



Självständigt arbete
30 högskolepoäng, avancerad nivå

Att ljussätta mellanrummen - föreställningar om
dramapedagogik och elevers meningsskapande

*To illuminate the gaps -
conceptions of drama in education and student meaning-making*

Jessica Sundell Droppe

Masterexamen i ämnesdidaktik 120hp
Datum för slutseminarium 2020-06-02

Examinator: Kristian Sjövik
Handledare: Pär Widén

Abstract

The purpose of the study is to investigate conceptions of drama pedagogy from a student perspective in a Swedish elementary school. A drama educator and students at the age of seven have been observed and interviewed. To achieve the purpose of the study, the following questions are asked:

- How do students and teachers describe and portray the drama pedagogical activities and processes they jointly participate in?
- What meanings do students and teachers ascribe to the drama pedagogical activities and processes they jointly participate in?
- How can this be understood from a narrative theory perspective?

The study uses narrative analysis and socio-material approaches to analyze and understand conceptions of educational drama.

By focusing students and teachers processes in teaching and including the influential materiality, narratives are constructed in close connection with - Room, Body and Becoming/meaning-making - and where fictional spaces are given a central importance. The study's results show that these narratives offer students the opportunity to become other than socializing into desirable behaviors. Offers that can be about becoming a performer with a great deal of agency in interaction with other performers, human and non-human. The result also shows that material things can function as bridges but also as barriers for students' trials in their path towards and within fiction

Keywords: Drama in education, fictional spaces, narrative, actors-network theory, elementary school

Förord

Mitt största tack går till er, elever och den lärare som så generöst bjöd in mig till er värld.

Tack vare er har många aha-upplevelser och spännande upptäckter kunnat göras!

Min handledare Pär Widén, stort tack för intressanta samtal, utmanande frågor och för att du genom hela processen givit mig en känsla av att inte vara ensam i arbetet. Adam Droppe, tack för dina klargörande och nyfikna frågor i rättan tid, din petighet och för din tro på min kapacitet, det betyder mycket. Mina fina kloka kollegor, tack för dramaögonen på fiktionella rum! Tack Johan för alla bröd som bakades när det var som tuffast och som gav mig snabba och delikata kolhydrater när inget annat hanns med och tack för att du tagit hand om typ – allt, så att jag kunnat fokusera.

Uppsatsen blev till i detta fina samspel, TACK.

Jag tror på rörelsen och tvivlet.

det som skrämmer mig alla mest är nog tvärsäkerheten.

Det förvånar mig att så många människor kan verka så tvärsäkra på så mycket.

och att vi anklagar varandra för att ändra uppfattning.
ens tankar är ju i ständig utveckling.

Stina Oscarsson 19 januari 2020

Innehållsförteckning

| | |
|---|-----------|
| Abstract | 3 |
| Förord | 4 |
| Inledning | 7 |
| <i>Syfte och frågeställningar</i> | 8 |
| Tidigare studier | 9 |
| <i>Övergripande</i> | 9 |
| <i>Olika synsätt på dramapedagogik</i> | 11 |
| <i>Dramapedagogisk forskning inom grundskolan</i> | 12 |
| <i>Dramapedagogik i de nordiska Styrdokument</i> | 14 |
| <i>Avslutande kommentarer – tidigare forskning</i> | 15 |
| Teori | 17 |
| <i>Narrativ teori</i> | 18 |
| <i>Sociomatriellt perspektiv & Aktörs-Nätverks Teorin</i> | 20 |
| ANT och narrativ teori som aktörer i studien | 23 |
| <i>Fiktionella rum</i> | 23 |
| Metod | 27 |
| <i>Kvalitativ observation</i> | 28 |
| <i>Kvalitativ intervju</i> | 29 |
| <i>Bearbetning och analys</i> | 30 |
| <i>Narrativ analys som övergripande metod</i> | 30 |
| <i>ANT som analysredskap för att förstå hur beståndsdelar samverkar</i> | 31 |
| <i>Urval</i> | 33 |
| <i>Genomförande</i> | 33 |
| <i>Etiska aspekter</i> | 34 |
| <i>Studiens trovärdighet</i> | 34 |
| Resultat och analys | 37 |
| <i>Lektion 1</i> | 37 |
| <i>Elevintervju 1</i> | 38 |
| <i>Läraryntervju</i> | 39 |
| <i>Lektion 2</i> | 39 |
| <i>Elevintervju 2</i> | 40 |
| <i>Inom Rummet – Mänskliga och icke-mänskliga aktörer agerar med varandra</i> | 40 |
| Aktörers förbindelse och samspel mot teater och dramapedagogiska konventioner | 41 |
| Vägen mot och inom fiktionella rum – barriärer och broar i aktörers nätverk | 41 |

| | |
|---|-----------|
| <i>Kropp – elevers samspel med lärare, ramverk och fiktionella rum</i> | 45 |
| Samspel mellan kroppar och det fiktionella - eleven som framträdande aktör..... | 45 |
| Samspel mellan kroppar och det tillåtna inom ramen - eleven som framträdande aktör..... | 48 |
| Samspel mellan elevers kroppar, lärarens kropp och det fiktionella – läraren som igångsättare | 49 |
| <i>Tillblivelse och samspel i spåren av en icke-mänsklig aktör – Gestaltningen</i> | 52 |
| Samspel och tillblivelse som idébärare | 52 |
| Samspel och tillblivelse som fysiskt gestaltande aktör..... | 53 |
| Diskussion | 59 |
| <i>Narrativ om nyanser och goda exempel</i> | 60 |
| <i>Narrativ om mellanrummen och drama som instrument för annat</i> | 61 |
| <i>Narrativ om deltagares tillblivelse och social kontroll i estetikens namn</i> | 63 |
| <i>Didaktiska implikationer</i> | 65 |
| <i>Metoddiskussion</i> | 69 |
| Referenser | 70 |

Inledning

Tillbakablick 1

Jag går i mellanstadiet, klassen har fått en ny fritidspedagog som spelar teater med oss. Varje fredag, på roliga timmen spelar jag teater. Jag minns skratt och lek i kittlande mage.

Tillbakablick 2

Jag börjar på Studio 32, amatörteaterföreningen i Uddevalla. Att kliva in i dramarummet är som att kliva in i en annan värld. Det är nedtonat teaterljus i taket och lite dammigt i rummet men mysigt. Något med rummets atmosfär får min mage att kittla. Golvytan med den matta svarta ytan är stor. Det står svarta fonder längs med väggar som skapar mörka undanskymda vrår. Vad kan tänkas komma ut därifrån? Förväntningen är stor. Vad ska vi göra? Vilka är de andra barnen i gruppen? Vi lär känna varandra fort. Jag minns skratt, lek och värme men också stort allvar när vi tillsammans skapar föreställningar kring det som på riktigt berör oss. Jag vill alltid befinna mig här i denna sfär, i detta rum.

Upplevelser och minnen från mina första möten med dramapedagogik och teater är de första trådarna i en berättelsesleväv som fortfarande växer. Jag anar att den aldrig blir klar eftersom nya frågor om vad dramapedagogik är och kan vara, ständigt uppstår. Berättelsen börjar där i klassrummet på mellanstadiet och i det dammiga rummet på Studio 32 och den fortsätter bli till genom orden på detta papper. De två tillbakablickarna ovan, som är del av min berättelse, får konsekvenser för mitt meningsskapande och så småningom min syn på kunskap och vad skolan kan vara för en plats och hur jag förstår det som sker där.

Bakgrunden till uppsatsen är de gynnsamma värden som vanligen tillskrivs dramapedagogik och en förespråkande ansats som ges uttryck inom professionen. En bild som jag själv reproducerat och som är färgad av mina egna upplevelser. Elsa Szatek (DiSA 26/10-2018) problematiserar diskursen och de värden som tillskrivs dramapedagogik i forskning med hänvisning till Omasta & Snyder-Young (2014). Metastudien granskar 428 forskningsartiklar om pedagogiskt drama. Resultatet visar att 90% av dessa har en förespråkande karaktär. "Ninety per cent of these result-oriented articles affirmed the power of theatre to change lives for the better" (Omasta & Snyder, 2014, s.16). Szatek frågade sig om det verkligen stämmer? Är 90% av resultaten i dramapedagogisk forskning positiv? Min egen föreställning av dramapedagogik står plötsligt i kontrast till Szateks problematisering. Nya tankar och frågor väcktes samt lusten att undersöka och förstå föreställningar om pedagogiskt drama.

Jag är intresserad av att särskilt undersöka elevers berättelser om pedagogiskt drama i en skolkontext med fokus på hur dessa berättelser konstrueras i mötet och samspel med skolkontext och en dramalärares föreställningar och berättelse om pedagogiskt drama. Studien fokuserar även på samspelet mellan människor och material i undervisningssituationer och vilken betydelse detta samspel har i den dramapedagogiska processen. Att ur ett elevperspektiv undersöka vem eleven ges möjlighet att bli i dramaundervisning i grundskolan och vilket meningsskapande som uppstår i dramapraktiken får betydelse för hur vi tänker om och iscensätter den dramapedagogiska praktiken och för synen på pedagogiskt drama i grundskolan. Att zooma in dramaprocesser och elevers berättelser och perspektiv på dramapedagogik tillför värdefull kunskap om synen på pedagogiskt drama och vad ämnet dramapedagogik kan vara. Förhoppningsvis bidrar det till en vidgad förståelse av pedagogiskt drama med hänsyn till den homogena riktning som Omasta & Snyder (2014) belyser i forskningsöversikten.

Syfte och frågeställningar

Undersökningens syfte är att beskriva och analysera föreställningar om pedagogiskt drama i en svensk grundskolekontext. Elevers perspektiv är i fokus i undersökningen men lärarens perspektiv har också getts ett visst fokus i syfte att få en djupare förståelse.

Tidigare forskning är betydelsefull i studien och fungerar som en referenspunkt till det egna materialet. Empirin förstås med andra ord i ljuset av de riktningar som framställs i tidigare forskning. Genom att beskriva, analysera och diskutera föreställningar om dramapedagogik i teori och praktik och med en ständig referenspunkt till tidigare forskning gör studien anspråk på att skapa och fördjupa forskningsbaserad kunskap om ämnet pedagogiskt drama.

Undersökningen kan således ge möjlighet att bidra till och vidga forskningsfältet inom pedagogiskt drama genom att beskriva och analysera föreställningar inom ämnet.

- 1) Hur beskriver och framställer elever och lärare de dramapedagogiska aktiviteter och processer de gemensamt deltar i?
- 2) Vilka betydelser tillskriver elever och läraren de dramapedagogiska aktiviteter och processer de gemensamt deltar i?
- 3) Hur kan detta förstås ur ett narrativteoretiskt perspektiv?

Tidigare studier

Analysen behöver en bakgrund att utgå ifrån och som läsaren kan förhålla sig till. Blicken på de studier som lyfts in i detta avsnitt är färgat av narrativ teori och ses därför som en del av de narrativa inslag som kan skönjas/konstrueras i dramaforskning. Avsnittet är uppdelat i fem delar, där den inledande delen tar upp en övergripande bild av dramaforskning internationellt och nationellt. Del två lyfter forskning med olika synsätt på pedagogiskt drama och visar på spänningsfält inom ämnet. Den tredje delen behandlar pedagogiskt drama i en grundskolekontext och forskares syn på dramapedagogik och grundskolekontexten och dramapedagogik i grundskolan. Den fjärde delen synliggör hur dramapedagogik presenteras och positioneras i de nordiska ländernas läroplaner och är en viktig bakgrund till den empiriska studien i grundskolan. Den femte och avslutande delen syftar till att blicka framåt i föreliggande studie. Avsnittet i sin helhet fungerar som en bakgrund för de narrativ som eleverna konstruerar och agerar framför. Men allra först, ges en bakgrund för att skapa en grundförståelse av ämnet dramapedagogik och vad vi ska kalla det.

Hallgren (2018) begreppsliggör det sammansatta ordet Dramapedagogik och visar att ämnet är sammanbundet med både estetik och pedagogik. Hallgren (2018) med hänvisning till Berggraf Sæbø, 2008; Grünbaum, 2009; Sternudd, 2000, menar att idén om drama som metod för lärande utvecklats främst under 1900-talet med utgångspunkt i konst och reformpedagogiken. Gestaltande praktiker i lärandesyften, att bearbeta och väcka diskussion kan härledas ända till antiken (Hallgren, 2018).

Pedagogiskt drama som ämne är mångsidigt och har väckt intresse från olika vetenskapliga traditioner; filosofi, estetik, teater sociologi m.fl. (Sternudd, 2000). Österlind (2008) visar att av tio doktorsavhandlingar i Sverige, är sex skrivna inom utbildningsvetenskap, en inom psykologi, två inom litteratur och en inom teatervetenskap.

Ämnet har olika benämningar (O`toole, 2010). Internationellt finns betäckningar, så som; drama, educational drama, process drama, theater, applied drama, performance. I denna studie kommer benämningen pedagogiskt drama eller dramapedagogik att användas då båda begrepp tar hänsyn till både estetiska och pedagogiska dimensioner.

Övergripande

I en metaanalys av internationella forskningsabstract, där abstract från Australien var i majoritet, kan dramaforskning förstås som förankrad i praktiken, den är även argumenterande och går i försvar av dramaämnet (O`toole, 2010). Vad gäller frågan om vilken typ av lärande som forskare och "dramasamhället" försöker uppnå genom dramapraktiken identifierar

O'toole (2010) tre områden av lärande - *"Learning in and about the art form, social learning of one kind of another and curricular learning"* (O'toole, 2010, s. 283).

Österlind (2008) beskriver också det praxis-pedagogiska som framträdande drag i den svenska forskningen genom studier om historiska rötter, utveckling över tid och diskuterar om forskningen är deskriptiv eller förespråkande och bevisförande. Dramametoder och teoretiska utgångspunkter behöver därför definieras och beskrivas för att utveckla inriktningen i svensk dramaforskning till att bli ett autonomt fält eller om det ska förbli en domän och huruvida pedagogiskt drama i Sverige kan beskrivas som ett autonomt fält eller en domän. Frågan är huruvida det behövs ett autonomt fält i en postmodern tid där de generella tendenserna inom akademien går mot tvärvetenskap och "kunskapsfält"? Utifrån "Bourdieu's concept of social field" slås fast att svensk dramaforskning är en domän och inte ett autonomt fält (Österlind, 2008, s. 98). Dramapedagogik behöver ett eget fält för att odla "the essence of drama" (Österlind, 2008, s. 106). Trots att detta går emot den rådande trenden i en mer postmodern anda så är det den väg pedagogiskt drama behöver ta för att så småningom kunna bjuda in andra. Först hitta kärnan, sedan vända sig utåt. Tre sätt verkar vara vägar att gå för att som dramapraktiker få legitimitet som forskare, en av dessa handlar om att skriva avhandlingar med i huvudsak goda exempel, som ett sätt att förespråka drama gentemot de som befinner sig utanför fältet (ibid).

