



HÖGSKOLAN
DALARNA

Examensarbete för grundlärarexamen inriktning F–3

Avancerad nivå

Drama i den tidiga engelskundervisningen

Perspektiv från grundskollärare i årskurs ett och två

Drama in early English as a foreign language education

Författare: Wendela Fahlgren Ingels
Handledare: Zita Farkas
Examinator: Miguel Garcia-Yeste
Ämne: Pedagogiskt arbete, inriktning engelska
Kurskod: APG246
Poäng: 15 hp
Examinationsdatum: 30 mars 2025

Vid Högskolan Dalarna finns möjlighet att publicera examensarbetet i fulltext i DiVA. Publiceringen sker Open Access, vilket innebär att arbetet blir fritt tillgängligt att läsa och ladda ned på nätet. Därmed ökar spridningen och synligheten av examensarbetet.

Open Access är på väg att bli norm för att sprida vetenskaplig information på nätet. Högskolan Dalarna rekommenderar såväl forskare som studenter att publicera sina arbeten Open Access.

Jag/vi medger publicering i fulltext (öppet tillgänglig på nätet, Open Access):

Ja

Nej

Abstract

Drama in language education has been studied in an international perspective for years but has been neglected in Swedish research, even though it has been proven to engage and strengthen pupils' English abilities. Due to the lack of research in Sweden and the Nordic countries the purpose of this study was to explore the perspective of teachers in grade 1–2 on drama in English as a second language education and how teachers believed it could promote pupils' communication skills, verbal and non-verbal. To gather empirical data semi-structured interviews were conducted and a survey was used. To analyse the data, and as a perspective to see drama, two theoretical frameworks were used: pragmatism and teacher cognition. The result of this study showed that there were two main methods that Swedish English teachers used in drama: roleplay and embodiment. It also revealed that drama had several possibilities in English education. However, it also showed that there was a lack of education and confidence of using drama in English as a second language which hindered teachers from using it in their classrooms. Lastly most of the teachers believed that drama could build self-confidence in pupils as well as help them with their verbal and non-verbal communication skills when learning a new language.

Sammanfattning

Forskning om drama i språkundervisningen har pågått i ett internationellt perspektiv i flera år, men har i ett nationellt och nordiskt perspektiv inte undersökts även om det är bevisat att det engagerar och stärker eleverns engelska förmågor. På grund av bristen av forskning i Sverige och Norden var syftet med detta examensarbete att undersöka de perspektiv som lärare i årskurs 1–2 har om drama i engelskundervisningen och hur det kan främja eleverns kommunikationsförmågor, såväl verbala som icke-verbala. För att samla in empiri till studien användes semi-strukturerade intervjuer och en enkät. För att analysera empirin användes två teoretiska perspektiv: pragmatism och lärarkognition. Resultatet från den insamlade empirin synliggjorde två huvudmetoder inom drama som används av lärare i engelskundervisningen: rollspel och gestaltning. Utöver det, visade resultatet att drama i engelskundervisningen har flera möjligheter. Däremot synliggörs det i resultatet att det finns en brist av utbildning och självförtroende av att använda drama i engelskundervisningen, vilket är ett hinder för lärarna att därmed kunna använda metoden. Sist visar resultatet att drama, enligt de deltagande lärarna, kan bygga självsäkerhet hos eleverna samt hjälpa deras verbala och icke-verbala kommunikationsförmågor vid inläring av det engelska språket.

Keywords/Nyckelord

Drama, early second language learning, teacher cognition, pragmatism, verbal communication, non-verbal communication

Drama, tidig engelskundervisning, lärarkognition, pragmatism, verbal kommunikation, icke-verbala kommunikation

Innehåll

| | |
|--|----|
| Inledning..... | 1 |
| Syfte och frågeställningar..... | 1 |
| Bakgrund..... | 2 |
| Koppling till skolans styrdokument | 2 |
| Centrala begrepp | 3 |
| Tidig engelskundervisning | 3 |
| Kommunikation i engelskundervisningen..... | 3 |
| Drama i engelskundervisningen | 4 |
| Forskningsbakgrund..... | 5 |
| Dramats roll i att främja elevers kommunikationsförmåga..... | 5 |
| Lärares perspektiv på drama i undervisningen..... | 7 |
| Drama som metod för att skapa engagemang inom språkundervisning..... | 8 |
| Sammanfattning - forskningsbakgrund | 9 |
| Teoretiska perspektiv | 10 |
| Lärarkognition..... | 10 |
| Lärarkognitionens relevans till studien | 11 |
| Pragmatism..... | 11 |
| Pragmatismens relevans till studien | 12 |
| Sammanfattning – val av teoretiska perspektiv..... | 13 |
| Metod | 13 |
| Val av metod | 13 |
| Intervju | 14 |
| Enkät..... | 14 |
| Sammanfattning - val av metod | 15 |
| Instrument..... | 16 |
| Urval..... | 16 |
| Intervjudeltagarna..... | 17 |
| Enkättagarna | 17 |
| Pilotstudie..... | 17 |
| Genomförande..... | 18 |
| Validitet och reliabilitet..... | 18 |
| Etiska överväganden | 19 |
| Analysmetod..... | 20 |

| | |
|---|----|
| Resultat..... | 20 |
| Lärares uppfattningar om drama i engelskundervisningen | 21 |
| Möjligheter vid användning av drama | 21 |
| Hinder för användning av drama..... | 24 |
| Sammanfattning – lärares uppfattningar om drama i engelskundervisningen | 25 |
| Drama som metod i engelsklassrummet..... | 26 |
| Rollspel..... | 26 |
| Gestaltning till litteratur | 27 |
| Sammanfattning – drama som metod i engelsklassrummet | 27 |
| Drama för att främja elevers kommunikationsförmågor..... | 28 |
| Verbala kommunikationsförmågor | 28 |
| Icke-verbala kommunikationsförmågor | 29 |
| Sammanfattning – drama för att främja elevers kommunikationsförmågor | 30 |
| Diskussion | 31 |
| Metoddiskussion..... | 31 |
| Resultatdiskussion..... | 32 |
| Lärares uppfattningar om drama i engelskundervisningen | 33 |
| Drama som metod i engelsklassrummet..... | 34 |
| Drama för att främja elevers kommunikativa förmågor..... | 35 |
| Slutsats | 37 |
| Framtida forskning | 37 |
| Referenslista | 39 |
| Bilaga A – Informationsbrev..... | 1 |
| Bilaga B - Samtyckesformulär | 1 |
| Bilaga C - Intervjuguide..... | 2 |
| Bilaga D – Enkät | 4 |

Inledning

Språk kan enligt Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (Skolverket, 2022, s. 35) öka möjligheten till kontakter, dessutom kan kunskap inom engelskämnet öka individers möjligheter att ingå i sociala och kulturella sammanhang. I kursplanen för engelska i årskurs 1–3 framgår det att kommunikation och det talade språket är centralt för de yngre eleverna (Skolverket, 2024, s. 15). Inom engelskundervisningen ska elever få möta drama, eller dramatiseringar (Skolverket, 2022, s. 36). Flera internationella studier (se exempelvis Nanda & Susanto, 2021; Yumurtacı & Mede, 2021) har synliggjort flera möjligheter som drama kan frambringa i språkundervisningen. Även om det står tydligt i det centrala innehållet för engelska samt i skolans värdegrund och uppdrag att elever ska ta del av drama (Skolverket, 2022, s. 9 & 36) samt att forskning visar flera fördelar med att arbeta med metoden har jag under min Verksamhetsförlagda utbildning (VFU) observerat att drama inte används av lärare i någon större utsträckning. En svensk studie (Fredriksson, 2013) belyser att lärare saknar säkerhet och erfarenhet att använda sig av drama.

Mitt intresse för drama i undervisningen väcktes genom en kurs i Zürich, *Into the Story: Teaching and Learning with Drama*, som annonserades via Högskolan Dalarna. Detta intresse följde med mig när jag valde ämne för examensarbetet. När jag genomförde min litteratursökning för undervisning genom drama i engelskundervisningen hittade jag en forskningslucka om hur och i vilken utsträckning lärare använder sig av drama för att främja elevers förmåga att kommunicera. Lärande genom estetiska lärprocesser, exempelvis drama, kan enligt Alexandersson & Swärd (2023, s. 3) utveckla elevers språk vilket de motiverar är en demokratisk rätt. Denna studie avser därmed att undersöka och tillföra kunskap om hur drama kan användas i engelskundervisningen för att främja elevers kommunikativa förmågor. De kommunikativa förmågorna i denna studie inkluderar det verbala och icke-verbala språket. Enligt kommentarmaterialet för engelskämnet (2024) är det talade språket det yngre eleverna ska arbeta främst med i undervisningen, därför kommer inte det skrivna språket att inkluderas i denna studie. Utifrån läroplanen och bristen på tidigare forskning i ett svenskt och nordiskt perspektiv anser jag att det är intressant och relevant att undersöka hur drama kan användas i engelskundervisningen för elever i årskurs 1–2 när vikten av kommunikation är betydlig. Eftersom det är brist på forskning om drama i engelskundervisningen har tidigare forskning hämtats internationellt samt från olika kontexter som fortfarande fokuserar på drama i undervisningen.

Syfte och frågeställningar

Syftet med undersökningen är att få kunskap om i vilken utsträckning lärare i grundskolans årskurs 1–2 arbetar med drama i engelskundervisningen. Studien ska även undersöka hur de lärare som arbetar med drama använder det för att främja elevers förmåga att kommunicera verbalt och icke-verbalt i engelska. För att undersöka och få kunskap om detta kommer studien utgå från dessa frågeställningar:

- Vilka uppfattningar har lärare i grundskolans årskurs 1–2 om drama i engelskundervisningen?
- Använder sig lärare i grundskolans årskurs 1–2 av drama i engelskundervisningen? I så fall, hur?
- Beskriver lärare i grundskolans årskurs 1–2 att drama kan främja elevers verbala och icke-verbala kommunikationsförmåga i engelska? I så fall, hur?

Bakgrund

I det här avsnittet kommer studiens koppling till *Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet* (Skolverket, 2022) introduceras. Dessutom kommer en beskrivning samt problematisering av de centrala begreppen för studien att presenteras.

Koppling till skolans styrdokument

I kursplanen för engelska (Skolverket, 2022, s. 35) står det att elever ska utveckla kunskaper inom engelska, utveckla sin flerspråkighet samt en tilltro till att använda språket. Eleverna ska således utveckla sin kommunikativa förmåga, vilket bland annat inkluderar att förstå talat språk samt att kunna formulera sig och samspela med andra i tal (Skolverket, 2022, s. 35). Det framgår även i en av förmågorna att eleverna ska kunna formulera sig och kommunicera i tal (Skolverket, 2022, s. 35). Detta förstärks i Skolverkets (2024, s. 15 & 18) kommentarmaterial till den engelska kursplanen där det betonas att det talade språket är vad de yngre eleverna i huvudsak ska möta samt vad de ska arbeta mest med. Ytterligare framförs det i syftet att engelskundervisningen ska skapa ett intresse för språk. Under underrubriken *Tala, skriva och samtala – produktion och interaktion* lyfts dels dramatiseringar fram, dels enkla samtal och dialoger (Skolverket, 2022, s. 36). Det innebär att elever, genom engelskundervisningen, ska komma i kontakt med drama samt att delta i samtal och dialoger.

I kommentarmaterialet till engelskämnet beskrivs två metodiska principer, ”höra-göra” samt ”lyssna-förstå-imitera-tala”, som kan ge eleverna tilltro till förmågan att använda det engelska språket (Skolverket, 2024, s. 15). Dessa metoder skulle kunna ses som drama eftersom eleverna får förkroppsliga ett material samt tala på engelska. Läroplanens (Skolverket, 2022, s. 9) värdegrund och uppdrag belyser även vikten av att eleverna ska få uppleva olika uttryck för kunskaper samt att de ska få pröva olika uttrycksformer. De estetiska uttrycksformer som lyfts fram är bland annat drama, dans och skapande i bild. Det är även ett av de övergripande målen (Skolverket, 2022, s. 14), att elever kan använda och ta del av olika uttrycksformer. Detta innebär att drama ska vara en del av elevernas skolgång, vilket inkluderar språkundervisningen.

Utifrån läroplanen för grundskolan (Skolverket, 2022) och kommentarmaterialet till engelskämnet (Skolverket, 2024) framgår det att drama ska vara en del av utbildningen samt att kommunikation ska vara i fokus. Det står däremot inte något om hur lärare kan använda sig av drama i undervisningen eller hur kommunikativa förmågor kan läras ut. Baserat på mina egna

observationer och frågor till lärare ute på VFU används drama sällan i undervisningen. Därmed är det relevant att undersöka om det stämmer utifrån ett större perspektiv, dels eftersom kommunikation är en central del i engelskundervisningen, dels för att drama enligt läroplanen ska vara en del av undervisningen. Studiens resultat kan därmed belysa hur lärare kan använda sig av drama i engelskundervisningen för att främja elevers kommunikativa förmågor.

Centrala begrepp

Tidig engelskundervisning

Definitionen av tidig engelskundervisning i skolan hämtas utifrån Pinters (2017) och Lundgrens (2020) beskrivning av skillnaden mellan yngre och äldre elever och hur det påverkar språkinläringen. I denna studie syftar begreppet på elever i årskurs 1–2 som möter engelskundervisning i skolan för första gången och som till största del inte fått en kritisk syn på deras egna förmågor och därmed är mindre hämmade i deras lärande.

Tidig språkinläring ska enligt Lundberg (2020, s. 27) samt Keaveney och Lundberg (2019, s. 18) fokusera på elevers muntliga produktion och utveckling. I den tidiga språkundervisningen ska metodikens utgångspunkt vara utifrån det elever är bra på, vilket Lundberg (s. 86) exemplifierar kan vara att med hela kroppen leva sig in i lekar och berättelser.

Vid inläring av ett nytt språk är yngre elever enligt Lundberg (2020, s. 17) mest mottagliga att lära sig språket, främst genom lekfulla former där de får använda hela kroppen. Keaveney och Lundberg (2019, s. 14) redogör för att forskare i allmänhet är överens om att vid tidig språkinläring tar barn till sig ljud och rytm av språket lättare samt att de är mindre nervösa av att kommunicera på det nyinlärda språket. Det stämmer överens med Pinter (2017, s. 37) som belyser att barn är mer känsliga för ljud och rytm. Pinter (s. 37) menar även att unga elever har mindre ångest och är mindre hämmade vid språkundervisning samt att de oroar sig mindre än äldre elever. Det samstämmer med det Lundberg (s. 114) beskriver: att yngre elever är orädda och bryr sig mindre om vad andra tycker till skillnad från elever i årskurs 3–4 som är mer kritiska mot sina egna förmågor. Därmed kommer den tidigare nämnda definitionen att användas i denna studie.

Kommunikation i engelskundervisningen

Definitionen av kommunikation i denna studie utgår från Jensens (2022) beskrivning av kommunikation som sker mellan medkommunikatörer när de kommunicerar verbalt och icke-verbalt. Dessutom kommer Lundahls (2020, s. 99) beskrivning av kommunikation som ett innehåll av känslor och erfarenheter att inkluderas. Studien kommer att använda sig av två begrepp för att beskriva kommunikation, verbal och icke-verbal, för att skilja på de olika aspekter som kommunikations begreppet inkluderar. I definitionen till denna studie kommer inte skrift att användas inom den verbala, och icke-verbala, kommunikationen eftersom studien

fokuserar på den tidiga språkinläringen som koncentrerar på det talade språket samt att lyssna (Pinter, 2017, s. 49).

Lundahl (2021, s. 99) beskriver kommunikation som förutom det verbala språket inkluderar det icke-verbala, känslor och erfarenheter. Jensen (2022, s. 14–15) beskriver kommunikation som ett delande av information mellan medkommunikatörer, det vill säga två eller fler parter som överför och tolkar meddelanden. Dessutom beskriver Jensen (s. 16) att kommunikation inkluderar icke-verbal kommunikation, vilket stämmer överens med det Lundahl (2020, s. 99) skriver om kommunikation. Under de första åren av språkinläring menar Keaveney och Lundberg (2019, s. 18) att undervisningen ska vara kommunikationsorienterad där lärarens ansvar är att skapa kommunikativa lärsituationer. Pinter (2017, s. 49) beskriver att eleverna oftast talar och lyssnar mer än vad de läser och skriver under de första åren av språkinläring. När elever lär sig det engelska språket menar Lundberg (2020, s. 196) att det ska läras in genom att lyssna, imitera, prata och förstå. Detta liknar det Pinter (s. 48) skriver att elever talar och lyssnar vid språkinläring. Andréasson och Sandell Ring (u.å., s. 1) skriver om den verbala kommunikationen och vikten av ord för att kommunicera. Enligt dessa författare är ett stort ordförråd viktigt för språkförståelsen, speciellt vid inläring av ett nytt språk (Andréasson & Sandell, u.å., s. 2). Däremot anser Allström (2010, s. 123) att elever kan förbättra andra kommunikativa förmågor som exempelvis tonfall och tempo, även om de har ett begränsat ordförråd.

Drama i engelskundervisningen

Den forskning och litteratur som används i denna studie använder olika begrepp för att beskriva drama i undervisningen, exempelvis ”drama in education” och dramapedagogik. I den här studien kommer drama att användas som begrepp för att beskriva holistisk elevcentrerade dramaaktiviteter, exempelvis lek och rollspel, som elever gör tillsammans där de använder sig av verbalt och icke-verbalt språk för att kommunicera med varandra.

