur de kan använda ord och fraser i vissa kontexter och vilken nytta de har att lära sig t.ex. prepositioner. På så sätt är eleverna medvetet delaktiga i inlärningsprocessen. (Tornberg 2005, 137-139.)

Ericsson (1989, 217-218, 221, 226) strävar efter att låta alla elever i en klass få många tillfällen att använda det främmande språket muntligt. Körläsning efter läraren eller bandspelaren och unison läsning är exempel på detta. De är ett sätt att ge eleverna tillräckligt muntlig träning särskilt på nybörjarstadiet. Övningen bör dock inte vara entonig, släpig eller stereotyp. Man behöver variation. Man kan t.ex. blanda olika metoder eller dela upp en längre

text och behandla delarna med olika metoder. Det lönar sig att redan i början av lektionen använda körläsning eftersom artikulationsbasis trimmas och markeras då samt man går över till det främmande språket. Eleverna förbereds på att senare under lektionen ta målspråksord i sin mun. Lämpliga fraser att använda i sådana övningar är olika hälsnings- och artighetsfraser, repliker från kända dialoger och tidsuttryck. I surrläsning (kallas också bikupeläsning) har eleverna en möjlighet att vara aktiva, vilket de i regel har ett starkt behov av. De flesta eleverna vill även läsa texter högt.

4.3.2 Didaktiska synpunkter

Man har traditionellt använt olika dramaövningar i språkinläringen för att främja aktiv inläring, att utveckla en positiv attityd till talandet och att förstärka de sociala och kognitiva kunskaperna. De mest använda dramaövningarna brukar vara olika språkspel, historieberättande, rollspel, simulationer, scenarier och improvisation. Dramaövningarna i skolan erbjuder nyttiga och mångsidiga möjligheter till inläring och med hjälp av dem kan läraren och eleverna nå allt mer autentiska dramavärldar och kreativa dialoger. (Mäkinen 2002b, 21-22.)

Enligt Bolton finns det tre olika skådespelsbeteendeformer: dramatisk lek, framförande och övning. Det finns skillnader mellan dramatisk lek, som är upplevelsefokuserad, spontan samt icke upprepbart, och framförande, som är mindre spontant, upprepbart och syftar till att demonstrera och kommunicera med en publik. Den tredje beteendeformen, alltså övningsformen, genererar ytterligare en annan mental inställnings vars syfte är att träna på något. Övningen är uppgiftsfokuserad och följer tydliga regler samt en stram struktur. (Bolton 2008, 29.)

Bolton (2008, 33) analyserar och klassificerar dessa tre olika skådespelsbeteendeformer till tre typer av dramaövningar. Typ A, dvs. övningar med strukturerad form kan presenteras i fem kategorier: direkt erfarenhet (t.ex. att intervjua människor på gatan), träning av dramatisk färdighet (t.ex. att föreställa sig ljud på gatan), dramaövning (t.ex. en intervju mellan A och B), lekar och andra konstformer (t.ex. att komponera en fredssång). Enligt Bolton är typ B dramatisk lek som är bestämd till plats och situation. Den dramatiska leken påminner om

barnens egna låtsaslekar. Leken förebådar gängstrid eller olyckor samt följer en berättelsestruktur eller har fasta karaktärer och roller. Oftast finns det ingen tidsbegräsning eller inget särskilt mål utan drama upplevs här och nu med en existentiell kvalitet. Typ C innefattar teater med ett huvudsakligt syfte att visas för en publik. Detta innebär att grupper visar upp improvisationer, gestaltar en saga steg för steg eller arbetar med en dramatisk text. Då eftersträvas klarhet i tal och aktion, goda färdigheter i att spela eller att demonstrera pjästankar. Det finns en stark känsla av evenemang, vilket påverkar aktörer och åskådare positivt.

I undervisningssituationen har de tre konstaterade psykologiska beteenden, dvs. att uppleva, kommunicera och öva, olika stor potential. Framförandet kan klargöra det som deltagarna redan vet, övning kan förstärka det som redan är känt och dramatisk lek kan modifiera det som redan är känt samt hjälpa att inlära nya saker. Alla formerna har styrkor och svagheter i pedagogiska sammanhang. I den moderna dramaundervisningen försöker man oftast kombinera minst två av dessa beteendeformer eller arbeta med en flexibel sekvens av dem under en och samma dramasesion. Då kan man dra nytta av varje forms pedagogiska potential. (Bolton 2008, 30.)

Mäkinen (2002b, 22-24) delar dramaövningar in i tre didaktiska synpunkter på basis av diskurs, roller, lärardominering och målsättningar. Övningarna kan variera från de helt lärardominerade och kontrollerade till de halvkontrollerade samt till de naturliga och spontana övningarna som representerar fri kommunikation. I de kontrollerade övningarna är diskursen undervisningsmässig, rollerna givna och målet språkets precision. Sådana övningar är t.ex. rollspel, dramatiserade historier och språkspel. Fast en del tycker att även de kontrollerade dramaövningarna utvecklar sociala och kognitiva kunskaper, motsvarar de emellertid inte situationer i det verkliga livet och kräver mer uppträdande än kommunikation av eleverna. Scenarier och processdrama hör till den fria kommunikationen som är förhandlingsbar, lett av elevgruppen själv och syftar till språkets smidighet. Mellan de helt kontrollerade och fria dramaövningarna ligger sådana halvkontrollerade övningar som simulationer och improvisationer.

4.3.3 Arbetsmetoder

Olika arbetsmetoder i dramapedagogik kan användas som ett manuskript som definierar rollerna, situationen, verksamhetens fokus och synpunkten till händelserna. Arbetsmetoderna i dramat kan även användas för att bilda kontext samt för att ge möjligheter att reflektera tankar och känslor. De fungerar ofta på ett narrativt plan, m.a.o. svarar på frågan "Vad händer sedan?". För att skapa atmosfär och försätta verksamhet kan man t.ex. bekanta sig med ljudlandskapet, svara för kostymerna, läsa korta meddelanden och brev samt tillverka masker eller dockor. Lekar och spel, en intervju, ett nyhetsreportage, improvisation, simulation, gissningslekar, telefonsamtal, mimer och sånger är exemplar på hur man kan förverkliga drama. (Barber & Owens 2001, 20-27.)

Lärobokens dialoger brukar användas för högläsning med elever i olika roller och för utantillärning. Dialogerna i textboken kan fördelas så att eleverna kan spela olika roller i dialogerna. Det grundläggande i dramatiseringen av bokens dialoger är att kunna säga replikerna med acceptabelt uttal. Det sekundära blir att kunna framföra det hela. Därför kan eleverna sitta kvar i sina bänkar under övningen. Eleverna kan börja med att spela dialogen först med boken i hand inför klassen och senare utan bok. Det hjälper ofta om läraren spelar den ena rollen. Det finns dock andra användningsområden. Texter och dialoger bör utgöra även möjligheter till elevernas självständiga kreativa arbete. Detta gäller t.ex. att skapa ett eget innehåll på målspråket, att använda det nya språket i tal och skrift samt att producera förberedda dialoger. (Ericsson 1989, 232-233, 296.)

Ericsson (1989, 296-332) föreslår olika arbetssätt med dialoger och ger en översikt av metoder. Eleverna bör inte bara lära in de dialoger som står i boken utan också skapa egna dialoger genom att kombinera ihop repliker från olika dialoger i nya sammanställningar. De flesta läromedel i främmande språk innehåller flera dialoger som innehåller många mycket frekventa, idiomatiska fraser och uttryck. Dessutom förekommer en mängd specifika, ofrekventa repliker som passar in i lärobokens mer eller mindre "sökta" handling. Dialogerna i textboken kan konstrueras överkliga när de innehåller grammatiska moment. Eleverna kan bl.a. dramatisera, improvisera och mima dialoger samt spela dialogerna in på band. Dialogerna borde vara uppbyggda av repliker som är neutrala, frekventa, överförbara till nya situationer, idiomatiska, generella, korta och inte belastade med "handling eller

grammatikmoment”. Dessa repliker kan förekomma i enskilda dialoger eller de kan hämtas från flera olika och kombineras i vilken ordning som helst.

När eleverna har lärt sig att tillverka, spela upp och öva dialoger kan läraren försöka improvisera ett samtal med eleverna. Läraren kan eventuellt ha ett aktuellt häfte med dialoger i handen som hon eller han använder och väljer frågor så att eleverna får en möjlighet att reagera på målspråket. Läraren kan fråga och uppmana eleverna att tänka på hur ett samtal skulle inledas eller fortsättas. Pilövningar tillverkade av läraren eller eleverna själva, handlingskort, tolkövning, ”spaltövning” (förövning till diskussion), ommodelleringsövningar, associationsövningar, diskussioner på målspråket samt rollspel är några exempel på att öva elevernas kreativitet och muntlig aktivitet. (Ericsson 1989, 296-332.)

4.3.3 Lästeater

Innanläsning av texter brukar vara en av de vanligaste formerna av muntliga övningar. Man anser att den främjar uttal samt flytande och naturligt tal. När man lägger aktivt drama till innanläsning får man meningsfulla övningar. Sådana övningar är trygga för inläraren eftersom eleven får läsa en färdigskriven text sittande på sin egen plats. Olika sätt att öva innanläsning är sololäsning, körläsning, surrläsning, turläsning, simultanläsning tillsammans med en bandinspelning, rolläsning och tonläsning (läsning på ett argt, sorgligt eller glatt sätt). I synnerhet rolläsning, tonläsning och kombinationen av solo- och körläsning är möjligheter till dramatisk läsning. Skolans läroböcker innehåller gott om neutrala texter som kan piggas upp med talets känsloton. Ytterligare får eleverna pröva sina uttrycksmedel. (Pasanen 1992, 26, 28-29.)

En av de mest aktiverande arbetsmetoder i den dramatiska innanläsningen av dialoger är att dela upp en elevgrupp till mindre grupper. Gruppens storlek ska vara antalet personer i dialogen plus en person. Då tar eleverna dialogens roller och en elev får vara gruppens ledare eller berättare som läser nödvändiga förklaringar. Om dialogen är kort kan eleverna läsa den flera gånger och växla rollerna. Det är viktigt att läraren betonar innanläsningens livlighet, nyansrikedom, observerar grupperna och lägger märke till de omständigheter som ska

ingripas efter övningen, t.ex. uttal. Man kan även lyssna på en av gruppernas utförande. En mer djupgående övning får man om man låter eleverna att först öva rollernas repliker samt karakterisera rollfigurer. (Pasanen 1992, 26-27.)

Flera texter har ett innehåll som definierar textens känslomässiga klimat dvs. anger en meningsfull ton i dialogen. Läraren kan bestämma tonen i hela dialogen eller byta tonen mellan satser och repliker. Eleverna kan också välja en ton och framföra den medan andra försöker gissa vilken ton det är frågan om. I läsdrama uppläser eleverna olika pjäser som kompletterande texter. Detta påminner läsövningar som tillhör utarbetningen av en teaterföreställning. Övningens syfte är att göra eleverna bekanta med litteraturen samt att öva uttal, talets flyt och uttrycksfullhet. Efter att ha läst textens diskuterar eleverna om själva pjäsen och rollfigurerna. (Pasanen 1992, 28-30.)

Att använda en bandspelare i läsning är ett steg mot dramatisering. Då har eleverna en möjlighet att tillägga ljudeffekter till läsdramaövningar och berika sina produkter. När klassen lyssnar på gruppernas hörspel kan de bara njuta av resultaten. Å andra sidan kan många dra nytta av lyssnandet och förstå hur viktigt det är att tala tydligt och artikulera noggrant. (Pasanen 1992, 30.)

4.3.4 Rollek och simulering

Rollek och simulation är ett nödvändigt verktyg i språkinläringen som syftar till kommunikationsfärdigheter. Med hjälp av dem kan man befria sig från klassrumsspråkets restriktioner, få kontakt med verkligheten och möta olika människor. Övningarnas avsikt är ofta praktisk, t.ex. att klara av språkbrukssituationer. Rollek baserar sig på rollbundenheten i den språkliga växelverkan och dess förväntningar av lämplighet och acceptabilitet. Därför passar rollek särskilt bra på att öva sociala färdigheter, t.ex. hälsningsfraser och bordsskick. Rollspel kan vara en vettig möjlighet att öva handlingens språk i stället för det traditionella rapporteringsspråket, dvs. de ord som på riktigt används för att handla. (Pasanen 1992, 36-37, 43; Johnson 2008, 270-271.) Østern (1993, 13) ger exempel på varianter av rollspel beroende på målsättningen. Hon nämner bl.a. kunskapsspel som används för att befästa kunskaper i ett

nytt språk, handlingsspel som tränar färdigheter, konfliktspel som belyser och bearbetar en konflikt samt attitydspel som bidrar till att påverka attityder och klargöra värderingar.