Österlind (2008) visar att ingen av avhandlingarna undersöker det område där drama främst används - undervisning, detta trots att drama under de senaste 30 åren har varit förankrad i lärarutbildningen. Detta skiljer sig avsevärt från O'toole (2010) där lärande inom läroplanen var ett av tre områden som dramaforskning påvisat. Detta är intressant och säger något om skillnaderna mellan Sverige och Australien, där Sverige inte har dramapedagogik som obligatoriskt ämne i skolan och saknar kursplan till skillnad från Australien där man har en läroplan gemensam med tre andra estetiska ämnen (Österlind, Østern & Björk Thorkelsdóttir, 2016). Dramapedagogiken har i den australiensiska läroplanen tre funktioner och återfinns därmed i konstämnen, i den språkliga utbildningen och i den samhällliga utbildningen (ibid). På detta vis tas hänsyn till hela dramapedagogikens bredd och rörlighet och också den demokratiska fostrande kraft som dramapedagogiken möjliggör. Vilket går stick i stäv med Sverige. I Sverige betraktas dramapedagogiken som instrument i andra ämnen, vilket har reducerat ämnet och dess demokratiska fostranskvalité (Sternudd, 2000).

Forskningen behöver distansera sig från att främst lyfta positiva aspekter med drama då det inte främjar ett kritiskt förhållningssätt inom forskning (O'toole, 2009). Österlind berör även detta men menar samtidigt att detta behövs för att ge drama en större kontext.

Diskussionen visar på delvis motstridiga och varierade synsätt, vilket är nödvändigt för att ett fält ska kunna utvecklas (Österlind, 2008; O’toole, 2010). Forskare behöver inta olika perspektiv, förhållningssätt och ståndpunkter för att verka identitetsskapande och för att forma ett fält. Svenska dramaforskningen skulle närmast kunna beskrivas som isolerade öar i en stor arkipelag (Österlind, 2008).

En sådan isolerad forskningsö är kroppens betydelse i dramapedagogiska processer som har en undanskymd roll i forskningen (Franks, 2015). Kroppsspråk och förkroppsligat lärande tas upp i forskning endast som ett sätt att komma åt lärandet. ”There was a tendency to see right through the bodily presence of students to get at learning” (Franks, 2015). En närmare inzoomning på den socialt organiserade kroppen eftersöks. Om kroppen ses som en flexibel och föränderlig meningsskapande entitet erkänns de multimodala möjligheter en människa har (Kress, 2010; Franks, 2015). Artikeln går i linje med Franks & Jewitt (2001) som menar att undervisning som tar hänsyn, inte bara till språkliga resurser, utan även till multimodala resurser skapar möjligheter för elevens lärandeprocess och väver samman handling, gester och tal. På så sätt formas en elevs mer komplexa syn på världen, vilket inte språkliga resurser ensamt kan realisera. Gestaltningens roll för att analysera lärande i skolan saknas (ibid) på samma sätt som studier med dramapedagogiska och undersökande metoder efterlyses (Einarsson, 2011).

Olika synsätt på dramapedagogik

Ämnet rymmer och uppvisar olika diskurser som kämpar mot varandra för att avgöra om det är ett ämne, en pedagogisk metod, en process eller konstnärlig produktion (Rasmusson, 2000; Fleming, 2003). Rasmusson (2000) diskuterar kampen om ämnet och slår fast att pedagogiskt drama öppnar upp för ett bredare konst och kulturbegrepp i en postmodernistisk tvärvetenskapliga tendens. Dramapedagogisk teori bör begrepp inkludera begrepp som möjliggör frågan ”Vad är konst?” (ibid).

Nordisk dramapedagogiska forskning presenterar olika uppdelningar och synsätt (Sternudd, 2000; Rasmusson, 2000; Lepp, 1998; Chaib, 1996).

Chaib (1996) identifierar fem dramateoretiska inriktningar. Dessa utgår inte från specifika teoretiska utgångspunkter utan istället från representanter för olika synsätt inom pedagogiskt drama; Keith Jonstone och improvisation, Elsa Olenius med dramapedagogiska metoder utvecklade från barns lek, Bolton & Heatcots drama i undervisning med dess metoder, Brian Way & Peter Slade som skilde på drama och teater och till sist Boal & Magners dramapedagogiska metoder som används i mötet med angelägna samhällsfrågor (ibid).

Lepp (1998) argumenterar för kopplingen mellan dramapedagogik och personlig utveckling. Lepp menar att dramapedagogiska metoder är ett kraftfullt verktyg för sjuksköterskestudenters professionella kompetens. Lepp beskriver fem paradigmer inom pedagogiskt drama; Holistiskt, konstpedagogiskt, rollteoretiskt, epistemologiskt och socialpedagogiskt (ibid). Ytterligare en uppdelning ger Sternudd (2000), som identifierar 4 dramapedagogiska perspektiv, Holistiskt lärande, konstpedagogiska lärprocessen, kritiskt frigörande och personlighetsutvecklande. Gemensamt för dem är att alla har demokratisk fostranspotential med reflektionen som ett centralt begrepp. Dessa perspektiven bildar huvudelementen i dramapedagogik och vilar på demokratiska värden. Inom dramapedagogik finns en gemensam grunduppfattning, som handlar om möjligheten att skapa och återskapa ett demokratiskt samhälle (Sternudd, 2000).

Trots de olika uppdelningar i Norden så är det Sternudds perspektiv som har fått störst genomslagskraft (Hallgren, 2018).

En udda studie i sammanhanget är Lindgren (2006) även om den inte uttryckligt talar om dramapedagogik. Det är en analys om diskurser och diskursiva positioneringar i relation till estetiska aktiviteter i grundskolan. Diskurser som handlar om hur skolans estetiska aktiviteter legitimeras och konstrueras samt fem diskurser om hur legitimitet av lärares estetiska kompetens konstrueras. Diskurserna kan länkas till och är grundade i andra mer omfattande diskurser i samtiden. Att utbilda för frihet och utöva social kontroll i estetiken namn. Vidare menar Lindgren (2006) att idén om den inneboende kraften i estetiska aktiviteter till att förändra en persons karaktär och förmåga att leva ett gott liv, kan sägas passa in i en tid där normen ett accepterat socialt beteende är en strävan efter fria och harmoniska medborgare (ibid).

Dramapedagogisk forskning inom grundskolan

Österlinds översikt (se ovan) är skriven 2008 och har följts av avhandlingar och licentiatavhandlingar med utgångspunkt i grundskolan i Sverige. Österlind (2008) definierade en lucka i forskningsöversikten som handlar om dramaforskning med koppling till skolkontexten.

Jag beskriver först svensk dramaforskning i relation till skolan, där lärares inställning och förhållningssätt till drama och/eller estetiska uttryck är del av undersökningen, i likhet med min studie. Dessa har skrivits i anslutning till eller efter Österlinds översikt.

När drama praktiseras i den svenska grundskolan, pekar forskningsresultat på praktikens sociala dimensioner så som att främja positivt gruppklimat och kommunikativa kompetenser och att elever lär känna sig själv och få perspektiv på den andre. Perspektivbyte fördjupar också elevers kunskaper. Drama används också i fostran och styrning av elever mot önskvärda beteenden. (Fredriksson, 2013; Öfverström, 2006).

Hallgren (2018) intar ett avvikande perspektiv än ovanstående. I diskussion om trygghet för deltagare och att våga i dramaprocesser, föreslår hon ett annat sätt att prata om det lärare och dramapedagoger gör för att deltagare ska utveckla motiv för rolltagande.

Det handlar om att fiktionen ska kännas meningsfull och möjlig att skapa. Alla individer har en riktning för sina handlingar bara det känns meningsfullt och de får möjlighet att uttolka ett motiv, och i det här fallet är det alltså fiktionen som ska kännas meningsfull och möjlig att skapa (Hallgren, 2018 s. 256).

Istället för att starta i ett prat om att ”våga vara med”, kan samtalet istället handla om de rika meningserbudanden läraren har ansvaret att ge och utgångspunkten kan istället vara att läraren eller dramapedagogens intention är att skapa ett positivt klimat med sina handlingar.

Dramaarbetets kollektiva dimension av lärande kan spåras i de semiotiska resurser som elever tillägnar sig i drama och gestaltande texter och som i sin tur bidrar till inkludering i det individuella skriftliga textarbetet (Jacquet, 2011). Genom ett multimodalt angreppssätt riktar studien fokus mot elevers process där metoden erbjuder att lyfta den resurs dramapedagogiken utgör och den potential som det gestaltande arbetet har på elevers skriftspråkslärande (ibid).

Drama och fantasi fungerar som resurs för identitetsskapande. Elevers multimodala berättande skapar mening genom att knyta samman den fiktiva världen med den verkliga och fiktiva figurer lever ett liv som eleven kan identifiera sig med. (Andersson, 2014). Aspekter som ger drama som metod en essens är bland annat att elever får använda alla sina sinnen i kunskapsinhämtning samt att fantasin utvecklar elevers kreativa sidor (Öfverström, 2006).

Att integrera drama med undervisning upplevs av lärare som problematiskt av skäl som tidsbrist, bristande dramakompetens, individualisering, att drama saknar kursplan, att skolan tycks fokusera på mätbar kunskap där teori och praktik delas upp i hög grad och att de teoretiska kunskaperna värderas högre (Fredriksson, 2013; Andersson, 2014). Andersson (2014) diskuterar inte pedagogiskt drama explicit, utan fokuserar på multimodalt berättande som en del av pedagogiskt drama. Estetpedagogerna i studien upplever sig ha lättare att formulera sig hur de ser på multimodalt berättande till skillnad från lärarna som upplevde begreppet som diffust och otydligt. Fredrikssons (2013) studie visar likartat att de lärare som

arbetar konstnärligt i en stark estetik (Saar, 2005), är de som genom sin lärarutbildning har med sig utforskande dramapraktiker.

Nationella studie visar likartat på att drama i undervisning får konsekvenser för elevers sociala mönster i förståelse, perspektiv på den andre och en positivt utvecklad gruppdynamik (Neeland, 2009; Goulet m.fl. 2013; Brouillette, 2010). Drama i undervisning har betydelse för demokratiska processer genom att en utforskande praktik ger elever möjlighet till ett handlingsutrymme, transformativa dialoger och att främjar de elevröster som sällan hörs i klassrummet (Binta M. Collins 2012; Aitken m.fl. 2007; Goulette m.fl. 2013).

Dramapedagogik i de nordiska Styrdokument

Österlind, Østern & Rannveig, Thorkelsdóttir (2016) är en jämförande analys om hur drama och teater beskrivs och positioneras i läroplanerna, som alla vilar på ett inkluderande, jämlikt och demokratiskt perspektiv (Danmark, Sverige, Finland, Norge och Island). Författarna menar att rådande politiska trender tillsammans med New Public Management och krav på evidensbaserad undervisning inte ger utrymme för konstämnen i skolan. Variationen mellan länderna är stora. Island har infört drama och teater som obligatoriskt ämne medan drama och teater i den nuvarande svenska läroplanen (Lgr 11) är mindre synlig än i den förra (Lpo 94). Drama och teater är inte obligatorisk på någon utbildningsnivå i Sverige utan istället valbart i olika utbildningssammanhang. Ordet drama finns med i läroplanerna för grundskolan årskurs 1-9, där det nämns på en generell nivå som ett medel för lärande i Svenska och engelska, vilket kan jämföras med Finland där ordet drama används i relation till lärande i nästan alla ämnen. Drama och teater som ämne för sin egen skull finns inte inskrivet i den svenska nationella läroplanen, utan är ett eget val skolor själva gör. "Estetiska lärprocesser" däremot är ett begreppet som används genomgående i den svenska läroplanen. På universitetsnivå har dramakurser för lärare skurits ner eller försvunnit under de senaste åren. Dramainslag i lärarutbildningskurser i Sverige har nästan helt försvunnit. Dramapedagogutbildningar återfinns på folkhögskolor sedan 1970 i Sverige. 2015 fick Stockholms universitet sin första (och i Sverige hittills enda) professor i pedagogiskt drama och där finns även en kandidatexamen i teater och drama på tre år som startade 2016 (Østern, Björk & Thorkelsdóttir, 2016) .

I alla de nordiska läroplanerna positioneras drama som medel för lärande i andra ämnen, då främst modersmål (Østern, Björk & Thorkelsdóttir, 2016). Detta menar författarna kan vara relaterat till forskning som ser ett absolut samband mellan drama i undervisning och ökad

språkutveckling. Även samband mellan drama och förbättrat lärande, social kompetens och motivation har påvisats i flera forskningsstudier (ibid).

Resultat från analysen visar att Drama och teater i den Svenska läroplanen är mindre synlig i den nuvarande läroplanen än i den förra och när det synliggörs, är det enbart som medel för lärande i modersmål och engelska (Østern, Björk & Thorkelsdóttir 2016).

Den narrativa riktningen i de nordiska läroplanerna är tydlig, dramapedagogik används dels som instrument för lärande och dels för att utveckla elevers sociala kompetens och motivation. Vilka konsekvenser detta och övriga riktningar som tagits upp i avsnittet, har för de narrativ som kommer att belysas i studien, redogörs för i nästa avsnitt.

Avslutande kommentarer – tidigare forskning

Jag har nu redogjort för tidigare forskning och styrdokument om pedagogiskt drama både vad gäller övergripande tendenser och relaterat till en skolkontext. Kunskap utgår alltid ifrån en kontext - sociala, kulturella, politiska och språkliga sammanhang. Världen är föränderlig, den skapas och omskapas hela tiden (Johansson, 2005). Berättelser om pedagogiskt drama skapas utifrån olika parametrar, perspektiv och kategorier, vilket får betydelse för hur berättelsen berättas (ibid). Det innebär att kunskap som synliggjorts i avsnittet enbart är olika varianter av sanning. Det är dock möjligt att se mönster och en viss regelbundenhet i världen (Selander & Rostvall, 2010) och därmed också bland de referenspunkter, riktningar och tendenser som visas i avsnittet, som utifrån ett narrativt perspektiv skapar föreställningar om pedagogiskt drama i forskningen.