Drama i undervisningen beskrivs av Allström (2010, s. 115) som kreativ, elevcentrerad och som en möjlighet att ge utrymme till elevers fantasi och leklyst. Bland (2022, s. 180) beskriver drama som en holistisk metod, dels för att deltagarna använder språket som helhet integrerat i en kontext, dels för att den inkluderar hela personen. Det samstämmer med Hallgren och Jacquet (2023, s. 27) som syftar på att kroppen är det centrala mediet, där deltagarna uttrycker sig och använder olika kommunikativa resurser som verbalspråk, gester och mimik. Ytterligare anser de att hela människan tas till bruk vid drama, vilket inkluderar tanke och känslor (Hallgren & Jacquet, 2023, s. 28). Drama beskrivs även av Alexandersson och Swärd (2015, s. 9) som en aktivitet eleverna gör tillsammans och inte som något de gör inför varandra.

Vid språkundervisning kan drama vara ett viktigt verktyg för att uppmuntra elever i yngre åldrar till att tala och kommunicera (Keaveney & Lundberg, 2019, s. 65). När drama används beskriver Hallgren och Jacquet (2023, s. 27) att olika kommunikativa resurser används, bland annat verbalspråk och mimik. Det samstämmer med Cornét Sørensen (2020, s. 166) som

motiverar att eftersom drama även är en aktivitet som involverar flera deltagare kan det även leda till utveckling av elevernas kommunikativa förmågor. Utöver de kommunikativa förmågorna menar Allström (2010, s. 123) att drama kan öka elevers ordförråd. Drama kommer därmed att definieras som beskrivs ovan, där det bland annat kan utveckla elevers kommunikativa förmågor.

Forskningsbakgrund

I det här avsnittet kommer tidigare forskning om drama i undervisningen och dess påverkan på elevers kommunikativa förmågor att redogöras för. Dessutom kommer lärares perspektiv på drama att redogöras för samt hur drama kan skapa engagemang hos eleverna. Forskningen som presenteras under detta avsnitt är till största del i en internationell kontext då forskning i Sverige och Norden är begränsad från de senaste tio åren.

Dramats roll i att främja elevers kommunikationsförmåga

I denna del kommer forskning att presenteras som visar på hur drama främjar elevers kommunikationsförmågor. Samtliga studier indikerar att drama kan stötta elevernas kommunikativa förmågor i språkundervisningen (Mede & Vardar, 2021, Mulker Greenfader et al., 2014; Nanda & Susanto, 2021; Hazar, 2019; Yuanyuan, 2019; Yumurtacı & Mede, 2021). En del av artiklarna som valts ut använder sig inte av begreppet kommunikation utan till exempel språkliga förmågor och språklig kompetens eller tala, lyssna och kroppsspråk. Artiklarna är däremot relevanta då de belyser olika delar av kommunikation. Kommunikation som begrepp i den här studien inkluderar såväl det verbala som det icke-verbala. Däremot fokuserar dessa artiklar främst på elevers verbala färdigheter.

En turkisk studie av Yumurtacı och Mede (2021), involverade två andraårsklasser på samma skola, och hade som syfte att dels undersöka hur drama i engelskaklassrummet påverkade vokabulärutvecklingen samt elevers kreativa tänkande genom att jämföra drama och traditionell undervisning, dels att undersöka lärares reflektioner om att använda drama i klassrummet. Detta undersöktes genom att eleverna fick göra test före och efter studien samt att forskarna tog del av klasslärares reflektiva journaler som datainsamling. Studien utfördes genom att ena klassen, experimentgruppen, fick ta del av drama och den andra klassen, kontrollgruppen, tog del av engelskundervisning genom läroböcker (s. 119). Det drama som experimentgruppen fick ta del av var bland annat kreativt drama med mimik, rollspel och dramaspel (s. 119). Resultatet visar att både drama och traditionell undervisning har en positiv effekt på elevernas vokabulärutveckling (s. 121–121). Däremot hade experimentgruppen bättre resultat på det avslutande testet än kontrollgruppen (s. 124). Yumurtacı och Mede (s. 125–126) menade även att eftersom dramat skapade en meningsfull kontext samt var elevcentrerad förbättrades elevernas ordförråds kunskap.

En amerikansk studie av Mulker Greenfader et al. (2014) undersökte hur ett årslångt drama, och kreativt rörelseprojekt, påverkade elevers språkliga förmågor jämfört med elever som inte deltog i projektet. Studien fokuserade på elever i lågstadiet. Forskarna använde sig av ett språkutvecklingstest som eleverna genomförde före och efter studien för att sedan kunna jämföra resultaten. Metoden som användes i studien var ”Teaching Artist Projekt” (TAP) där klasslärare fokuserar på att främja muntliga interaktioner med bland annat rörelse (s. 184). Resultatet visar att eleverna som hade tagit del av TAP presterade bättre på det muntliga testet än eleverna i kontrollgruppen (s. 196). Dessutom berättade de deltagande lärarna att drama och kreativ rörelse främjade elevernas engelskförståelse. Motsvarande positiva effekter uppmärksammades i en kinesisk studie av Yuanyuan (2019) som undersökte hur drama främjar elevers engelskakompetens. Studien fokuserade på elever i årskurs sex som innan studien haft engelska som ämne i över fem år. Forskaren observerade den deltagande klassen under deras dramakurs samt tog del av journaler som eleverna skrev. Dessutom intervjuades deltagande lärare och biträdande rektor (s. 70). Eleverna i Yuanyuans studie är något äldre än vad detta examensarbete undersöker. Däremot anses resultatet ändå vara relevant för yngre elever, eftersom elever mellan första och sjätte klass hade dramakursen som ett skolämne. Resultatet visar att elevernas språkliga kompetens, språkliga färdigheter, kulturell medvetenhet och skådespelarförmåga blev bättre och gynnades av drama (s. 71).

I en studie från Indonesien lyfts positiva effekter av drama i engelskklassrummet. Studien genomfördes av Nanda och Susanto (2021), de undersökte hur drama i klassrummet kan användas som ett verktyg för att lära ut engelska och lärares uppfattningar om att använda drama. Studien inkluderade tio lågstadieskolor och trettio lärare, datainsamlingen skedde genom intervjuer med dessa lärare. Aktiviteterna bestod av indonesiska, etniska, berättelser. Dramat i studien designades och organiserades av lärarna och kombinerades med läs- och skrivuppgifter i klassrummet (s. 288). Resultatet indikerar på att drama kan utveckla en kommunikativ kompetens samt att kreativiteten i dramat hjälpte eleverna att använda språket spontant (s. 288). Liknande resultat återfinns i Mede och Vardars (2021, s. 199) studie där lärare hävdade att eleverna talade mer med varandra, samt var mera aktiva under dramabaserade lektioner. Studien hade som avsikt att undersöka hur effektivt drama är för att öka unga elevers vokabulär. Deltagarna var tjugotre sexåriga elever i en kindergarten samt sju engelsklärare. Datainsamlingen bestod av att eleverna fick rita bilder före och efter studien samt lärarnas fältanteckningar. Studien innehöll fem dramabaserade lektioner samt två lektioner för eleverna att rita sina bilder (s. 196). De dramabaserade lektionerna var bland annat ”At the Circus” där dramatiseringen innehöll spel, berättelser och hantverk. Resultatet visar att drama var underhållande, motiverande, främjade deltagande och interaktion samt uppmuntrade en dynamisk lärmiljö (s. 198–199). Genom att använda sig av dramaaktiviteter tre gånger i veckan under sex veckor undersökte en turkisk studie av Hazar (2019) hur drama kan bidra till unga elever inom engelskspråklektioner. Dramaaktiviteterna baserades och inspirerades från böcker om drama. Det var fyrtioåtta elever, mellan tio och tolv år, som deltog i studien. Även om de är något äldre än vad den här studien undersöker är resultatet intressant för yngre elever. Resultatet från Hazars (s. 30–31) studie indikerar att flera elever som blev intervjuade ville och var mer bekväma att kommunicera efter de sex veckorna med dramaaktiviteter.

Samtliga studier har observerat positiva effekter på elevers kommunikativa förmåga. Yumurtacı och Mede (2021, s. 125) fann att lärarna observerat att eleverna använde sig av kroppsspråket mer och att deras förmåga att tala förbättrades med drama. Mede och Vardar (2021, s. 199) lyfte fram att eleverna integrerade och därmed talade mer med varandra, vilket Yuanyuan (2019, s. 71–72) också observerade samt förmågan att lyssna ökade. Genom att läraren är involverad i drama samt hjälper elevernas förmåga att undersöka och förstå situationer menade Nanda och Susanto (2021, s. 288) att elevers kommunikativa och kreativa kompetens ökar vilket i sin tur hjälper eleverna att utveckla språket spontant. Hazar (2019, s. 32) konkluderade att eftersom eleverna kommunicerade mer genom drama förbättrades även deras talförmåga. Däremot lyfte en av eleverna som intervjuades att det var negativt när vissa elever talade för mycket (Hazar, 2019, s. 32). Slutligen belyste Mulker Greenfader et al. (2014, s. 199) att TAP och dramaaktiviteterna främst gynnade de elever som var svårast att nå fram till.

Lärares perspektiv på drama i undervisningen

Lärares delaktighet är en central del för att dramalektioner ska vara framgångsrika, Toivanen et al. (2012, s. 560) beskriver att lärare måste vara involverade i drama för att lektioner ska lyckas. I deras studie undersökte Toivanen et al. (s. 557) vilka faktorer som enligt finska lärare gör dramalektioner framgångsrika eller misslyckade. För att samla in data skickades en enkät ut till 157 lärare, varav trettio svarade, dessutom intervjuades lärare som specialiserade sig inom dramapedagogik. Resultatet visar att det finns ett antal huvudsakliga faktorer till framgångsrika dramalektioner, bland annat att lärare stöttas genom planerandet av lektioner samt att lärarna är entusiastiska under dramalektionerna (s. 559–560).

I en svensk doktorsavhandling av Fredriksson (2013) intervjuades elva utbildade lärare inom förskola, grundskola och fritidshem. Syftet med studien var att undersöka hur lärare arbetar med drama och hur det kan förstås i en pedagogisk praktik (s. 11). Fredriksson (s. 120–121) sammanfattar resultatet av studien med att lärarnas berättelser om drama har stor variation. Utav det insamlade materialet observerade Fredriksson (s. 77) att lärarna inte medvetet talar om att de arbetar med den ”teatrala formen”. Däremot beskrev lärarna att de arbetar med att dramatisera sagor och sånger (s. 76). Det framgår även att lärare främst använder drama för att arbeta med sociala projekt och mer sällan i undervisningen. Resultatet av studien visar att det bland annat beror på att lärarna själva anser att de har för lite erfarenhet och kompetens inom drama (s. 69). Dessutom saknar lärare säkerhet och erfarenhet för att kunna använda drama i undervisningen (s. 70). Liknande resultat återfinns i Nanda och Susantos (2021, s. 288) resultat där lärarna i början inte visste hur de skulle använda drama pedagogiskt då de inte hade tidigare erfarenheter. Dessutom gjorde saknaden av utbildning det svårt för lärarna att designa lektioner inom drama (Nanda & Susanto, s. 287). Toivanen et al. (2012, s. 559) resultat visar på att lärare med begränsad erfarenhet kan gynnas av väl planerade lektioner vid genomförandet av dramalektioner.

I Nya Zeeland utfördes en studie av Wells och Sandretto (2017) med två lärare som arbetade med elever mellan 5–6 år samt 7–8 år. Lärarna intervjuades i början och slutet av studien,

dessutom samlades material in genom att dramalektionerna transkriberades samt att möten mellan lärare och forskare spelades in, slutligen användes även forskarnas fältanteckningar. I början av projektet gick båda lärarna på dramalektioner om processdrama för att fördjupa sig i ämnet (s. 184). Utifrån intervjuerna med lärarna synliggjordes det att de såg potential med att använda sig av drama, men att de hade för lite erfarenhet av att göra det i klassrummet och gör det en del av deras rutiner (s. 190). I studiens resultat uppmärksammas behovet av stöd för att lärare ska integrera drama i undervisningen (s. 190–191). Det liknar Fredrikssons (2013, s. 70) resultat där de intervjuade lärarna menade att de krävs en säkerhet samt erfarenhet för att kunna arbeta med drama. Liknande resultat framkommer i Toivanen et al. (2012, s. 560) resultat där lärarna beskriver att lärare måste ha ”courage and confidence” när de använder sig av drama.

Flertalet studier belyste lärares positiva inställningar till effekterna av drama i undervisningen (Fredriksson, 2013; Mede & Vardar, 2021; Nanda & Susanto, 2021; Wells & Sandretto, Yumurtacı & Mede, 2021). I både Mede och Vardars (s. 198) samt Wells och Sandrettos (s. 192) studier menade lärarna att drama främjade deltagandet hos eleverna. Lärarna i Mede och Vardars (s. 198) studie beskrev även att interaktionen mellan eleverna ökade. Liknande resultat framkommer i Nanda och Susantos (s. 288) studie där lärarna poängterade att dramaaktiviteterna skapade ett dynamiskt klassrum genom att eleverna aktivt samarbetade med varandra. Ytterligare positiva effekter fann lärarna i både Nanda och Susantos (s. 288) samt Yumurtacı och Mede (s. 125) där resultatet visar att elevernas uttal och talförmåga ökade vid användning av drama i undervisningen. Fredrikssons (s. 66) studie belyser att även om lärare har en positiv inställning till drama väljs det bort på grund av att det dels inte finns tid för planering, dels för att de teoretiska ämnena prioriteras.

Baserat på den tidigare forskningen går det utifrån lärares perspektiv att urskilja en osäkerhet vid användandet av drama (Fredriksson, 2013; Nanda & Susanto, 2021; Wells & Sandretto, 2017). Den osäkerheten utgår från lärares oerfarenhet att arbeta med drama samt brist på utbildning. Framgångsrika lektioner behöver enligt Toivanen et al. (2012) utföras av självsäkra lärare, men kan utföras av lärare med begränsad erfarenhet genom välplanerade lektioner. Avslutningsvis noterade lärare positiva effekter med användandet av drama i undervisningen (Mede & Vardar, 2021; Nanda & Susanto, 2021; Wells & Sandretto, 2017; Yumurtacı & Mede, 2021).

Drama som metod för att skapa engagemang inom språkundervisning

Flera studier lyfter fram elevers engagemang vid dramabaserade engelsklektioner (Fredriksson, 2013; Hazar; 2019; Nanda & Susanto, 2021; Mede och Vardar, 2021; Mulker Greenfader et al., 2014; Wells & Sandretto, 2017; Yumurtacı & Mede, 2021). I studier som fokuserar på drama inom språkundervisning används begreppen motivation och engagemang för att beskriva elevers delaktighet och intresse för lektionerna. Däremot har dessa två begrepp olika betydelser inom forskning och används sällan som synonymer. Motivation syftar på en drivkraft och inre motivering (Svenska Akademien, 2015b), medan engagemang syftar på något man aktivt intresserar sig för (Svenska Akademien, 2015a). Även om dessa begrepp inte är synonymer för

samma fenomen kommer engagemang att användas i denna studie för att skapa en kontinuitet. Utöver elevers engagemang i dramaundervisningen lyfter Toivanen et al. (2012, s. 560 & 562) att lärare måste vara entusiastiska och engagerade i undervisningen för att lyckas med drama och därmed engagera eleverna att arbeta med drama.

Fredriksson (2013, s. 90 och 91) lyfter fram två lärares perspektiv på drama: den ena läraren beskrev att hon går in i en roll för att engagera eleverna i de teoretiska ämnena, den andra läraren menar att genom att elever och lärare går in i roller engagerar det dem i det aktuella kunskapsobjektet. Lärarna i Mulker Greenfader et al. (2014, s. 199) studie noterade att drama engagerade eleverna samt främjade deras engelskförståelse. Genom drama-integrerade instruktioner kunde lärarna i Yumurtacı och Medes (2021, s. 125) engagera eleverna i engelsklektionerna. Både Nanda och Susanto (2021, s. 289) samt Mede och Vardar (2021, s. 199) uppmärksammade att drama engagerade eleverna socialt. De sistnämnda forskarna lyfte fram att eleverna integrerade mer med deras klasskamrater vilket skapade en dynamisk lärmiljö i klassrummet. De dramabaserade lektionerna engagerade även eleverna i Wells och Sandrettos (2017, s. 188) undersökning. Utöver att dramaaktiviteter ökar elevers engagemang observerade Hazar (2019, s. 33) att drama sänkte ångesten hos elever.

Avslutningsvis visar forskning på att drama skapar engagemang hos elever inom språkundervisning. Detta engagemang leder även till andra positiva effekter, exempelvis samarbete mellan elever (Nanda & Susanto, 2021), främjande av språkförståelse (Mulker Greenfader et al., 2014) samt möjligheten att använda sig av olika färdigheter som kreativt tänkande (Yumurtacı & Mede, 2021).