I rollek försätts eleverna i en bestämd situation och de tilldelas roller utifrån vilka de måste agera. Situationen och rollerna utgör ramen för övningen inom vilken eleverna fritt får improvisera och använda språket efter sin förmåga. (Tornberg 2005, 143.) Enligt Johnson (2008, 270) spelar inlärarna i rollek vissa rollfigurer som ofta följer instruktioner som har getts i rollkort. Simulation avviker från rollek i detta avseende; i en simulationsövning är inlärarna sig själva i en imaginär situation. Många anser emellertid att termerna är utbytbara. Østern (1993, 14) konstaterar att rollspelet är en ”som om”-situation som liknar verkligheten utan att vara den. Rollspelet har ett aktuellt tema men är förflyttat i tid och rum samt är förenklat, konkretiserat och fokuserat.

Det är enkelt att förändra t.ex. dialoger i läroböcker till rollkort och aktivera elever på ett nytt sätt. Ett sätt att få situationsbetingade och intetsägande läroboksdialoger mer levande är att lägga till omständigheter. Läraren kan t.ex. dela rollkort med vissa instruktioner om vem som säger vad, i vilken situation och varför. Det är även möjligt att använda autentiskt material och sätta upp situationen. För att rollek ska fungera krävs både innehållsmässiga och språkliga förberedelser. Läraren kan reglera mängden av instruktioner och påverka hur mycket frihet, språklig hjälp och tid eleverna får att gå in i rollen. På högre stadier kan man använda friare rollspel och dramatisering av texter. Rollek är ett slags happening och lämpar sig inte för att uppföras inför helklass en gång till. (Pasanen 1992, 38, 45; Tornberg 2005, 144.)

I dramatiseringsövningar som får karaktär av rollspel kan eleverna med hjälp av sitt frasförråd medvetet lägga in mera känslor. Dramatisering innebär att man ger dramatisk form till ett material som i utgångspunkten inte har en sådan form. Det kan vara fråga om en prosatext, en saga, en dikt eller ett stycke musik. Eleverna kan så småningom använda dramatik för att uttrycka antingen verkliga och äkta eller låtsade åsikter på målspråket. Man bör börja så snart som läraren märker att eleverna är motiverade för att tillverka små pjäser eller korta scener. Eleverna får själva välja ämne, situation och innehåll som ofta får sin utgångspunkt från välkända sagor, berättelser, visor och TV-rutiner. Skolans vardag, elevernas vanliga miljöer såsom hemmet, fritiden, sporten och musiken samt aktuella samhällsdebatter kan utnyttjas. Dramatiseringsövningar bör utföras under en lång tidsperiod och ingå som rutinmoment i

undervisningen. De kan modifieras och användas i all form av språkundervisning på alla stadier eftersom det är relativt lätt att justera övningens svårighetsgrad uppåt eller nedåt. Det är viktigt att varje lärare utformar sin personliga teknik. (Ericsson 1989, 331-332; Østern 1993, 24.)

4.3.5 Mimik och pantomim

Mimik betyder kroppsspråk och pantomim ett skådespel som förverkligas med hjälp av mimik. I naturlig talkommunikation stöder gester och miner förståelse. Eftersom många olika gester är kulturbundna är det viktigt att öva dem avsiktligt som en del av muntlig språkinläring. Mimik och pantomim kan användas bl.a. i sånglek och ramsor då eleverna fäster uppmärksamhet vid den naturliga verksamheten, bort från sin egen prestation. De används ofta som uppvärmning till drama i språkundervisning. (Pasanen 1992, 31-32.)

Det är tryggt att öva kroppsspråk som beledsagar talspråk i en grupp med andra människor. Inlärarna av alla ålder kan dra nytta av Total Physical Response -övningar där eleverna lyder lärarens eller kamratens uppmaningar mimiskt. Detta hjälper inlärarna att tillägna sig associationer och befriar helhetsframställning. Pantomimiska gissningslekar är användbara särskilt i elementära studier då man demonstrerar t.ex. verb och adverb. Sådana övningar har dock för det mesta underhållningsmässigt värde eftersom deras idé är att ersätta tal. (Pasanen 1992, 31-35.)

Språkklassrummets vardagsrutiner måste ibland mjukas upp. Speciellt för yngre elever är det viktigt att ha omväxlande lekar och skämttävlingar. Lekarna bör inte användas bara i slutet av terminerna utan integreras i undervisningen under hela läsåret. De behöver inte utgöra rena avkopplingsmoment, eftersom de kan effektivt bidra till inläringen särskilt vid repetition. Lekarna kan ge mångsidig språklig träning och uppfylla läroplanens övergripande mål genom att fostra eleverna t.ex. att samarbeta, att visa tolerans, att våga och kunna förlora och vinna, att acceptera sina egna och andras prestationer och att ha roligt tillsammans. (Ericsson 1989, 373.)

4.3.6 Språkteaters visuella och auditiva medel

Det mest uppenbara sättet att uppnå form i drama är att kopiera de ritualer, ceremonier och procedurer som karaktäriserar vårt vardagliga liv. Klassrumsdrama som kopierar t.ex. bröllop, intervju eller situation där det finns ett rätt sätt att bete sig har större möjligheter att göra drama meningsfull. (Bolton 1992, 21.) Olika visuella och auditiva sätt ger eleverna någonting konkret i vilket de kan förankra rollerna. Ritualer och rytm skapar trygghet och spänning i inläringssituationen och motiverar användningen av rollklädsel, belysning och ljud. Rollklädsel kan erbjuda auktoritet till en oerfaren elev och uppmuntra eleven att uppträda. Bakgrundsmusik hjälper eleverna att koncentrera sig och uppträdandet känns vårdat och trovärdigt. (Pasanen 1992, 65, 69, 97; Heikkinen 2004, 97.)

Vid sidan av att ta hänsyn till rollerna och situationen kan man förstärka dramavärlden genom att beakta övningens fokus och spänning. När man tar mot en roll tillägnar man en viss attityd eller förhållningssätt som kan vara personens egen eller grunda sig till någon annans. En trygg atmosfär hjälper till att inträda i den fiktiva situationen. Situationen, dvs. var verksamheten händer, är inte viktig i och för sig men kan begränsa vissa aktiviteter. Därför bör man ta hänsyn till rumsdispositionen. En av de snabbaste och effektivaste sätten att precisera dramatsituationen och skapa atmosfären är att använda ljus och ljud. Belysningen och ljudlandskapet kan uppväcka intresse och fantasi, hjälpa till att påbörja verksamheten samt justera förväntningar. Dramaövningens fokus måste också vara klar och eleverna bör alla veta hur inläringen inriktar sig till innehållet eller formen. De symboliska meningarna i dramat är nyckeln till inläringen. Deras omtänksamma val och bruk kan leda gruppens tankar och emotioner. Gester och verbala referenser kan användas för att göra symbolerna betydande. (Barber & Owens 2001, 11, 16-16, 18-19.)

5 MATERIAL OCH METOD

Enligt Hirsjärvi (2009, 161, 164) är utgångspunkten för kvalitativ undersökning att beskriva det verkliga livet i sin mångfaldighet. I kvalitativ forskning försöker man forska i objektet så holistiskt som möjligt och hitta eller avslöja fakta. Man föredrar även människor som informationskällor och låter deras röst blir hörd. Tuomi och Sarajärvi (2002, 28) konstaterar att det är meningsfullt att kalla kvalitativ forskning för förstående forskning. Som en metod i humanistiska vetenskaper betyder förståelse ett slags inlevelse i forskningsobjektets tankar, känslor och motiv. I min undersökning är jag intresserad av att ta reda på hur svensklärarna förhåller sig till dramapedagogiken och hurdana upplevelser om drama de har fått i praktiken.

Ett sätt att insamla material för kvalitativ analys är frågeformulär. Med hjälp av frågeformulär får man effektivt omfattande forskningsmaterial och man kan fråga flera saker. Man kan insamla information om bl.a. uppfattningar, värden, attityder och åsikter. Det är dock svårt att veta hur ärlig och noggrann den svarande har varit. Det största problemet med enkäter är bortfallet, vilket jag också märkte. Oftast får forskaren påminna de som inte har svarat, två gånger i allmänhet. Om enkäten skickas till en utvald människogrupp och ämnet anses vara viktigt kan svarsprocenten vara högre (t.o.m. 70-80 %). Frågeformuläret kan innehålla bakgrundsfrågor (ålder, kön, utbildning), öppna frågor, flervalsfrågor och frågor som baserar sig på skalor. De öppna frågorna tillåter informanterna t.ex. att uttrycka sig med egna ord och visar hans eller hennes kunskaper och känslor om ämnet. (Hirsjärvi 2009, 193-201.)

Eftersom syftet med undersökningen är att kartlägga svensklärarnas åsikter och erfarenheter om drama valde jag att utarbeta ett frågeformulär med öppna frågor. Jag ville veta om och varför lärarna använder drama i sin undervisning och hur detta känns. Jag ville inte leda lärarna för mycket till vissa svar så jag lät dem skriva sina svar med egna ord. Lärarna fick t.ex. berätta vad dramapedagogiken betyder för dem, hurdana möjligheter läroböckerna erbjuder till dramaövningar samt om dramapedagogiken borde ha en större roll i språkundervisningen och läroplanen. Som bakgrundsinformation ställde jag frågor om den svarandes ålder, kön, skola och årskurs samt lärobok. (Se bilaga 2.) Enkäten genomfördes på finska och jag har översatt de citat som presenteras i avhandlingen. En lärare svarade på enkäten på svenska (suggestopediläraren).

För att få en bred och tydlig helhetsbild skickade jag enkäten till utvalda svensklärare som jobbar i högstadieskolorna i Mellersta Finland. Jag kontaktade först alla rektorer i skolorna och informerade dem om undersökningen. De flesta av rektorerna förmedlade min undersökningsbegäran till svensklärarna och några lärare kontaktade jag själv efter att ha fått lov och e-postadresserna. Allt detta hände via e-post. Svensklärarna hade emellertid möjligheten att svara på frågeformuläret också via vanlig post.

Det visade sig dock väldigt svårt att få svar på enkäten. Detta kan bero t.ex. på att många lärare har bråttom med slut- och kursbedömningen under våren eller att dramat som ämne inte anses vara så viktigt. Jag var tvungen att påminna rektorerna och svensklärarna flera gånger och förlänga svarstiden utan resultat. När ungefär en månad hade gått hade jag bara fått sju svar tillbaka. Då bestämde jag mig att utvidga området från Mellersta Finland till andra städer i Finland. Jag kontaktade nya skolor och svensklärare i Seinäjoki, Lahtis, Kuopio och Idensalmi. Till sist skickade jag undersökningsbegäran till svensklärarnas nationella e-postlista (Svensklärarna i Finland rf).

Materialet består av 21 svar. Svensklärarna som svarade på enkäten jobbar i olika finska högstadieskolor eller gymnasier. Några undervisar även på lågstadiet och i medborgarinstitut. Deras ålder varierar mellan 25 och 66 år, vilket betyder att vissa svarare har mer erfarenhet som lärare än andra. Åldern i och för sig är inte betydelsefullt när det gäller uppfattningar om drama. Detta framgår också av svaren som inte visar någon betydlig skillnad mellan yngre och mer erfarna lärare. En respondent är utbildad suggestopedilärare och lärarfortbildare och har mycket erfarenhet av dramaövningar och aktivering av elever som tillhör suggestopedi. Det finns en man bland de svarande.

Utgångspunkten till min kvalitativa analys är materialets innehåll. Innehållsanalys passar till ostrukturerat material och med hjälp av den försöker man få en allmän sammanfattning av företeelsen som man forskar i. Materialet ställs i kompakt och tydlig ordning utan att förlora innehållets information. Detta görs för att kunna dra klara och tillförlitliga slutsatser av ämnet. Analysen kan göras antingen utgående från materialet eller teorin. I min undersökning hjälper teorin analysen samt utgör referensramen och teoretiska begrepp för innehållsanalysen (teoribunden analys). Jag kommer alltså att jämföra avhandlingens teoridel med svensklärarnas svar. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 95-100, 103, 108, 117-118.)