Österlind (2008) och O'toole (2010) bidrar med en riktning i föreliggande studie till att se bortom det förespråkande och i stället problematisera elevernas berättelse om pedagogiskt drama i skolkontexten. Vad kan tänkas hända om fokus inte riktas mot det förespråkande utan istället mot hur deltagare beskriver och framställer de aktiviteter och processer som de tillsammans deltar i? Genom att åskådliggöra ett perspektivskifte från det förespråkande till vad som istället sker inom aktiviteterna möjliggör att elevers process framträder och inom dessa kan mellanrum bli synliga. Mellanrum som i föreliggande studie handlar om fiktionella rum, process och meningsskapande, vilket kommer analyseras och diskuteras vidare i studien.

Sociala dimensioner (Binta M. Collins 2012; Aitken m.fl. 2007, Goulette m.fl. 2013) och frihet och socialisering i estetikens namn (Lindgren, 2006), är starka tendenser i den praxispedagogiska forskningen relaterat till grundskolan.

Skolor uppmanas utifrån ett kosmopolitiskt godhetsideal, att socialisera elever till goda humana medborgare (Todd, 2010). Socialisering måste omfamna både potential och

begränsning inom människan. Med andra ord kan vi inte se utbildning som ett sätt att odla mänskliga ideal där människans begränsning utesluts (ibid). Hur och vad vi gör i klassrummet är alltid underordnat frågan om varför vi gör det (Biesta, 2012). Om undervisning reduceras till att handla om en slags effektiv utdelning av lärande och socialisering, osynliggörs de medel genom vilka lärandet nås och eleven riskerar att bli objekt för lärarens handlande (Biesta, 2012). Svenska studier visar att dramapedagogiska syften i skolan handlar om socialisering snarare än konstnärliga syften. Undantaget lärare som genom sin utbildning har dramakompetens eller när utbildade dramapedagoger deltar i forskningsprojekten (Andersson, 2014; Öfverström, 2006). Ovanstående lucka öppnar upp för att söka estetiska och konstnärliga aktiviteter i mitt material. O'toole (2010) å andra sidan lyfter i sin studie fram att lärande *om* och *i* konstformer, lärande i sociala dimensioner och lärande i relation till läroplan utgör tre forskningsriktningar, vilket innebär att dramapedagogikens hela bredd tillvaratas (Sternudd, 2000). Dessa riktningar behöver sättas i sin kontext för att förstå hur de kontrasteras gentemot de svenska studierna. De abstrakt som analyserats i O'toole (2010) härstammar främst från Australien, där dramapedagogik tillsammans med musik, bild och dans har en egen kursplan (Österlind, Østern & Björk Thorkelsdóttir, 2016). I de nordiska läroplanerna har vi sett att så inte är fallet, kursplan saknas och dramapedagogik positioneras i läroplaner istället som ett instrument för lärande i andra ämnen och för lärande i sociala dimensioner, vilket kan vara en förklaring om varför fokus i forskning går i linje med detta.

Ytterligare en forskningslucka som identifierats är kroppens betydelse i dramapedagogiska processer (Franks, 2015; Franks & Jewitt, 2001; Einarsson, 2011). För att föreställningar om dramapedagogik ska kunna förstås utifrån fler perspektiv än sociala processer, drama som instrumentellt lärande och från ett förespråkande perspektiv kan fler vägar behöva öppnas. Ett sådant anspråk har föreliggande studie, där fokus istället riktas mot deltagares aktiviteter och process, där process och fiktionella rum utgör mellanrum att stanna upp i för att fördjupa och vidga förståelsen om vad dramapedagogik kan vara. Trots (eller kanske rent av på grund av) sin utgångspunkt i dramaämnet kan denna förståelse även möjliggöra ett bidrag till mer allmändidaktiska diskussioner kring lärande, process och elevers meningsskapande, vilket kommer att tas upp i den avslutande diskussionen.

Teori

Fokus i studien är att beskriva och analysera föreställningar om pedagogiskt drama ur ett elevperspektiv och därigenom skapa fördjupad forskningsbaserad kunskap om pedagogiskt drama. För att elevernas föreställningar kunna ta sig från aktiviteter och processer i dramarummet och deras tankar om praktiken och bli till ord i denna text krävs ett teoretiskt ramverk. Ramverket står på två ben; Narrativ teori och Sociomateriell teori, ANT.

Studien befinner sig i det dramapedagogiska fältet vilket innebär att den naturligt faller in i en tvärvetenskapligt tradition vilket avsnittet tidigare forskning visat. Valet av narrativ teori grundar sig i studiens intresse för att analysera och diskutera föreställningar om dramapedagogik. Den narrativa teorin möjliggör synliggörandet av berättelser vars mening och betydelser blir till i kommunikation och socialt samspel (Johansson, 2005), vilket lämpar sig väl för denna studie där fokus är på elever och lärares kommunikativa och multimodala process. En annan möjlig och rimlig teoretisk inramning är det sociokulturella perspektivet där lärande sker i samspel mellan människa och den sociala kontexten vi befinner oss i (Säljö, 2000). Föreliggande studie studerar inte elevers lärande i dramapedagogisk undervisning explicit, utan istället studeras föreställningar om dramapedagogik som konstrueras utifrån elevers görande i processen samt hur de pratar om ämnet. Utifrån den aspekten blir det narrativa perspektivet mer angeläget att använda i studien eftersom perspektivet handlar om berättelser och berättelsers innebörder (Burr, 2003; Johansson, 2005). Inom dessa berättelser, både de multimodala och verbala, kan elevers föreställningar synliggöras och tolkas utifrån narrativ teori (Johansson, 2005).

Det sociomateriella perspektivet intresserar sig för på vilka vis materialitet aktivt deltar i sociala processer (Lenz Taguchi, 2012). Perspektivet kan vid en första anblick te sig likt det sätt som det sociokulturella perspektivet närmar sig material, (eller artefakter). Utifrån sociokulturellt perspektiv sker individens lärande inte inuti individen utan uppstår i det sociala där material har stor betydelse för lärande och meningsskapande (Säljö, 2005). Vad som skiljer denna utgångspunkt från det sociomateriella är att tingen ses som passiva objekt som måste aktiveras av människan, tingen används med andra ord som verktyg för människan i hennes lärande och meningsskapande (Säljö 2005). Detta förhållningssätt till material skiljer sig från det sociomateriella, där ting anses samarbeta och samhandla med människan, material kan utifrån detta synsätt förstås som agentisk, tinget har så att säga kraft att förändra skeenden i mänsklig interaktion (Lenz Taguchi 2012). Material har i föreliggande studie gets betydelse i linje med det sociomateriella och valet av denna metodologiska utgångspunkt kommer att diskuteras närmare i metodavsnittet.

Narrativ teori

Narrativ teoretiska perspektiv handlar om berättelsen och berättandets olika innebörder.

Teorin vilar på socialkonstruktionistiskt grund som vilar på vissa antaganden, som kommer att redogöras för i detta avsnitt. På detta vis ställer sig denna studie bakom det som förenar teorier inom det socialkonstruktionistiskt perspektivet, nämligen att ha en kritisk inställning till kunskap som självklar, att det finns ett samband mellan kunskap och social handling, att det finns ett samband mellan kunskap och sociala processer samt att kunskapen är historisk och kulturell bunden. (Burr, 2003; Johansson, 2005). Robertsson (2018) menar att forskare inom olika discipliner är överens om att narrativ fungerar som en tolkningsram inom vilken vi ordnar och organiserar erfarenheter för att förklara världen vi befinner oss i. Den kunskap som vi har och som vi producerar om världen är aldrig objektiv. Det finns inte en sanning. Den kan enbart ses som många varianter av sanning. Kunskap utgår alltid från ett visst perspektiv eller kategori. Vissa av dessa är mer dominerande än andra. Kunskap är aldrig neutral utan den produceras alltid utifrån en viss kontext - sociala, kulturella, politiska och språkliga sammanhang. Alltså är det sätt som världen förstås alltid föränderlig. Definitioner och förståelser om världen och verkligheten skapas och omskapas. Ett sätt som detta sker är exempelvis genom att berätta berättelser (ibid).

Ett socialkonstruktionistiskt perspektiv är antiessentialistiskt. Det finns inte en sann kärna bakom. Den utmanar idén om att det finns en sann verklighet. Utifrån detta perspektiv så ses inte berättelser som en sanning, som ett uttryck för hur det faktiskt är. Berättelser uttrycker ingen bakomliggande essens. Deras mening och betydelse blir till genom kommunikation och i socialt samspel och i den sociala kontext som berättaren och berättelsen befinner sig i. Och i ett historiskt och kulturellt sammanhang. Berättelser är alltså sociala konstruktioner. Dessa antaganden får betydelse för studien på det vis att hänsyn tas till kontexten informanterna befinner sig i, nämligen skolan men också det sociala samspel som konstrueras i mötet med forskaren Johansson (2005). Narrativ forskning är en reflexiv process och kan ses som en social konstruktion som pågår genom hela forskningsprocessen. ”forskning i sig skapas ur berättelser och är en praktik av berättande” (ibid, s. 29).

Ett narrativt perspektiv ger möjlighet att nyansera. Nyanseringen handlar om att se saker som ibland förbises (Robertsson, 2018). Robertsson hänvisar till Feldman & Almqvist (2012) som menar att perspektivet kan göra oss mer medvetna om både det som finns där och det som saknas (Robertsson, 2018). Perspektivet lyfter fram det mänskliga handlandet menar Robertsson (2018) och gör det möjligt ”för forskare att bli mer medvetna och känsliga för de

marginaliserades röster som annars dränks i makten och traditionen” (Carlisle 1994 i Robertsson, 2018 s. 221). För denna studie är detta betydelsefullt då eleverna formellt befinner sig i en asymmetrisk relation inom skolkontexten. Dessutom menar Johansson i referens till Mellberg (2000) att vuxnas berättelser ofta betraktas som mer trovärdiga än barns (Johansson 2005). Perspektivet gör det möjligt att lyfta elevröster som kan höras bortom en förespråkande föreställningen om pedagogiskt drama som enligt Omasta & Snyder-Young (2014) tycks delas av både dramapraktiker och dramaforskare.

Narrativ som vetenskapligt hållbart var marginaliserat fram till ”den språkliga vändningen”, man började se språket, inte som objektiv sanning utan som konstruerad i samspel med den sociala kontexten. Kunskapen blir till i mötet med andra och i kommunikationen. Den språkliga vändningen innebär att man ser på språkande - text berättande, som ett skapande av sin sociala verklighet (Johansson, 2005, s. 83). I denna uppsats innebär det att eleverna och läraren i denna studie skapar delar av sin sociala verklighet genom de berättelser som blir till under de observerade lektionerna och i de intervjuer där informanterna berättar om den dramapedagogiska praktiken. Dessa analyserade och tolkade utsagor kan utifrån teorin ses som vetenskaplig kunskap då den nya synen på berättelser ser berättelsen som vetenskaplig kunskap/representation men erkänner också berättelser som grundläggande kunskap kring hur vi ska kunna förstå den sociala verkligheten som vi befinner oss i. ”Det man kallar för ontologi och epistemologi” (Robertsson 2018, s 41).

Narrativ kan ses från olika teoretiska horisonter, alla sammankopplade med antagandet att berättelser hänger ihop med meningsskapande och socialisering. Utifrån ett psykologiskt perspektiv kan man säga att berättelsen ska ses som ett sätt att organisera och strukturera våra handlingar och att den narrativa principen Sarbin (1986), vägleder våra tankar och handlingar i livet, oavsett vilken del av våra liv vi tittar på (Johansson 2005). Om vi genom psykologin kan se narrativet som ordnande, vägledande och strukturerande av våra liv så hävdar Somers & Gibson (1994) att berättelser styr och formar vårt sociala handlande och vår identitet. Forskarna tar ett tydligt ontologiskt avstamp och menar att berättande är ett grundläggande villkor för socialt liv. De använder begreppet narrativ identitet som handlar om antagandet att sociala identiteter är konstituerade genom narrativitet, att sociala handlingar vägleds genom narrativitet och att sociala processer förmedlas genom narrativitet (ibid). Frågor som blir intressant utifrån ovan är på vilka sätt berättelserna styr och formar elevernas sociala handlande och identiteter. Men även omvänt, de sätt som elevernas sociala identiteter styr

berättelserna. Vidare är det intressant att se hur elevernas sociala identiteter konstitueras genom narrativen om pedagogiskt drama. Med andra ord, vem jag blir i dramarummet. Den narrativa ansatsen är ett sätt att i studien ge mening till det som elever och lärare gör och säger, vilket på detta sätt bidrar till en narrativ om pedagogiskt drama. Konstruktionen om dramapedagogik bygger på en idé om mänskliga möten, vilket den narrativa konstruktionen måste göra (Bruner, 2002). Det blir så att säga ett sätt att prata om pedagogiskt drama, detta innebär inte att pedagogiskt drama kan vara vad som helst. Narrativet som konstruerats i denna studie har växt fram i en växelverkan mellan teori och empiri, forskare och informanter. I denna växelverkan har både kognitiva och normativa faktorer haft betydelse (Holme & Solvang 1997)

Återkommande kritik som riktas mot den narrativa ansatsen är att analyser inte kan reproduceras av andra forskare. Robertsson (2018) och Bruner (1991) menar att detta inte är ett problem då en texts betydelse för en läsare inte behöver överensstämma med det som faktiskt uttrycks i texten. Det finns inte en slutgiltig överensstämmelse för vad en text faktiskt betyder, att texter aldrig är fria från tolkning (ibid). För att möta kritiken ovan i föreliggande studie eftersträvas reliabilitet, vilket tas upp i metodavsnittet. En annan strävan är också att öka generaliserbarheten. Robertsson (2018) åsyftar att analyser av konkreta narrativ – exempelvis vad som berättas verbalt och multimodalt, från en elev i grundskolan, bara kan vara intressanta om de ger oss förståelse i relation till något annat, något större. ”och en generalisering kan bara äga rum om specifika narrativ på mikronivå relateras till sammanhållna och återkommande narrativa teman på makronivå (Robertsson, 2018 s. 245).