Sammanfattning - forskningsbakgrund

Sammanfattningsvis tyder forskningsbakgrunden för denna studie på att drama kan ha en positiv inverkan på elevers kommunikativa förmågor (Mede & Vardar, 2021, Mulker Greenfader et al. 2014; Nanda & Susanto, 2021; Hazar, 2019; Yuanyuan, 2019; Yumurtacı & Mede; 2021). Lärare beskriver även positiva effekter av drama (Nanda & Susanto, 2021; Wells & Sandretto, 2017), men det finns däremot en osäkerhet hos lärare hur drama ska användas i undervisningen (Fredriksson, 2013; Nanda & Susanto, 2021; Wells & Sandretto, 2017). Utifrån forskningsbakgrunden saknas resultat om elevers icke-verbala förmågor vilket är en del av att kommunicera, dessutom exemplifieras det inte hur drama kan användas i undervisningen. Det finns därmed en kunskapslucka i hur elever dels utvecklar en allsidig, verbal och icke-verbal, kommunikativ förmåga, dels hur lärare, både i ett svenskt och internationellt sammanhang, arbetar med drama inom engelskundervisningen. Då drama är en del av läroplanen (Skolverket, 2022) är det intressant att undersöka i vilken utsträckning, och hur, lärare i den svenska skolan använder sig av drama i undervisningen. Eftersom Toivanen et al. (2012) endast intervjuade lärare som specialiserade sig inom drama skulle det vara intressant att ta del av den kunskap grundlärare i årskurs ett till två har om drama i undervisning. Studiens mål är därför att bidra med kunskap kring om, och i så fall hur, drama

används samt hur elevers kommunikativa förmågor under de första årens engelskundervisning påverkas av drama utifrån ett lärarperspektiv.

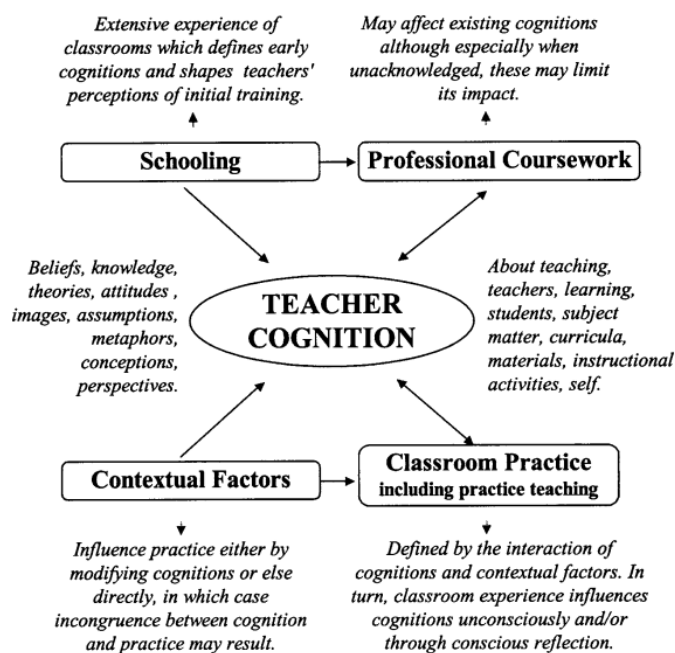
Teoretiska perspektiv

I detta avsnitt kommer studien teoretiska perspektiv, lärarkognition och pragmatism, att presenteras och motiveras utifrån studiens problemformulering, syfte och frågeställningar.

Lärarkognition

Kognition är de tankefunktioner som hanterar information och kunskap. Lärarkognition är en undersökningstradition från mitten av 1970-talet som i stället för att se lärare som maskiner, ses de som aktiva, tänkande beslutsfattare (Borg, 2015, s. 8). Två av nyckelpersonerna inom lärarkognition, Shulman och Elstein, hävdade att den psykologiska process som hur lärare förstår sitt arbete, måste undersökas för att förstå lärares kognition (Borg, 2015, s. 8). Barnard och Burns (2012, s. 2) beskriver att lärares kognition påverkas av deras tidigare skolerfarenheter samt mer eller mindre deras yrkesutbildning, vilket måste beaktas vid undersökandet av lärarkognition.

Borg (2003, s. 81) beskriver lärarkognition som en icke-observerbar kognitiv dimension av lärande, det vill säga det lärare vet, tror och tänker. Borg (2003, s. 81–82) har framtagit en schematisk konceptualisering (Figur 1) av lärande kognition. Figuren lyfter fram att lärarkognition spelar en stor roll i lärares liv (Borg, 2003, s. 81–82). Genom att undersöka vad lärare förstår kan det skapa en förståelse om vad lärande, och att lära ut, är utifrån lärares perspektiv (Li, 2017, s. 14). Dessutom kan undersökningar av lärarkognition bidra till utvecklingen av pedagogiska principer som är kontextbundna (Li, s. 14).



Figur 1: Schematisk konceptualisering av lärarkognition (Borg, 2003, s. 82)

Lärarkognitionens relevans till studien

Syftet med denna studie är att få kunskap utifrån lärares perspektiv vilken betydelse drama har och hur de beskriver att drama kan användas i engelskundervisningen för att främja elevers kommunikativa förmågor. Studien utgår därmed från lärares upplevelser och vad de vet, tror och tänker vilket Borg (2003, s. 81) beskriver är en del av lärarkognition. Inom det lärarkognitiva perspektivet finns språklärarkognition som fokuserar på vad språklärare tror, vet och tänker (Borg, 2015, s. 1). Borg (2015, s. 321) skriver att språklärarkognition är ett begrepp som är personligt och praktiskt orienterat. Dessutom är den sammanhangskänslig av den kunskap, föreställningar och tankar som språklärare använder sig av i sitt arbete. Eftersom studien undersöker lärares perspektiv om drama i engelskundervisningen kan perspektiven påverkas av deras kunskap, föreställningar och tankar om metoden vilket därmed är relevant för att undersöka studiens forskningsfrågor. Utifrån Figur 1 går det även att tyda vad som påverkar vad lärare vet, tror och tänker, vilket i sin tur kan hjälpa till vid undersökningen av lärares perspektiv och svar på studiens frågeställningar som riktar sig till att undersöka hur, och om, drama används av de deltagande lärarna eller ej. Genom ett språklärarkognitivt perspektiv går det att undersöka, beskriva och förklara lärares perspektiv på detta fenomen utifrån studiens problemformulering.

Pragmatism

Pragmatismens syn på kunskap skiljer sig åt från andra traditioner, exempelvis behaviorismen och det neurovetenskapliga perspektivet. Den bygger bland annat på att kunskap är något som människor använder för att hantera olika situationer och problem (Säljö, 2020, s. 264). John

Dewey (1859–1952) är en av de centrala företrädarna inom pragmatismen. En viktig del i Deweys pedagogik var kommunikation och samtal samt att eleverna skulle lära sig genom aktivitet (Alexandersson & Swärd, 2023, s. 3), språklärande ska därmed ske genom aktiviteterna kommunikation och konversation. Språk och kunskap beskrivs som ett redskap genom vilket barn kan ta del av och utveckla abstrakta kunskaper och färdigheter i samhället (Säljö, 2020, s. 269). Inom pragmatismen går det inte att skilja på praktik och teori när det gäller kunskap (Säljö, 2020, s. 265). I stället utvecklas individen i samspel med sin omvärld (Dewey, 1998, inledning av Hartman & Lundgren s. 15). Kunskap utifrån ett pragmatiskt perspektiv bygger utöver aktiviteter på integration med omvärlden och andra människor (Säljö, 2015, s. 72). Det är utifrån denna förståelse som *learning by doing* beskrivs nedan.

Learning by doing är ett uttryck baserat på Deweys pragmatiska kunskapssyn. Det betyder att verklig insikt kommer genom handling, inte genom läsning eller abstrakta resonemang (Liedman, 2020, s. 749). Genom learning by doing går det att omforma skolarbetet och därmed göra det mer elevcentrerat samt anpassat utifrån elevers olika förutsättningar (Säljö, 2020, s. 264). Slutligen syftar learning by doing på lärande genom mänsklig aktivitet, genom att göra erfarenheter och bearbeta dem i handling skapas ett lärande (Säljö, 2015, s. 75).

Pragmatismens relevans till studien

Eftersom denna studie avser undersöka hur, och om, drama används i engelskundervisningen för att främja elevers kommunikativa förmåga är pragmatismen ett relevant teoretiskt perspektiv. Ett annat perspektiv som skulle kunnat användas i studien är det sociokulturella perspektivet. Det har däremot inte valts då det pragmatiska perspektivet anses vara mer relevant utifrån studiens problemformulering. Uttrycket learning by doing som utgår från pragmatismen är relevant eftersom drama i undervisningen bygger på lärande i handling. Dessutom utförs drama med andra, genom att skapa erfarenheter och bearbeta dem, vilket är en del av learning by doing. Inom pragmatismen är kommunikation, språk och samtal centralt för att elever ska kunna ta del av kunskaper och färdigheter. Utöver det bygger undervisningen på aktiviteter och integration med andra människor. Därför har det pragmatiska perspektivet valts att användas i studien i stället för det sociokulturella perspektivet på grund av den tydliga kopplingen mellan drama i undervisningen och Deweys learning by doing, eller lärande genom aktivitet.

Inom andra studier (se Fredriksson, 2013; Yuanyuan, 2019; Yumurtacı & Mede, 2021) har Deweys pedagogiska tankar använts för att motivera vikten av drama i undervisning. Learning by doing har en tydlig koppling till vikten av drama i Yuanyuan (2019, s. 69) samt Yumurtacı & Medes (2021, s. 115) studier där det beskrevs som en möjlighet att lära sig genom aktivitet samt att den är elevcentrerad. Pinter (2017, s. 24) belyser att yngre barn, elever, ska lära sig holistiskt utan fokus på abstrakta språkformer. Det anknyter till Deweys kunskapssyn att kunskap inte kommer från abstrakta resonemang (Liedman, 2020, s. 749). I stället menar Pinter (s. 24) att barn lär sig ett främmande språk genom att undervisningen har en meningsfull kontext och är rolig samt att den är holistiskt. Inom pragmatismen kommer kunskap genom kommunikation, samtal och aktiviteter (Alexandersson & Swärd, 2023, s. 3). Eftersom studien

bland annat undersöker vilken betydelse lärare beskriver att drama har i engelskundervisningen är det relevant att undersöka utifrån ett pragmatiskt perspektiv eftersom aktivitet och learning by doing går att koppla an till drama i engelskundervisningen.

Sammanfattning – val av teoretiska perspektiv

De teoretiska perspektiven som kommer användas i denna studie är lärarkognition och pragmatism. Eftersom studiens problemformulering fokuserar på drama i engelskundervisningen utifrån lärarperspektiv kommer en kombination av dessa perspektiv att användas i denna studie. Valet av att använda lärarkognition gjordes eftersom studien avser undersöka lärares perspektiv, vilket framgår i studiens frågeställningar som syftar till att undersöka lärares perspektiv på drama i engelskundervisningen. Pragmatism används som ett perspektiv att se på drama, som en aktivitet, i undervisningen och hur det kopplas till kommunikation. Utifrån ett lärarkognitivt perspektiv kommer språklärares perspektiv om vad de tror, vet och tänker (Borg, 2015, s. 1) att utgå ifrån. Utifrån det pragmatiska perspektivet kommer drama att beskrivas som en aktivitet där eleverna integrerar med varandra för att ta del av kunskap och färdigheter (Säljö, 2015, s. 72). Genom att kombinera perspektiven formas studiens teoretiska perspektiv.

Metod

I det här avsnittet kommer studiens metodologier och datainsamlingsmetoder att presenteras. Avsnittet kommer även redogöra för studiens urval av informanter, etiska överväganden samt hur reliabilitet, validitet och generaliserbarhet påverkat val av metod och urval.

Val av metod

Studiens metodologi byggde på metodtriangulering med intervju och enkät för att samla in empiri. Metodtriangulering innebär att olika metoder används i samma undersökning, det kan därmed möjliggöra att fler än ett perspektiv synliggörs vid undersökningen av ett fenomen (Dimenäs, 2020, s. 28). Genom att studien använt sig av metodtriangulering har det tillåtit en mer omfattande bild av drama i undervisningen utifrån lärares perspektiv. Vidare har kombinationen av metoderna möjliggjort en större överblick av drama i undervisningen genom enkät och ett fördjupat perspektiv via intervjuerna. Metodtriangulering innebär även att metoderna kan uppväga varandras svagheter (Larsen, 2018, s. 37). Det var därmed fördelaktigt att använda en kvalitativ metod, intervju, och en kvantitativ metod, enkät, dels för att de möjliggjorde fler perspektiv, dels då de uppvägte varandras svagheter. Eftersom studien använt metodtriangulering, intervju och enkät, gav det en mer övergripande och fördjupad insyn i studiens problemformulering. Det möjliggjorde även att insamlingen av empiri med båda metoderna kunde ske samtidigt.

Inom forskning är det svårt att vara helt objektiv. Däremot menar Larsen (2018, s. 15) att forskare ska vara ärliga, noggranna och öppna kring hur de gått till väga. Val av metod kommer därmed beskrivas nedan.

Intervju

Intervju är en kvalitativ metod. Vid användning av kvalitativa metoder är syftet att upptäcka egenskaper i den data som samlas in, exempelvis genom kategorier och teman (Dimenäs, 2020, s. 23). Kvalitativa intervjuer beskriver Larsen (2018, s. 137) som en metod för att få insikt i personers erfarenheter, uppfattningar och känslor. Främst handlar intervjuerna om de intervjuades liv, bland annat i anknytning till deras arbete. Tre av de vanligaste sätten att genomföra intervjuer på är genom strukturerade, semistrukturerade och ostrukturerade intervjuer. I denna studie användes semistrukturerade intervjuer eftersom de är mer flexibla (Larsen, 2018, s. 139) vilket är en fördel. Vid semistrukturerade intervjuer har forskaren oftast färdigformulerade frågor som är flexibla när det gäller ordningsföljden, dessutom går det att ställa följdfrågor vilket kan utveckla den intervjuades svar (Larsen, 2018, s. 139). Genom att använda sig av färdigformulerade frågor kan validiteten säkras något eftersom frågorna avser undersöka det som studien undersöker (Thornberg & Fejes, 2019, s. 275). Dessutom går det att säkra en god validitet vid intervjuer när fördjupande frågor ställs (Larsen, 2018, s. 36). En svårighet med intervjuer är att den som intervjuas påverkas av den som intervjuar vilket kan påverka reliabiliteten (Larsen, 2018, s. 37 & 131). Den som intervjuas kan bland annat påverkas av den som intervjuar genom att ge svar som intervjuaren vill höra eller för att dölja okunskap om ämnet (Larsen, 2018, s. 37).

Eftersom studien avsett undersöka lärares perspektiv och tankar kring drama för att främja elevers kommunikativa engelskförmåga, var semistrukturerad intervju en relevant metod att använda sig av. När en undersökning sker utifrån lärarkognition undersöks vad lärare vet, tror och tänker (Borg, 2003, s. 81). Genom att studien använde intervju som en av metoderna kunde lärarnas erfarenhet och uppfattningar samlas in och analyseras utifrån studiens problemformulering och frågeställningar. Om strukturerad intervju skulle använts hade inte de lärarna som intervjuats fått möjligheten att fördjupa sina tankar och därmed inte belysa fenomenet utifrån ett lärarkognitivt perspektiv. Vid användning av ostrukturerad intervju skulle lärarnas tankar kring ämnet belysas, däremot är det inte säkert att intervjun fokuserar på studiens problemformulering. Semistrukturerad intervju har därmed använts som metod för att få en djupare förståelse samtidigt som intervjun förhåller sig till studiens syfte.

Enkät

Användning av enkät är en kvantitativ metod. Kvantitativa metoder generar hårddata (Larsen, 2018, s. 31). Resultaten i enkäter kan, precis som intervjuer, kategoriseras efter mönster eller teman som framkommer i analysarbetet (Dimenäs, 2020, s. 117). En fördel med enkät som metod är att deltagarna är anonyma samt att informationsmängden är avgränsad till de frågor

som är del av enkäten (Larsen, 2018, s. 35). Enkäter kan däremot gå miste om information eftersom informanterna är begränsade av frågorna vilket kan försvåra säkrandet av god validitet (Larsen, 2018, s. 35). För att säkra en hög reliabilitet var frågorna i enkäteten inte ledande (Larsen, 2018, s. 131).

Frågorna i enkäten bestod av öppna och icke-öppna frågor. Öppna frågor kan ersätta fasta svarsalternativ eller komplettera dem. Genom att enkäten innehöll öppna frågor gav det respondenten möjligheten att utveckla och fördjupa sina svar (Ejlertsson, 2019, s. 56). Eftersom studien dels utgick från lärarkognition var det relevant att lärarna fick utveckla sina svar för att skapa en förståelse om deras tankar om drama i engelskundervisningen. Öppna frågor kan vara tidsödande och besvärliga att analysera (Trost & Hultåker, 2016, s. 74). Därför ställdes även icke-öppna frågor, eller frågor med fasta svar, i enkäten. Icke-öppna frågor är strukturerade frågor (Trost & Hultåker, s. 74) vilket betyder att de är försedda med fasta svarsalternativ. En svårighet med icke-öppna frågor är att formulera frågor som passar hur andra människor tänker (Trost & Hultåker, s. 77). Eftersom öppna frågor kan leda till ett svarsbortfall (Trost & Hultåker, s. 75) och icke-öppna kan vara svåra att anpassa för hur olika människor tänker bestod enkäten av båda frågetyperna. I och med att de som svarade på enkäten inte deltog i intervjuerna var det viktigt att inkludera öppna frågor för att lärarna skulle få chansen att fördjupa svaren något. Då studien avsett att undersöka utifrån ett lärarkognitivt perspektiv behövdes information om hur lärare resonerar kring drama i engelskundervisningen.