6 RESULTAT OCH ANALYS

6.1 Uppfattningar om dramapedagogik

Enligt Heikkinen (2004, 13, 25-28) syftar dramapedagogiken till verksamheten som bidrar till att utveckla uttrycksförmågan och framställningskonsten. Även svensklärarna upplever dramapedagogiken på samma sätt. I frågan om vad dramapedagogiken innebär för dem och vad den är i språkundervisningen, kommer fram att lärarna tänker på självuttryck, inlevelse och uppträdande. Flera svensklärare anser att drama är ett verktyg att uttrycka sig, t.ex. med färre språkkunskaper, och ett sätt att komma överens med andra människor. Dramat möjliggör inläring och frigör eleverna att uttrycka sig. Exempel på svensklärarnas svar:

- 1) a. Att man levandegör texter, övar kommunikativa situationer med hjälp av rollek osv.
- b. Dramaövningar, i språkundervisningen tar man upp olika situationer där man kan använda språket naturligt.
- c. Enligt min uppfattning betyder dramauppfostran inlevelse i olika roller och situationer.

Enligt många svensklärare innebär dramapedagogiken att levandegöra texter och situationer och att ta roller. Genom dramat kan man leva sig in i olika tider, platser, erfarenheter och känslor. Därför är dramat meningsfullt t.ex. i historieundervisning. Denna uppfattning om inlevelsen håller med Heikkinens (2004, 23-25) idéer om dramas viktighet när det gäller emotioner, försöksverksamhet och undersökning. Han konstaterar att dramat tillåter att prova känslor, tankar och uttryck, som inte är möjliga i vardagen, genom teaterns form och språk. Även Salmivaara (1994, 25) och Mäkinen (2002b, 15-16) poängterar att dramas effekt grundar sig på elevernas förmåga att identifiera sig med imaginära roller och situationer. På detta sätt kan eleverna undersöka saksammanhang och förstärka empatiförmågan.

För många svensklärare betyder dramat att man uppträder olika situationer och textstycken. T.ex. lärobokens texter kan levandegöras och spelas. Då är det möjligt att utveckla både den kommunikativa och sociolingvistiska förmågan samt uttrycksförmågan. De viktigaste situationerna verkar vara olika slags kommunikativa och naturliga språkbrukssituationer som

simulerar verkligheten. Det är viktigt för lärarna och eleverna att kunna öva vardagliga, autentiska situationer t.ex. med hjälp av rollek. Drama anses reflektera verklighetens språkanvändning. Detta syftar på den kommunikativa kompetensen som nuförtiden betonas i språkinläringen (Kaikkonen 1998, 12-14). Enligt läroplanen för den grundläggande och gymnasieutbildningen ska undervisningen ge eleverna färdigheter att handla i kommunikationssituationer och vänja dem vid att använda sin språkfärdighet (Utbildningsstyrelsen 2003, 94; 2004, 127, 138). Ericsson (1989, 182) skriver om den kommunikativa strategin i språkundervisningen som strävar efter att få klassrumssituationerna att efterlikna äkta målspråksmiljöer.

Några svensklärare nämner känslor och elevens personliga erfarenheter i samband med dramat. Dessa lärare konstaterar att dramaövningar sammanbinder känsloupplevelser med inläringen, vilket förstärker inläringen avsevärt. Detsamma rapporterar Mäkinen (2002a, 177-178) som påstår att dramat uppmuntrar eleverna att skapa inre föreställningar som sammanbinder känslorna och förnuftet. Inlärnarna lär sig att tänka kreativt och uppfatta hur språket är strukturerat. Lärarnas idéer om känslor och förnuft sammanhänger med empirisk inläring som påverkar inlärares hela väsen och person. Då binder sig inlärares personligt till inläringen som grundar sig på subjektiva upplevelser. Svensklärarna som noterar känslornas viktighet i samband med inläringen delar synpunkten om pedagogiskt drama där inlärares får känsloupplevelser genom rollarbetandet. (Lintunen 1995, 109-110, 112.)

Motivation är en av svensklärarnas synpunkter på dramat i språkundervisningen. Enligt Kohonen (1998, 28-29, 35-36) är det viktigt att inlärares känner att han kan påverka sitt eget arbete, vilket har ett samband med motivation, hur meningsfulla och intressanta studier upplevs samt hurdan stämning som råder i klassrummet. Några svensklärare konstaterar att dramat gör inläringen mer motiverande, lättare och naturligare. Dramat motiverar eleverna helt enkelt och gör samtalsövningar meningsfulla. T.ex. autentiskt material i dramaövningar och att eleverna själva får skapa det minskar inlärnarnas alienation från sin egen inläring (Kohonen 1998, 33; Mäkinen 2002b, 9-11, 14).

Svensklärarna som svarade på enkäten tycker att dramat kan vara en viktig del av språkundervisningen. Det är ett sätt att variera undervisningen och göra den mångsidigare. En lärare säger att dramat hjälper eleverna att orka t.ex. genom midvintermörkret.

Dramaövningar kan även ge eleverna tillfällen att visa sina mångsidiga kunskaper och färdigheter (inte bara grammatikkunskaper) och uppleva framgång. Enligt suggestopediläraren som deltog i undersökningen betyder dramapedagogiken ”att frigöra personligheten så att inlärarna vågar och så deras dolda resurser och kunskaper kommer fram”. Dessa synpunkter är parallella bl.a. med flera av läroplanernas, Heikkinens, Salmivaaras och Mäkinens idéer som jag har presenterat i avhandlingens teoridel. Ytterligare konstaterar lärarna att dramat tillåter eleverna att göra fel och erbjuder möjligheter att nå självförtroende och -känedom.

Ett sätt att definiera dramapedagogiken är att granska den ur teaterns och dramaövningarnas synvinkel. En respondent anser att dramat ger upplevelser och erfarenheter om teaterns medel att uttrycka saker och ting. Det innebär även att bringa konst och kreativitet till lektionerna. Då kan det vara frågan t.ex. om gästspel. Enligt Heikkinen (2004, 21-24) grundar sig dramapedagogiken på drama-, teater- och uppfostringskontexter. Därför är det även viktigt att granska teater i samband med pedagogiska dramaövningar. Den estetisk-kognitiva upplevelsen som dramat skapar sker i form av teater. Olika arbetsmetoder har sitt ursprung bl.a. i teater och litteratur och lärarens dramafunktion är att använda teaterformen för att förstärka meningen i deltagarnas upplevelser (Barber & Owens 2001, 20; Bolton 2008, 81-82). Det är emellertid inte många lärare som poängterar teatern i synnerhet när det gäller uppträdandet. Detta kan bero på att svensklärarna verkar ha ett praktiskt betraktelsesätt på dramat och de kanske tycker att teaterformen skiljer sig från skolverkligheten.

Flera av de svarande nämner olika slags dramaövningar när de frågas om vad dramapedagogik innebär. Man kan bl.a. improvisera textstycken eller samtal, spela sketcher eller små skådespel och skriva repliker. Många tycker att dramaövningar innebär att öva kommunikationssituationer med hjälp av roller och spel. De mest nämnda kommunikationssituationerna anknyter till att uträtta ärenden på restaurang och affärer, att köpa biljetter eller att fråga efter väg. Fast dramaprocessen grundar sig på att deltagarna gör, framställer och mottar drama, noterar lärarna nästan enbart verksamheten som framställs. De ovannämnda övningarna tillhör tillämpat drama med tyngdpunkt på deltagarnas drama. (Heikkinen 2004, 36-39, 97; 2005, 30, 38.)

Det finns bara en svarande som anser att dramapedagogiken betyder att använda dramat i undervisningen. En annan lärare konstaterar att hela termen är ganska oklar. Andra definierar pedagogiken utgående från bl.a. självuttryck, uppträdande och kommunikativa övningar. Såsom Hornbrook (1994, 7-8) och Urian (1998, 135-136) påpekar finns drama överallt och dramatiska texter kan nås av alla genom filmer och tv. En av respondenterna håller med dem och säger att vad som helst kan ge upphov till dramat. Enligt henne kan man använda färdigskrivna texter eller utarbeta egna. De andra respondenterna behandlar inte temat så tydligt i sina svar.

En av lärarna föreslår tv- och filmanalys som en form av dramapedagogiken men är inte säker på om denna typ av övning har med dramat att göra. Hon är den enda som tänker på temat. Urian (1998, 135-136) konstaterar dock att ungdomarna har utvecklat kritiska verktyg för att kunna behandla texter som sänds i media. T.ex. bio och tv innehåller dramatiskt berättande och tittandet berikar åskådarens kunskaper om händelseförlopp, karaktärer och dialoger. På så sätt kan tv- och filmanalysen utgöra en viktig del av dramaövningar och dramakunskaper. Det vore rätt klokt att erbjuda eleverna praktiska verktyg för att kunna arbeta med drama. Jag tycker emellertid att läraren måste sammanbinda analysövningen tydligt med andra dramaövningar så att det verkligen är frågan om dramapedagogik. Detsamma gäller ett annat förslag om samtalsövningar som kan vara en typ av dramaövningar om läraren inkluderar dramatiska inslag i dem.

6.2 Drama i svenskundervisningen

Punkt 2 i frågeformuläret handlar om användningen av dramat i svenskundervisningen. Svensklärarna blev tillfrågade om de använder drama i sin undervisning och uppmanades att berätta exempel på detta. Svaren kan alltså delas i två synpunkter: hur mycket lärarna använder dramat och hurdana dramaövningar som förverkligas. Svaren varierar från ett tydligt ”nej, använder inte” till ett ”använder i högsta grad”. Punkt 3 i frågeformuläret handlar om orsakerna till varför läraren använder eller inte använder dramat i svenskundervisningen. I analysen kombinerar jag dessa två punkter eftersom svaren i frågorna kompletterar varandra och beskriver användningen av dramat i svenskundervisningen som en tydlig helhet.

De flesta av lärarna som svarade på frågan om mängden av dramat i undervisningen uppskattade att de använde det bara litet. Det var sällsyntare att säga att man använde dramat mycket och mångsidigt. Som det redan har kommit fram använder man musik, konst, ordramsor och rytm i suggestopedin för att lära in material. Suggestopediläraren som deltog i undersökningen konstaterar att hon använder olika slags dramaövningar i högsta grad och t.ex. grundtexten på lektionerna kan aktiveras med hjälp av dramas verktyg. Dramaövningarna som brukar förvekligas på svensklektionerna varierar från rollek till dramatisering av texter och improvisation. Exempel på svensklärarnas svar:

- 2) a. Jag föredrar inte särskilt drama i min undervisning, men dialoger kan läsas och levandegöras och det finns några ämnen som lättast kan övas med hjälp av dramat, t.ex. att visa vägen.
- b. Litet. I kontrollerade muntliga övningar uppmuntrar jag ofta eleverna att leva sig in, använda miner, gester och tonfall.
- c. Väldigt litet, för det mesta rollekssamtal (alltså: ni har ett kafé, skapa menyer... och besöka varandras kaféer).

Lärarna presenterar olika slags förklaringar till varför de inte använder drama i sin undervisning. Orsakerna anknyter t.ex. till elevgruppens kunskapsnivå och läroplanen med dess innehållsmässiga och tidsmässiga krav. Enligt svensklärarna tar det för mycket tid att använda drama och att utarbeta material som motsvarar läroplanen. T.ex. i gymnasiet hinner man inte med extra material som inte finns i läroboken. Det är sant att man har fastställt en mängd målsättningar för grund- och gymnasieutbildningen och studietiden i svenskundervisningen är begränsad. Dessutom kan en dramaprocess ta tid när man ska utarbeta, framställa och reflektera över dramat. Såsom Heikkinen (2004, 97; 2005, 30, 38) påpekar, räcker det inte med en upplevelse utan man måste kunna analysera den. Det är emellertid inte sagt i läroplanen eller någon annanstans att dramat inte kunde vara en arbetsmetod att uppfylla undervisningens mål utan att vara någonting extra.