Sociomateriellt perspektiv & Aktörs-Nätverks Teorin

Sociomateriellt perspektiv har sin grund i den posthumanistiska teoribildningens ifrågasättande av människan i centrum och att socialkonstruktionismen reducerar det sociala till att enbart handla om människan. Vidare betonas att det materiella inte bara kan ses som en passiv resurs till mänskligt handlande (Åsberg, Hultman & Lee, 2012). Det ontologiska intresset för materialitet handlar om ”processer av tillblivelse” och en vilja att vidga analysen till att rymma mer än människocentrerade (antropocentriska) föreställningar om människans alla kategorier såsom kön, etnicitet och social bakgrund för att nämna några (Åsberg, Hultman & Lee, 2012 s 32). Perspektivet går i linje med föreliggande studie då forskningsfokus handlar om att vidga narrativ och föreställningar om dramapedagogik och är ett försök i att se vad som händer om blicken inkluderar även det materiella. Utifrån ett

sociomateriellt perspektiv blir mening till, inte enbart mellan människor, utan i *hoptrasslingen* (entanglement) mellan människor och föremål (Serder, 2015). I föreliggande uppsats innebär detta att meningsskapande inte enbart ses utifrån narrativteoretiska antaganden - att berättelser är kopplade till meningsskapande och socialisering (Johansson, 2005). En risk med att enbart utgå från antagandet att det sociala handlar om relationer mellan människor är att vi missar viktiga beståndsdelar i hur elever blir till (Lenz Taguchi, 2012).

För att förstå tillblivelseprocesser så krävs det att vi synliggör hur det icke-materiella tillsammans med barnet är med och skapar och omskapar förståelsen om sig själv (Hultman, 2011). Med ett sociomateriellt perspektiv förstås meningsskapande som *tillblivelse*, vilket i studien blir ett perspektiv som fångar elevers tillblivelseprocesser (Lenz Taguchi, 2012). Tillblivelsen skapas alltså genom hoptrassling och samspel mellan människor och föremål och i föreliggande studie kan det exempelvis handla om elevers tillblivelse som "fysiskt gestaltande aktör".

Jonasson (2020) hänvisar i sin avhandling till Lenz Taguchi (2017) som förespråkar ett sociomateriellt utforskande där utmaningar spåras och beskrivs, som ett sätt att belysa det som skaver (Jonasson 2020). Utifrån tidigare forskning finns en utmaning som behöver belysas, ett skav som handlar om vilka narrativ som visas i dramapedagogisk forskning och inom praktiken. Med hjälp av ANT riktas fokus mot processens möjliga skav och hur det sociala uppstår. Att enbart undersöka process och nätverksskapande är något klassiska ANT studier har kritiserats för (Jonasson, 2020) men genom att som i föreliggande studie, sätta ANT i relation till narrativ teori och analys, kan skavet belysas och frågor väckas om vilka narrativ som erbjuds i dramapedagogisk forskning och praktik.

Den materiella vändningen (Lenz Taguchi 2012) handlar om att sätta fokus på samspel mellan människa och föremål och vad de tillsammans skapar i samspelet. Detta kan beskrivas som ett ontologiskt skifte som växt fram ur posthumanistiska teoribildningar, inom vilka sociomaterialitet är en inriktning (Åsberg, Hultman & Lee, 2012). För att förstå elever och lärares handlingar med sociomateriella villkor och hur dessa handlingar erbjuder olika typer av interaktionella processer använder jag "Actor-network Theory" ANT (Latour, 2015 s. 9), som är en teoretisk inriktning för att just förstå hur människor och ting påverkar varandra på olika sätt i de olika nätverk de tillsammans ingår i (Lenz Taguchi, 2012).

ANT innebär att det sociala inte kan ses som en förklaringsmodell, eftersom det inom ett sociomateriellt perspektiv inte finns sociala strukturer givna på förhand. Det sociala *uppstår* snarare genom förbindelse mellan olika aktörer. Om det sociala inte är sammansatt på förhand

möjliggörs andra typer av frågor som, *Hur* det sociala blir till (Ekelund, 2017). I föreliggande studien handlar det om – *Hur* blir interaktioner och handlingsutrymmen mellan elever till.

ANT påstår inte att gruppen eller det sociala inte finns. Inte heller osynliggörs maktstrukturer. Det handlar om att förstå hur grupp och det asymmetriska byggs, vilket blir ett sätt att inte reproducera och befästa redan färdiga sociala domäner. ”Än mindre transportera dem längre in i sitt oförändrade tillstånd” (Latour, 2015 s 81). Detta synsätt går i linje med studiens syfte, att skapa kunskap om elevers föreställningar om pedagogiskt drama, och möjliggör ett undersökande som inte befäster och utgår från redan färdiga sociala villkor. ”Visst existerar asymmetrierna, men varifrån kommer de och vad består de av?” (Latour 2015, s 82). Den sociala strukturen ska förstås som något som hålls samman av olika aktörer och alltså inte som något som håller oss samman (Latour, 2005).

ANT fokuserar på hoptrassling och samspel mellan mänskliga och ickemänskliga aktörer i relationella situationer. Varken mänskliga eller ickemänskliga aktörer har någon agens i sig själva utan *ges* agens i förbindelsen med varandra och förbindelsen medverkar till att specifika händelser sker på ett särskilt sätt. Föremål har alltså ingen agens eller intention i sig själv, ändå har de betydelse för andra aktörers handlande eftersom de möjliggör fler förbindelser (Latour, 2015). Det är ett relationellt perspektiv på människor och det materiella och hur människan och tinget tillsammans agerar ”och hur dessa handlingar i sin tur iscensätter olika praktiker” (Ahn, 2015 s 117). I föreliggande studie blir sociomateriella villkor intressanta att studera för betydelsen av vilka aktörer som samspelar och trasslar ihop sig (*entanglement* Serder, 2015) och hur det görs i elevers och lärares gemensamma aktiviteter. Effekter av interaktions synliggörs, vilka i sin tur kan härledas till elevers narrativ om dramapedagogik. Aktörer får sin betydelse genom sin förbindelse med andra aktörer inom ett nätverk och inom ANT kallas detta för materiell semiotik (Ahn, 2015). Det innebär att en aktörs handling aldrig kan skiljas från de andra aktörerna, aktörerna kan med andra ord inte existera utan varandra och att handlingen aldrig sker i ett vakuum, avskild från andra handlingar. Ett objekt är alltså alltid en effekt av förbindelser som ingår i ett *nätverk* (ibid). Begreppet nätverk är för forskaren det begreppsliga verktyg som används för att beskriva ett fenomen (Latour, 2015). Nätverk och aktör står i nära relation, de är så att säga i symbios och ”skapar och omskapar varandra i grupper, sociala sammanhang, kulturer och samhällen” (Jonasson, 2020 s 62). I föreliggande studie synliggörs exempelvis hur vissa föremål i ett rum har betydelse för elevers interaktion och meningsskapande i den dramapedagogiska processen. Om förutsättningar i rum och förbindelser ändras så kan det antas få effekt för hur elevers interaktion skapas och omskapas (Ahn, 2015).

ANT och narrativ teori som aktörer i studien

Genom att använda ANT i kombination med ett narrativt perspektiv i studien, kan jag självkritiskt problematisera att mina egna föreställningar om hur dramapedagogiken möter det sociala livet i klassrummet, står i vägen för vad som görs och sägs i den dramapedagogiska processen. Exempelvis kan det handla om att inte utgå ifrån redan fastställda asymmetriska förhållanden mellan lärare-elever eller elev-elev, utan istället studera hur makt blir till och hur erbjudanden om handlingsutrymme uppstår i ett nätverk. ANT erbjuder ett sätt för forskaren att följa aktörers vägar, studerar vad de gör och hur de samspelar (Latour, 2015). I denna studie handlar det exempelvis om hur aktörerna skapar nätverk som får betydelse för vad som sker inom fiktionen och hur vägen till fiktionen tas samt hur aktörer i denna process skapar olika typer av interaktion och handlingsutrymmen. På samma sätt kan ANT och Narrativ teori ses som aktörer inom *Uppsatsen*. Utifrån resonemang ovan står aktörer i nära förbindelse med varandra och en handling från en aktör; ANT, i ett nätverk (uppsatsen), sker inte isolerad från andra aktörer. Ett objekt, oavsett dess form är alltid en effekt av de förbindelser de ingår i (Ahn, 2015). Det innebär att ANT och Narrativ teori står i förbindelse med varandra i denna uppsats och denna förbindelse bidrar till att iscensätta denna studie.

Fiktionella rum

Ett sätt att beskriva dramapedagogikens hemmedium kan vara *fysisk gestaltning i fiktiva rum* (Einarsson, 2011). Ett försök att ringa in det jag kallar för *fiktionella rum* och *vägen till fiktionella rum* ska nu göras då begreppen har betydelse för denna studie. Begreppet *fiktiva rum* är inte tillräckligt som beskrivning i studien då begreppet i sig, inte i tillräckligt hög grad visar en relationell innebörd, vilket jag anser att begreppet fiktionella rum gör. Fiktiva rum för snarare tankarna till imaginära platser eller någons fantasi, något som finns inom människan. Jag har för avsikt att använda begreppet fiktionella rum som en språklig sammansättning av fiktiv och relationell och visa kopplingar till relationella aspekter. I min beskrivning av fiktionella rum ingår fyra element - *rum, fysiska handlingar, föremål* och *föreställningsförmåga*. Elementen står i förbindelse med ANT som ett sätt att beskriva fiktionella rum. Beskrivningen gör även anspråk på att fiktionella rum ska kunna fungera som icke-mänsklig aktör inom ramen för studien.

Rum kan beskrivas både som det fysiska rummet, exempelvis en tom golvyta. Men även som ett imaginärt rum, dvs något som deltagarna "ser" framför sig i sitt inre, exempelvis en by och där de agerar som om de var i en by (Hallgren, 2018). I Svenska akademins ordlista

beskrivs imaginär som; endast inbillad, överklig (Svenska akademins ordlista). Det imaginära rummet ser således olika ut för olika deltagare eftersom de har olika erfarenheter, vilket innebär att de kan mötas i gemensamma föreställningar om hur byn ser ut men även i föreställningar som krockar. Det kan antas ha betydelse för huruvida deltagarna kommer vidare i aktiviteten eller om det hela bromsas upp. *Föremål* kan vara både imaginära föremål och fysiska föremål. I studien, betonas *fysiska föremål* som viktigt då det är dessa som ges betydelse av de mänskliga aktörerna i nätverken. *Fysiska handlingar* är det som eleverna gör fysiskt, tex rörelser i aktiviteten och mimik i ansikte. För att beskriva vad som menas med föreställningsförmåga tar jag hjälp av Vygotskij (1995) och Bolton (2008). En människas tidigare erfarenheter har betydelse för fantasiskapande, ju rikare erfarenhet desto större möjlighet till fantasiskapande. Erfarenheterna lämnar rörliga spår i våra hjärnor som blir till processer, de rör sig, förändras, lever och dör. Inre faktorer, så som emotioner och behov förvränger och arbetar om spåren så att enskilda element av intryck förstoras eller förminsas. Fantasin är också beroende av en förmåga att kombinera olika spår från erfarenheterna och att få övning i att ”materiellt förkroppsliga fantasiprodukterna” (Vygotskij, 1995 s 36). Att nå en fantasiprodukt är alltså en mycket lång process som startats för länge sedan, när vi föds (ibid).

Deltagarens inre liv har också betydelse för att ett fiktionellt rum ska kunna uppstå. En inre känsla hos en deltagare tar sig kroppsliga uttryck (Vygotskij, 1995). En deltagares inre liv står alltså i relation till den fysiska handlingen och kan sett från ANT anses förbinda och sätta deltagares inre liv i relation till varandra.

Att vara i ”fantasiprodukten” (Vygotskij, 1995 s 36) kräver ett ”här och nu” (Bolton 2008, s. 122) som står i relation till metaxis. Bolton (2008) menar att detta är dramamediets grundläggande kvalité.

Det handlar om en alldeles särskild fantasifull handling från deltagarnas och den antingen formella eller informella publikens sida. Deltagare och mottagare engagerar sig i händelseförloppet genom att hålla två världar i huvudet på samma gång. Augusto Boal (1981) kallar det för ”metaxis”, ett samspel mellan det verkliga och det fiktiva. Rollspelaren sitter egentligen bara där på en stol; den intervjuade är inte ”verklig”, men vi reagerar på henne ”som om” hon vore det (Bolton, 2008).

Föreställningsförmåga handlar alltså om relation mellan verklighet och fantasi, relation mellan rolltagare och andra men även om ett ”här och nu”, där vi reagerar på handlingar ”som om” de var på riktigt. Som jag förstår ANT, kan inte ”som om”, alltså föreställningsförmågan om exempelvis en by, fungera som icke-mänsklig aktör, utan ses snarare som en konstruktion av det som mänskliga aktörer för in i nätverket (Jonasson, 2020). Trots detta kan deltagare i

fiktionella rum uppleva och förhålla sig till fiktionen ”som om” den var på riktigt (Bolton, 2008). För att förstå resonemanget ovan ges följande exempel:

Vi tänker oss en tom golvyta, 20 studenter i lärarutbildningen med inriktning mot förskola har workshop i estetiska uttryck, dramapedagogik närmare bestämt. Vi se två personer stå mitt emot varandra med var sin ände av ett långt hopprep mellan sig. Bredvid den ena av dessa står en lång rad av studenter, de i början av raden vickar på huvudet i takt med att repet slår i golvet. Efter några takter hoppar första person in och lyckas hoppa fyra gånger innan hen fastnar i repet. Nästa person gör sig beredd, håller ögonen på repets rörelse och hoppar slutligen in. Det är bara det att det finns inget rep. Trots detta upplevs det som att repet är där. Vi kan höra repet slå mot golvet och vi kan känna tillfredställelsen i att lyckas komma in rätt i hoppandet. Vi är där ”som om” att vi verkligen hoppar lång-rep. Det imaginära repet skapar tillsammans med oss deltagare fiktionella rum som står i tät förbindelse med en kroppslig upplevelse. Troligtvis är vi på olika platser, beroende av erfarenheter och minnen och samtidigt är vi på samma fysiska plats i dramarummet. Ur ett dramateoretiskt perspektiv (Bolton 2008) synliggörs en brist i ANTs förhållande till pedagogiskt drama. Med stöd i Boltons (2008) resonemang vill jag trots allt påstå att imaginära föremål och fiktionella rum inom ramen för föreliggande studie kan fungera som icke-mänskliga aktörer. En fördjupning och vidareutveckling om huruvida imaginära föremål och fiktionella rum skulle kunna bli faktiska aktörer i ett nätverk och inte endast föreställningar som mänskliga aktörer för in i nätverket skulle vara intressant men ligger utanför ramen för studien.