Sammanfattning - val av metod

Denna studie använde sig av metodtriangulering genom semistrukturerade intervjuer och en enkät. Eftersom båda metodernas svar kan kategoriseras efter teman kunde det nyansera resultatet eftersom enkäten gav en bredare överblick av lärares perspektiv medan intervjuer kunde fördjupa sig i frågorna med hjälp av följdfrågor och resonemang. Det blev därmed en bättre överblick genom att enkäten fångade in lärares perspektiv i ett större omfång, medan intervjuerna fördjupade och nyanserade svaren. Metodtrianguleringen bidrog även till att få en bredare och djupare analys utifrån det lärarkognitiva perspektivet.

Denna studie undersökte lärares perspektiv på drama som metod för att främja elevers kommunikativa förmågor, enkät och intervju valdes som metoder. Enkät och intervju kunde undersöka lärares perspektiv på studiens problemformulering. Om observation som metod i stället använts hade frågeställningarna inte varit relevanta då det genom observation inte går att utgöra vad lärare tänker, tror och vet kring ett visst fenomen. I och med att studien använde sig av intervju och enkät som metoder gick det även att samla in empiri från intervjuerna samtidigt som enkäten var öppen för lärare att svara.

Instrument

Inför intervjuerna skapades en intervjuguide (Bilaga C). Intervjuguiden bestod av tjugofyra huvudfrågor som baserades på examensarbetets tre frågeställningar. Utöver att de baserades på frågeställningarna togs även inspiration från Fredrikssons (2013), Toivanen et al. (2012) samt Wells och Sandrettos (2017) studier. Intervjuguiden samlade även in generella frågor om informanternas lärarbakgrund. Utöver att guiden användes för de semistrukturerade intervjuerna användes den även som guide vid skapandet av enkäten (se Bilaga D), detta för att kunna jämföra med de svar som framkom vid intervjuerna. Enkäten innehöll öppna och slutna frågor, inklusive skalor mellan 1–5 (stämmer inte – stämmer helt) samt 1–10 (stämmer inte – stämmer helt) för att mäta lärares attityder om drama i undervisningen, samt frågor med flersvarsalternativ. Utöver att intervjuguiden och enkäten baserades på studiens problemformulering, syfte och frågeställningar samt tidigare forskning (Fredriksson, 2013; Toivanen et al., 2012; Wells & Sandretto, 2017), tog även frågorna avstamp i studiens teoretiska perspektiv. Det lärarkognitiva perspektivet avser att undersöka vad lärare tror, vet och tänker (Borg, 2015, s. 1), därför användes öppna frågor i intervjuguiden samt möjligheten att skriva längre svar i enkäten. Det pragmatiska perspektivet ser på lärande genom aktivitet, därför ställdes frågor om drama som en metod för att lära genom aktivitet både i intervjuguiden samt i enkäten.

Urval

I den här studien skedde urvalet av informanter enligt godtyckligt urval. Larsen (2018, s. 125) beskriver att forskaren väljer ut enheter utifrån olika kriterier vid godtyckligt urval. Eftersom studien avsett att undersöka om och hur grundskollärare i årskurs ett och två använder sig av drama var det lämpligt att göra ett urval av personer som har lärarutbildning och undervisat i engelskämnet. Det beskrivs av Larsen (2018, s. 126) som ett strategiskt urval, att forskaren väljer ut informanter som bedöms vara ändamålsenliga för studiens problemformulering. Det är även ett sätt att säkra validiteten eftersom studien undersökte perspektiven som lärare i årskurs 1–2 har om drama i engelskundervisningen (Thornberg & Fejes, 2019, s. 276). Till intervjuerna och enkäten mejlades ett informationsbrev (Bilaga A) ut till rektorer runt om Sverige för att hitta informanter. Antalet informanter till intervjuerna blev fem lärare och till enkäten tjugoen lärare. Informanterna från intervjun benämns som lärare A-E.

Innan studien genomfördes en pilotstudie med två lärare, ena läraren deltog i intervjun och den andra läraren genomförde enkäten. Lärarna som deltog i pilotstudien var utbildade lärare F-3 och både har arbetat med engelskundervisning i dessa årskurser. De valdes ut eftersom de uppfyllde kriterierna som urvalet av studien utgick ifrån. Eftersom dessa lärare uppfyllde kriterierna som beskrevs ovan var det lämpligt att genomföra pilotstudien med dem för att synliggöra frågor och funderingar som framkom. Dessutom gav det möjlighet för mig som forskare att justera intervjuguiden och enkäten, se Pilotstudie, efter att lärarna utfört pilotstudien.

Intervjudeltagarna

| Fingerat namn | Utbildning | Antal undervisande år | Årskurser undervisat i engelska |
|----------------------|-------------------|------------------------------|--|
| Lärare A | Årskurs 1–6 | 13 år | Årskurs 1–5 |
| Lärare B | Årskurs 1–6 | 5 år | Årskurs 1–3 |
| Lärare C | Årskurs 1–3 | 4–5 år | Årskurs 1–3 |
| Lärare D | Årskurs 1–6 | 20 år | Årskurs 1–6 |
| Lärare E | Årskurs F-3 | 3 år | Årskurs 1–2 |

Intervjudeltagarna som deltog i den här studien valdes ut eftersom de är utbildade lärare som arbetar eller har arbetat i årskurs 1–2, vilket är det studien avsett att undersöka. På grund av deras utbildning samt att de arbetat med engelska i årskurs 1–2 var det en lämplig grupp att jämföra med utifrån studiens problemformulering. Även om lärarna har olika typer av utbildningar samt olika mycket erfarenhet som lärare var det intressant att jämföra deras svar eftersom de fortfarande arbetar med samma åldersgrupp samt följer samma läroplan.

Enkättagarna

Det var tjugofyra lärare som svarade på enkäten. Däremot var det tjugo lärare som hade relevant utbildning och erfarenhet som svarade på enkäten och var därmed de svar som kommer användas i resultatet av arbetet. Av de tjugo lärare som svarade är tjugo utbildade grundskollärare F-3 och en som är utbildad lärare för årskurs 1–7. Samtliga lärare har undervisat i engelskämnet: elva av deltagarna i enkäten har arbetat i 1–5 år, åtta har arbetat i 5–10 år, en i 10–15 år och en i mer än 20 år. Precis som med intervjudeltagarna var enkättagarna en lämplig grupp för denna studie, dels för att de är utbildade lärare, dels för att de har arbetat med engelskundervisning i årskurs 1–2. Liknande intervjudeltagarna har enkättagarna olika mycket erfarenhet, däremot var det inget som påverkat syftet med denna studie eftersom det undersökte perspektiven från lärare som arbetar med engelska i årskurs 1–2.

Pilotstudie

En pilotstudie genomfördes för att säkerställa att svaren från intervjuguiden samt enkäten genererade svar som stämmer överens med studiens problemformulering, syfte och frågeställningar. Både enkäten och intervjun utfördes med legitimerade lärare för årskurs 1–3. Vid enkätens pilotstudie genomfördes den av en legitimerad lärare för att se om frågor behövde omformuleras eller förtydliggöras. Ett samtal om enkäten skedde även efter att den fyllts i. Det framkom att ytterligare ett svarsalternativ behövde läggas till vid en av frågorna samt att ett par frågor skulle vara obligatoriska att svara på. Dessutom behövde två frågor tilläggas för att samla in empiri om elevers icke-verbala förmågor. Under genomförandet av pilotstudien togs det även tid för att veta hur lång tid det tog att fylla i den.

Pilotstudien för intervjun genomfördes för att se om intervjuguiden genererade och samlade in empiri som förhöll sig till studiens syfte. Efter intervjun skedde ett samtal med läraren om frågorna i intervjuguiden för att se om något behövde revideras. Utifrån pilotstudien av intervjun framkom det att två frågor, ”Hur använder du dig av drama som metod?” och ”Kan du beskriva en situation där du arbetat med drama inom engelskämnet?” genererade liknande svar. På grund av att frågorna genererade liknande resultat valdes den sistnämnda frågan att tas bort från intervjuguiden. En fråga, ”Har du funderat över vilken betydelse drama kan ha för att främja elevernas kommunikations förmågor?” delades upp i två frågor, ”Har du funderat över vilken betydelse drama kan ha för att främja elevers verbala förmågor?” och ”Har du funderat över vilken betydelse drama kan ha för att främja elevers icke-verbala förmågor?”. Svaret från pilotstudien av den första frågan genererade inga svar om elevers icke-verbala frågor, utan endast av elevers muntliga kommunikation, därför delades frågan upp i två delar för att kunna generera svar som studiens syfte och frågeställningar avser att undersöka.

Genomförande

För att samla in informanter till intervjuer mejlades studiens informationsbrev (Bilaga A) ut till rektorer runt om Sverige. Det visade sig vara svårt att hitta deltagare till intervjuerna och till slut blev det fem lärare som intervjuades. Det var en lärare som intervjuades på lärarens arbetsplats, de resterande fyra intervjuades via Zoom. Innan intervjun fick de informationsbrevet ännu en gång samt muntlig information, dessutom skrev informanterna på ett samtyckesformulär (Bilaga B). Samtliga intervjuer spelades in med mobiltelefon som var i flygplansläge, informanterna blev både skriftligt och muntligt informerade om inspelningen. Informanterna godkände även till att bli inspelade genom samtyckesbrevet samt i början av inspelningen. Intervjuerna tog mellan 19–28 minuter att genomföra.

Enkäten gjordes via Microsoft Forms och skickades ut via mejl till rektorer tillsammans med informationsbrevet samtidigt som intervjuerna med studiens informanter utfördes. Utöver att enkäten skickades ut via mejl delades den även i slutna Facebook-grupper riktade mot lärare i F-3. Enkäten var öppen i 15 dagar och genererade tjugofyra svar varav tjugoen var utbildade lärare för årskurs 1–2. Enkäten hade en genomsnittlig svarstid på sju minuter och trettio sekunder.

Validitet och reliabilitet

Under forskningsprocessen är det viktigt att bedöma reliabilitet och validitet (Larsen, 2018, s. 129). Enligt Larsen (2018, s. 129) handlar validitet i kvalitativa studier om överföringsvärde, trovärdighet och bekräftbarhet. För att säkra en hög validitet har studien undersökt det den avsett att undersöka (Larsen, 2018, s. 129; Thornberg & Fejes, 2019, s. 276). Eftersom studien använt sig av semistrukturerade intervjuer gick det att anpassa frågorna under intervjun för att säkra en hög validitet. Genom att strukturera intervjufrågorna i sektioner som motsvarar

studiens frågeställningar säkerställdes det att studien undersökte det som avsetts undersökas. För att ytterligare säkra validiteten säkrades frågorna i enkäten så det mätte det som avsetts mätas i studien (Ejlertsson, 2019, s. 118). Dessutom påverkades validiteten av att de frågor som ställts överensstämmer med resultatet (Dimenäs, 2020, s. 159). Utöver att studien undersökte det som avsetts undersökas kunde validiteten säkras av att jag som forskare var kritisk under forskningsprocessen (Larsen, 2018, s. 131).

Enligt Larsen (2018, s. 131) är det svårt att säkra en hög reliabilitet i kvalitativa studier eftersom forskare gör tolkningar och lägger märke till olika saker. Därför har empirin som samlats in via interjuver och enkät analyserats flera gånger för att möjliggöra att flera tolkningar belyses i resultatet. Ett annat begrepp för reliabilitet är pålitlighet (Dimenäs, 2020, s. 159). Genom att vara öppen i mina val, bland annat vid urvalet till insamling av empiri, strävade studien efter att vara pålitlig. Dessutom var databehandlingen noggrann för att säkerställa reliabiliteten (Larsen, 2018, s. 132).

Utöver validitet och reliabilitet är även generaliserbarhet relevant vid studier. Larsen (2018, s. 132) beskriver att genom att dra slutsatser som gäller för fler än de som deltagit i undersökningen har en generalisering skett. Inom kvantitativa studier kan generalisering ske vid användning av sannolikhetsurval (Larsen, 2018, s. 34). Eftersom denna studie använt sig av godtyckligt urval gick det inte att generalisera resultatet kvantitativt. När studier använder sig av kvalitativa metoder går det sällan att generalisera resultatet (Larsen, 2018, s. 34). I stället kan undersökningen vara överförbar. Som tidigare nämnts är överförbarhet, eller överföringsvärde, en del av validiteten (Larsen, 2018, s. 129). Det betyder att forskare strävar efter att forskningen ska, utöver de som deltagit i studien, vara överförbar till andra grupper (Larsen, 2018, s. 129). Genom att studien använt en kvalitativ metod har det möjliggjort att drama i undervisningen analyserats på ett djup som en kvantitativ metod inte hade tillåtit. Det har därmed gjort att lärare kunnat svara varför och hur de använder eller inte använder drama i engelskundervisningen, vilket därmed kunde bidra till studiens överförbarhet.

Etiska överväganden

Vid forskning som involverar människor är en grundläggande forskningsetisk princip att informanterna ska samtycka att delta i forskningen (Vetenskapsrådet, 2024, s. 62). Eftersom studien hämtade information via enkät och intervju var det viktigt, och en central skyddsåtgärd, att deltagarnas rätt till självbestämmande respekterades (Vetenskapsrådet, 2024, s. 62). Informanterna fick innan deltagande i både enkät och intervju skriftlig information om studien. Vid deltagande av intervju informerades även deltagarna muntligt. Deltagarna fick även information att det var frivilligt att delta och att de kunde avbryta när som helst utan närmare motivering samt att det insamlade materialet inte skulle användas vid avbrutet deltagande (Dimenäs, 2020, s. 149). Utöver att informanterna fick information skriftlig genom ett informationsbrev (Bilaga A) om studien och dess syfte, fick de som deltar i intervjuerna även en samtyckesblankett (Bilaga B) där de samtyckte till deltagande i studien samt att intervjun spelades in. Samtycke inhämtades även muntligt inför ljudupptagning innan

intervjun (Vetenskapsrådet, 2024, s. 63). Deltagarna informerades även hur informationen som samlas in skulle behandlas (Larsen, 2018, s. 16). I studier får personuppgifter endast samlas in om de är relevanta för forskningen (Larsen, 2018, s. 16). Därför insamlades ingen känslig information, som etniskt ursprung, eftersom det inte var relevant för studiens syfte. Ljudupptagning räknas däremot som en personuppgift eftersom det går att härleda till en person (Vetenskapsrådet, 2024, s. 66). Under intervjuerna benämndes inte informanterna med namn, dessutom utelämnades identifierande uppgifter för att minimera identifieringsmöjligheten. Enligt All European Academies (ALLEA, 2023, s. 8) ska deltagarna informeras hur den insamlade informationen förvaras och makuleras. Informationsbladet innehöll den information som deltagarna fick ta del av innan de samtyckte till att delta i studien.

Analysmetod

För att analysera intervjuerna och enkätsvaren användes tematisk analys. Tematisk analys är enligt Denscombe (2021, s. 329) ett verktyg som kan bestämma vad som är relevant eller inte av kvalitativa data för att sedan kunna reducera den insamlade empirin och därmed få en förståelse för den. Även om enkät är en kvantitativ metod ansågs tematisk analys även fungera som metod för att analysera svaren eftersom frågorna i enkäten delvis var öppna frågor som tillät längre svar. En del av tematisk analys är att koda data. Cohen et al (2018, s. 668) beskriver kodning som en process där text bryts ner till mindre delar som sedan undersöks, jämförs, konceptualiseras (conceptualizing) och kategoriseras. Koderna kan hjälpa till att identifiera liknande information (Cohen et al, 2018, s. 669).

För att analysera den insamlade empirin följdes Denscombes (2021, s. 329–334) sju steg. Den insamlade empirin säkrades i en lösenordskyddad mapp och de inspelade intervjuerna transkriberades. Denscombe (2021, s. 330) lyfter att transkribering oftast innehåller en typ av tolkning av forskaren eftersom inspelningen måste redigeras lite för att det ska vara förståeligt för läsaren. Därför transkriberades det inte när lärarna exempelvis sade ”ehm” eller när det repeterade samma ord flera gånger ”det det”. Efter transkriberingen bekantade jag mig med texten samt svaren från enkäterna genom att läsa igenom svaren flera gånger. Därefter gjordes en initial kodning där koder genererades utifrån den insamlade empirin (intervjuerna och enkätsvaren). Koderna reducerades och vidareutvecklades för att till slut kunna tematisera dem utifrån studiens forskningsfrågor.

Resultat

I detta avsnitt kommer studiens resultat att presenteras, både från enkätsvaren och intervjuerna. Resultatet är indelat i olika teman utifrån den tematiska analysen som genomfördes. Avsnittet är indelat i delarna Lärares uppfattningar om drama i engelskundervisningen, Drama som metod i engelsklassrummet och Drama för att främja elevers kommunikationsförmågor.

Lärares uppfattningar om drama i engelskundervisningen

Lärarna som deltog i intervju och enkäten reflekterade på frågor om deras uppfattning om drama i engelskundervisningen samt vilka möjligheter och hinder det finns med att använda metoden i ett engelskklassrum i årskurs ett till två.