Tidsbristen är även ett av de vanligaste svaren på varför man inte använder drama i frågeformulärets punkt 3. Lärarna berättar att förberedelserna tar tid i hög grad och att dramaövningarna pågår för länge på lektionerna. Då har man inte tillräckligt med tid att göra andra övningar som tycks vara viktigare för både lärarna och eleverna. Det verkar vara så att

lärarna helst använder lektionerna för att gå igenom läroboken enligt den traditionella undervisningen. Enligt min uppfattning upplevs dramaövningar som jobbiga, speciellt när det gäller större projekt. I gymnasiet verkar situationen vara ännu värre. Studentskrivningen utgör en press för både lärarna och studerandena och man koncentrerar sig på allvarigare övningar och ämnen än dramat. Det är dock uppmuntrande att några lärare konstaterar att om man hade mer tid skulle man kunna använda mer drama i svenskundervisningen.

Elevgruppen kan påverka vilka metoder som används i undervisningen. I stora grupper är eleverna på olika kunskapsnivåer och några är väldigt blyga. Det kom fram tankar om att eleverna på högstadiet inte behöver dramaövningar p.g.a. deras bristfälliga språkkunskaper. T.ex. i engelskan har eleverna bättre motivation och färdigheter att delta i en dramaklubb. Läraren som berättar om en frivillig dramaklubb på engelska där eleverna bl.a. dramatiserar folksagor, framställer sketcher och barnens egna manuskript, framhäver t.o.m. att en motsvarande klubb på svenska inte genomförs med anledning av attityden mot *tvångssvenska*. Hon konstaterar att det inte finns tillräckligt med deltagare i svenskan.

Det tycks oftast bero på gruppen om dramat blir framgångsrikt. Elevernas entusiasm, reservation, blyghet och osäkerhet ställer krav på lärarens arbete och användning av drama. I stora grupper vågar inte alla delta i dramaövningar. Som en del av dramaavtalet måste läraren och eleverna ta hänsyn till att drama kräver tålmodigt arbete och öppenhet. Alla måste vara överens om dramats ämne och dess viktighet. (Bolton 2008, 82-83.) Svensklärarna verkar förstå detta och vill inte tvinga eleverna att göra någonting som de inte är beredda för. Man kan dock fundera på om eleverna verkligen har motvilja för dramat eller om de bara är ovana vid dramaövningar.

En svensklärare rapporterar om den speciella attityden som många elever har till inläringen. Flera elever tycks tro att bara läroboken kan undervisa dem i språk. Då lönar det sig inte att göra övningar som inte finns i läroboken. Denna attityd är inte helt ovanlig hos lärare heller. Några tycker att dramat kan bortföra elevernas tankar från det egentliga ämnet och orsaka orimligt vimmel på lektionerna. Jag tycker att störningarna i undervisningen snarare beror på allmän organisering än någon specifik metod. Attityden mot dramat kan vara ett tecken på Boltons (2008, 44-45) och Bests (1996, 12, 14) idéer om lärandets effektivitet. I frågan om drama tänker man ofta inte på det som man lär sig eftersom drama betraktas som någonting

roligt och avkopplande, inte som allvarlig inläring. Eleverna och lärarna borde kanske tillägna sig tanken om seriös lekfullhet som strävar efter att undersöka och omarbete kulturen aktivt (Heikkinen 2004, 58, 74-76). Denna synpunkt behöver inte vara motsatsen till den läroboksdominerade undervisningen, utan man kan lära sig olika ämnen med hjälp av olika metoder.

Vid sidan av elevgruppen har även läraren själv inverkan på hur framgångsrikt dramaarbetet blir. Flera svensklärare konstaterar att eftersom de inte har någon utbildning eller kunskaper om dramaundervisning kan de inte använda dramat i sin svenskundervisning. Dramaundervisningen kräver hårt arbete och entusiasm av läraren för att verksamheten ska lyckas och eleverna ska samarbeta. En svarande poängterar att det är för krävande för läraren att kunna lindra rampfeber och skapa en öppen atmosfär i en stor studiegrupp. Dessa lärare är inte övertygade om att de skulle kunna uppfylla dramalärarens mångsidiga kriterier. Såsom Heikkinen (2004, 41-43, 155-161; 2005, 176) menar, behöver läraren bl.a. sinne för drama, pedagogisk skicklighet, kreativitet, social intelligens och flexibilitet. Lärarens uppgift är att ta hand om stämningen, uppmuntra eleverna samt styra verksamheten vidare. Om man inte känner sig redo för att använda dramat i undervisningen, kan det vara väldigt svårt att handleda eleverna till inläring. Å andra sidan behöver läraren t.ex. sakkunskap, flexibilitet och social intelligens i allt arbete och drama kräver ingen specifik utbildning.

De lärare som uppgav sig använda bara litet drama i undervisningen presenterar dock ganska många olika dramaövningar. Fast de inte förverkligar några stora dramaprojekt har de provat t.ex. rollek, lek och spel, framställning av serier (t.ex. *Teemu Turist* och *Staffan Strul* i läroböckerna) och uppläsning med olika känslotoner. En ung lärare som inte har hunnit prova dramaövningar kan föreställa sig att använda dramaövningar i fortsättningen. Övningarna verkar oftast vara korta situationer och dialoger som framförs med eller utan rekvisita (t.ex. äkta menyer, bakgrundsmusik). Enligt lärarna tycks vissa ämnen passa bäst för drama såsom att fråga efter och visa vägen, att köpa biljetter eller att besöka en restaurang. De delar synpunkten med t.ex. Pasanen och Johnson som konstaterar att rollek passar särskilt bra bl.a. på att öva sociala färdigheter, hälsningsfraser och bordskick, dvs. handlingens språk. Med hjälp av övningarna kan eleverna befria sig från klassrumsspråkets restriktioner och få kontakt med verkligheten. (Pasanen 1992, 36-37, 43; Johnson 2008, 270-271.)

De vanligaste dramaövningarna som förverkligas på svensklektionerna är framställning av serier (t.ex. som sketcher), att levandegöra texter och dialoger (t.ex. lästeater, rollek), dramatisering av texter och situationer samt samtalsövningar. När eleverna läser lärobokens texter och lever med i dem kan de göra det t.o.m. överdramatiskt. Läsning med olika känslotoner är ett sätt att öva uttal och betoning av fraser. Lärarna skriver om flera olika varianter av lästeater som syftar på att befrämja talets flyt och livlighet. En svensklärare konstaterar att fast hon använder tonläsning både i svenska och tyska, känns det naturligare att använda känslotoner i tyskan för det är ett karaktärsstarkare språk. Texterna omarbetas även till tv-intervjuer, skådespel eller dialoger som eleverna kan öva och framföra. Några lärare har också provat dockteaterföreställningar, pantomim med verb och adverb samt debatter med olika roller. Några exempel på lärarnas svar:

- 3) a. Jag använder ganska litet. I några övningstyper. T.ex. i *Teemu Turist* -uppgifter.
- b. Jag använder ganska många lekar och spel, särskilt med eleverna i sjunde klass.
- c. Jag har inte gjort några stora grejer med eleverna såsom små skådespel. Ganska ofta brukar vi dock göra muntliga övningar med ett par eller i små grupper, där man först övar en situation med hjälp av en modell och sen får man hitta på egna repliker och utvidga synpunkten.

En respondent undervisar även en språkbadsgroup. Gruppen brukar ha improvisation, rollek, sånger och små lekar som mellanmål på sina lektioner. Det är viktigt att mjuka upp språkundervisningens vardagsrutiner och erbjuda omväxlande lekar och skämttävlingar under hela läsåret (Ericsson 1989, 373). Eftersom elevernas språkkunskaper är bättre har de färdigheter att förverkliga drama mångsidigt. Detta syns också på gymnasiet där dramaövningarna kan vara mångsidigare och mer utmanande. Lärarna nämner att studerandena i gymnasiet kan ha small talk-övningar och paneldebatter om religion eller politik. Fast ämnena är och måste vara olika i gymnasiet än på högstadiet är det viktigt att ge studerandena språkligt stöd. De kan t.ex. ges tid att bekanta sig med rollen i förväg. Läraren kan alltid reglera mängden av instruktioner och påverka hur mycket frihet och språklig hjälp eleverna får att gå in i rollen. På högre stadier kan man använda friare rollspel och dramatisering av texter. (Pasanen 1992, 38, 45; Tornberg 2005, 144.)

Enligt svensklärarna som svarade på enkäten skapar dramat atmosfär, glädje och humor i klassen. Dramat befriar elever, levandegör studier, piggar upp undervisningen och ger energi. För de flesta ungdomarna är det meningsfullt och hjälper dem att våga tala. Tack vare dramapedagogiken är lektionerna mångsidiga, omväxlande och roliga. Många tycker att dramat är någonting som avviker från den traditionella undervisningen på ett positivt sätt. Heikkinen (2004, 21-24) konstaterar att eleverna har bättre möjligheter att lära sig när de bedriver försöksverksamhet och har roligt. Jag och flera andra svensklärare tycker att inläring ska vara roligt, vilket drama möjliggör. Eleverna borde även få många tillfällen att använda det främmande språket muntligt. Man behöver variation som man kan få genom dramat. (Ericsson 1989, 217-218, 221, 226.) En svarare föreslår att när man använder t.ex. dramatisk läsning av textstycken, upprepas texten flera gånger utan att det känns tjatigt.

Liukko (1994, 61-62) påstår att dramaundervisningen betonar elevens aktivitet. Ericsson (1989, 217) kompletterar synpunkten och konstaterar att hög elevaktivitet medför bättre och snabbare inläring. Det är viktigt att eleverna själva tar över ansvaret för sina studier och sitt muntliga agerande på målspråket. Svensklärarna tycker i allmänhet att det är lättare för eleverna att öva talandet genom roller och rekvisita. De tycker att drama får eleverna att prata och underlättar att använda språket själv. En svarande använder små dramaövningar ganska ofta för att få eleverna att prata. Hon säger: ”Borde kanske använda ännu mer. Jag tänker alltid att de inte kan använda språket så bra, men det är egentligen ett fel sätt att tänka.” Drama anses också vara ett bättre sätt för att öva muntligt agerande jämfört med muntliga föredrag. Det kan också erbjuda möjligheter till muntliga prov.

I allmänhet tycker svensklärare att dramat kan vara effektivt. Fast man har flera olika orsaker till varför man inte hinner med eller tycker om att använda dramat in undervisningen, anser lärarna att dramat har sina fördelar. Utöver ovannämnda fördelar sägs dramat vara bra t.ex. eftersom det gör undervisningssituationen naturligare och eleverna får använda sin fantasi och kreativitet. Denna synpunkt är väldigt viktig när det gäller traditionell språkundervisning som oftast koncentrerar sig på läroböcker. Såsom Liukko (1994, 69-70) konstaterar är dramats syfte bl.a. att öva verbala och nonverbala språk- och kommunikationsfärdigheter och tillåta kreativitet. Enligt Mäkinen (2002a, 178) möjliggör dramat att inlärarna kan öva de inlärd sakerna på ett kreativt sätt i oväntade situationer. Om språket lärs in för att kunna använda det i det verkliga livet bör även språkundervisningen efterlikna autentiska språkbrukssituationer.

En av dramats fördelar sägs vara att det tillåter eleverna att använda hela kroppen och flera sinnen samtidigt. Detta tycks vara meningsfullt särskilt för vissa elevtyper. Svensklärarna tycker även att det är bra om elevernas språkliga kompetens baserar sig på personliga erfarenheter. Svensklärarnas idéer påminner om holistisk inläring. I frågan om den holistiska inläringen är inläringen meningsfull när den påverkar individen emotionellt och intellektuellt samt när inläraren använder olika sinnen. Elevens subjektiva upplevelser om språkets kommunikativa användning fungerar som inläringens kontaktyta. Reflekterade upplevelser och praktik är förutsättningen för många elever, särskilt för de som har inläringssvårigheter. (Lintunen 1995, 109-110, 112; Kohonen 1998, 28-29, 35-36.)

Den traditionella undervisningen brukar koncentrera sig på fragment av kunskap som drillas utan kontext. Man försöker också memorera separata listor över ord och oregelbundna verb. (Mäkinen 2002a, 178.) Allt tänkande kräver dock att båda hjärnhalvorna används samtidigt (Mäkinen 2002a, 177-178). Några lärare konstaterar att dramat kan hjälpa eleverna att komma ihåg lärostoff. Situationen med dramatiska inslag kan resultera i tydligare minnesspår. Dramat kan hjälpa att minnas t.ex. ord och strukturer. Även Kohonen (1998, 28-29, 35-36) anser att om inläraren inte har tillräckligt med kontaktyta blir språkets regler främmande, avlägsna och ytliga faktalistor. Om praktik, reflektion, teori och kooperativ verksamhet väsentligt ska tillhöra inläringen, verkar dramapedagogik vara ett lämpligt sätt att nå dessa aspekter.