Fysiska föremåls betydelse i ett processdrama är ett sätt att öka engagemang och fördjupa spänning i fiktiva rum (Hallgren, 2018). Å andra sidan varnar Bolton (2008) för att just fysiska föremål kan fjärma deltagarna från fiktionen. Han menar att vart efter den dramapedagogiska processen fortgår så påminner föremålen deltagarna om att det symboliska med föremålet i fiktionen inte är äkta. Föremålet är med andra ord inte vad det utger sig att vara i fiktionen.

I föreliggande uppsats anläggs ett sociomateriellt perspektiv på ting, där ting ges agens i relationen och förbindelsen med den mänskliga aktören och skapar olika typer av nätverk. Tinget gör så att säga något med människan (Lenz Taguchi, 2012). I motsats till Bolton (2008) påminner de fysiska föremålen inte deltagarna i föreliggande studie, om sin falskhet, istället får de betydelse i den förbindelse de har till andra aktörer (Latour, 2015). Hallgren (2018) menar att föremålen kan fördjupa deltagarnas engagemang och spänning i det fiktiva rummet (ibid), vilket gör föremålen till instrument för deltagarna att använda. Det *fiktionella* rummet å andra sidan, uppstår i relationen mellan ting och människa, i mellanrummen.

Relationen mellan ting och människa sett från ANT, kan alltså skapa nya möjligheter för deltagaren men den kan även utgöra en barriär för eleverna i de fiktionella rummen. Med Boltons varning i bakhuvudet kan ett föremål riskera att störa deltagarens skapande i det fiktionella rummet. Med ett sociomateriellt perspektiv förskjuts fokus från att handla om elevernas fördjupade engagemang och spänning i fiktionen, till att handla om elevernas tillblivelse/meningsskapande som aktörer i nätverket.

I Hallgren (2018) blev deltagarnas rörelsemönster och mimik märkbart förändrade när de gick från verkligheten och klev in i en fiktiv by, de fysiska handlingarna riktade fokus mot fiktionen (ibid). Därav kan sägas att det finns en gräns mellan det fiktionella rummet och verkligheten, alltså måste deltagaren kunna ta sig *till* fiktionella rum.

Sammantaget skapar de olika elementen - Rum, fysiska handlingar, föremål och föreställningsförmåga sett från ANT - fiktionella rum, inom vilka elevers tillblivelse kan äga rum.

Metod

Studien grundar sig i kvalitativ forskningsmetod där data har organiserats för att skapa hanterbara enheter vari mönster kan urskiljas (Fejes & Thornberg, 2017). Kvantitativ metod har valts bort då studien inte intresserar sig för ”hur ofta, hur många eller hur vanlig” (Trost 1993, s. 13). Istället följs en utforskarens väg genom observationer och intervjuer (Kullberg, 2004). Studien har en etnografisk ingång och etnografiska metoder grundar sig i antropologin där fältarbete och observation används för insamling av material (Johansson, 2005). Narrativ analys används och utvecklas i allt högre grad inom områden som antropologi, pedagogik, sociologi och psykologi (ibid). Även ANT har sitt ursprung i etnografiska studier relaterat till vetenskapssociologi (Jonasson, 2020; Ahn, 2015).

Tidigt i uppsatsens process fanns en narrativ metodansats i syfte att urskilja narrativ från informanternas utsagor, både vad gäller deras fysiska görande (observationer) och från vad de verbalt uttryckte (observationer och intervjuer). Enligt Dijk (1993) skulle detta inte vara möjligt eftersom narrativ för honom enbart är verbalt. Barthes (1977) å andra sidan menar att narrativ visst kan utgöras av exempelvis rörliga bilder, stillbilder samt av gester och verbalt språk, vilket innebär att narrativ kan hittas i det multimodala.

Den narrativa analysen i studien har en övergripande funktion. Metoden erbjuder konstruktionen av ett narrativ men inom dessa pågår en mängd olika processer och aktiviteter. Dessa behöver ytterligare analysansats för att förstås. Tidigt i forskningsprocessen var avsikten att genom designteoretiskt perspektiv fånga elever och lärares göranden i de gemensamma aktiviteterna. Fokus i detta teoretiska perspektiv är lärande som en meningsskapande processer där multimodalitet och socialsemiotik ges stor betydelse. Det designteoretiska perspektivet tar hänsyn till den sociala processen kontexten och hur den har betydelse för de aktiviteter som sker (Selande & Kress, 2017). En bit in i processen blev det dock tydligt att min tolkning av det empiriska materialet inte till fullo kunde förklaras och förstås utifrån designteoretiskt perspektiv på processen. Det som skedde under elevernas aktiviteter tycktes inte enbart handla om den sociala kontexten och inte heller tycktes deltagarnas handlingar ha att göra med enbart de andra deltagarna. Exempelvis så tycktes material så som stolar och mattor ha betydelse för det som hände i processerna. Denna insikt ledde in mig på Actor-network-theory (Latour, 2015).

I ANT förhåller sig ting och människa i en jämbördig relation, dessa inte går att separera från varandra utan i stället behöver de båda studeras tillsammans som en sammanflätning (Serder, 2015). Eftersom perspektivet inte fanns med vid insamlande av material, kan detta antas fått konsekvenser för resultatet.

Föreliggande studie gör inga anspråk på en fullständig och djupgående ANT analys. Från ANT lånas begrepp och synsätt och ska förstås som ett sätt att förstå och sätta ord på elever och lärares handlingar i den dramapedagogiska processen. I praktiken innebär det att sociomateriellt perspektivet och begrepp inom ANT har vuxit fram under analysförfarandet och har därför successivt fått betydelse för resultatet i studien. Att på detta vis gradvis inbegripa sociomateriellt perspektiv i förståelsen av studiens material kan jämföras med det Jonasson (2020) gör i sin avhandlingsstudie.

Kvalitativ observation

Två observationer av två skilda lektioner har genomförts i studien. Båda observationerna har genomförts som icke-deltagande observatör (Bajaras m.fl. 2013), vilket betyder att jag under båda tillfällena suttit med penna och block vid sidan av utan att blanda mig i eller delta i aktiviteterna under lektionerna. Eleverna och lärare som studerats i observationerna har varit medvetna om min närvaro och fått uttrycka sina tankar om detta. Denna typ av observatör kan beskrivas som participant as observer, (Kullberg, 2004). Trots att jag inte deltagit i aktiviteter under lektionerna så har jag i min roll som forskare påverkat situationen. ”Det är en illusion att tro att forskaren kan undvika att påverka den situation som observerats” (Bajaras m.fl. 2013, s 80). En utmaning med att vara observatör handlar om att förstå och uppleva situationen trots att man inte är medlem (ibid). Min långa erfarenhet av dramapedagogisk praktik, både som dramapedagog och deltagare möjliggör dock en viss förståelse av situationen. I rollen som observatör inom den etnografiska forskningen erkänns sinnen som ett sätt att uppmärksamma detaljer som vanligen skulle falla bort. Forskaren måste kunna se, lyssna, känna och lukta och dessutom vara flexibel i handling och tanke. Enligt Kullberg (2004) liknar detta en lärares roll. Ett antagande skulle då kunna vara att i ljuset av min erfarenhet som lärare, dramapedagog och lärarutbildare samt de insikter och taktfull kunskap som detta medfört så skulle det vara skäligen enkelt för mig att vara en god observatör i forskningssammanhang. Fullt så enkelt förhåller det sig dock inte. Kullberg (2004) menar att för att den pedagogiska insiktsfullheten ska kunna bli artikulerad så behövs det vetenskapliga och att det handlar om att förstå relationerna i mötet mellan den pedagogiska insikten och den vetenskapliga (ibid).

Observationerna har varit semi strukturerade, vilket inneburit att viss grad av struktur funnits i tillvägagångssättet (Bajaras m.fl. 2013). Datainsamling har skett auditivt med hjälp av en digital zoom och genom fältanteckningar. Repstad (1999) varnar för både

ljudupptagning och anteckningsblock då han menar att det stör mer än det hjälper. Eftersom narrativ analys kräver en tät beskrivning av informanternas berättelser för att öka trovärdigheten (Lieblich 1998 i Johansson 2005), togs ändå beslutet att använda hjälpmedel. För att möta Repstads (1999) varning var jag noga med att lägga zoomen på ett ställe där den inte var i vägen för aktiviteter eller centralt synlig för eleverna. Ingen av eleverna gav under lektionen någon indikation på att de på något sätt påverkades av varken block eller ljudupptagning, men så kan naturligtvis ändå vara fallet och måste tas med i beräkning.

Under observationen var jag en fokuserad iakttagare som använde ”the critical incident strategi” (Hammersly & Atkinson, 1987; Glaser, 1978 i Kullberg 2005). Det som tolkades som avvikande situationer och händelser antecknades, men även det som tolkades som engagerande för eleverna i aktiviteterna (Kullberg, 2004). Direkt efter observationerna renskrevs fältanteckningarna i berättande, beskrivande, tolkande och analyserande form i en så kallad tät beskrivning (Kullberg, 20014) utifrån fokus på *Hur elevers kroppar och röster tar plats i undervisningen Och Aktiviteter med estetiskt och konstnärligt fokus*.

Kvalitativ intervju

Syftet med en kvalitativ forskningsintervju är att skapa kunskap och det sker i ett samspel där de olika parterna är ömsesidigt beroende av varandra. Forskaren försöker förstå den intervjuades perspektiv (Kvale, 1997). Intervjuerna har genomförts halvstrukturerade, det vill säga i linje med ett vardagligt samtal men utan ett strikt frågeformulär. Tillvägagångssättet i de två första intervjuerna var genom en tematisk intervjuguide (Kvale, 1997), där teman konstruerats utifrån studiens frågeställningar men med öppningar för det som jag sett i observationen. De två andra intervjuerna skedde ca ett halvår senare då forskningsprocessen var i ett annat skede, det innebar att tematiseringen kring intervjun såg annorlunda ut. Valet av intervju som en komplettering av observationer handlar om att få tillgång till och tränga djupare in i det som undersöks, från informanternas perspektiv. Jag ville förstå innebörden i respondenternas handlingar som ett sätt att tränga in i deras livsvärld, vilket kan vara svårt om enbart observation används (Repstad, 1999). I intervjusituationen är det forskarens ansvar att upprätta en trygg atmosfär där den intervjuade kan känna sig fri att tala, det innebär att forskaren måste hitta en balans mellan kognitivt sökande efter kunskap och den mänskliga interaktionens etiska synsätt (Kvale, 1997). Denna utmaning möttes dels genom att jag och de intervjuade stannade kvar i det rum där lektionen just hållits, ett rum som var tryggt och bekant för eleverna och dels genom att jag lyssnade in och tolkade elevernas signaler på situationen. Eleverna som intervjuades hade även frivilligt ställt upp. Dessutom tillfrågades de

innan intervjun startade om de fortfarande ville genomföra intervjun. För att ge en ram till intervjusituationen gavs en bakgrund genom en orientering, både före och efter intervjun (Kvale, 1997). Rollen som intervjuare är kopplad till makt, vilket inte får missbrukas. En medvetenhet om att informanten kan känna sig sårbar i situationen eller om något berörande kommer upp i samtalet måste finnas. Särskilt viktigt är det om intervjun handlar om något känsligt (Kullberg, 2004). I föreliggande studie var innehållet inte av den arten. Eleverna visste också att de kunde avbryta intervjun när de ville och att deras lärare - dramapedagogen fanns i närheten.

Bearbetning och analys

Första steget i analysförfarandet är att beskriva en sammanfattande översiktsbeskrivning av det insamlade materialet som består av två observerade lektioner, två elevintervjuer och en lärarintervju. Lektionerna och intervjuerna är beskrivna i kronologisk ordning (se resultatet s, 31). Därefter följer analys av de delar från empirin som valts ut med hänsyn till studiens forskningsfokus, syfte och frågeställningar. Empiri från observerade lektioner och intervjuer fogas på detta vis samman och konstrueras till en ny helhet med sina variationer och mönster som skapar narrativ om pedagogiskt drama med särskilt fokus på elevers perspektiv.

Narrativ analys som övergripande metod

Med bakgrund i tidigare forskning och de luckor som där definierats, *Hur elevers kroppar och röster tar plats i undervisningen* och *Estetiskt och konstnärligt fokus*, har råutskriften tolkats induktivt med utgångspunkt i *vad* som sägs och *hur* det sägs. Analysen resulterade i tre narrativa element som sedan utgjort grunden för studiens fokus; Rum, Kropp och Tillblivelse. Materialet har analyserats både genom narrativets *Vad* och *Hur*. *Vad* är det som definierats som narrativ, inom vilket det finns tre narrativa element (Robertsson, 2018), Rum, Kropp, Tillblivelse och avsnittet är även strukturerat utifrån dessa och skapar således kategorier som utgör den övergripande analysen. Varje element/kategori har delats upp i fler kategorier med egna rubriker eftersom jag i det tolkade materialet har sett att hur samspelet inom elementen rum, kropp och tillblivelse görs, har betydelse för interaktion mellan elev-elev och lärare-elev och att detta görs på olika sätt, vilket krävde en systematisk uppdelning med egna rubriker. Narrativets *Hur* är det Chatman (1978) benämner som diskurs, alltså på det sätt som berättelsen berättas. Det är en form av diskurs med fokus på hur historien kommuniceras där påverkan av sociala praktiker och allmänna konventioner har betydelse (Chatman, 1978).