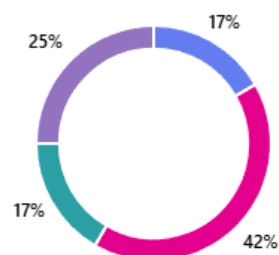
Möjligheter vid användning av drama

Intervjuerna med samtliga lärare visade att användningen av drama har flera möjligheter. Lärare A och D lyfte fram att drama i engelskundervisningen kan skapa ett intresse för språket. Enligt lärare B och E kan drama engagera eleverna i undervisningen. Lärare E motiverade användandet av drama i engelskundervisningen: ”Jag tror att det är ett sätt att få språket att kännas mer levande och engagerande för eleverna”. Utöver engagemang lyfte lärare B och C även fram att drama kan hjälpa till att bygga elevers självförtroende. Ytterligare en möjlighet med drama i engelskundervisningen är att det är ett alternativt sätt för elever att visa olika kunskaper och färdigheter berättade lärare A och C. Lärare C förklarade: ”Det [drama] är också ett sätt för elever att visa deras olika färdigheter som de annars inte har möjligheten att göra”. Lärare A beskrev att elever visar kunskaper på olika sätt och ett sätt att exempelvis visa deras muntliga färdigheter kan vara just genom drama. En annan möjlighet som drama har är att det skapar en kontext för eleverna berättade lärare D. Hen beskrev att genom att använda drama i olika situationer, exempelvis när de bygger upp ett café eller reser får eleverna en kontext till när de kan använda det engelska språket. Lärare B motiverade användandet av drama som en möjlighet att lättare lära sig ett språk eftersom det känns som en lek och inte ett lärande. Hen berättade även: ”Speciellt med yngre elever så tänker de inte speciellt mycket på rädslor eller att de ska spela ut något”

Av de lärare som deltog i enkäten svarade tolv att de använder drama i engelskundervisningen. Dessa lärare fick svara hur ofta de använder sig av drama i engelskundervisningen, se Ringdiagram 1. Av de tolv lärare som arbetar med drama använder två av dem det varje lektion, fem någon gång per månad, två någon gång per termin och sist tre lärare som använder sig av drama sällan.

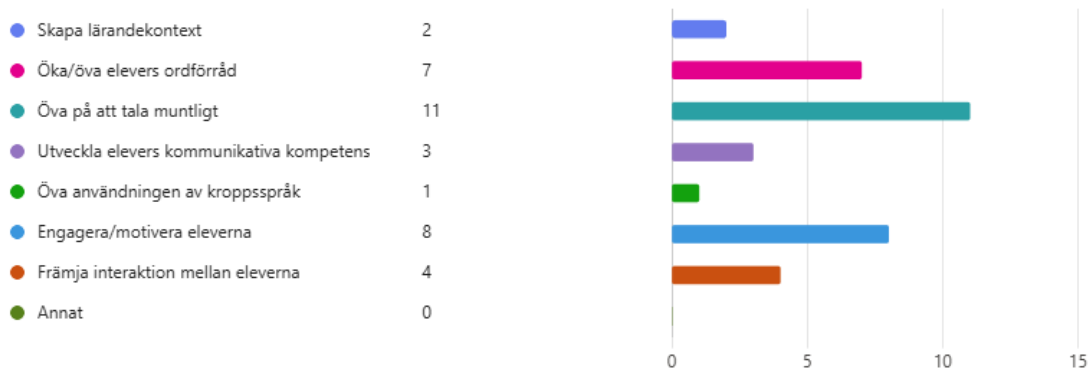
Ringdiagram 1. Här visas ett ringdiagram från enkätfrågeställningen ”Hur ofta använder du dig av drama i engelskundervisningen?”

| | |
|--------------------------|---|
| ● Varje engelska lektion | 2 |
| ● Någon gång per månad | 5 |
| ● Någon gång per termin | 2 |
| ● Sällan | 3 |



De tolv lärare som arbetar med drama fick en flersvars fråga, där de hade möjligheten att välja upp till tre svar, om varför de använder sig av drama som metod, se svar i Stapeldiagram 1. Majoriteten av lärarna svarade att de använder drama för att eleverna ska öva på att tala muntligt vilket lärarna i intervjuerna inte beskrev. Lärare A berättade däremot att drama kan vara ett alternativt sätt att visa deras muntliga färdigheter. Lärarna i intervjuerna beskrev det som åtta lärare i enkäten svarade att drama engagerar eleverna, dessutom svarade två av lärarna i enkätsvaren att det kan skapa lärandekontext vilket Lärare D beskrev. Utöver det svarade lärarna i enkäten att drama kan öka elevers ordförråd, utveckla kommunikativ kompetens, öva användningen av kroppsspråk och främja interaktion mellan eleverna vilket lärarna i intervjuerna inte motiverade som en möjlighet.

Stapeldiagram 1. Här visas ett horisontellt stapeldiagram från enkätfrågeställningen "Varför använder du dig av drama som metod?"



I enkäten framkom det även att deltagarna redogjorde att det finns flera möjligheter med att använda drama i engelskundervisningen. En av frågeställningarna sökte lärares förståelse av drama. Deras förståelse av drama gick att sammankoppla till vilka möjligheter de kunde beskriva vid användningen av metoden eftersom frågan gav dem möjligheten att beskriva vad som kan hända vid lärande genom drama. Samtliga lärare svarade på denna fråga och femton lärare nämnde olika möjligheter som drama ger eleverna i undervisningen, se urval i Tabell 1.

Tabell 1. Här visas ett urval från enkätfrågeställningen "Vad är din förståelse om lärande genom drama?"

| Urval 1A | Urval 1B | Urval 1C | Urval 1D |
|---|---|---|---|
| En lärandemetod som kan vara mycket lärorik och motiverande om den utförs på rätt sätt. | Jag tror att det hjälper elever att lära. Man lär sig med hela kroppen. Det man själv deltar i upplevs på ett annat sätt än det | Att eleverna lär sig bättre genom olika former av undervisning, t.ex. visa med kroppen. Kroppsmindet är starkt. | Att man lär sig mer långsiktigt av att använda kroppen och att man kan nå fler elever än med teori. |

| | | | |
|--|-------------------------|--|--|
| | man beskådar eller hör. | | |
|--|-------------------------|--|--|

Av de tjugo lärare som svarade på frågeställningen menade elva lärare att drama möjliggör lärande med kroppen och att det är ett sätt att befästa kunskap. I *Urval 1B, 1C* och *1D* beskrevs det att drama är ett sätt att använda kroppen för att elever ska lära sig. Utöver att lära sig med kroppen skrev lärare att drama kan vara motiverande vilket *Urval 1A* motiverade att drama kan vara om det utförs på rätt sätt.

Lärarna som deltog i enkäten fick även svara på en fråga om det finns fördelar med att arbeta med drama i undervisningen, samtliga svarade ja på denna fråga och fick sedan valet att motivera deras svar. Alla lärare valde att motivera deras val, ett urval av dessa svar presenteras nedan, se Tabell 2.

Tabell 2. Här visas ett urval från enkätfrågeställningen "Vilka fördelar kan du se med att arbeta med drama i undervisningen för elever i årskurs 1–2?"

| Urval 2A | Urval 2B | Urval 2C | Urval 2D |
|---|--|--|---|
| Ett naturligt sätt att tala engelska på. Engagerande för eleverna vilket kan leda till ökad förståelse och kunskap. | våga prata engelska, roligt lärande, varierad undervisning | Låta barn komma till uttryck på olika sätt. Fånga de elever som hellre uttrycker sig på detta sätt. Utmana elever som behöver det och som kanske är "bekväma". | Elever får samarbeta med varandra och det ger en variation på undervisningen. |

I enkäten framgick det att flertalet lärare ser drama som engagerande, vilket synliggörs i svaret under *Urval 2A*, att drama kan engagera eleverna vilket i sin tur kan skapa en ökad förståelse och kunskap hos eleverna. I *Urval 2B, 2C* och *2D* motiverade lärarna att drama möjliggör en varierad undervisning. Dessutom menade läraren vars svar presenteras i *Urval 2C* att drama kan fånga in elever som uttrycker sig på andra sätt samt att det kan utmana elever. I *Urval 2D* framgår det även att drama möjliggör samarbete mellan eleverna.

Utifrån lärarnas beskrivningar i intervjuerna samt i enkätsvaren framgår det att flera möjligheter finns vid användning av drama i engelskundervisningen. Flera lärare berättade att drama kan skapa ett intresse för språket genom att engagera och motivera eleverna, skapa en kontext för elevernas lärande samt att göra språket levande. Drama beskrevs även som ett alternativt sätt att uttrycka kunskap på, en lärare berättade att det känns som lek medan andra lärare beskrev det som varierad undervisning samt att det kan fånga in elever som uttrycker sin kunskap på olika sätt. En lärare berättade att eleverna inte tänker på sina rädslor vid användandet av drama, medan en annan lärare menade att det kan utmana eleverna. Genom att använda drama beskrev flera lärare att elevers språk kan gynnas genom eleverna får öva på att tala muntlig, öva ordförrådet samt deras övergripande muntliga kompetens. En lärare beskrev att eleverna får även en ökad förståelse och kunskap. Lärarna menade även att drama är ett sätt att möjliggöra

användandet av kroppsspråk samt att lära med kroppen. Drama kan även främja interaktionen och samarbetet mellan eleverna beskrev ett par lärare.

Hinder för användning av drama

Vid intervjuerna med lärarna A, C och E framkom det att de arbetar med drama i engelskundervisningen mindre än vad de hade önskat. Lärare E berättade att eftersom hen är relativt ny som lärare arbetar hen mer med traditionell undervisning för att bli mer bekväm i rollen som lärare. Lärare A och C motiverade deras användning av drama minskat eftersom det tar mer tid och planering än traditionell undervisning. Dessutom nämnde de att det krävs ett bra pedagogiskt ledarskap och en bra klassrumsledning för att utföra drama i undervisningen. Lärare B ansåg att ett hinder för att arbeta med drama i engelskundervisningen är oerfarenhet och uppgav att hindret alltid är läraren och inte eleverna. Ett annat hinder som lärare D lyfte fram var att elever i årskurs ett och två har ett begränsat ordförråd, vilket kan vara ett hinder för att använda drama i engelskundervisningen. Ytterligare ett hinder som lärare C nämnde var den ökade klassrumsstorleken och saknaden av en resurs som stöttar hen i klassrummet. Hen förklarade att om det skulle finnas möjlighet till en resurs, det vill säga en elevassistent, som stöttar upp i klassrummet hade det bidragit till att drama och andra estetiska uttrycksformer skulle kunna användas mer i klassrummet.

En av enkätens frågeställningar var om lärarna arbetade med drama i undervisningen. Utav de tjugoen deltagarna svarade tolv att de arbetar med drama och nio att de inte arbetar med drama. De lärare som inte arbetar med drama fick ett flersvarsalternativ av vilka faktorer som spelar in till att de inte använder sig av drama, se Ringdiagram 2.

Ringdiagram 2. Här visas ett ringdiagram från enkätfrågeställningen "Vilka aspekter ligger bakom valet att inte använda sig av drama i engelskundervisningen?"



Utifrån Ringdiagram 2 framgår det att de hinder som påverkar att lärare inte använder sig av drama i engelskundervisningen främst beror på oerfarenhet följt av gruppstorlek, tidsaspekt och planeringstiden. Ett av svarsalternativen till frågeställningen tillät deltagarna att motivera utifrån andra aspekter. Utifrån de tre svaren framkom det att en lärare känner sig obekvämt med drama, att en inte tänkt på att använda sig av drama samt att en beskrev att "flera olika faktorer" spelar en roll i valet.

I enkäten frågades lärarna som deltog om det finns nackdelar med att arbeta med drama i engelskundervisningen, nio av lärarna menade att det finns nackdelar med att arbeta med drama medan 12 ansåg att det inte finns några nackdelar. De som svarade ja fick motivera deras val, ett urval av dessa svar presenteras i Tabell 3.

Tabell 3. Här visas ett urval från enkätfrågeställningen ” Finns det nackdelar med att arbeta med drama i undervisningen för elever i årskurs 1–2?”

| Urval 3A | Urval 3B | Urval 3C |
|---|---|---|
| Det blir stimmigt, vilket ibland kan bli överväldigande för elever med NPF. | Om inte eleverna är trygga i gruppen så vågar de ofta inte prova. | Det blir lätt lite rörigt. Många ivriga elever. |

I tabell 3 framgår det att ett hinder för att använda drama i undervisningen är hur lärarna ska hantera klassen samt grupparbeten. I *Urval 3C* motiverade läraren att många elever är ivriga och att det kan bli rörigt. *Urval 3A* uppgav även att det kan bli överväldigande för elever med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar (NPF). En lärare, *Urval 3B*, beskrev även att tryggheten i gruppen kan hindra elever från att prova drama.

Lärarna i intervjuerna och enkätsvaren beskrev flera olika hinder för att använda drama i engelskundervisningen. En av faktorerna är tidsaspekten, drama tar enligt en lärare mer tid än traditionell undervisning, det tar även tid att planera lektioner som inkluderar drama. Flera lärare motiverade att lärare själva är ett hinder för att använda drama då de är oerfarna, obekväma samt saknar elevassistent som kan stötta i klassrummet. De motiverade också att det krävs bra pedagogiskt ledarskap och klassrums ledning. Vissa lärare förklarade även att eleverna kan vara hindret då de har begränsat ordförråd, kan bli för ivriga samt att det kan bli överväldigande för elever med NPF. Dessutom kan ett hinder vara tryggheten i gruppen och klassrumsstorleken. En lärare beskrev att ”flera olika faktorer” hindrar hen från att använda drama i engelskundervisningen.

Sammanfattning – lärares uppfattningar om drama i engelskundervisningen

Utifrån lärarnas svar i intervjuerna och enkätsvaren framgår det att det finns flera faktorer som hindrar lärare från att använda drama i undervisningen. Dessa hinder som lärarna beskrev går att dela in i fyra kategorier: saknaden av resurser (inkluderar tid och hjälp i klassrummet), lärares ledarskap och oerfarenhet, storlek på klassen och klassrum samt elevers olika förutsättningar. Lärarna synliggjorde även möjligheter vid användandet av drama i engelskundervisningen. De möjligheter som lärarna beskrev går att dela in i fem kategorier: skapa intresse för språket, alternativt sätt att uttrycka kunskap, utveckla och öva elevers språk, användandet av kroppen och kroppsspråk samt att främja interaktion mellan eleverna. Lärarnas uppfattningar om drama i engelskundervisningen går därmed att dela in i nio kategorier, fyra som beskriver hinder och fem som beskriver möjligheter.

Drama som metod i engelsklassrummet

En av frågorna i intervjuguiden samt i enkäten var hur lärare använder, eller kan tänkas använda, drama i engelskundervisningen. Resultatet från dessa svar visade att främst två olika dramametoder används i undervisningen: *Rollspel* och *Gestaltning till litteratur*.

Rollspel

En av metoderna som fyra av lärarna från intervjuerna använder sig av i engelsklassrummet är rollspel. Den lärare som inte nämnde användningen av rollspel i engelskundervisningen var lärare E, som inte använt sig av drama i undervisningen tidigare. Lärare A och B använder rollspel när de läser dialoger. Lärare B berättade att eleverna får välja en roll från deras arbetsbok i engelska och att de sedan får öva och sedan spela ut dialogen. Lärare A beskrev att de läser dialoger som en del av undervisningen och att eleverna sedan får spela upp dem. Även lärare C använder sig av dialoger och rollspel inom engelskundervisningen och förklarade att: ”Eleverna får stå i två rader mittemot varandra och sen får de öva dialoger mot klasskamraten som man står framför. När alla är klara rör sig ena linjen ett steg och så får de öva igen.” Lärare D beskrev sin användning av drama i engelsklassrummet som en lek. Hen berättade att de skapar olika miljöer som café eller mataffär. De skapar denna miljö tillsammans och samlar in fraser som de kan använda sig av. Lärare B förklarade: ”Eleverna får sedan ta hem fraserna att träna hemma med bildstöd för de som behöver för att de ska kunna svara och fråga saker när vi gör drama i klassrummet.”

I enkäten framgår det även att rollspel är en av dramametoderna som främst används i engelsklassrummet. De lärare som arbetar med drama i engelskundervisningen fick frågan om hur de använder drama för att främja elevers kommunikativa förmågor. Det var fjorton lärare som svarade på denna fråga och ett urval av svaren visas nedan i Tabell 4.

Tabell 4. Här visas ett urval från enkätfrågeställningen ”Hur använder du dig av drama som metod för att främja elevers kommunikativa förmågor?”

| Urval 4A | Urval 4B | Urval 4C | Urval 4D |
|---|------------------------------------|--------------------------------|--|
| Vi dramatiserar olika vardagliga situationer. Allt från restaurangbesök till möten av nya kompisar. | De får läsa repliker mot varandra. | Eleverna får träna på dialoger | Lek och drama i olika områden som Restaurant, Sports, In the Farm. |

Likt svaren i intervjuerna används rollspel inom drama som en metod att öva dialoger hos de lärare som svarade på enkäten. I *Urval 4B* och *4C* framgår det att läsa repliker och dialoger används som en metod i engelskundervisningen för att främja elevernas kommunikativa förmågor. Läraren i *Urval 4A* dramatiserar vardagliga situationer och exemplifierar restaurangbesök och möten av nya kompisar. Även läraren i *Urval 4D* använder drama i områden som till exempel ”restaurant”, läraren beskriver även det som lek utöver drama.