6.3 Upplevelser om drama

Fråga nummer 4 i frågeformulären handlar om svensklärarnas upplevelser och erfarenheter om dramat. Meningen var att ta reda på hur det känns för läraren och eleverna att använda dramaövningar i undervisningen. Jag bad lärarna att berätta hurdana erfarenheter de har fått genom dramaarbetet. En del av frågan var om det finns några skillnader mellan olika åldersgrupper. Som det redan har kommit fram tycker lärarna att ämnen och övningar är mer utmanande och mångsidigare på högre stadier. Det är naturligt att eleverna med bättre kunskaper klarar av krävande övningar. I allmänhet anser svensklärarna att dramapedagogiken är krävande för både läraren och gruppen men en meningsfull och positiv inlärningsprocess. Jag kommer även att presentera de vanligaste skillnaderna mellan grundskoleleverna och gymnasisterna och några förutsättningar för dramaarbetet.

Några svensklärare har inte använt dramaövningar i sin undervisning och kan inte säga någonting till frågan. De har inga tydliga erfarenheter om dramat. En orsak till detta är att de inte anser sig kunna använda pedagogiskt drama. De lärare som har erfarenhet om dramat tycker att det är krävande och ibland skrämmande, särskilt för skygga elever. Alla vet inte hur man kan uppmuntra eleverna till dramaarbete så att de inte får scenskräck. Även bedömning kan vara svårt eftersom dramasisituationen snabbt är över. Svensklärarna tycker att läraren måste kunna hålla masken, ha entusiasm och förmåga att kasta sig med i situationen. Läraren bör alltså vara beredd att "vara ansedd såsom galen". Dessa upplevelser får stöd av lärarnas vidsträckta uppgifter och egenskaper som Heikkinen och Bolton har konstaterat. Enligt Bolton (2008, 81-82) är det lärarens uppgift att fånga elevernas intresse, skapa trygghet och justera den känslomässiga temperaturen. Då kan eleverna träda in i dramasisituationen med integritet, spontanitet och medvetenhet. Exempel på detta:

- 4) a. Utmanande för mig, utmanande och t.o.m. skrämmande för en blyg elev, särskilt för den som har dåliga språkkunskaper.
- b. Kräver trygg atmosfär, men är givande i en sådan.

Flera svensklärare tycker att dramapedagogiken kräver en bra elevgrupp för att fungera. Det beror bl.a. på gruppen om man lyckas med dramat. Lärarna påpekar att dramat inte passar för alla och några elever inte vill uppträda. Drama på ett främmande språk kräver goda språkkunskaper, och t.ex. blyghet och rädsla för att göra bort sig kan förhindra deltagandet. Om eleverna inte har blivit vana vid dramaarbetet kan det vara svårt att börja med det senare på högre stadier. Det bör minnas att lärarens sinnesstämning och elevgruppens sociala klimat avgör mycket i verksamheten (Barber & Owens 2001, 29, 32-33). Fast man kan öva att arbeta med drama är tidsbristen en begränsande faktor. För att kunna lyckas med dramat måste alla vara överens om dramats ämne, dess viktighet och mål. Enligt min uppfattning hjälper detta att anse dramaövningen som en verklig inlärningsprocess och inte bara som ett roligt mellanmål. Det beror emellertid på tiden som står till förfogande om det är ändamålsenligt att dela verksamhetens mål och inriktning med eleverna. (Barber & Owens 2001, 8-10; Bolton 2008, 82-83.)

Av svaren kommer fram att drama är ett bra sätt att komplettera språkundervisning men är som sådan en otillräcklig arbetsmetod. Med hjälp av dramat kan man bl.a. upprepa

textstycken utan att det känns tjatigt, fördjupa inlärd kunskaper och färdigheter, få en helhetsbild av elevens muntliga kunskaper samt beakta olika inlärare. En lärare konstaterar att högstadieläroplanerna behöver mångsidiga och motiverande övningar, vilket poängteras även i grunderna för den grundläggande läroplanen. Lärarna ska använda mångsidiga, varierande och ämnesspecifika arbetsmetoder som ger eleverna möjligheter till lek, kreativitet och upplevelser (Utbildningsstyrelsen 2004, 17). Enligt min uppfattning är drama en sådan arbetsmetod i högsta grad.

- 5) a. Fungerar på alla stadier, eleverna i sjunde klass är litet skygga i börja ibland, eleverna i sjunde klass må visa först att de inte är intresserade. Alla jobbar ändå när man uppmuntrar dem. En trevlig tillsats i undervisning och inläring.

Flera svensklärare tycker också att dramat är meningsfullt för läraren och eleverna, t.o.m. för blyga, piggar upp undervisningen och skapar glädje i klassrummet. Lärarna har lagt märke till att eleverna uppmuntrar varandra i dramaövningar, att drama erbjuder föränderlighet till undervisningen och passar bäst till vissa ämnesshelheter. I allmänhet upplevs dramaövningar mest som någonting roligt och avkopplande. Jag tycker att inläring ska vara roligt men för att vara effektiv måste även tydliga mål sättas för dramaverksamheten.

Den allmänna uppfattningen om dramapedagogiken hos svensklärarna är alltså positiv och praktisk men reserverad. Lärarna har fått positiva erfarenheter och god respons på dramaövningar. De förstår emellertid dramats och undervisningens omfattande krav. Lärarna vet att drama kräver öppenhet, fördomsfrihet och förmåga att acceptera olika arbetsmetoder. Dessa krav ställs för både lärarna och eleverna. Ofta har man inte tillräckligt med tid att avlägsna elevernas fördomar mot *tvångssvenskan* eller "felaktiga" uppfattningar om lärobokens centrala roll i inläringen. Av praktiska skäl får man då nöja sig med traditionellare arbetsmetoder. En svensklärare konstaterar att när inlärnarna förstår att det inte är frågan om den traditionella undervisningen och de släpper sig loss, inser eleverna att inläringen kan gå väldigt fort. Enligt min uppfattning verkar det vara väldigt svårt ibland att få eleverna att förstå detta.

Några svensklärare konstaterar att drama passar för alla oberoende av åldersgruppen. Fast eleverna på olika åldersstadier har olika språkliga kunskaper och färdigheter borde detta inte

förhindra användningen av dramat. Läraren kan reglera mängden av instruktioner och påverka hur mycket frihet, språklig hjälp och tid eleverna får. Som sagt kan man använda t.ex. friare rollspel och dramatisering av texter på högre stadier. Dramatiseringsövningarnas svårighetsgrad är relativt lätt att justera uppåt eller nedåt och därför kan de användas i all form av språkundervisning. (Ericsson 1989, 331-332; Pasanen 1992, 38, 45; Østern 1993, 24; Tornberg 2005, 144.) Mäkinen (2002b, 22-24) diskuterar dock om de kontrollerade dramaövningarna verkligen utvecklar sociala och kognitiva kunskaper eftersom de inte motsvarar situationer i det verkliga livet. Jag skulle helst betrakta dramat som ett omfattande begrepp som innehåller såväl lärardominerade övningar som fri kommunikation. Alla slags övningar med dramatiska inslag skiljer sig från den traditionella undervisningen och erbjuder möjligheter till holistisk inläring.

När lärarna jämför olika åldersgrupper och hur de jobbar med drama, kommer det fram att det inte finns någon åldersgrupp som dramat bäst passar för eller inte alls. Olika grupper har sina egna egenskaper och på så sätt sina för- och nackdelar när det gäller dramapedagogik. Lärarna anser att grundskolelever blir mer inspirerade jämfört med gymnasiestuderanden som är mer reserverade. Detta betyder inte att gymnasister inte skulle vara beredda och entusiastiska för dramaövningar. De borde faktiskt ha bättre kunskaper och färdigheter till drama- och samarbetet. Yngre elever verkar vara öppnare att lära sig vid sidan om roliga lekar och lita på inläringssituationen. Heikkinen (2004, 58, 74-76) presenterar begreppet seriös lekfullhet som möjliggör aktiv undersökning och inläring. Kanske har barnen en naturligare vilja att leka och skapa parallella verkligheter, vilket åtminstone framgår av svensklärarnas svar. Såsom en lärare konstaterar, kräver dramat förmågan att kasta sig med situationen och att avslöja sin verkliga personlighet. Högstadiel elever är ofta nervösa och känsliga för hurdant intryck de gör på andra elever. Då kan det vara svårt att satsa på dramaövningen. Det kan dock hjälpa om eleverna är medvetna om roller inom vilka de kan använda språket efter sin förmåga samt vilka de får ta utan att vara sig själva (Johnson 2008, 270).

Svensklärarna nämner också vissa förutsättningar för ett lyckat dramaarbete. Atmosfären i klassrummet måste vara trygg för att verksamheten ska vara givande. Läraren bör vara medveten om olika åldersgruppers behov av olika teman och ämnen. Såsom Bolton (2008, 26-27) hävdar, har även flickor och pojkar olika intressen och behov som påverkar deras sätt att delta i verksamheten. Ämnen och innehåll kan hittas bl.a. i läroplaner och läroböcker.

Verksamheten kräver också lärarens förberedelser, tydliga och enkla undervisningsarrangemang samt förklaring till varför man gör dramaövningar. Klara instruktioner är nödvändiga eftersom alla elever inte är självstyrda. Gruppen arbetar dramat på basis av dessa utgångspunkter tillsammans med läraren som har ansvaret för klassens framsteg (Barber & Owens 2001, 5, 8).

Ett bra exempel på lärarens beslutsamhet och elevernas entusiasm och kunskaper är ett Lucia-tåg som en svensklärare organiserade i sin skola. Läraren bestämde sig att alla elever i sjunde klass (26 stycken) skulle delta i tåget och uppträda enligt den svenska traditionen. Framställningen innehöll sånger, dikter och skådespel med nödvändig rekvisita. Eleverna övade framställningen på lektionerna och på rasterna och allt gick så fint att det var självklart att Lucia-tåget skulle framföras också nästa år med extra roller och sånger. Dessa elever var inte vana vid dramaövningar men blev inspirerade och uppmuntrade av läraren. Dramat kan alltså fungera fast varken lärare eller elever har särskilda erfarenheter.

6.4 Dramats fördelar

Det var bara en svensklärare som inte kunde svara någonting på frågan om vad man kan lära sig genom drama och varför man borde ha dramaövningar i svenskundervisningen. Det har konstaterats att dramapedagogik är ett svar på estetisk uppfostran, självkänedom, sociala kunskaper samt problemlösningskunskaper. Med hjälp av dramat kan man utveckla sin jaguppfattning, sociala medvetenhet, empatiförmåga och klargöra sina attityder. (Liukko 1994, 69-70; Heikkinen 2004, 23-25.) Svensklärarna har tillägnat sig läroplanernas målsättningar för språkundervisningen och kan se samband mellan dessa mål och dramat. När man analyserar deras svar på enkäten ser man att dramat är ett sätt att nå undervisningens allmänna och svenskans målsättningar. Svaren överensstämmer med Mäkinen (2002b, 15-16) som påstår att det pedagogiska dramat är ett sätt att klara sig i dagliga kommunikationssituationer, att absorbera kommunikationssätt som kännetecknar målspråket och -kulturen samt att utöka intresset för främmande språk och kulturer. Exempel på några svar:

- 6) a. [dramaövningar] hjälper eleverna att lära sig speciellt muntlig kommunikation, utökar klassens samarbete och på så sätt välmåga, gör lektionerna roligare och på det sättet utökar inläring, glädjen för inläringen och kärleken mot svenska osv.
- b. att öva och förstärka de praktiska språkkunskaperna, att lära sig utantill ord och fraser, att våga tala
- c. Jag skulle tro att dramat förstärker elevens färdighet och mod att uttrycka sig på ett främmande språk.