ANT som analysredskap för att förstå hur beståndsdelar samverkar

I en ANT analys står mänskliga och icke-mänskliga aktörer i förbindelse med varandra, men det innebär inte att allt i ett nätverk ges betydelse för det som sker. Det behöver finnas förbindelser mellan fysiska punkter som forskaren kan observera i sin empiri. Det får heller inte vara en för svag förbindelse mellan aktörerna, eftersom ingen förbindelse då kan upprättas. Detta innebär att de aktörer med svag relation till nätverket utgår från analysen. Däremot måste framskjutande krafter i nätverket beskrivas, forskaren behöver redogöra för vad den gör. Detta innebär inte att avsikten ligger i att fixera exakt hur en mänsklig eller icke-mänsklig aktör agerar, utan istället att försöka förstå hur aktörer samspelar och vilka effekter samspelet har (Latour, 2015). Exempel på framträdande icke-mänskliga aktörer i föreliggande studie är höga stolar, små vita plaststolar, pennor, papper, musik och en stor rund matta. I studien har aktörsskap även spårats till enheter utan fysisk form. Det handlar exempelvis om lärarens idé om ”den kommande teaterföreställningen”. Att den ”kommande föreställningen” identifieras som aktör handlar dels om att den finns i fysisk form som ett manus, men också att läraren för in föreställningar om den kommande teaterföreställningen i nätverket. I mötet med elever och små vita plaststolar transformeras de, och blir något annat. Lärarens ramverk i undervisningssammanget urskiljs som aktör i resultatet, detta kan jämföras med Moberg (2017) där pedagogers diskussioner om (och) förskolebarns krigslekar blir viktiga aktörer i pedagogernas utvärderingsmöte (ibid). Även fiktionella rum och elevers gestaltning betraktas i studien som icke-mänsklig aktör som har inflytande i elevers nätverk (se beskrivning i teoridel s, 18).

En styrka med ANT är att den synliggör det inflytande som icke-mänskliga aktörer har i nätverket men i styrkan uppstår även en svaghet. En av de stora invändningarna mot ANT är att icke-mänskliga aktörer ges för stort värde i analysen, vilket riskerar att skymma sikten för mänskliga aktörer (Michael, 2016). Det kan tycka riskfyllt att använda ANT i en studie där elevers perspektiv särskilt ämnas lyftas, när metoden riskerar att skymma just det som ska synliggöras. Elevers perspektiv är emellertid ständigt i förgrunden. Genom att följa aktörers banor och synliggöra hoptrasslingen och de spår som lämnas i form av handlingsutrymmen och interaktioner synliggör just elevers perspektiv. ANT kan kombineras med andra teorier så som Narrativ teori fastslår Ahn (2015). Så länge Latours (2005) tre principer följs; 1) Materiella ting och människor förstås som aktörer som gör något, perspektivet innefattar att icke-mänskliga aktörer kan ges agens och delta i ett nätverk. Ting får inte betraktas som instrument för mänskligt handlande. 2) Det är strukturen som ska förklaras och inte strukturen

som förklarar sociala handlingar. 3) Beståndsdelar i ett nätverk och hur de samverkar är det som ska förstås (ibid).

Den metodologiska ansatsen i ett sociomateriellt perspektiv grundar sig i en ambition att kunna bidra till förståelsen att både människor och föremål har betydelse i lärandeprocesser (Ahn, 2015). ANT används som analysmetod i studien för att undersöka vad som sker i elever och lärares gemensamma process samt hur det sker. ANT erbjuder en metod att förstå de lager av betydelser som finns inom de konstruerade narrativen (Zatzman, 2006). ANT operationaliserar så att säga inom elever och lärares process och har följaktligen betydelse för vilka narrativ som konstrueras i denna text. Men oavsett vilken metod forskaren använder så kan aldrig det som erfars anses vara neutralt, forskarens koppling till tid, rum, kropp, historia etc. begränsar blicken (Johansson 2005).

Ett viktigt begrepp inom ANT är asymmetriregeln, som innebär att det inte finns en hierarkisk spänning mellan mänskliga aktörer och icke-mänskliga aktörer (Ahn, 2015). I praktiken betyder det dels att söka förståelse i vad människor gör med objekt men också vad objekt gör med människor och dels att samma språk och termer används för att exempelvis förklara vad en människa gör med en matta eller vad mattan gör med människan.

Det sociala, sett från ANT, anses vara platt (Latour, 2015). Fokus i insamling av data och den tidiga sammanställningen av data, kan i efterhand och i ljuset av sociomateriellt perspektiv tyckas vara riktat mot att få syn på vem eller vilka individer som påverkar händelseförlopp i situationerna. Med hjälp av ANT kan istället förbindelser mellan aktörer belysas vilket riktar fokus mot erbjudanden inom nätverken snarare än vem som styr vem. Detta kan jämföras med Moberg (2017) som genom ANT illustrerar ”beroenden, överlappningar och erbjudanden bland enheterna snarare än illustrerar hur en enhet styr en annan” (ibid, s. 63).

De narrativ som framställs i resultatet skiljer sig på vissa vis från den forskning som tas upp i avsnittet tidigare forskning, vilket kommer att diskuteras i diskussionsavsnittet. Genom att tolka empirin med narrativ analys och dessutom analysera det som sägs och det som görs genom ANT lyfts en tolkning som ämnar svara på de två första frågeställningarna;

Hur beskriver och framställer elever och lärare de aktiviteter och processer de gemensamt deltar i?

Vilka betydelser tillskriver elever och läraren de aktiviteter och processer de gemensamt deltar i?

Urval

En grupp i årskurs ett som dramapedagogen träffat ca en gång i veckan sedan förskoleklassens början, valdes av dramapedagogen ut för att medverka i studien. I studien ville jag inte påverka vilken klass som valdes ut, istället gjordes valet av dramapedagogen utifrån vilken grupp hon trodde kunde passa för ändamålet. Samtyckesblankett delades ut till alla elever i klassen. Eleverna fick sedan i samråd med sina föräldrar bestämma om de ville delta i studien. Sammanlagt nio stycken samtyckesblanketter kom tillbaka påskrivna. Det var viktigt för syftet att studien följde en utbildad dramapedagog och då detta inte hör till vanligheterna att en skola anställer dramapedagoger på heltid begränsades valmöjligheterna. Kontakt togs med en dramapedagog som jag tidigare hade haft kontakt med genom en gemensam teaterutbildning och som jag visste arbetade på en grundskola. Detta förfarande går i linje med Kullberg (2004) som menar att urvalet av undersökningspersoner behöver kopplas till ämnet för studien. Forskaren kan då göra sitt urval där undersökningsämnet som intresserar forskaren, finns.

Genomförande

Några veckor innan den första observationen skulle göras hälsade jag på under en dramalektion med eleverna i syfte att etablera en relation och ge dem ett ansikte till den människa som skulle observera dem. Under denna lektion samlades inget material in och jag deltog i alla övningar under lektionen. Under de observerade lektionerna förhöll jag mig passiv i den mån det gick. Jag satt lite vid sidan av med block och penna. Vid ett par tillfällen fick jag frågor från eleverna om huruvida de fick använda något material i rummet, vilket jag då svarade på. Detta kan tolkas som att eleverna upplevde sig trygga med mig som relativt okänd vuxen i rummet. Dramaläraren Klara presenterade mig i början av lektionen och berättade vad jag gjorde där för att påminna eleverna. Jag använde en inspelningszoom för att ta upp ljud under lektionen. I direkt anslutning till den första observationen gjorde jag den första intervjun med tre elever i samma rum som lektionen hållits i. Senare samma dag genomfördes intervjun med läraren. På samma sätt genomfördes den andra intervjun med två elever, i direkt anslutning till den andra observerade lektionen. I resultatavsnittet benämns de två observationerna som lektion 1 och lektion 2. Elevers gruppering under lektion två benämns grupp 1 och grupp 2.

Etiska aspekter

Krav ställs på forskning inom humaniora och samhällsvetenskap och vetenspastrådet ställer fyra huvudkrav gällande forskningsetik; Informationskrav, samtyckeskrav, konfidentialitetskrav och nyttjandekrav (Vetenskapsrådet, 2017).

Eleverna och deras vårdnadshavare fick information om studien, dess syfte och tillvägagångssätt, genom en samtyckesblankett som dramapedagogen delade ut till alla vårdnadshavare i klassen. I den står tydligt att deltagandet är frivilligt och att man när som helst under studiens process kan välja att avstå utan att behöva berätta om varför. Genom dessa insatser har informationskravet och samtyckeskravet uppnåtts. Eleverna har även under hela processen kunna fråga dramapedagogen om tankar som uppstått i relation till studien, vilka hon har kunnat vidarebefordra till mig. Ingen av de elever som skrev på samtyckesblanketten valde att avstå.

När det kommer till konfidentialitetskravet har deltagande elevers namn fingerats så att ingen igenkänning kan spåras.

Vad gäller nyttjandekravet så används insamlat material endast i vetenskapligt syfte. Materialet kommer sedan att förstöras.

Studiens trovärdighet

Avgörande för vetenskapligheten i en studie handlar till stor del om dess validitet. I en bred förståelse kopplas validitet till i vilken utsträckning som metoden undersöker vad den faktiskt är avsedd att undersöka (Kvale, 1997). I studien har observationer och intervjuer hängt ihop, på det vis att intervjuerna har följt på observationen. Mellan de två observationstillfällen då jag mötte eleverna för observation och intervjuer gick en tid, ca ett halvt år. Det innebar att jag under den här tiden kom närmare det material jag redan samlat in vilket fick konsekvenser för den andra observationen. Ett led i att stärka validiteten har varit att ta hänsyn till den växelverkan mellan teori och empiri, forskare och informanter som skett. (Holme & Solvang, 1997) och att hela tiden vara i dialog med teori och empiri.

Resultaten måste också kunna styrkas (Mertens, 2010). Kvale (1997) menar att validera är att kontrollera. För denna studie har detta inneburit att vara i en ständig dialog med materialet, tolka, gå tillbaka till inspelat material för att lyssna igen och kontrollera om tolkningen är rimlig.

Det rör sig om att kontrollera de empiriska beläggen för och emot en tolkning, undersöka den teoretiska koherensen, och kritiskt bedöma och jämföra den relativa rimligheten av de olika tolkningar som givits för samma handling (Kvale, 1997 s. 219).

En narrativ studie måste stödjas av mångtaliga citat och kunna diskutera alternativa förklaringar (Lieblich, 1998 i Johansson, 2005). Ambitionen i arbetet med studien har varit transparens, elever och lärares ord har i största möjliga mån och med hänsyn till läsbarhet, beskrivits ordagrant. Eftersom även jag som forskare är en del av narrativet (Johansson, 2005), har även mina känslor och tolkningar som funnits i fältanteckningarna blivit en del av resultatet. Transparensen handlar även om att läsaren får följa de olika val som funnits i processen för att kunna förstå den.

I en kvantitativ forskningsprocess är forskaren den varigenom data transporteras, vilket innebär att min närvaro under lektionerna naturligtvis har påverkat det som hänt i rummet (Mertens, 2010). Det faktum att jag är ny för eleverna kan ses från två perspektiv. Att jag inte känner dem innebär att förutfattade meningar kopplat till deras handlingar om är svaga, vilket kan göra min tolkning mer objektiv och strävan i analysen har hela tiden varit att beskriva handlingar under lektionen så tekniskt som möjligt, utan att blanda in värderande element. Och att när det görs, vara transparent med att det är min tolkning av situationen och ingen absolut sanning (Johansson, 2005). ANT som analysmetod fyller här en funktion, då den zoomar in på fysiska punkter, upptäckbara i empirin och att forskaren följer aktörer och de förbindelser som skapas i nätverket (Latour, 2015). Jag var ny och på vissa sätt, okänd för eleverna. Trots detta upplevde jag deras närmande till mig som nyfiket och intresserat, vilket exempelvis kan styrkas av att majoriteten under avslutning vid första tillfället, då jag ”bara hälsade på”, ivrigt räckte upp handen på frågan om vilka som kunde tänka sig att bli intervjuade nästa gång jag kom till deras lektion för den första observationen. Läraren berättade också för mig att de elever som samtyckt till att vara med i undersökningen upplevde det hela som att de blivit utvalda och att de känt sig speciella.

Kontextuella aspekter är viktiga för trovärdigheten i en vetenskaplig text. Det handlar dels om att tillräckligt många delar och enheter från materialet visas så att läsaren får en beskrivning av kontextens innebörd och kan överföra denna till en annan kontext. Men det handlar även om att kontextuella belysningar måste finnas med när relationen mellan forskare och informanter är tydlig, som i föreliggande studie (Mertens, 2010). Kontextuella faktorer spelar även roll för generaliserbarheten. Kan resultaten överföras till andra kontexter? Enligt Kvale (1997) är ett av tre mål med generaliserbarheten ”*det som kan finnas* – att lokalisera situationer som vi tror är ideala och exceptionella och studera dem för att se vad som pågår

där” (Kvale, 1997 s. 212). Denna intention fanns dock inte i studien. Förskjutning av synsättet från det förutbestämda idealet går i stället mer åt ett postmodernt angreppssätt med mer öppna former, där läsaren ska kunna föreställa sig möjliga vägar (Kvale, 1997).

Resultat och analys

Jag tolkar den insamlade empirin som ett narrativ om förbindelser mellan aktörer inom kategorierna; *Rum*, *Kropp* och *Tillblivelse*. Hur förbindelser görs och hur olika aktörer samspelar i dessa processer skapar olika möjligheter för interaktion, samspel och handlingsutrymme i relationen mellan elever och lärare och elev och elev. Och där interaktion och samspel mellan olika aktörer är effekter av hur rum, kropp och tillblivelse görs och vilken mening det tillskrivs i narrativets diskurs. Interaktion, samspel och handlingsutrymme framställs och beskrivs av elever och lärare både med variation och samstämmighet. De narrativ som konstrueras i resultatet skiljer sig på vissa vis från den forskning som tas upp i avsnittet tidigare forskning, vilket kommer att diskuteras i diskussionsavsnittet.

Avsnittet presenteras under tre huvudrubriker;

- Inom Rummet – Mänskliga och icke-mänskliga aktörer agerar med varandra
- Kropp – elevers samspel med lärare, ramverk och fiktionella rum.
- Tillblivelse och samspel i spåren av den icke-mänskliga aktören – Gestaltningen.

Här ges först en sammanfattande översiktsbeskrivning av den insamlade empirin.

Lektionerna och intervjuerna är beskrivna i kronologisk ordning.