Gestaltning till litteratur

I intervjuerna nämnde lärarna B, C och E att de använder drama i samband med att de läser berättelser. Lärare B beskrev att de använder drama för att gestalta hur karaktärerna känner sig, vad som händer och hur olika händelser kan beskrivas med kroppen. Lärare B berättade: ”När vi läser böcker eller lyssnar på inspelade berättelser gestaltar vi till boken. Vi lyssnar till olika begrepp vi talat om innan och efter och hur det kan visas genom kroppen”. Även lärare C använder drama för att göra eleverna mer involverade i berättelsen. Hen förklarade att eftersom elevernas språkliga förmågor varierar när de är i årskurs ett och två kan de genom att gestalta visa sina kunskaper oavsett nivå. Lärare E som inte arbetat med drama i undervisningen uttryckte möjligheten som drama vid läsning av böcker kan ha och att det kan hjälpa elever att förstå berättelsen och karaktärerna.

I enkäten framgick det även att drama används i samband med litteratur. Av de fjorton lärare som svarade på frågan om hur de använder sig av drama i engelsklassrummet skrev sex lärare om berättelser och att dramatisera till text, se urval i Tabell 5.

Tabell 5. Här visas ett urval från enkätfrågeställningen ”Hur använder du dig av drama som metod för att främja elevers kommunikativa förmågor?”

| Urval 5A | Urval 5B | Urval 5C | Urval 5D |
|--|---------------------------------------|---|---|
| Vi spelar upp olika sagor eller berättelser som vi läst/sett | Vi dramatiserar när jag läser texter. | Använt texter från klassiska sagor som vi använt på olika sätt. Fingerdockor, masker, utklädningskläder | Använder drama mest till läsning för att kunna koppla kroppen till knopp. Jag brukar stanna upp mycket i boken och be eleverna att visa hur en karaktär kan se ut det kan vara hur en gammal gumma går hur ett träd rör sig i vinden. |

Urvalet från enkätsvaren visar att lärarna dramatiserar till berättelser, texter och sagor. Läraren i *Urval 5C* använder klassiska sagor i samband med olika rekvisita för att dramatisera. I *Urval 5B* dramatiserar de i samband med att läraren läser texter. Även en annan lärare som svarade på enkäten beskrev att eleverna får ”röra sig till berättelsen”. Till skillnad från läraren i *Urval 5B* använder sig läraren i *Urval 5A* av drama efter de har läst en saga eller berättelser. Läraren i *Urval 5D* använder drama innan och efter de läst en bok. När de läser berättelser så frågar hen eleverna hur en gammal gumma kan gå eller hur ett träd kan se ut för att kunna koppla ”kropp till knopp”.

Sammanfattning – drama som metod i engelsklassrummet

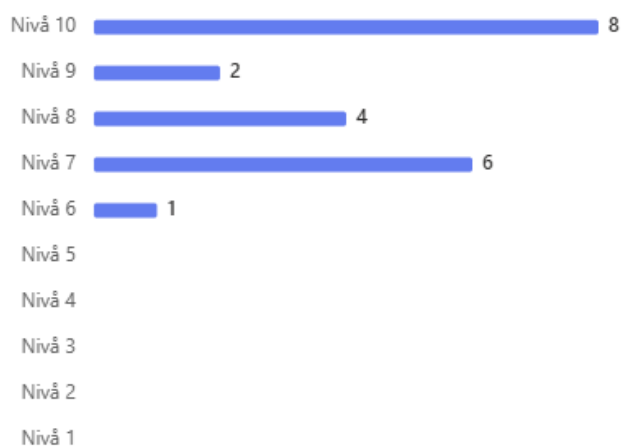
De två metoder som främst exemplifierades av lärarna i enkätsvaren och intervjuerna var rollspel i engelskundervisningen och gestaltning till litteratur. Att använda sig av rollspel lära

sig dialoger och öva med andra klasskamrater framkommer i flera lärares engelskklassrum. Dessutom leker och dramatiserar lärare i olika miljöer, exempelvis restauranger. Den andra metoden, gestaltning till litteratur, görs i olika former bland annat under eller efter läsningen. Flera lärare motiverar att det kan skapa en förståelse för berättelsen eller hur karaktärerna känner sig.

Drama för att främja elevers kommunikationsförmågor

I både intervjuerna och enkäten tillfrågades lärarna om vilken betydelse drama kan ha för att utveckla elevers verbala respektive icke-verbala förmågor i engelskundervisningen. I enkäten fick alla lärare på en skala mellan 1–10 svara på om drama i engelskundervisningen kan öka elevers kommunikativa förmågor, se Stapeldiagram 2. Det genomsnittliga omdömet hamnade på 8,48. Majoriteten av lärarna instämde helt och det lägsta omdömet som en lärare gav var ”6”.

Stapeldiagram 2. Här visas ett horisontellt stapeldiagram från enkätpåståendet ”Drama i engelskundervisningen kan öka elever kommunikativa förmågor”



Verbala kommunikationsförmågor

En av frågorna i intervjuerna med lärarna var om de funderat över vilken betydelse drama kan ha för att främja elevers verbala förmågor. Samtliga lärare menade att drama kan ha en positiv effekt på elevernas verbala förmågor. Lärare D beskrev att när eleverna arbetar med drama får de repetera mycket vilket gynnar deras verbala förmågor. Både lärare A, C samt D lyfte fram att elevernas ordförråd utvecklas med hjälp av drama. Lärare C beskrev att: ”Även om det är presentationen som är i fokus när eleverna använder drama så kommer de även att utveckla deras ordförråd även om olika saker är i fokus. Jag tycker att drama på det sättet är väldigt multidimensionellt”. Lärare B beskrev att eleverna genom drama får prata mycket med varandra och att de övar på att tala med varandra. Hen ansåg att genom att öva med varandra kan det utveckla deras språkliga förmågor. Lärare E lyfte även fram att eleverna får öva på att tala genom drama samt att deras uttal blir bättre när de får öva genom drama när de inte är ”sig själva utan i en roll”.

I enkäten ställdes först en sluten fråga om drama kan hjälpa elever att utveckla sina verbala förmågor i engelska. Samtliga deltagare svarade ”Ja” på denna fråga. En öppen fråga följde frågan ovan om vilken betydelse drama kan ha för att främja elevers verbala förmågor. Även följdfrågan fick tjugo svar, därför har ett urval valts ut om lärarnas uppfattning om hur de verbala förmågorna påverkas i Tabell 6.

Tabell 6. Här visas ett urval från enkätfrågeställningen ”Vilken betydelse kan drama ha för att främja elevers verbala förmågor i engelska?”

| Urval 6A | Urval 6B | Urval 6C | Urval 6D |
|--|--|---|--|
| Eleverna lär in fraser och provar att använda dem. De vågar prata. De får prata på sin nivå. | Lättare att våga, man tänker inte på att man själv är den som pratar utan en karaktär! | De som vågar pratar mer än i traditionell undervisning. | Stärka självkänslan och bli säkrare på att tala engelska |

Tabell 6 visar att en stor del lärare motiverade att användning av drama kan hjälpa elever att våga, då de bland annat som *Urval 6B* beskrev inte är sig själva utan de är en karaktär när de pratar. En annan lärare vars svar presenteras under *Urval 6A* skrev att de genom drama får prata på sin nivå och läraren från *Urval 6D* menade att de genom drama blir säkrare på att tala engelska. I *Urval 6C* synliggjorde en lärare att inte alla elever vågar tala mer vid användningen av drama, däremot menade läraren att de elever som vågar talar mer än i den traditionella undervisningen.

Icke-verbala kommunikationsförmågor

Lärarna som intervjuades fick även en liknande fråga med fokus på elevers icke-verbala förmågor. Ett svar som förekom hos lärarna både i intervjuerna och enkätsvaren var att lyssna. Förmågan att lyssna är en kommunikationsförmåga, däremot skulle den kunna klassificeras som en verbal kommunikationsförmåga. Eftersom lärarna i denna studie listade förmågan att lyssna som en icke-verbal kommunikationsförmåga kommer jag att hänvisa till det på det sättet också i denna studie. Lärare A beskrev att de genom drama tränade på olika förmågor, varav en var att lyssna in sina kompisar. Även lärare B redogjorde för att eleverna övade på att lyssna på sina klasskamrater då de ofta spelade upp samma scen flera gånger och att de lyssnade eftersom de själva visste hur det var att stå framför andra när de visade upp sitt drama.

En annan icke-verbal förmåga som lärare A, B, C och E lyfte fram var att visa känslor genom icke-verbal kommunikation. Lärare A och B menade att eleverna genom drama kunde uppleva känslor och att därmed ”gå utanför” sig själv och in i en roll. Lärare C och E exemplifierade med böcker och litteratur att eleverna genom drama kunde få en större förståelse av en berättelse eller karaktär genom att använda sig av drama och känna känslorna som en karaktär kände. Lärare A beskrev vid frågan om varför hen använder drama: ”Ja, de får ju uttrycka och också kanske uppleva känslor och förmågor de [eleverna] kanske inte visste att de hade.” Lärare C, D och E nämnde även användandet av kroppsspråk i drama. Lärare C och E förklarade att eleverna

får öva sitt kroppsspråk när de är i drama och uppträder. Lärare E beskrev att eleverna inte bara kan uttrycka sig genom ord, men att de också måste använda kroppen och ansiktet. Lärare C berättade att hen använder drama för att eleverna ska få känna sig bekväma med att använda kroppsspråket när de blir äldre och till exempel ska presentera. Lärare D förklarade i sin intervju att kroppsspråket kan ta över när elever inte är säkra på det verbala språket. Lärare D gav ett exempel på en situation som skett tidigare: ”Det var en elev jag hade som inte kunde ordet för något när vi hade drama om att vi var i ett annat land och då fick han använda kroppen för att uttrycka vad han menade.”

I enkäten ställdes samma frågor om icke-verbala frågor som betydelsen av drama för elevers verbala förmågor. Av de tjugo som svarade på enkäten svarade tjugo ”Ja” på om drama kan hjälpa elever utveckla sina icke-verbala förmågor i engelska. En öppen fråga ställdes därefter för de som svarade ”Ja”, medan den som svarade ”Nej” inte kunde motivera. Ett urval av svaren från den öppna frågan presenteras nedan i Tabell 7.

Tabell 7. Här visas ett urval från enkätfrågeställningen ”Vilken betydelse kan drama ha för att främja elevers icke-verbala förmågor i engelska?”

| Urval 7A | Urval 7B | Urval 7C | Urval 7D |
|--|---|---|---|
| Ökad förståelse för kroppsspråkets roll för känslouttryck etc. | Att koppla engelska ord och uttryck till kroppsspråk, känslor, uttryck och mimik. | Kroppen är ett verktyg för språk. Känslor uttrycks oftast främst via kropp och ansikte. | Genom att ha dialoger tränar man även på att lyssna och att förstå. |

Precis som i intervjuerna lyfte lärarna fram kroppsspråk och möjligheten att uttrycka känslor vid användning av drama, se Tabell 7. Lärarna i *Urval 7A* och *7C* uttryckte att drama och kroppen kan användas för att uttrycka känslor och känslouttryck. Lärarens svar under *Urval 7B* lyfte även fram uttryck och mimik som icke-verbala förmågor som kan främjas vid användningen av drama. Utöver kroppsspråk och känslor menade läraren under *Urval 7D* att vid användning av drama tränar elever på att lyssna och att förstå vid användningen av drama i engelskundervisningen.

Sammanfattning – drama för att främja elevers kommunikationsförmågor

Enligt lärarna i intervjuerna och enkätsvaren främjas flera av elevers verbala förmågor vid användningen av drama. I enkäten och intervjuerna beskrev totalt 19 lärare att eleverna talar mer när de använder sig av drama genom att de får tala ”genom en karaktär” samt att de övar med klasskamrater. Genom drama ansåg andra lärare att uttalet och ordförrådet ökar. Elevernas icke-verbala förmågor främjas även av drama. Två av de främst förekommande svaren från lärarna var att det kan främja elevers kroppsspråk och att gestalta känslor. Dessutom nämns elevernas förmåga av att lyssna som en faktor som kan främjas av drama.

Diskussion

I det här avsnittet kommer examensarbetets val av metod att diskuteras samt studiens resultat utifrån forskningsbakgrund och studiens teoretiska perspektiv.

Metoddiskussion

För att undersöka denna studies problemformulering, syfte och frågeställningar användes metodtriangulering som omfattades av intervjuer och en enkät. Valet av att använda både en kvalitativ och en kvantitativ metod, metodtriangulering, gjordes för att möjliggöra en fördjupad analys av studiens frågeställningar och problemformulering. Intervjuerna i den här undersökningen gav ett fördjupat lärarperspektiv medan enkätsvaren förde fram ett mer övergripande perspektiv som lärare har om drama i engelskundervisningen.

Eftersom intervjuerna var semistrukturerade gav det, precis som Larsen (2018, s. 139) beskriver, en flexibilitet. Intervjuguiden användes som grund vid intervjuerna och de semistrukturerade intervjuerna möjliggjorde att de fördjupande och förtydligande frågorna kunde ställas till de deltagarna lärarna vid intervjutillfällena. Intervjuguiden inspirerades av tidigare forskning (Fredriksson, 2013; Toivanen et al., 2012; Wells & Sandretto, 2017). Frågorna från dessa studier användes som grund tillsammans med kompletterande frågor för att undersöka denna studies syfte. Utöver att intervjuguiden användes till intervjuerna användes den även som inspiration till enkäten. Till skillnad från studiens intervjuer gick det inte att ställa följdfrågor till enkätdeltagarna vilket kan ha medfört till att deras lärarperspektiv inte lyftes fram helt. Inom det lärarkognitiva perspektivet söker forskare enligt Borg (2003, s. 81) vad lärare vet, tror och tänker. Lärarnas perspektiv kan därmed försummas vid enkätsvaren. De lärare som deltog i enkäten fick möjlighet att fördjupa svaren genom öppna frågor. Enkäten belyste flera aspekter utifrån de deltagande lärarnas perspektiv, även om omfattningen av deras svar var begränsad. Eftersom ett av de teoretiska perspektiven i denna studie är lärarkognition behövdes metoder som synliggör vad lärare vet, tror och tänker. Om en annan metod, som observation, hade använts i undersökningen hade inte lärarnas perspektiv belysts. Vid observationer går det inte att tyda vad lärarna tänker eller tror. Därför valdes intervju och enkät som metod för att ge lärarna möjlighet att uttrycka deras tankar och åsikter om drama i engelskundervisningen.

Metoderna som valdes för undersökningen var även ett sätt att säkra validitet och reliabilitet. Valet att använda semistrukturerade intervjuer var ett sätt att säkra validiteten, genom att undersöka det som avses att undersökas (Larsen, 2018, s. 129; Thornberg & Fejes, 2019, s. 276) eftersom följdfrågor kunde ställas till de som intervjuades. Även om validiteten säkrades vid intervjuerna var det svårare att säkra reliabiliteten eftersom jag som forskare gjorde tolkningar och uppmärksammade saker som en annan forskare kanske inte hade noterat (Larsen, s. 131). För att säkra reliabiliteten användes Denscombes (2021, s. 329–334) sju steg vid analysen, där intervjuinspelningarna och transkriberingen av intervjuerna lyssnades och lästes igenom ett flertal gånger för att ge mig som forskare möjligheten att notera olika

aspekter av innehållet. För att säkra validiteten i enkäten baserades frågorna på intervjuguiden. Genom att basera frågorna på intervjuguiden säkrade det att enkäten undersökte det som avsett undersökas (Ejlertsson, 2019, s. 118). Ytterligare ett sätt att säkra reliabiliteten eller pålitligheten i enkäten har jag, forskaren, varit öppen i mina val av urval och hur insamling av empiri genomförts (Dimenäs, 2020, s. 159). Även om en kvantitativ metod, enkät, användes i studien går det inte att generalisera resultatet, eftersom det endast var tjugo lärare som besvarade enkätundersökningen. Det går dessutom inte att generalisera intervjuerna eftersom det är en kvalitativ metod (Larsen, s. 34). Däremot kan resultatet ha ett visst överföringsvärde eftersom det är en del av en studiens validitet (Larsen, s. 129). Ytterligare, vid användning av lärarkognition är undersökningen kontextbunden och kan därmed endast bidra till utvecklingen av den pedagogiska principen inom denna kontext (Li, 2017, s. 14).

Urvalet av informanter till studien kan vara en svaghet i studien. Eftersom arbetet avsett undersöka hur och i vilken utsträckning lärare använder sig av drama i engelskundervisningen söktes lärare som arbetat med engelskämnet i årskurs 1–2. Av de lärare som deltog i intervjuerna hade fyra av fem lärare arbetat med drama tidigare. Enkäten gav en mer utjämnad blick på drama i engelskundervisningen, av de tjugo lärare som besvarade enkäten hade tolv arbetat med drama. Då majoriteten av lärarna i denna studie till största del arbetat med drama i engelskundervisningen gav det ett perspektiv och ett resultat som inte är generaliserbart över hela Sverige. En anledning till att majoriteten av lärarna som deltagit i studien tidigare arbetat med drama i undervisningen kan påverkats av deras intresse för metoden. Det blir därmed en svaghet med det här examensarbetet. Om insamlandet av empiri hade gjorts om skulle det ytterligare kunna förtydligas för lärarna att erfarenhet av drama inte är nödvändigt. Detta för att kunna samla in fler perspektiv från lärare och på så vis få ett mer nyanserat lärarperspektiv.

Resultatdiskussion

I denna del kommer studiens resultat att diskuteras utifrån tidigare forskning, studiens teoretiska ramverk, skolans styrdokument samt studiens centrala begrepp.