De flesta svensklärarna som svarade på enkäten konstaterar att drama är ett hjälpmedel att göra sig förstådd t.o.m. med färre språkkunskaper och förstärker elevens färdighet och mod att uttrycka sig muntligt. M.a.o. "lär man sig bli aktiv på det främmande språket". Enligt svensklärarna lär sig eleverna att våga uppträda och visa sin kreativitet genom dramaövningar. Dessa synpunkter syftar till dramapedagogikens eller dramauppfostrans grundidé som verksamhet som hjälper till att utveckla uttrycksförmågan och framställningskonsten. Då kan man tala t.ex. om uppfostran i muntlig färdighet, vilken är en viktig del av språkundervisningen, även enligt läroplansgrunderna. (Heikkinen 2004, 13, 25-28.)

En viktig tanke som kommer fram i svensklärarnas svar är att dramaövningar ger eleverna träning i den praktiska och kommunikativa språkkompetensen. Den sociokulturella synpunkten på språkundervisningen framhäver att samhället och kulturen utgör kontexten för inläring som är bunden till situationen. Svenskundervisningens syfte är att eleverna ska nå färdigheter att handla i kommunikationssituationer och vänja sig vid att använda sin språkfärdighet. (Heikkinen 2004, 41-44; Utbildningsstyrelsen 2004, 132.) Lärarna tycker att dramaövningar sammanbinder språkanvändningen med verkliga språkbrukssituationer på ett naturligt sätt. Då blir inläringen motiverad och eleverna kan leva sig in i språket. Eftersom inläringen då påminner om tillägnandet av modersmålet (man t.ex. lyssnar, upprepar, prövar och gör fel), borde all språkundervisning innehålla drama. Denna typ av inläring hjälper inlärarna att tåla språkliga fel som de ofrånkomligt kommer att göra. Enligt Ericsson (1989, 60-61) är det viktigt att eleverna får använda det nya språket t.ex. genom att experimentera och bilda parafraser.

Dramaövningar är alltså ett bra sätt att öva autentiskt språkbruk i äkta situationer på ett främmande språk. När man övar sig att handla i kommunikationssituationer i klassrummet

blir man inte helt ställd i motsvarande situationer i det verkliga livet. Svensklärarna tycker att språkinläringen med fokus på kommunikativ kompetens blir naturligare och meningsfullare genom dramat och när orden anknyter till autentiska situationer blir språkanvändningen flexibel. Likadana idéer presenterar också Bolton (1992, 2-4) och Mäkinen (2002b, 21-22) om dramat som social kontext. De hävdar att dramaövningar erbjuder nyttiga möjligheter till autentiska dramavärldar och kreativa dialoger samt att lära sig gemensamt godkända kommunikationsregler som gör oss trovärdiga aktörer. Språkbrukssituationer som tycks passa till dramaövningar är t.ex. samtal i en affär eller på en restaurang. Med hjälp av dramat kan eleverna tillägna sig diskussionskultur, andra kulturers seder och vanor samt positiv attityd till språket och kulturen, vilka tillhör svenskundervisningens målsättningar.

Fast målsättningen i språkinläringen har blivit mer holistisk och man har börjat betona den kommunikativa kompetensen med språklig och utomspråklig kommunikation, uttrycker svensklärarna inte tydligt att gester, miner och kroppsspråk är en viktig del av kommunikationen och språkinläringen (Kaikkonen 1998, 12-14). Det kan vara att lärarna anser utomspråklig kommunikation vara en oupplöslig del av självuttryck, dvs. gester och miner stöder naturlig kommunikation. På så sätt skulle svaren om uttrycksförmågan och framställningskonsten innehålla även nonverbala aspekter. För mig är det emellertid lite förvånande att lärarna inte poängterar synpunkten, fast den är så viktig. Dramaövningar brukar oftast koncentrera sig på språkliga kunskaper och kulturella aspekter. Många olika gester är kulturbundna och de borde övas avsiktligt som en del av språkinläring (Pasanen 1992, 31-32). Det vore meningsfullt att fästa mer uppmärksamhet vid nonverbala kommunikationssätt i samband med dramaövningar.

Svensklärarna hävdar att dramaövningar kan hjälpa till att minnas ord och fraser, uttala rätt och utveckla självförtroende och självkänedom. Dramatiska situationer anses utgöra kontaktyta för minnespår och på detta sätt bidra till utvecklingen av ordförrådet. Lärobokens dialoger brukar ofta dramatiseras för högläsning och utantilläring. Det grundläggande blir då att kunna säga replikerna med acceptabelt uttal. Innanläsning av texter främjar uttal och flytande samt naturligt tal. Aktiva dramaövningar blir meningsfulla och trygga övningar för talets flyt och uttrycksfullhet. (Ericsson 1989, 232-233; Pasanen 1992, 26, 28-30.)

Enligt lärarna erbjuder drama även glädje till inläring och sammanbinder emotioner med inläringen samt främjar undervisningens allmänna mål. Glädje är en viktig faktor i

inläringen eftersom den kan ta bort förhinder i inläringen och befria från dåliga inläringssyner. Dramat är en motiverande sysselsättning och skapar positiv atmosfär i klassrummet. Många lärare konstaterar att undervisning och inläring ska vara roligt och lektionerna varierande. Emotionerna är viktiga i den holistiska inläringen som påverkar inlärarens hela väsen och person. Lärarna tycker att känslorna som uttrycks i dramat förstärker inläringen avsevärt. Det är meningsfullt att lärarna satsar på kognitiv utveckling genom emotionella processer, precis som Bolton föreslår (2008, 31-32).

Flera lärare konstaterar att dramat är ett sätt att uppnå språkundervisningens allmänna mål. Synpunkten överensstämmer med den riksomfattande läroplanen och dess inläringssyn. Lärandet betraktas som en individuell och social process under vilken kunskaper och färdigheter byggs upp. Man lär sig såväl självständigt, under lärarens handledning som tillsammans med andra i gruppen. (Utbildningsstyrelsen 2004, 16.) Svensklärarna tycker att det pedagogiska dramat hjälper till att utveckla empatiförmåga, sociala kunskaper, samarbetsförmåga och allmän välmåga. De anser dramat vara kooperativ inläring som utnyttjar elevernas olikheter och utvecklar interaktionsfärdigheter. En lärare tycker att dramaövningar hjälper särskilt kinestetiska inlärare som behöver röra sig. Heikkinen (2005, 48) påstår också att dramapedagogiken gör det möjligt att dra nytta av olika inlärningsstilar, aktiviteter och arbetsmetoder.

Fast frågan nummer 5 i frågeformuläret handlar om dramapedagogikens fördelar påpekar några lärare också att det finns en risk för misslyckande eller en katastrof om läraren inte vet vad han eller hon gör. Både läraren och eleverna kan få dåliga erfarenheter av dramaarbetet. Dessa kan påverka hela inlärningsprocessen samt attityden till språket och undervisningen. Lärarna erinrar att dramaprocessen tar tid och är irriterande om man använder dramat för mycket. Det verkar vara bäst som ”krydda”. Att svensklärarna beaktar dramats nackdelar i samband med fördelar berättar om deras praktiska inställning till dramapedagogiken och språkundervisningen.

6.5 Läroboken i dramaundervisningen

Ett av de vanligaste svaren på var man kan hitta idéer om och handledning i dramaarbetet är läroboken och lärarens handbok. Därför tycker jag att det är vettigt att kombinera frågeformulärets frågor nummer 6 och 7 i analysen. Den första frågan handlar om handledning och den senare om lärobokens möjligheter och nytta i undervisningen. En av de mest betydande nackdelar med dramaövningar tycks vara att läraren inte har någon utbildning eller några kunskaper i ämnet. Några lärare tycker att de inte har fått någon handledning i dramapedagogiken medan andra tycker att det finns t.ex. olika slags utbildningar som lärarna kan delta i. Jag presenterar först lärarnas synpunkter på handledningen och sedan läroböckernas möjligheter.

En svensklärare säger att hon inte har fått instruktioner till dramaövningar någonstans och en annan kan inte svara någonting alls på frågan. Några andra lärare konstaterar att de inte har letat efter eller hunnit skaffa handledning. Ett par lärare påstår att det inte finns någon vidareutbildning eller kurser om dramapedagogiken som de kunde ha deltagit i. Detta står i motsats till några andra lärares svar. De säger att det verkligen organiseras kurser och träning i ämnet. En av respondenterna är t.o.m. vidareutbildare av suggestopedi och har demonstrerat drama och suggestopedi vid flera olika tillfällen för svenskläraryöreningen. Det verkar som om kursutbudet inte överensstämmer med svensklärarnas behov. Lärarna är antingen omedvetna om dramafortbildningen eller de föredrar att välja andra kurser framför dramapedagogik. Exempel:

- 7) a. Tidigare har jag använt drama bl.a. i undervisningen i engelska och andra ämnen ganska mycket så jag har egna idéer men det vore trevligt att få påstötta. Under dessa två år har jag inte ”stött ihop” med någon utbildning.
- b. Jag har inte hunnit skaffa [handledning], jag har valt annan fortbildning.
- c. Jag har inte fått egentlig handledning någonstans men idéerna dyker alltid upp eller man hör av en kollega att man skulle kunna tillämpa en viss grej i någon situation.

Det är dock trevligt att märka att utbildningen inte är den enda och viktigaste källan för idéer till dramaarbetet. Flera svensklärare konstaterar att de läser om ämnet i böcker och tidningar.

T.ex. dramaverk som jag har presenterat och refererat till i avhandlingens teoridel ger information om dramat och mångsidiga idéer till det praktiska arbetet. Dessutom finns det massor av andra böcker skrivna om dramapedagogiken. Lärarna nämner även att vardagslivet är fullt av drama och var och en kan själv hitta på dramaövningar. Kreativitet, egen fantasi och sunt bondförnuft sägs vara några av lärarens viktigaste verktyg. Urian (1998, 135-136) påpekar att dramatiska texter har blivit offentlig egendom genom filmer och tv. Kollegor erbjuder också en bra källa för alla slags idéer till övningar och det är viktigt att kunna dela åsikter och upplevelser med andra språklärare. Några svensklärare använder drama även i andra läroämnen och kan tillämpa dramaövningar i olika språk. Internet, egna erfarenheter och intressen (t.ex. en improvisationshobby) hjälper också. Det var fint att läsa att flera lärare började tänka på dramapedagogiken mer tack vare enkäten och var intresserade bl.a. av teoriböcker.

Det var en lärare som tog upp tanken om att dramaövningar inte bara är att framföra någonting. Idén är sällsynt när man analyserar alla svar. Bolton skiljer tre skådespelsbeteendeformer: dramatisk lek, framförande och övning. De flesta svensklärare anser dramaövningar vara framförande som är upprepbart och mindre spontant. Många tycks glömma eller vara omedvetna att även en upplevelsefokuserad och spontan dramatisk lek och en uppgiftsfokuserad och strukturerad övningsform skapar inlärningsmöjligheter i språkundervisningen. (Bolton 2008, 29.)

Enligt de svarande tar de nya läroböckerna dramapedagogiken ganska bra i beaktande. Läroboksserien och lärarens handbok med extra material ger idéer om och förslag till dramaarbete. Ericsson (1989, 296-332) har konstaterat redan på 1980-talet att de flesta läromedel i främmande språk innehåller flera dialoger som innehåller många mycket frekventa, idiomatiska fraser och passar till dramapedagogiken. Det är även enkelt att förändra dialoger till rollkort och aktivera elever på ett nytt sätt. Läraren kan göra läroboksdialoger mer levande genom att tillägga omständigheter. (Pasanen 1992, 38, 45; Tornberg 2005, 144.) Det beror emellertid på enskilda lärare om de vill förverkliga lärobokens och handbokens förslag. Exempel på svaren:

- 8) a. Det finns massor av praktiska situationer och dialoger i läroboken som kan utnyttjas i dramat.

b. Några textstycken erbjuder ett naturligt sätt att framföra dem som sådana eller som egna versioner. För att öva vissa kommunikativa situationer finns det ofta olika versioner och tips i böckerna. Läroboken kan även fungera som vokabulär till små egna föreställningar.

c. Några böcker ger idéer till dramaövningar. Textboken erbjuder förstås t.ex. en möjlighet till att framföra texter och leva med dem i små grupper.