Lektion 1

Nio elever deltar i lektionen. Namngivna i avsnittet är; Rosa, Frans och Stina, samt dramapedagogen Klara. Det är i slutet av vårterminen av årskurs ett och eleverna ska om några veckor framföra en egenskriven musikteaterföreställning för sina föräldrar. Eleverna har tränat på föreställningen vid flera tillfällen under terminen. Eleverna sätter sig i en ring på golvet. Läraren påminner eleverna om att under lektionen så kommer Jessica att sitta vid sidan av och observera lektionen. Eleverna får om de vill ta kort med de två Ipad som finns med under lektionen. Läraren ber eleverna resa på sig för att ha uppvärmning. De står i en ring och gör rörelser. Efter aktiviteten tar läraren fram två stora trästockar som hon säger är från skogen. Hon sätter därefter fram fem vita små plaststolar på en rad och säger att de idag ska öva på några scener från pjäsen och att de ska öva på att träna inför publik. ”Så brukar vi inte göra” säger en elev. Läraren säger att de genom detta ska öva på att vara i fokus. Ena halvan av gruppen sitter på plaststolarna och andra hälften står på en rad framför en av stockarna. De testar en scen från pjäsen och läraren ger elever direktiv om hur de ska stå och

röra sig. Därefter frågar hon hur de vill göra med stocken. Eleverna testar att bära och ställa upp stocken på olika sätt för att iscensätta ett pepparkakshus. De prövar scenen två gånger. Läraren vänder sig sedan till en elev, Frans och säger ”nu ska jag vara lite jobbig mot dig”. Hon ställer sig som en mur med sin kropp mot elevens kropp och ber honom säga sin replik samtidigt som han ska försöka tryck bort henne. Därefter ska gruppen som suttit på plaststolarna öva på sina scener. De pratar om hur de ska göra pepparkaksdansen. Eleverna säger i tur och ordning sina repliker och gör rörelser till. Klara visar och instruerar hur hon vill att de ska göra. ”Ska vi ta en sång från föreställningen?” undrar Klara. De sjunger sången om kaninen som är ovanligt fin. Först en gång när läraren står tillsammans med barngruppen och sedan en gång till när läraren sitter bredvid och mimar. ”Bra, jättebra! Det kan nog bli ännu bättre men det är bra som det är nu också”, säger Klara. Rosa börjar plötsligt sjunga sången igen med stark stämma. De andra eleverna börjar också sjunga, läraren och eleverna rör sig runt i rummet samtidigt som de sjunger sången. När de sjungit klart frågar läraren om de ska testa stockscenen igen. En elev vill att de gör den med två stockar istället för en. Klara vill att eleverna ska säga sina repliker ska föreställa sig att de elever som nu sitter på plaststolarna har hörselkåpor på sig. De måste därför säga sina repliker med stark röst. Eleverna säger sina repliker och prövar sedan att bära de två stockarna. Efteråt kommer de överens om att det är bättre att använda endast en stock för att bygga ett pepparkakshus. Lektionen går mot sitt slut och Klara ber eleverna att sätta sig i en ring och säger, ”Vi ska ha tid för reflektion”. Hon frågar eleven som sitter bredvid henne om hon har några tankar eller reflektioner kring det de gjort. ”Hur känns det? Något du tänker på? Inget speciellt? Känns det bra?” ”Ja” säger eleven. En annan elev, Stina säger att hon vill träna mer med sin röst, att den ska höras mer. ”kanske träna så som med Frans?”, säger Klara och att jag står i ett annat rum?” replikerar Klara. Det vill Stina och tillägger, ”Jag kan gärna komma fler gånger”. Ordet går vidare till Frans, Klara frågar hur det kändes för honom. ”Jag var inte för tuff mot dig?” ”Nej”, svarar Frans. ”Toppenbra jobbat” säger Klara till eleverna och lektionen är slut. Eleverna går ut från rummet och tillbaka till lektionen. De tre eleverna som ska intervjuas av mig stannar kvar i rummet.

Elevintervju 1

De tre intervjuade eleverna är; Finn, Stina och Rosa.

De tre elever som har blivit tillfrågade om att vara medverkande i intervjun, stannar kvar efter lektionen. Det är tre elever. Vi sitter alltså i samma rum där lektionen precis genomförts. Vi

sitter i en liten ring på golvet och jag ställer frågor som har att göra med lektionen de precis varit del av. Intervjun tar ca 30 min. Jag följer sedan eleverna tillbaka till deras klassrum.

Lärintervju

Samma dag som lektion 1 men lite senare på dagen träffar jag Klara igen för att genomföra en intervju. Vi sitter i ett hörn av personalrummet. Jag ställer frågor med utgångspunkt i lektionen som genomförts tidigare under dagen.

Lektion 2

Åtta elever deltar i lektionen. Namngivna i kapitlet är; Finn, Jonna, Alin, Lima, Isak och Nour.

Observation av lektion 2 sker några månader efter lektion 1. Ett sommarlov har passerat och eleverna går nu i årskurs två. De har fortfarande drama en gång i veckan men har under denna termin ingen föreställning att repetera inför. Vi går tillsammans till det rum där dramalektionen ska vara. Eleverna sätter sig i en ring på en stor blå matta mitt i rummet. Klara ber dem att lägga sig ner med fötterna in mot mitten av mattan. Hon ger instruktioner om att de ska ligga tysta och blunda och att hon kommer att sätta på musik. Musiken fyller rummet. Spridda fniss hörs. Läraren ber eleverna att inte viska med varandra. Musiken tystnar. Läraren ber eleverna att sakta sätta sig upp. ”Bakom er finns ett tomt papper” säger Klara. Eleverna ska ta pappret och rita och/eller skriva ord som handlar om de inre bilder som de fått av musiken. ”Fast vi har blundat så undrar jag vad ni har sett, utan att prata med kompiserna bredvid. Man får rita om man vill det, man får skriva om man vill det” säger Klara. När eleverna är klara ber hon barnen sätta sig i den grupp som står angivet på pappret, grupp 1 eller grupp 2. Alla elever förutom Isak har ritat på sitt papper, han flyttar sig inte heller till sin grupp. Klara ber eleverna i hans grupp att flytta till honom i stället. Det gör de. I båda grupperna börjar eleverna berätta för varandra om sina bilder. Alla utom Isak. Efter en liten stund får eleverna instruktionen att de ska sätta samman sina inre bilder till en enda gestaltning. Eleverna som har suttit ner ställer sig nu upp. De pratar och rör sina kroppar. Grupperna är i var sin del av rummet. Musiken tystnar och de båda grupperna ska nu visa sina gestaltningar för varandra. Grupp 1 börjar visa, de har sitt scenrum på den blå mattan mitt i rummet. Grupp 2 sitter tillsammans med läraren och mig som publik vid matt-kanten. När gruppen är klar frågar läraren vad publiken har sett. Eleverna som tittat börjar berätta. Läraren frågar därefter den gestaltande gruppen hur det gick till när de arbetade fram gestaltningen. Olika elever i grupp 1 pratar om vem som bestämde vad. Jonna pratar mest. Klara frågar till

sist två elever, som inte pratat speciellt mycket hittills, Alin och Lima, om hur det känts. Klara avslutar med att säga att de har jobbat fint tillsammans. Grupp 2 ska nu visa sin gestaltning. Läraren frågar Isak, eleven som tidigare inte ritade på sitt papper och inte heller berättade om de inre bilder som musiken gett, om han är med i gestaltningen. Det är han, han sitter längst bak i scenrummet och de tre andra eleverna står upp i förgrunden. Den gestaltande gruppen (2) har sitt scenrum på de små röda mattorna. När musiken tystnar är de klara. ”Åh! Publiken, kära publiken, vad såg ni?”, säger Klara. Jonna räcker upp handen och berättar kort om vad hon sett. Samtalet som följer handlar först om hur mycket Isak har gjort i gestaltningen och sedan om på vilket sätt eleverna har gestaltat. De kommer fram till att de har improviserat en del av gestaltningen. Lektionen är slut och läraren tar med sig alla elever förutom två, till klassrummet. De två som stannar kvar ska intervjuas av mig.

Elevintervju 2

De två intervjuade eleverna är; Alin och Lima.

Alin och Lima som har blivit tillfrågade om att medverka i intervjun, stannar kvar efter lektionen. Vi sitter alltså i samma rum som lektionen precis varit i. Vi sitter i en liten ring på den blå mattan och jag ställer frågor som har att göra med lektionen de precis varit del av. Intervjun tar ca 30 min. Jag följer sedan eleverna tillbaka till deras klassrum.

Inom Rummet – Mänskliga och icke-mänskliga aktörer agerar med varandra
Elever och lärare står i förbindelse och samspelar med föremål och fiktionella rum på olika vis, vilket ger olika typer av nätverk som konstruerar narrativ om pedagogiskt drama i studien. Mattan, de höga stolarna och musiken har central betydelse som icke-mänskliga aktörer i samspelet som sker. Detta görs på minst två olika vis, som benämns;

- Aktörers förbindelse och samspel mot teater och dramapedagogiska konventioner
- Vägen mot och inom fiktionella rum – barriärer och broar i aktörers nätverk

Olika typer av interaktion mellan elev-elev och lärare -elev skapar nätverken, vilka resulterar i olika typer av interaktion och handlingsutrymmen för eleverna.

Aktörers förbindelse och samspel mot teater och dramapedagogiska konventioner

Vi går genom skolan på led och in i ett stort rum med en stor blå och rund matta i mitten. Det ligger små runda röda mattor runt om, som små öar. Barnen går direkt till den stora blå matta och sätter sig i en ring. Klara ber barnen att lägga sig ner bekvämt, på rygg eller mage eller sida (Sammanställning fältanteckning 25/11-20)

I fältanteckningen ovan från lektion 2 går Eleverna fram till den blå mattan och sätter sig i en ring, utan att läraren har instruerat dem till detta. För eleverna har mattan en funktion som organisatör för att sitta i ring. Är det mattans funktion som samspelar med elevernas handlande eller är det en klassrumsritual som initialt är styrd av läraren? För läraren kan ritualen vara ett förkroppsligat gestaltande av berättelsen om pedagogiskt drama. Jag tolkar det som att handlingen att sitta i ring på mattan är en av konventionerna inom dramapedagogik som läraren kan antas bära med sig i sin kompetens som dramapedagog, läraren styr därmed interaktionen initialt men det är mattan som samspelar med elevernas handlande. Aktiviteten att sätta sig i en ring på golvet finns även i lektion 1, men i detta rum utan en matta. När eleverna kommer in i rummet sätter de sig direkt i en ring på golvet. Jag tolkar det som att eleverna känner till aktiviteten väl.

Eleverna startar med Klara i en ring i en samling (Sammanställning fältanteckning 28/5-20).

Ritualen att sitta i ring är ett didaktiskt verktyg som blir en del av berättelsen om pedagogiskt drama ur lärarens perspektiv som överförs till eleverna eftersom de startar på detta sätt på varje dramalektion. Under lektion 2 ber Läraren eleverna att lägga sig ner på mattan och organiserar därmed elevernas kroppar genom sin röst och genom mattan. Under lektion 1 ber läraren eleverna sätta sig bredvid den de brukar sitta bredvid. Interaktionen i dessa sekvenser är kollektiv.

Vägen mot och inom fiktionella rum – barriärer och broar i aktörers nätverk

Eleverna är under lektion 2 indelade i två grupper, grupp 1 och grupp 2, med fyra elever i varje grupp.

Grupp 1 prövar sina idéer till sin gestaltning på den stora blå mattan som nu utgör ett scenrum inom vilket de rör sig mot det fiktionella rummet. Mattan tycks centrera elevernas görande i fiktionen när de gestaltar. De befinner sig enbart innanför mattans kanter i görandet.

Läraren är inte inblandad i valet av scenplats, det sker helt på elevernas initiativ. Frågan är om mattan är ett medvetet val eller om de slumpartat hamnar på mattan när de övar på sin gestaltning. Kanske är det mattans rundade kant som definierar ett scenrum inom vilket de vill befinna sig eller är det mattans mjuka material som bjuder in till en plats för prövande? Mattan som nu har fått egenskap av ett scenrum samspelar och tycks bjuda in eleverna när de är på väg mot fiktionen.

De befinner sig mitt på den stora blåa mattan. De två eleverna som står på stolarna skrattar nästan hela tiden medan de går runt och runt med rockringar i händerna. Finn och Jonna går på alla fyra runt stolarna (Sammanställning fältanteckning 25/11-20).

I sekvensen ovan tycks två höga stolar ha betydelse för vad som ska hända i fiktionen och hur det fiktionella rummet organiseras under lektion 2. Eleverna befinner sig nu i fiktionen. Nedan ser vi att idén att använda stolar är till skillnad från mattan, ett medvetet val från en elev. I just detta ögonblick är stolen synlig och framträdande för Jonna, stolen blir någonting mer än en stol. Den tycks ge henne en idé av något slag och blir till som aktör i relationen mellan henne och de övriga i gruppen.

”Vänta Finn, jag fick en jättebra idé!” säger Jonna. De hämtar två höga stolar (som barstolar). Ställer dessa med framsidan mot varandra. Jonna instruerar två andra elever, Lima och Alin att ställa sig på stolarna (Sammanställning fältanteckning 28/11-20).

Eleverna samspelar med föremål, både medvetet och omedvetet. De ger föremålen olika funktioner och roller. Aktörerna samspelar på olika vis i sekvenserna ovan, vilket får effekten att de rör mot och i det fiktionella rummet, förbindelsen med stolarna tycks ta eleverna från ett nätverk av prövande till ett nytt nätverk inom det fiktionella rummet. Det hela verkar även uppstå på grund av tillgången till stora ytor. I intervjun med läraren synliggörs detta.

”Jag har eh tillgång till stora ytor, de kan.. rörelsemönstret blir annorlunda... det fysiska rörelsemönstret är helt annorlunda i ett klassrum.. eh... inte så mycket distraherande prylar, möblerna är borta längs väggarna och.. ja.. så där, så att själva rummet är ju annorlunda från en ett traditionellt klassrum, bara en sån sak är väl... betydelsefullt liksom” (Klara - lärarintervju 28/11-20).

Både tillgången till och avsaknaden av ”prylar” tycks alltså ha betydelse för elevernas rörelsemönster och samspel i rummet.

Även under lektion 1 har just stolar betydelse för organisering av fiktionella rum men på ett annat vis. Stolarna i denna sekvens får rollen som fiktiva publikplatser.

Klara säger att de ska öva med publik och sätter fram små vita plaststolar på en rad mitt i rummet. ”Så brukar vi inte göra” säger Rosa. Klara ber eleverna att ställa sig på en rad på kanten av mattan, så att de kan se och höra henne. ”Ställ er på en rad med lite mellanrum mellan er”. Klara berättar hur hon tänker, att när de övar på den stora scenen så syns inte alla. ”Jag har tänkt lite, så får vi se om ni köper min idé, Står ni så här så syns ni och ni hörs och ni slipper alla förflyttningar” (Sammanställning fältanteckning 28/5-20).