Resultatdiskussionen kommer besvara studiens frågeställningar:

- Vilka uppfattningar har lärare i grundskolans årskurs 1–2 om drama i engelskundervisningen?
- Använder sig lärare i grundskolans årskurs 1–2 av drama i engelskundervisningen? I så fall, hur?
- Beskriver lärare i grundskolans årskurs 1–2 att drama kan främja elevers verbala och icke-verbala kommunikationsförmåga i engelska? I så fall, hur?

Lärares uppfattningar om drama i engelskundervisningen

De lärare som deltog i studien såg både möjligheter och hinder för att använda drama i engelskundervisningen. Flertalet lärare nämnde att drama kan engagera elever i engelskundervisningen. Liknande resultat framkom i flertalet tidigare studier (se Fredriksson, 2013; Hazar; 2019; Nanda & Susanto, 2021; Mede och Vardar, 2021; Mulker Greenfader et al., 2014; Wells & Sandretto, 2017; Yumurtacı & Mede, 2021). I Mulker Greenfader et al. (2014, s. 199) studie observerades det att utöver att eleverna blev engagerade i drama så främjades deras engelskförståelse. Det framkom även i denna studie där en lärare i *Urval 3A* i Tabell 3 beskrev dessa fördelar att arbeta med drama: ”Engagerande för eleverna vilket kan leda till ökad förståelse och kunskap”. En lärare från intervjuerna, lärare B, nämnde även att yngre elever inte tänker på rädslor vid användning av drama. Liknande resultat kan återfinnas i Hazars (2019, s. 33) studie där det observerades att drama sänkte ångesten hos elever. Det framkom även i Lundbergs (2019, s. 14) och Pinters (2017, s. 37) beskrivning att unga elever har mindre ångest och nervositet vid språkinläring. Flera lärare i denna studies enkätsvar och intervjuer återgav att elever vågar tala mer vid användning av drama. En faktor till detta kan vara det Lundberg (s. 14) och Pinter (s. 37) beskriver om unga elever och deras minskade ångest och nervositet.

I både intervjuerna med lärare A och C samt flertalet lärare i enkätsvaren framkom det att drama i engelskundervisningen är ett alternativt sätt att uttrycka kunskap på. Det noterades inte lärarna i den tidigare forskningen som en möjlighet vid användandet av drama i undervisningen. En anledning till detta kan utifrån ett lärarkognitivt perspektiv påverkats av lärarnas olika utbildning. En av faktorerna för lärarkognition är lärares utbildning och tidigare erfarenheter (Borg, 2003, s. 82). I och med att denna studie inte haft som syfte att jämföra lärarutbildning och läroplan med andra länder går det inte att argumentera för om deras utbildning samt tidigare erfarenhet påverkat deras svar. Däremot beskrev flera lärare i denna studie att drama är ett alternativt sätt att uttrycka kunskap, vilket överensstämmer med den svenska läroplanen. I läroplanen (Skolverket, 2022, s. 9 & 14) framgår det att elever ska få uppleva olika uttryck för kunskaper samt att de ska få pröva, använda och ta del av olika uttrycksformer. Det är därmed en del av den svenska utbildningen att elever ska få uppleva olika uttrycksformer, vilket kan påverka lärarnas kognition samt varför de ser drama som en möjlighet att använda sig av i engelskundervisningen. Det framkommer inte om lärarna som deltog i den tidigare forskningen tagit del av drama i deras lärarutbildning eller vad det står i deras läroplan. Däremot kan svaren av lärarna i denna studie tänkas grunda sig i vad det står i den svenska läroplanen.

En faktor som hindrar lärare från att använda drama i denna studie är oerfarenhet. Det synliggjordes även av lärarna i Fredriksson (2013, s. 70), Nanda och Susanto (2021, s. 288) samt Wells och Sandrettos (2017, s. 190) studier. Lärarna i dessa studier beskrev att de saknar utbildning samt att de har för lite erfarenhet av användandet av drama. Det stämmer även överens med det lärarkognitiva perspektivet i och med att lärares perspektiv påverkas av dels deras egen utbildning (Bernard & Burns, 2012, s. 2), dels av deras egen undervisning (Borg, 2003, s. 82). Enligt lärarna i Toivanen et al. (2012, s. 560) studie ska lärare som har begränsad erfarenhet stödjas av välplanerade lektioner för att kunna använda drama i klassrummet. Det framkom även av lärarna i denna studie, flera lärare motiverade att drama är en tidskrävande

metod, dels för att det tar tid att genomföra, dels att planeringstiden är längre än vid traditionell undervisning. Det stöds även av svaren i Fredrikssons (s. 66) studie där det beskrevs att lärare kan ha en positiv inställning till drama men inte utföra det på grund av att det inte finns tid att planera. Flera lärare menade därmed att mer planering behövs inför användning av drama, vilket även Toivanen et al. (2012) studie syftar på. Det är däremot inte det enda hindret för att använda drama i klassrummet, flera lärare nämnde gruppstorlek som en av faktorerna till att de inte kan använda drama i engelskundervisningen. Lärare C beskrev att klassrumsstorleken var ett hinder för användandet av drama samt saknaden av en resurs i klassrummet.

Ytterligare ett hinder som lärare A och C lyfte fram var lärares pedagogiska ledarskap och klassrumsledning. I Fredrikssons (2013, s. 70) resultat förklarade flera lärare att det krävs en säkerhet för att arbeta med drama i undervisningen. Liknande resultat återfinns i Toivanen et al. (2012, s. 560) studie där lärarna beskrev att lärare måste ha "courage and confidence" när de använder sig av drama i klassrummet. Lärare B redogjorde för i sitt svar att hindret för att använda drama i engelskundervisningen alltid är läraren och att det kan bero på deras oerfarenhet, men att hindret aldrig är eleverna. Det ansåg däremot inte lärare D som presenterade att ett hinder kan vara elevers begränsade ordförråd. Det framkom även från flera lärare i enkätsvaren att ledarskapet i klassrummet kan vara ett hinder, vissa lärare förklarade att drama kan skapa en oreda och att det genom användning av drama i klassrummet kan bli stimmigt. En lärare motiverade det som ett hinder på grund av att elever som har en NPF-diagnos kan bli överväldigade. Till skillnad från de andra lärarna som intervjuades som beskrev att läraren oftast är hindret, presenterade lärare D å andra sidan ett annat perspektiv där eleverna är hindret. De olika perspektiven som lärarna har, på vad som hindrar dem från att använda drama i engelskundervisningen, kan påverkats av deras utbildning samt deras erfarenheter som lärare i klassrummet (Borg, 2003, s. 82). Lärare B berättade utifrån sitt perspektiv att eleven aldrig är hindret, vilket kan påverkats av hans erfarenhet av drama i engelskundervisningen. Likaså kan perspektivet som lärare D presenterade, att elever kan vara ett hinder, påverkats av hans erfarenheter som lärare i klassrummet. En av faktorerna som påverkar lärarkognitionen är kontextuella faktorer (Borg, s. 82). De lärare i enkätsvaren som beskrev att drama kan göra klassrummet stimmigt kan vara en kontext av tidigare erfarenhet som påverkat vad de tror, vet och tänker om drama i engelskundervisningen.

Drama som metod i engelsklassrummet

Vid frågan om hur lärarna använder sig av drama i engelskundervisningen framkom två distinkta kategorier från samtliga lärare som arbetar med drama: rollspel och gestaltning till litteratur. Som tidigare nämnts kommer lärarna i denna studie från liknande utbildningsbakgrund och alla har arbetat inom den svenska skolan. Detta kan därmed vara en orsak till att rollspel och gestaltning är de främsta metoderna inom drama som observerats utifrån intervju- och enkätsvaren. Eftersom studien har haft som syfte att genom lärarkognition undersöka vad lärare vet, tror och tänker (Borg, 2015, s. 1) har studien utgått från lärares upplevelser (Borg, 2003, s. 81). Dessa upplevelser kan ha påverkats av deras utbildning och kontextuella faktorer, se Figur 1 (Borg, 2003, s. 82). Dramatisering till sagor framkom även

som svar i den svenska intervjustudien som utfördes av Fredriksson (2013, s. 76). Även lärarna i Nanda och Susantos (2021, s. 287) studie dramatiserade utifrån sagor, mer specifikt indonesiska etiska berättelser. Lärarna i Fredrikssons (s. 76) studie svarade även att de dramatiserade till sång vilket ingen lärare, varken i intervju eller enkät, svarade i denna studie. Däremot står det i kursplanen för engelskämnet (Skolverket, 2022, s. 36) att elever ska få ta del av bland annat sånger i undervisningen. Det skulle därmed kunna vara en möjlighet att utöver dramatisera till sagor och berättelser även kunna dramatiseras till sånger för att främja elevers engelskförmågor. En metod inom drama som inte presenterades av lärarna i denna studie var processdrama. Det användes däremot av lärarna i Wells och Sandrettos (2017, s. 184) studie. Dessa lärare fick däremot lektioner i processdrama innan de för första gången använde sig av drama tillsammans med deras elever.

Flera av forskarna i den tidigare forskningen (se Hazar, 2019; Mede & Vardar, 2021; Mulker Greenfader et al., 2014; Yuanyuan, 2019) återgav inte de dramaaktiviteter som utfördes i deras studier. I Mulker Greenfader et al. (s. 190) studie användes TAP, däremot presenterade de inte vilka typer av dramaaktiviteter som användes. Inte heller beskrev Yuanyuan (s. 69) de dramaaktiviteter som utfördes utöver att eleverna deltog i en dramakurs från skolan. I Mede och Vardars (s. 195–196) studie presenterades ett tema ”At the Circus” som dramaaktiviteter exempelvis spel, berättelser och hantverk, i en cirkus-miljö det beskrevs däremot inget praktiskt om dessa aktiviteter. Det skulle däremot kunna likna de rollspel som lärare D samt läraren i Tabell 4 *Urval 4D* lyfte fram att de använder för att dramatisera i olika miljöer. Hazar (s. 27) introducerade även drama i studien som dramaaktiviteter och hänvisade till två böcker som aktiviteterna inspirerats av, även här inget konkret. Lärarna i denna studie som arbetat med drama fick beskriva hur de använder metoden. Därmed framkom det att flera lärare gestaltar till sagor och berättelser, en lärare från enkätsvaren beskrev att eleverna fick gestalta personer och saker i berättelserna som till exempel en gammal gumma eller träd.

De rollspel som framfördes i denna studie samt det som går att tyda i Mede och Vardars (2021, s. 196) studie kan knytas an till Deweys kunskapssyn som menar att kunskap inte kommer från abstrakta resonemang (Liedman, 2020, s. 749). Genom att lärarna utför rollspel med eleverna i olika ”miljöer” skapar det en lärande kontext som inte blir abstrakt kunskap för eleverna. De metoder inom drama som lärarna i studien presenterade är även lärande genom kroppen, holistiskt lärande. Inom pragmatismen är ”learning by doing” (Säljö, 2020, s. 264) centralt vilket är det perspektiv drama ses utifrån i denna studie. Flera lärare i enkäten beskrev att drama kan koppla ”kropp till knopp” vilket kan liknas med lärande genom görande. Dessutom motiverade flera lärare att drama kan anpassas till elevernas nivå. Det beskriver Säljö (s. 264) utifrån ett pragmatiskt perspektiv, att vid användandet av lärande genom ett görande går det att anpassa skolarbetet efter elevers olika förutsättningar och därmed göra det elevcentrerat.

Drama för att främja elevers kommunikativa förmågor

Samtliga lärare, både från intervjuerna och enkätsvaren, menade att drama kan främja elevernas verbala kommunikationsförmågor. I intervjuerna lyftes det att drama kan främja elevernas

ordförråd, verbala förmågor samt att uttalet kan bli bättre när de får öva språket genom drama. Även i enkäten presenterades främjande faktorer som drama kan ha på den verbala förmågan, bland annat att de vågar prata mer genom drama. Flera studier från tidigare forskning observerade positiva effekter som drama kan ha på elevers verbala kommunikationsförmågor (Hazar, 2019; Mede & Vardar, 2021; Mulker Greenfader et al, 2014; Nanda & Susanto, 2021; Yuanyuan, 2019; Yumurtacı & Mede, 2021). Inom Deweys pedagogik lär elever sig genom aktivitet och kommunikation (Alexandersson & Swärd, 2023, s. 3), vilket även framfördes av lärare i den tidigare forskningen samt av lärarna i denna studie. En positiv effekt som drama kan främja är interaktion mellan eleverna (Mede & Vardar, s. 196). I Stapeldiagram 1 synliggörs det att endast fyra lärare använder drama för att främja interaktionen mellan eleverna. Inom pragmatismen bygger kunskap på en integration med omvärlden och andra människor (Säljö, 2015, s. 72). Det går att urskilja i bland annat Tabell 3, där *Urval 3D* beskrev att drama får elever att samarbeta. Utifrån denna studies definition sker kommunikation genom att information delas mellan medkommunikatörer (Jensen, 2022, s. 14–15). Det sker därmed en interaktion mellan elever samt elev och lärare när de använder drama i engelskundervisningen.

Av de lärare som deltog i studien svarade alla förutom en lärare att drama kan främja elevers icke-verbala förmågor inom engelskundervisningen. Det som främst förekom vid svaren, både i enkäten och intervjuerna, var att drama främjar elevers kroppsspråk och att visa känslor utan att tala. Det framkommer även i Blands (2022, s. 180) beskrivning av drama som en holistisk metod samt Hallgren och Jacquet (2023, s. 27) som menar att kroppen är det centrala mediet i drama där flera kommunikativa resurser används, exempelvis mimik. Utöver det påstod flertalet lärare (se bland annat *Urval 7D*, lärare A) att drama kan främja elevers förmåga att lyssna. I tidigare forskning fokuserade studierna främst på det verbala språket, det vill säga att tala, öka ordförråd och utveckla elevers vokabulär (se exempelvis Mulker Greenfader et al, 2014; Nanda & Susanto, 2021; Yumurtacı & Mede, 2021). Däremot är drama ur ett pragmatiskt perspektiv lärande genom görande. Säljö (2015, s. 75) beskriver att lärande sker genom mänsklig aktivitet samt att göra erfarenheter och bearbeta dem i handling. Det framkom bland annat i flera enkätsvar, i Tabell 7 beskriver en lärare i *Urval 7C*: ”Kroppen är ett verktyg för språk”. Alexandersson och Swärd (2023, s. 3) beskriver att Deweys pedagogik baseras på att språklärande aktiviteter ska ske genom kommunikativa aktiviteter, vilket framkom i svaren hos flera lärare i studien.

Att den tidigare forskningen inte inkluderade icke-verbal kommunikation kan bero på att forskarna inte undersökte det. I denna studies pilotstudie fick intervjuguiden revideras på grund av att endast verbala förmågor listades vid en fråga om drama kan främja elevers kommunikativa förmågor. En annan faktor till detta kan bero på att den svenska läroplanen indikerar på att icke-verbal kommunikation ska läras ut. I kursplanen för engelska står det att när elevernas språkkunskaper inte räcker till ska de kunna använda olika strategier för att underlätta kommunikationen samt att de ska ges förutsättningar att använda olika hjälpmedel bland annat för kommunikation (Skolverket, 2022, s. 35). Ur ett lärarkognitivt perspektiv, se Figur 1, kan även tidigare utbildning påverka lärares perspektiv. Det kan därmed påverka hur de ser på kommunikation, som verbal och/eller icke-verbal. Eftersom samtliga lärare i denna studie följer den svenska läroplanen kan det vara en faktor till att de kan motivera användandet

av drama för icke-verbal kommunikation. Det går däremot inte att jämföra med lärarna i de internationella studierna och om deras syn på kommunikation påverkats av deras läroplaner då de inte beskrivs i den tidigare forskningen.

Slutsats

Detta examensarbets syfte var att få kunskap om lärares uppfattning av drama i engelskundervisningen, hur lärare i grundskolans årskurs 1–2 arbetar med drama i engelskundervisningen för att främja kommunikativa förmågor. Det gjordes genom tre forskningsfrågor som fokuserade på vilka uppfattningar lärare har om drama i engelskundervisningen, hur lärare använder sig av drama i engelsklassrummet i årskurs 1–2 samt lärares perspektiv på hur drama kan främja elevers verbala och icke-verbala kommunikationsförmågor.

Resultatet från studien visar att lärare ser flera möjligheter vid användningen av drama, bland annat att det kan engagera samt skapa självförtroende hos eleverna. Utöver möjligheter såg även lärarna hinder för användningen av drama, flera lärare menade att tidsaspekt, oerfarenhet samt klassens gruppstorlek kan vara hinder. Ett av fynden i denna studie var att lärare berättade att de behöver mer utbildning i drama för att utveckla kunskap och säkerhet för att använda metoden. Detta borde utföras dels för de möjligheter som drama i undervisningen bidrar till, dels för att det i läroplanen står tydligt att drama ska användas i undervisningen.

De lärare som använder drama i engelskundervisningen beskrev att de främst använder sig av rollspel och gestaltning. Flertalet lärare i denna studie berättade att de använde drama, gestaltning, i samband med läsning av böcker och sagor. Lärarna i studien presenterade flera komponenter inom elevers verbala förmågor som kan främjas av drama. I enkäten redogjorde majoriteten av lärarna att elever vågar tala mer vid användning av drama. Informanterna i studien berättade även att elevers ordförråd, talförmåga och deras övergripande språkliga förmåga främjas av drama. De icke-verbala förmågor som lärarna främst nämnde som gynnas av drama var lyssningsförmåga, användande av kroppsspråk samt uttryck av känslor.