Texterna i läroböckerna sägs presentera olika slags situationer och personer som kan utgöra utgångspunkten till verksamheten. Några textstycken är naturliga att framföra och böckernas dialoger lämpar sig för att dramatiseras och läsas med olika känslotoner. En lärare påpekar att textstyckena i gymnasieutbildningen egentligen inte passar till framförandet. En del dialoger brukar vara för barnsliga eller sakliga för att kunna användas som dramaövningar. Ett par lärare konstaterar att bokserien inte inspirerar till eller möjliggör drama. Andra lärare tycker att läroböckerna erbjuder vokabulär och fraser till egna föreställningar, tips om kommunikativa övningar och flera muntliga övningar som kan utvidgas till skådespel. Fast läroböckerna innehåller massor av meningsfulla övningar i både dramaarbete och andra ämnen, måste läraren kritiskt kunna avgöra vilka som ska användas. Såsom en svensklärare betonar, måste det vara roligt att lära sig språk och ”övningar utanför boken behövs”.

De flesta av respondenterna använder läroboksserien *Klick* på högstadiet. De mest använda dramaövningarna är dramatisering av textstycken och serier. Många lärare nämner *Teemu Turist* -serien som avtecknar olika kommunikationssituationer. De använder serien som modell för dialoger som eleverna framför. Sådana övningar syftar till att öva olika språkbrukssituationer i praktik. Arbetsbokens muntliga par- och gruppövningar kan också användas antingen som sådana eller bearbetade. Det finns möjligheter för eleverna att tillverka sina egna dialoger och samtal enligt instruktionerna. Fast *Klick* erbjuder flera möjligheter till dramat beror det på läraren vilka och hur övningarna förverkligas, anser svensklärarna. Läraren bör plocka idéer från olika handböcker och tillämpa dem i enlighet med elevgruppens förmåga och behov. En lärare har en mycket negativare inställning till bokserien. Hon påstår att *Klick* inte inspirerar till några dramaövningar. Enligt henne var den gamla bokserien *Kom med bättre* och materialet innehöll t.o.m. ett kommunikativt kursprov.

Lärarna som undervisar på högstadiet använder också bokserierna *Din tur*, *Fritt fram* och *Premiär*. *Din tur* sägs ge tips om dramaövningar och i arbetsböcker finns det flera olika övningar. Bokserien innehåller texter som kan användas för uttalsövningar och egna tillämpningar. Några böcker i bokserien *Fritt fram* ger idéer till dramaövningar och läroböckernas textstycken kan framföras upplevelserikt i små grupper. *Premiär* kan utnyttjas i praktiska dialoger och situationer. I gymnasiet används bokserierna *Kanal*, *Dags* och *Galleri*. *Kanal* innehåller några dramaövningar och texterna kan vara drama om man så vill. Det finns olika temaordlistor i *Dags*, som är en bra utgångspunkt för allt arbete. Bokserien *Galleri* och dess handbok för läraren innehåller också några dramaövningar men enligt en lärare blir de ogjorda på grund av tidsbristen. Hon säger: "Gymnasiekurserna är så kompakta vad gäller programmet och schemat att man måste stryka flera saker för att man ska hinna gå igenom åtminstone det allra väsentligaste". Läroboken utgör alltså en referensram för undervisningen som man använder efter sin bästa förmåga och vilja.

6.6 Dramats roll i språkundervisningen och läroplanen

Svensklärarnas praktiska inställning till dramapedagogiken kommer fram också när de blir tillfrågade om dramapedagogiken borde ha en större roll i språkundervisningen och läroplanen. De flesta tycker att dramat är en effektiv arbetsmetod men bara en god metod bland många andra metoder som läraren bör behärska och använda. Det är ett tidskrävande sätt att lära sig språk och inte många har kunskaper och färdigheter att förverkliga dramaövningar i sin undervisning. Fast dramaövningar har sin naturliga plats i undervisningen, är den allmänna uppfattningen att dramapedagogiken inte behöver ha en självständig ställning inom läroplaner. Exempel på svensklärarnas svar:

- 9) a. Jag kan inte säga, eftersom begreppet är oklart för mig. Om man tar upp dramat i läroplanen, skulle det vara önskvärt att utbilda lärarna att använda det.
- b. Jag tycker att dramat inte behöver ha större betydelse.
- c. Dramat skulle få ha en större roll men då borde det finnas fler undervisningstimmar. Nu är det bara 2+2+2 i svenskan.

De svensklärare som tycker att dramapedagogiken inte behöver ha en större roll i undervisningen argumenterar att dramat inte fungerar om det är beordrat. De tycker att utbildningsanordnaren inte kan kräva att läraren har kunskaper att handleda dramaarbete eftersom ingen arbetsmetod betonas över andra metoder. Varje lärare får använda de arbetsmetoder som passar bäst för honom eller henne och gruppen. Det beror oftast på gruppens entusiasm om dramat lyckas eller inte. Då skulle det vara fel att tvinga lärare eller elever att använda metoder som de inte känner till eller behärskar. De svarande tycker att om dramapedagogiken hade en större roll i språkundervisningen, skulle detta kräva vidareutbildning och mer undervisningstimmar. Enligt min uppfattning skulle en lösning på många problem som svensklärarna har presenterat i sina svar vara att utöka antalet undervisningstimmar i svenskan. Då hade man tid att koncentrera sig på flera olika aspekter av svenskan som ett kunskaps-, färdighets- och kulturämne.

Några svensklärare anser att fast dramapedagogiken nödvändigtvis inte behöver vara ett självständigt läroämne skulle det vara bra att ha mer spelrum i läroplaner för att kunna förverkliga dramaövningar i svenskundervisningen. Mängden av det pedagogiska dramat kan utökas inte bara genom att fastställa den i läroplanen utan också genom att ge tips om dramaövningar i läroböcker, på fortbildningskurser och i undervisningsområdets publikationer. Enligt ett par svarande kunde läroböckernas vokabulärer planeras så att de skulle användas till små skådespel, vilket skulle pigga upp vardagen och undervisningens rutiner. En lärare föreslår att en tillämpad kurs i gymnasiet kunde koncentrera sig på dramat. Jag anser att varje svensklärare redan nu har möjligheter att hitta information om dramapedagogiken och förverkliga den i undervisningen om han eller hon har intresse för ämnet. För att göra dramat allmänt intressant skulle kräva någon större och officiellare förändring hos utbildningsanordnare, läroboksförfattare eller lärarutbildning.

En del lärare tycker att dramas roll i språkundervisningen kunde vara större. För mycket drama är inte bra men det kunde betonas i enlighet med situationen och elevgruppen. Det är dock onödigt att dramatisera begreppet dramapedagogik, såsom en svensklärare uttrycker sig. Han tycker att dramat inte är mer dramatiskt än ett sätt att lära sig ett språk genom levande undervisning. Han konstaterar: "Men som jag tidigare konstaterade, lönar det sig inte att 'dramatisera' dramat, utan tänka på det som ett liv: ibland stiger vi in på scenen med vårt modersmål, ibland med ett annat språk och ibland lämnar vi scenen för att ge rum för andra."

Enligt min uppfattning syftar tanken till holistisk inläring och läroplansgrunder som uppmuntrar lärarna att använda varierande arbetsmetoder för att ge eleverna möjligheter till lek och kreativ verksamhet.

Det finns också ett par svensklärare som tycker att dramapedagogiken borde ha större roll i undervisningen. Fast de inte heller anser att läroplanen borde innehålla uppgifter om dramat, skulle de satsa mer på dramaverksamheten. Man borde börja använda dramat redan på lägre stadier både i språk- och annan undervisning. Enligt lärarna behöver eleverna positiva upplevelser och modeller om inläring som de kan få genom dramat. Varje lärare kan även motivera sina elever bättre med hjälp av dramat. Suggestopediläraren hävdar att eleverna drömmer om att få en lärare som ger levande undervisning.

I allmänhet kan man märka att svensklärarna är skeptiska mot dramapedagogikens officiella ställning inom läroplanen men övertygade om dramapedagogikens fördelar i inläringen. Jag har en känsla av att svensklärarna använder mer dramapedagogik än de uppfattar. Flera lärare berättade om fina dramaövningar som de har haft. Var och en som försöker göra undervisningen levande och autentisk använder säkert några dramaövningar på sina lektioner, kanske utan att vara medvetna om detta. Det kan vara att dramapedagogik som begrepp är för omfattande och oklar för flera lärare och det är svårt att se ett samband mellan teoretiska inriktningar och sitt praktiska arbete. Det är emellertid inte alls viktigt om lärarna uppfattar sina undervisningsmetoder som dramaarbete eller inte. Det viktigaste är om de verkligen använder dramaövningar som syftar till kommunikativ kompetens, såsom lästeater, rollek, simulationer eller pantomim.

7 SAMMANFATTNING OCH DISKUSSION

Denna uppsats syftar på att kartlägga svensklärarnas förhållningssätt till dramat i språkundervisningen. Jag har försökt klargöra lärarnas åsikter om dramapedagogik och deras sätt att använda dramaövningar i sin undervisning. Svensklärarna som svarade på enkäten presenterar ganska likadana tankar om dramat som jag gjorde i inledningen. Min och svensklärarnas uppfattning är att dramaövningar aktiverar elever och erbjuder dem roliga och mångsidiga upplevelser i svenskundervisning. Drama är dock en krävande arbetsmetod. Framgången med dramaarbetet beror på elevgruppens entusiasm och språkkunskaper samt lärarens yrkesskicklighet.

För svensklärarna som deltog i undersökningen utgör dramat en viktig del av språkundervisningen. Det är ett sätt att variera undervisningen. Dramapedagogiken innebär för svensklärarna självuttryck, inlevelse och uppträdande. De anser att drama är ett verktyg att uttrycka sig, t.ex. med färre språkkunskaper, och ett sätt att komma överens med andra människor. Drama frigör alltså framställning och möjliggör inläring. Många svensklärare tycker att dramaarbete består av att levandegöra texter och situationer och att ta roller. De viktigaste situationerna verkar vara olika slags kommunikativa och vardagliga språkbrukssituationer som simulerar verkligheten och är viktiga att övas. Några svensklärare konstaterar även att dramat gör inläringen mer motiverande, lättare och naturligare.

De flesta svarande uppskattar att använda dramat bara litet. Suggestopediläraren som deltog i undersökningen är ett undantag för hon använder olika slags dramaövningar i högsta grad. Orsakerna till varför man inte använder så mycket drama i svenskundervisningen anknyter till elevgruppens kunskapsnivå och läroplanen med dess innehållsmässiga och tidsmässiga krav. Dramaövningar upplevs som jobbiga, speciellt när det gäller större projekt, eftersom förberedelserna tar för mycket tid och dramaövningarna pågår för länge på lektionerna. I stora grupper finns eleverna även på olika kunskapsnivåer och några är väldigt blyga, vilket kan försvåra dramaarbetet. Fast lärarna berättar om att använda bara litet drama i undervisningen presenterar de ganska många olika dramaövningar som exempel. Svensklärarna tycker att drama aktiverar eleverna att prata och underlättar att använda språket själv.

Några svensklärare tycker att dramat kan bortföra elevernas tankar från det egentliga ämnet och orsaka vimmel på lektionerna. Dramaövningar verkar vara någonting extra på lektionerna och inte en verklig möjlighet till allvarlig inläring. Drama ses för det mesta som ett nöje. Alla lärare vet inte hur de kan uppmuntra eleverna till dramaarbete så att de inte får scenskräck. Dessa lärare är inte övertygade om att de skulle kunna uppfylla dramalärarens mångsidiga kriterier. De svarande tycker att dramaläraren måste kunna hålla masken, ha entusiasm och förmåga att kasta sig in i situationen.

De flesta av svensklärarna tycker att dramat kan uppfylla många av undervisningens mål. Med hjälp av dramat kan man bl.a. tillägna sig positiv attityd till målspråket och -kulturen, fördjupa inlärd kunskaper och färdigheter, utveckla självkännet och beakta olika inlärare. Genom dramaövningar lär sig eleverna att uppträda och visa sin kreativitet. Dramat är meningsfullt för läraren och eleverna eftersom det piggar upp undervisningen, skapar glädje i klassrummet samt ger eleverna träning i den praktiska och kommunikativa språkkompetensen. Av svaren framgår att det inte finns någon åldersgrupp som dramat inte passar. Olika grupper har emellertid sina egna egenskaper och på så sätt sina för- och nackdelar när det gäller dramapedagogiken.

Ett av de mest typiska svaren på var man kan hitta idéer till dramaarbetet är läroböckerna och lärarens handbok. Texterna i läroböckerna sägs presentera olika språkbrukssituationer som kan utgöra utgångspunkten till verksamheten, erbjuda lexikon och fraser till egna framföranden samt ge tips om kommunikativa och muntliga övningar som kan utvidgas till skådespel. Lärarna använder även kreativitet, egen fantasi, kollegornas hjälp och egna hobbyer för att få idéer till dramaövningar. Svensklärarna har ganska kontroversiella uppfattningar om fortbildning när det gäller dramapedagogik. En del tycker att det inte finns någon vidareutbildning om ämnet medan en lärare själv anordnar sådana kurser.

Enligt svensklärarna är dramat en effektiv arbetsmetod men bara en god metod bland flera andra metoder som läraren bör behärska. Det är ett tidskrävande sätt att lära sig språk och kräver många kunskaper och färdigheter av läraren. Den allmänna uppfattningen är att dramapedagogiken inte behöver ha en självständig ställning inom läroplanen. Det borde finnas andra sätt att utöka mängden av dramat i språkundervisningen. Svensklärarna vill låta varje lärare använda de arbetsmetoder som hon eller studiegruppen vill. Lärarna är dock

övertygade om dramapedagogikens fördelar i inläringen och tycker att det är viktigt att göra undervisningen levande.

Eftersom antalet respondenterna i min undersökning var så litet är det svårt att göra hållbara antaganden om svensklärarnas allmänna förhållningssätt till dramapedagogiken. Lärarna som svarade på enkäten presenterar dock olika åsikter om ämnet. En större grupp av informanter skulle troligtvis komma med likadana synpunkter men möjligtvis i en annan distribution. För att kunna bilda en tydlig och mångsidig helhetsbild om ämnet borde alltså flera lärare tillfrågas eller intervjuas. Även frågeformuläret borde omarbetas och frågorna förtydligas. I min undersökning gav lärarna ganska likadana svar på olika frågor och därför finns det upprepning i analysdelen.

Fast avhandlingen gav mångsidig information om svensklärarnas attityder till dramat och användbara tips om dramaövningar, skulle det vara intressant att forska i ämnet vidare och djupgående. En intressant synpunkt skulle vara att undersöka lärarutbildning och fortbildning i ämnet. Ytterligare vore det vettigt att ta reda på elevernas och studerandenas attityder till dramaövningar.

8 LITTERATUR

- Barber, K. & Owens, A. (2001). *Mapping drama: creating and evaluating drama*. Carlisle: Caryl.
- Best, D. (1996). Research in Drama and the Arts in education: The Objective Necessity - Proving it. I Somers, J. (red.) *Drama and theatre in education. Contemporary research*. Canada: Captus Press Inc, 3-23.
- Bolton, G. (1992). *New perspectives on classroom drama*. Storbritannien: Simon & Schuster Education.
- Bolton, G. (2008). *Drama för lärande och insikt: om dramapedagogik i teori och praktik*. Texter i urval av Anita Grünbaum. Göteborg: Daidalos.
- Brahmachari, S. (1998). Stages of the world. I Hornbrook, D. (red.) *On the subject of drama*. London&New York: Routledge.
- Ericsson, E. (1989). *Undevisa i språk: språkdidaktik och språkmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Europarådet (2007). *Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning*. [Online] Tillgänglig <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2144>
- Heikkinen, H. (2004). *Vakava leikillisyyys: draamakasvatusta opettajille*. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Heikkinen, H. (2005). *Draamakasvatus: opetusta, taidetta, tutkimista!* Jyväskylä: Minerva.
- Hirsjärvi, S. (2009). *Tutki ja kirjoita*. 15 uppl. Helsinki: Tammi.
- Hornbrook, D. (1994). The challenge of dramaturgy. I Lehtonen, J. & Tanttu-Knapp, H. (red.) *Draama. Nyt. Kirjoituksia ilmaisukasvatuksen alalta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus ja opettajankoulutuslaitos, 3-9.
- Hornbrook, D. (1998a). *On the subject of drama*. London&New York: Routledge.
- Hornbrook, D. (1998b). *Education and dramatic art*. 2 uppl. London&New York: Routledge.
- Johnson, K. (2008). *An Introduction to Foreign Language Learning and Teaching*. Harlow, England: Pearson Longman.
- Kaikkonen, P. (1998). Kohti kulttuurien välistä vieraan kielen oppimista. I Kaikkonen, P. & Kohonen, V. (red.) *Kokemuksellisen kielenopetuksen jäljillä*. Tampere: Tampereen yliopisto, 11-24.

- Kohonen, V. (1998). Kielenopetus kielikasvatuksena. I Kaikkonen, P. & Kohonen, V. (red.) *Kokemuksellisen kielenopetuksen jäljillä*. Tampere: Tampereen yliopisto, 25-48.
- Lintunen, J. (1995). Kokemuksellinen oppiminen ja pedagoginen draama. I Lehtonen, J. & Lintunen, J. (red.) *Draama. Elämys. Kokemus. Kirjoituksia ilmaisukasvatuksen alalta II*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus ja opettajankoulutuslaitos, 109-122.
- Liukko, S. (1994). Draama, elämyksellinen oppiminen ja opetuksen eheyttäminen: ehyt kuvitelma sirpaleisesta todellisuudesta. I Lehtonen, J. & Tantt-Knapp, H. (red.) *Draama. Nyt. Kirjoituksia ilmaisukasvatuksen alalta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus ja opettajankoulutuslaitos, 61-85.
- Mäkinen, K. (2002a). Teaching foreign languages through drama. I Kaikkonen, P. & Kohonen, V. (red.) *Quo vadis foreign language education?* Tampere: Cityoffset Oy.
- Mäkinen, K. (2002b). *Uskalla kokeilla!* Oulu: Oulun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta.
- Nicholson, H. (1998). Writing plays: taking note of genre. I Hornbrook, D. (red.) *On the subject of drama*. London&New York: Routledge.
- Pasanen, U.-M. (1992). *Roolileikkejä kielellä: kieliä draaman ja musiikin keinoin*. Porvoo; Helsinki; Juva: WSOY.
- Salmivaara, I. (1994). Pedagogista draamaa vai teatteria? I Lehtonen, J. & Tantt-Knapp, H. (red.) *Draama. Nyt. Kirjoituksia ilmaisukasvatuksen alalta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus ja opettajankoulutuslaitos, 23-32.
- Tornberg, U. (2005). *Språkdiraktik*. Stockholm: Gleerups Utbildning AB.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 7 uppl. Helsinki: Tammi.
- Urian, D. (1998). On being an audience: a spectator's guide. I Hornbrook, D. (red.) *On the subject of drama*. London&New York: Routledge.
- Utbildningsstyrelsen (2003). *Grunderna för gymnasiets läroplan 2003*. [Online] 14.6.2011. Tillgänglig <http://www02.oph.fi/svenska/ops/gymnasiet/gymnlpg.pdf>
- Utbildningsstyrelsen (2004). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2004*. [Online] 12.4.2010. Tillgänglig <http://www02.oph.fi/svenska/ops/grundskola/LPgrundl.pdf>

Østern, A.-L. (1993). *Pedagogiskt drama – en didaktisk handledning*. Åbo: Åbo Akademi Institutionen för lärarutbildning.

Østern, A.-L. (2000). Draamapedagogiikan genret pohjoismaisten opetussuunnitelmien valossa. I Teerijoki, P. (red.) *Draaman tiet – suomalainen näkökulma*. Erkki Laakson juhlakirja 7.6.2000. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Opettajankoulutuslaitos, 4-26.

BILAGOR

Bilaga 1: Målsättning i svenskan

SVENSKA SOM B-SPRÅK (B1)

ÅRSKURSERNA 7–9

Syftet med undervisningen är att eleven skall uppnå grundläggande färdigheter i svenska med tyngdpunkt på muntlig interaktion. Undervisningen skall också främja elevens språkinlärningsfärdigheter och utveckla hans eller hennes interkulturella förmåga.

MÅL

Språkfärdighet

Eleven skall

- lära sig att redogöra för grundläggande fakta om sig själv och sin närmaste krets och att kommunicera på svenska i enkla alldagliga situationer där samtalspartnern vid behov kan hjälpa till
- lära sig att förstå text som behandlar vardagslivets händelser eller att av sammanhanget sluta sig till det talade
- lära sig att skriva ett kort meddelande i bekanta och lätt förutsägbara situationer som anknyter till dagliga behov och upplevelser.

Kulturell kompetens

Elevens skall

- lära sig om finlandssvenska, svenska och övriga nordiska livsformer
- lära sig att i vardagssituationer kommunicera med den svenskspråkiga kulturens representanter på ett sätt som är naturligt för denna kultur.

Inlärningsstrategier

Eleven skall

- lära sig att använda arbetssätt och inlärningsstrategier som är effektiva vid språkstudier och språkinläring, såsom att producera egna texter och använda olika medier för informationssökning

- lära sig att granska och korrigera sina egna texter och att kompensera bristfälliga språkkunskaper genom att använda olika strategier för förståelse och kommunikation
- lära sig att bedöma olika områden i sitt arbete och sina språkkunskaper i förhållande till de givna målen.

CENTRALT INNEHÅLL

Situationer och ämnesområden ur det finsk- och svenskspråkiga språkområdets synvinkel

- närmiljön och hithörande bekanta personer, saker och aktiviteter som i väsentlig grad hör till den, såsom hem, familjemedlemmar och vänner
- fritid och hobbyer
- resor
- skola, skolkamrater och lärare
- livet på landet och i staden
- att göra uppköp och använda offentliga tjänster
- baskunskaper om finlandssvenska, svenska och övriga nordiska livsformer

Strukturer

- den mest centrala verbläran
- böjningen av substantiv och adjektiv
- den centrala satsläran och bindningsstrukturerna

Kommunikationsstrategier

- att med språkliga medel eller utifrån situationen sluta sig till innehållet i ett meddelande
- att utnyttja den respons man får i interaktionssituationer
- att iaktta det egna språkbruket
- att kompensera bristfälliga språkfärdigheter med ungefärliga uttryck
- att använda vissa uttryck som är typiska för muntlig kommunikation, såsom uttryck som används då man inleder och avslutar ett inlägg och då man ber om ordet, behåller ordet och ger respons

Bilaga 2: Frågeformulär

Saate

Olen tuleva ruotsinopettaja ja kirjoitan pro gradua draamapedagogiikan mahdollisuuksista ruotsin opetuksessa. Haluaisin tietää, millaisena kieltenopettajat kokevat draamatyöskentelyn ja miten he sitä toteuttavat tunneillaan. Draamaa voi olla esim. sävyluku, roolipeli, tekstien dramatisointi, pantomiimi tai teatteriesitykset. Olisin kiitollinen, jos kertoisit ajatuksistasi ja käytännön kokemuksistasi draamasta sekä oppikirjan tarjoamista mahdollisuuksista. Vastaukset käsitelen luottamuksellisesti ja nimettömästi.

Voit tallentaa tiedoston käyttämällesi tietokoneelle ja kirjoittaa vastauksesi kysymysten alle. Kun olet valmis, lähetä tiedosto minulle takaisin sähköpostin liitteenä. Vaihtoehtoisesti voit tulostaa lomakkeen ja lähettää vastauksesi minulle postitse alla olevaan osoitteeseen.

Kiitos vastauksistasi!

Minna Hursti

minna.hursti@jyu.fi

Taitoniekantie 9 E 212

40740 Jyväskylä

KYSELYLOMAKE

Vastaja koskevat alkutiedot

Ikä: Sukupuoli: Koulu:
Opettamasi luokka-aste: Kirjasarja:

Tutkimuskysymykset

1. Mitä draamakasvatus tarkoittaa sinulle? Mitä se on kieltenopetuksessa?
2. Käytätkö draamaa omassa opetuksessasi? Kerro esimerkkejä.
3. Miksi käytät/et käytä draamaa ruotsin tunneilla?
4. Millaisena koet draaman käytön oppitunneilla itsesi tai oppilaiden kannalta? Millaisia kokemuksia olet saanut draamatyöskentelystä? Eroaako draamatyöskentely eri luokka-asteilla?
5. Miksi draamaa tulisi olla ruotsinopetuksessa? Mitä draaman avulla voi oppia?
6. Mistä saat ideoita/ohjausta draamatyöskentelyyn?
7. Millaisia mahdollisuuksia oppikirja tarjoaa draamaharjoituksiin? Millä tavoin hyödynnät oppikirjaa draaman toteuttamisessa?
8. Pitäisikö draaman olla suuremmassa roolissa kieltenopetuksessa ja opetussuunnitelmassa?