Avslutningsvis visar detta examensarbete att drama enligt lärarna i denna studie kan främja flera kommunikativa förmågor inom engelskundervisningen. De menar dessutom att drama kan öka elevers engagemang i undervisningen. Även om de beskrev att drama har flera positiva effekter fann lärarna i studien flera hinder som påverkar deras val av att inte använda drama i engelskundervisningen, exempelvis tidsbrist och oerfarenhet. Däremot var flera av de deltagande lärare positivt inställda till användningen av drama i engelsklassrummet.

Framtida forskning

Eftersom denna studie endast avsett att undersöka lärares perspektiv på drama i engelskundervisningen för att främja elevers kommunikativa förmågor gav den inte en inblick till hur det faktiskt går till praktiskt i klassrummet. Ett förslag till framtida forskning är därmed

att undersöka hur drama används i praktiken i engelskundervisningen, vilket förslagsvis skulle kunna ske genom observation. Slutligen skulle det även vara intressant att undersöka elevers perspektiv på drama, och andra estetiska uttrycksformer, i engelskundervisningen eftersom det utifrån lärarna i denna studie gynnar eleverna och att de vågar tala mer genom drama i engelskundervisningen.

Referenslista

Alexandersson, U. & Swärd, A-K. (2015). *Estetiska lärprocesser*. Skolverket.
<https://larportalen.skolverket.se/api/resource/P03WCPLAR177272>

Alexandersson, U. & Swärd, A-K. (2023). *Om lärande och undervisning*. Skolverket.
<https://larportalen.skolverket.se/api/resource/P03WCPLAR177267>

All European Academies (2023). *The European Code of Conduct for Research Integrity – Revised Edition 2023*. Berlin. DOI 10.26356/ECOC

Allström, M. (2010). Drama som metod i engelska. I M. Estling Vannestål & G. Lundberg (Red.), *Engelska för yngre åldrar* (s. 113–128). Studentlitteratur.

Andréasson, A., & Sandell Ring, A. (u.å.) *Ordförrådets betydelse för språk-, läs- och skrivutveckling*. Skolverket. Hämtad 5 december 2024 från
<https://www.skolverket.se/download/18.645f1c0e17821f1d15c3829/1623222894776/artikel-5-ordforradets-betydelse-2.pdf>

Barnard, R. & Burns, A. (2012). Introduction. I R. Barnard & A. Burns (Red.), *Researching Language Teacher Cognition and Practice: International Case Studies* (s. 1–10). Multilingual Matters.

Bland, J. (2022). *Compelling Stories for English Language Learners: Creativity, Interculturality and Critical Literacy*. Bloomsbury Publishing Plc.

Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe and do. *Language teaching*, 36(2), 81–109. DOI:10.1017/S0261444803001903

Borg, S. (2015). *Teacher Cognition and Language Education: Research and Practice*. Bloomsbury Publishing Plc.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8 uppl.). Routledge.

Cornét Sørensen (2020). Drama, inclusion and play competence. I Á. H. Ragnarsdóttir & H. Sæberg Björnsson (Red.), *Drama in Education: Exploring key research concepts and effective strategies* (s. 163–178). Routledge.

Denscombe, M. (2021). *The Good Research Guide: research methods for small-scale social research projects* (7 uppl.). McGraw Hill: Open University Press.

- Dewey, J. (med Hartman, S. G. & Lundgren, U. P.) (1998). *Individ, skola och samhälle* (3 uppl.). Natur och Kultur.
- Dimenäs, J. (2020). *Vetenskap och beprövad erfarenhet: forskningsmetodik för förskolläro- och lärarprofessionen*. Liber.
- Ejlertsson, G. (2019). *Enkäten i praktiken: En handbok i enkätmetodik* (4 uppl.). Studentlitteratur.
- Fredriksson, K. (2013). *Drama som pedagogisk möjlighet: En intervjustudie med lärare i grundskolan* [Licentiatavhandling, Linköpings Universitet]. Linköping University Electronic Press
- Hallgren, E. & Jacquet, E. (2023). *Stärk pedagogiken med estetiken: Drama, bild och muntligt berättande i tematisk undervisning*. Studentlitteratur.
- Hazar, R. B. (2019). Using drama as a communication tool for young learners. *International Journal of Educational Spectrum*, 1(1), 25–35.
- Jensen, M. (2022). *Kommunikation I klassrummet* (2 uppl.). Studentlitteratur.
- Keaveney, S. & Lundberg, G. (2019). *Early language learning and teaching: Pre-A1-A2* (2 uppl.). Studentlitteratur.
- Larsen, A. K. (2018). *Metod helt enkelt: En introduktion till samhällsvetenskaplig metod* (2 uppl.). Gleerups.
- Li, L. (2017). *Social Interaction and Teacher Cognition*. Edinburgh University Press.
- Liedman, S-E. (2020). Epilog. I U. P. Lundgren, R. Säljö & C. Liberg (Red.), *Lärande, skola, bildning: Grundbok för lärare* (5 uppl., s. 733–755). Natur och Kultur.
- Lundahl, B. (2021). *Engelskspråkdiraktik: Texter, kommunikation, språkutveckling* (5 uppl.). Studentlitteratur.
- Lundberg, G. (2020). *De första årens engelska: Förskoleklass till åk 6 – på vetenskaplig grund* (3 uppl.). Studentlitteratur.
- Mede, E., & Vardar, A. (2021). Using drama in English classrooms: The effects on vocabulary gain in very young learners. *Creative Drama Journal*, 16(2), 191–206.
<https://doi.org/10.21612/yader.2021.012>

- Mulker Greenfader, C., Brouillette, L., & Farkas, G. (2014). Effect of a performing arts program on the oral language skills of young English learners. *Reading Research Quarterly*, 50(2), 185–203. <https://doi.org/10.1002/rrq.90>
- Nanda, D. S., & Susanto, S. (2021). Using drama in EFL classroom for exploring students' knowledge and learning. *Journal of English Education*, 9(2), 285–292. <https://doi.org/10.25134/erjee.v9i2.4353>
- Pinter, A. (2017). *Teaching young language learners* (2 uppl.). Oxford University Press.
- Skolverket (2022). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Skolverket. <https://www.skolverket.se/getFile?file=13074>
- Skolverket (2024). *Kommentarmaterial till kursplanen i engelska: grundskolan*. Skolverket. <https://www.skolverket.se/getFile?file=13093>
- Svenska Akademien (2015a). Engagera. I *Svenska Akademiens ordlista*. Hämtad 26 mars 2025 från <https://svenska.se/saol/?hv=lnr17039>
- Svenska Akademien (2015b). Motivation. I *Svenska Akademiens ordlista*. Hämtad 26 mars 2025 från <https://svenska.se/saol/?hv=lnr17039>
- Säljö, R. (2015). *Lärande: En introduktion till perspektiv och metaforer*. Gleerups.
- Säljö, R. (2020). Den lärande människan. I U. P. Lundgren, R. Säljö & C. Liberg (Red.), *Lärande, skola, bildning: Grundbok för lärare* (5 uppl., s. 225–286). Natur och Kultur.
- Thornberg, R. & Fejes, A. (2019). Kvalitet och generaliserbarhet i kvalitativa studier. I A. Fejes. & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (3 uppl., s. 273–295). Liber.
- Toivanen, T., Antikainen, L. & Ruismäki, H. (2012). Teacher's Perceptions of Factors Determining the Success or Failure of Drama Lessons. *Procedia – Social and Behavioural Sciences*, 45, 555-565. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.593>
- Trost, J. & Hultåker, O. (2016). *Enkätboken* (5 uppl.). Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet (2024). *God forskningssed*. <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2024-10-02-god-forskningssed-2024.html>
- Wells, T. & Sandretto, S. (2017). “I’m on a journey I never thought I’d be on”: using process drama pedagogy for the literacy programme. *Pedagogies: an international journal*, 12(2), 180-195. <https://doi.org/10.1080/1554480X.2016.1245147>

Yuanyuan, C. (2019). Enhancing EFL students' English competency through drama: A case study in a primary school in China. *English Language Teaching*, 12(7), 68–74. <https://doi.org/10.5539/elt.v12n7p68>

Yumurtacı, N., & Mede, E. (2021). Using creative drama in teaching English to young learners: Effectiveness on vocabulary development and creative thinking. *Elementary Education Online*, 20(1), 115–228. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2021.01.017>

Bilaga A – Informationsbrev

Informationsbrev

Information om deltagande i en enkät- och intervjustudie: Drama i den tidiga engelskundervisningen

Du tillfrågas härmed om deltagande i denna undersökning.

Syftet med undersökningen är att få kunskap om i vilken utsträckning lärare i grundskolans årskurs 1–2 arbetar med drama i engelskundervisningen. Studien ska även undersöka hur de lärare som arbetar med drama använder det för att främja elevers förmåga att kommunicera verbalt och icke-verbalt i engelska. Eftersom drama är en uttrycksform som framkommer i både skolans värdegrund och uppdrag samt kursplanen för engelska är det relevant att undersöka om och hur grundskollärare använder sig av drama i engelskundervisningen. I en svensk och nordisk kontext är det begränsat med forskning från de tio senaste åren, däremot finns det forskning i en internationell kontext som belyser flera fördelar med drama i undervisningen av främmande språk, vilket inkluderar engelska, är det relevant att undersöka hur och om lärare i Sverige använder drama i engelskundervisningen.

Urvalet av informanter har skett via ett godtyckligt urval där jag som forskare valt ut informanter utifrån kriterier som du uppfyller: utbildad grundskollärare och undervisat i engelskämnet. Vid deltagande av intervjun förväntas det ta ungefär **30** minuter. Intervjun kommer att spelas in med ditt godkännande för att underlätta analys och sammanställning av svaren. Vid deltagande av enkäten beräknas det ta ungefär **5–10** minuter. Svaren från enkäten kommer att vara anonyma. Om du som deltagare vill ta del av resultatet och den färdiga uppsatsen kan jag mejla det färdiga arbetet när det är godkänt.

Informationen kommer att lagras och skyddas i en lösenordskyddad mapp. Efter studien är godkänd kommer det insamlade materialet att destrueras. Namnen på alla informanter i studien kommer att vara fingerade i uppsatsen. Uppsatsen kommer att publiceras i det Digitala Vetenskapliga Arkivet (DiVA).

Ditt deltagande i undersökningen är helt frivilligt. Du kan när som helst avbryta ditt deltagande utan närmre motivering. Undersökningen kommer att presenteras i form av en uppsats vid Högskolan Dalarna.

Ytterligare upplysningar lämnas av nedanstående ansvariga.

Wendela Fahlgren Ingels

Zita Farkas

xxx

xxx

H21wenfa@du.se

zfa@du.se

Bilaga B - Samtyckesformulär

Samtyckesformulär

Samtycke till att delta i studien

Jag har fått muntlig och skriftlig informationen om studien och har haft möjlighet att ställa frågor. Jag får behålla den skriftliga informationen.

Jag samtycker till att:

- delta i studien [Drama i den tidiga engelskundervisningen].
- att intervjun spelas in via ljudupptagning.
- att uppgifter om mig behandlas på det sätt som beskrivs i studiepersonsinformation.
- följande personuppgifter samlas in: utbildningsnivå, år som verksamlärare och vilken årskurs som du undervisar i.
- personuppgifter kommer att användas till att undersöka om och hur grundskollärare i årskurs 1–2 använder drama i engelskundervisningen för att främja elevers kommunikativa förmåga.
- de insamlade uppgifterna kommer att bevaras till dess att uppsatsen är examinerad och godkänd, dock högst tre år räknat från att datainsamlingen påbörjats.

| Plats och datum | Underskrift |
|-----------------|-------------|
| | |

Ansvarig för studien

Ort och datum: _____

Namnteckning: _____

Bilaga C - Intervjuguide

Inledande frågor

Kan du beskriva din bakgrund som lärare? Vilken lärarutbildning har du gått?

Hur länge har du arbetat som lärare?

Vilka årskurser undervisar du engelska i?

Vilken betydelse beskriver lärare i grundskolans årskurser 1–2 att drama har i engelskundervisningen?

Vad är din förståelse om lärande genom drama? (Inspiration från Wells & Sandretto, 2017, s. 190)

Vilka möjligheter tycker du att dramaarbete kan ha i engelskundervisningen för elever i åk 1–2? (Inspiration från Fredriksson, 2013, Bilaga 1)

Vilka hinder kan du se med att arbeta med drama i engelskundervisningen för elever som precis börjar lära sig engelska?

Hur använder sig lärare i grundskolans årskurs 1–2 av drama i engelskundervisningen?

Har du tidigare erfarenhet av drama i undervisning? Till exempel under din egen skolgång eller lärarutbildning.

Använder du dig av drama i engelskundervisningen? I annan undervisning?

Om drama används i undervisningen:

Hur mycket tid spenderar du på drama i engelskundervisningen? (Inspiration från Toivanen et al., 2012, s. 557)

Hur använder du dig av drama som metod? Exempel!

Hur arbetade du? Gruppstorlek? Din egen roll? Hur var din upplevelse av att arbeta med drama? (Inspiration från Fredriksson, 2013, Bilaga 1)

Enligt dig, vad var elevernas reaktion kring användningen av drama i engelskundervisningen?

Om drama inte används i undervisningen:

Har du tidigare använt dig av drama i undervisningen?

Kan du beskriva varför du inte använt dig av drama som metod?

Är drama en metod du skulle vilja arbeta mer med i framtiden? Varför/Varför inte?

I vilken situation ser du dig kunna använda drama?

Hur beskriver lärare i grundskolans årskurser 1–2 att drama kan användas i engelskundervisningen för att främja elevers förmåga att kommunicera, verbalt och icke-verbalt, i engelska?

Har du funderat över vilken betydelse drama kan ha för att främja elevers verbala förmågor?

Har du funderat över vilken betydelse drama kan ha för att främja elevers icke-verbala förmågor? (Inspiration från Fredriksson, 2013, Bilaga 1)

Har du använt dig av drama som metod för att främja elevers kommunikativa förmågor?

Om drama har använts för att främja elevers kommunikativa förmågor:

Varför använde du dig av drama som metod?

Hur använde du dig av drama för att främja elevers kommunikativa förmågor? Exempel!

Om drama inte har använts för att främja elevers kommunikativa förmågor:

Vilken metod använder du för att främja elevers kommunikativa förmågor i undervisningen?

Skulle du kunna tänka dig använda drama i undervisningen för att främja elevers kommunikativa förmågor? Hur? Varför/Varför inte?

Avslutningsvis:

Är det något som du vill ändra eller lägga till?

Bilaga D – Enkät

* Obligatoriskt

1. Är du utbildad grundskollärare F-3? *

- Ja
- Nej
- Annat

2. Hur länge har du undervisat inom engelskämnet för elever i årskurs 1-2? *

- 1-5 år
- 5-10 år
- 10-15 år
- 15-20 år
- 20+ år

3. Vad är din förståelse om lärande genom drama? *

4. Har du tidigare erfarenhet av drama i undervisningen? *

- Ja, från min egen skolgång
- Ja, från lärutbildningen
- Ja, från min egen undervisning
- Nej

5. Finns det fördelar att arbeta med drama i engelskundervisningen? *

- Ja
- Nej

6. Vilka fördelar kan du se med att arbeta med drama i undervisningen för elever i årskurs 1-2?

7. Finns det nackdelar med att arbeta med drama i undervisningen för elever i årskurs 1-2? *

- Ja
 Nej

8. Vilka nackdelar kan du se med att arbeta med drama i undervisningen för elever i årskurs 1-2?

9. Drama i engelskundervisningen kan öka elever kommunikativa förmågor (1- Stämmer inte alls, 10- stämmer helt) *

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

10. Kan drama hjälpa elever att utveckla sina verbala förmågor i engelska? *

- Ja
 Nej

11. Vilken betydelse kan drama ha för att främja elevers verbala förmågor i engelska?

12. Kan drama hjälpa elever att utveckla sina icke-verbala förmågor i engelska? *

- Ja
 Nej

13. Vilken betydelse kan drama ha för att främja elevers icke-verbala förmågor i engelska?

14. Använder du, eller har du använt dig av, drama i engelskundervisningen? *

- Ja
- Nej

15. Hur ofta använder du dig av drama i engelskundervisningen? *

- Varje engelska lektion
- Någon gång per månad
- Någon gång per termin
- Sällan

16. Varför använder du dig av drama som metod? *

Välj högst 3 alternativ.

- Skapa lärandekontext
- Öka/öva elevers ordförråd
- Öva på att tala muntligt
- Utveckla elevers kommunikativa kompetens
- Öva användningen av kroppsspråk
- Engagera/motivera eleverna
- Främja interaktion mellan eleverna
- Annat

17. Vad är din upplevelse av att använda drama i engelskundervisningen? (1-5, där 1 är dålig upplevelse och 5 är bra upplevelse) *

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|

18. Motivera!

19. Hur använder du dig av drama som metod för att främja elevers kommunikativa förmågor?
Exempel! *

20. Vilka aspekter ligger bakom valet att inte använda sig av drama i engelskundervisningen? *

- Tidsaspekt
- Oerfarenhet
- Gruppstorlek
- Planeringstiden
- Annat

21. Möjlighet att motivera val/valen.

22. Vilken/Vilka metoder använder du för att främja elevers kommunikativa förmågor inom engelskämnet? *

23. Skulle du vilja arbeta mer med drama i engelskämnet i framtiden? *

- Ja
- Nej
- Annat

24. Varför vill du arbeta mer med drama i engelskämnet?

25. Varför vill du inte arbeta mer med drama i engelskämnet?