Här är det läraren och hennes iscensättning av vita små plaststolar som fiktiva publikplatser som samspelar med eleverna. Det är alltså inte eleverna som själva väljer in stolarna. Interaktionen som sker här är till viss del styrd av läraren, men även de vita plaststolarna ges en betydande roll för vad som sker. Läraren instruerar och ger direktiv, eleverna följer dessa. I sekvensen ovan tycks elevernas görande vara hoptrasslade med lärarens konventioner kring teater med publik, läraren vill att de alla ska synas och höras när de så småningom ska framföra pjäsen på den stora scenen. Eleverna svarar initialt på lärarens organiserande av rummet utifrån teaterkonventioner med ifrågasättande (”så brukar vi inte göra”), sedan handlar de efter hennes instruktioner. Lärarens instruktioner och idéer kring scen och publik och de vita små plaststolarna som ges rollen som publik, har en framskjutande roll i samspelet vilket i sekvensen får effekten att eleverna handlar efter hennes instruktioner.

Annan materialitet som har betydelse för vägen till fiktionella rum, finner vi i musiken, ritpappret och pennan. Eleverna ligger i början av lektion 2 på den stora blå mattan och lyssnar på musik. Några elever fnissar till medan de lyssnar. Musiken väcker något hos eleverna.

Musiken fyller salen, den är kraftfull. Ensam röst, sedan Trumpeter och vemodiga melodier. Eleverna fnittrar lite. De ligger en stund och lyssnar. Musiken tystnar. Klara ber barnen lägga sig på sidan och sedan resa sig sakta upp. ”Bakom er finns ett tomt papper” säger Klara. De ska ta pappret och rita och skriva ord som handlar om de bilder som eleverna fått av musiken. ”fast vi har blundat så undrar jag vad ni har sett,

utan att prata med kompisen bredvid. Man får rita om man vill det, man får skriva om man vill det” (Sammanställning fältanteckning 25/11-20).

Musiken tillsammans med lärarens instruktion får effekten att eleverna skapar inre bilder. Alla elever börjar fylla sitt papper, förutom en elev, Isak. När tiden för detta moment är slut, är hans papper fortfarande tomt.

Alla barnen förutom ett barn Isak, har efter några minuter fyllt sitt papper. Klara ber barnen att sätta sig i sin grupp. Det gör eleverna. ”Berätta för varandra vad ni har fyllt ert papper med” säger Klara. Eleverna börjar prata med varandra (Sammanställning fältanteckning 25/11-20).

Eleverna i grupp 1 berättar för varandra om sina inre bilder. I grupp 2 har Isak inte fyllt i sitt papper och inte heller flyttat sig enligt lärarens instruktion, till sin grupps plats. Musiken och elevernas samspel mot att skapa inre bilder resulterar i interaktion mellan alla elever förutom en elev. För att interaktion ska uppstå mellan honom och de andra tre i hans grupp så ber läraren de tre andra att flytta sig till honom, vilket de också gör. Väl placerade i en mindre cirkel börjar eleverna i grupp 2 prata med varandra och beskriva sina inre bilder som de gestaltat på pappret. Isak sitter i ringen tillsammans med sin grupp men pratar inte. I sekvensen har musiken, rit-pappret och pennan en framträdande roll för att skapa inre bilder, för alla utom en. Vi vet inte vad det är i situationen som begränsar honom men effekten blir att Isak inte blir en aktör på samma sätt som de andra eleverna i nätverket, alltså en aktör som gestaltar sina inre bilder på pappret. Han blir snarare till som överksam i relation till vad de andra gör, vilket håller honom utanför en verbal interaktion.

Jag har nu redogjort för den narrativa händelsen Rum och med narrativets diskurs sökt efter mening i det sätt som historien berättas och uppmärksamma hur sammanhanget har betydelse för hur historien kommuniceras (Chatman, 1978). Mänskliga och icke-mänskliga aktörer står i förbindelse med varandra på olika vis, förbindelser som både fungerar som broar på väg till och inom fiktionen men också som barriärer mot fiktionen (Ahn, 2015). Det skapar olika typer av interaktionella effekter mellan eleverna.

Sammanfattningsvis handlar narrativets händelse - Rum och dess diskurs om att olika aktörer – elever, lärare, föremål och musik – trasslas ihop i en förbindelse med varandra och beroende på hur detta görs så får det olika konsekvenser för hur eleverna interagerar i

rummet. Det får även konsekvenser för vilka handlingsutrymmen som möjliggörs för eleverna. Interaktionsprocesser sker på minst tre olika vis;

- 1) Interaktion med lite handlingsutrymme för elever när det handlar om didaktiska dramakonventioner och teaterkonventioner scen/publik.
- 2) Interaktion med stort handlingsutrymme för elever i ett kollektiv när det handlar om samspel mot och i fiktionella rum.
- 3) Interaktion med stort handlingsutrymme för några och litet handlingsutrymme för en elev när det handlar om aktörers samspel mot inre bilder.

Kropp – elevers samspel med lärare, ramverk och fiktionella rum

När lärare och elever arbetar med drama i skolan görs det sällan utifrån konstnärliga och estetiska mål (Andersson, 2014; Öfverström, 2006). Med det som utgångspunkt riktar jag fokus mot estetiska och konstnärliga aktiviteter och särskilt på *Hur* elevers kroppar och röster tar plats i aktiviteterna. Studien syftar inte likt studierna ovan, till att ta reda på kvalitén av dessa aktiviteter, exempelvis huruvida estetiken är stark eller svag (Saar, 2005). Det genomsyrande syftet i studien handlar istället om att förstå och skapa kunskap om föreställningar om pedagogiskt drama ur ett elevperspektiv genom att titta på vad som händer i aktiviteterna och hur det görs. I empirin framställer elever och lärare aktiviteter och processer genom samspel mellan varandra och andra icke-mänskliga aktörer. Detta görs på tre olika vis.

- Samspel mellan kroppar och det fiktionella - eleven som framträdande aktör
- Samspel mellan kroppar och det tillåtna inom ramen - eleven som framträdande aktör
- Samspel mellan elevers kroppar, lärarens kropp och det fiktionella – läraren som igångsättare

Samspel mellan olika aktörer skapar olika typer av nätverk, vilka resulterar i olika typer av interaktion och handlingsutrymmen för eleverna.

Samspel mellan kroppar och det fiktionella - eleven som framträdande aktör

Samspelet mellan kroppar och det fiktionella och där en eleven är framträdande aktör sker dels när eleverna prövar sina idéer fysiskt på golvet och samtidigt pratar om det de gör, under lektion 2. Det sker i en kollektiv process. Men det sker också när de under samma lektion visar sin gestaltning för den andra gruppen och då improviserar under uppspelet. Det hela

tycks hållas samman av elevernas koncentration, överenskommelse men också att det fiktionella rummet tycks ge friheten att improvisera.

Eleverna har under lektion 2 fått en uppgift av läraren, att lägga ihop sina respektive inre bilder från musiken och tillsammans i den lilla gruppen skapa en gestaltning som ska visas för den andra gruppen i slutet av lektionen. När eleverna tränar inför att gestalta för den andra gruppen, sker samspelet mellan aktörerna utan lärarens inblandning. När läraren blir framträdande som aktör och ger bränsle till elevernas görande tycks nätverket förändras från ett kollektivt prövande till en elevs tillblivelse som organisatör i prövandet.

I fältanteckningar från lektion 2 går att läsa:

Kropparna är hela tiden igång. De testar olika positioner. De pratar och visar varandra det de säger. Någon ska gå längst fram i paraden hör jag någon säga. ”jag är en elefant”. De verkar utforska olika idéer i snabb takt. ”Pratar-gör-pratar-gör” i ett flöde. De testar tex att med sina kroppar bygga en pyramid. De testar två ggr innan de ger upp ” Det går inte”, säger en elev. Jag hör att Rösterna går in och ur varandra, de stegras. Mycket rörelse i rummet. ”nej det går inte..”, säger en elev. ”Lima du ska göra så..” Jag hör skratt och fniss. ”vi står så... Om du lägger handen på Alin istället?” säger Jonna. ”Det går inte!” jag hör Mycket skratt. ”Du måste stå så..!” ”Finn, du ska sitta där” (Sammanställning fältanteckning 25/11-20).

Sekvenserna ovan tyder på att elevernas samspel skapar en interaktion mellan kroppar och idéer utan lärarens inblandning när de är i själva görandet. Interaktionen eleverna i mellan verkar fungera prövande och kollektivt. De prövar olika idéer, ibland flera gånger. I sekvensen nedan, med de fyra eleverna i grupp 1 tolkar jag det som att alla elever i gruppen är delaktiga i prövandet av idéer. De ger varandra roller och egenskaper i prövandet, tex att vara elefanter som drar en vagn.

Musikstycket är slut, Klara säger att de ska testa massa olika idéer och att hon kommer att sätta på musiken en gång till och sedan ska de få visa för varandra. Musiken fyller salen igen, i bakgrunden hör jag barnens skratt och rörelse, det är en intensiv energi i rummet (Sammanställning fältanteckning 25/11-20).

Musiken tystnar och läraren kommer fram till gruppen och ber dem ”testa massa olika idéer”. När musiken fyller salen igen så börjar eleverna testa flera idéer. Lärarens inblandning verkar fungera som bränsle för eleverna. Framförallt för en elev, Jonna.

”Jag fick en jättebra idé! Jag fick en idé..! kan vi inte bara testa? Jag fick en jättebra idé. Det är Jonna som försöker göra sig hörd. ”Vi behöver två stolar. Vi behöver två frivilliga, okej, vem mer?” Ja, stå upp, nej du ska inte vara där. Nej! Nej, men..!” Jonna instruerar och regisserar, hon fortsätter - ”Jag kom på en riktigt bra sak till!” ” Finn, vi ska inte göra så, vi ska vara elefanter. Nej Finn, det här är vagnen, vi ska dra vagnen. Nej inte så, vi ska låtsas dra vagnen”. Skratt, någon ramlar? ”Hörrni..!”, utbrister Jonna. Jag hör klapp i takt till musiken (Sammanställning fältanteckning 25/11-20).

Det verkar här som att det kollektiva samspelet mellan eleverna har gått från att alla i gruppen organiserar sig själva och varandra, till att det är en elev, Jonna som försöker samordna de andras kroppar. Organiseringen sker fortfarande kollektivt men med en förskjutning mot en individualiserande interaktivitet genom att det är en elev som är mer framträdande än de andra. Hon blir till som organisatör i situationen.

Grupp 2 visar i slutet av lektion 2, sin gestaltning. Tre av eleverna är i rörelse i framkanten av scenrummet och en elev (Isak) sitter ner i bakgrunden av scenrummet, det hela skiftar mellan interaktion genom ögonkontakt och att de tre verkar vara i sin egen värld. Det hörs en klapp och Isak som hela tiden sitter ner längst in i ”scenrummet” kastar en rockring till eleven som klappat. Detta moment sker ett par gånger till, Isak kastar återigen rockringen till en av de tre eleverna som rör sig runt i scenrummet.

Gr2 visar sin gestaltning. Isak sitter längst bort på ”scenen”. Han har rockringar i händerna. Han verkar ha någon slags överenskommelse med de andra. De andra tre börjar röra sig runt. Isak sitter ner och tittar på sina gruppmedlemmar. De rör sina kroppar som i dans (Sammanställning fältanteckning 25/11-20).

Elevernas samspel kan från sekvensen ovan tolkas som att interaktionen sker både kollektivt och individuellt. Kollektivt eftersom eleverna i gestaltningen interagerar med varandra genom ögonkontakt, handklapp, rörelse och rockringar. Individuellt då tre av eleverna mot slutet av uppspelet plötsligt börjar improvisera individuellt i samspel med fiktionen de befinner sig i.

Det fiktionella rum som eleverna befinner sig inom, tycks här agera tillsammans med eleverna och ges en betydelse som möjlighet att röra sina kroppar individuellt.

Eleverna samspelar även med publiken i nätverket, de blir betraktade med nyfikenhet vilket skapar ett nätverk som tillåter att ta plats, under lång tid, i en improvisation som inte var ut tänkt från början.

Samspel mellan kroppar och det tillåtna inom ramen - eleven som framträdande aktör

Under lektion 1 sker samspel mellan elevernas kroppar och det ramverk som just denna undervisning tycks möjliggöra. En elev, Rosa är den framträdande aktören.

Rosa börjar plötsligt sjunga högt och starkt i rummet. Denna händelse föregås av att eleverna har tränat på en sång tillsammans och att Klara efteråt säger; ”Bra, jättebra! Det kan nog bli ännu bättre men det är bra som det är nu också”.

Plötsligt börjar Rosa, som har paddan i handen att sjunga starkt. Alla elever hänger på. Klara börjar röra sig runt i rummet, några elever gör det samma. Alla sjunger starkt. Här händer något som är avvikande! Detta infall är inte på lärarens initiativ utan helt och hållet från Rosa.

Klara utbrister ”Wow! Wowwowwow. Underbart att höra!” (Sammanställning fältanteckning 28/11-20).

Alla i rummet, förutom jag, deltar i denna händelse. Energin i rummet tycks förändras efter händelsen, i fältanteckningen går att läsa att jag upplever den som ”mer uppsluppen och energifylld. I Rörelse” (fältanteckning 28/5-20). I lärarintervjun diskuterar Klara just denna händelse och lyfter fram att i dramaundervisningen finns det tid och möjlighet till dessa typer av initiativ från eleverna. En förklaring till detta kan spåras i hennes resonemang kring ramar.

”Appro på ramar, väldigt tydliga ramar vad som är okej och inte okej men inom dom ramarna så är det mesta tillåtet..” (Klara – lärarintervju 28/5-20).

Hon menar vidare att även om dramaundervisningen har samma läroplan som övrig undervisning så finns här ett annat fokus.

”är ju inte sådär eh... fokus på att sitta still så mycket, att vara tyst, att vara liksom... jag har ju färre antal elever i rummet” (Klara – lärarintervju 28/5-20).

Hon tycks mena att eftersom grupperna är mindre i dramaundervisningen och har annat fokus än att sitta still och vara tyst, så skapas dessa möjligheter.

”När det kan bli så att nån bara gör någonting och alla hakar på, det kanske man inte alltid har utrymme för i traditionell undervisningen, att det kanske blir mer så att "ja, ja men det blir nog bra med det men nu har vi faktiskt fokus på den här uppgiften" men det kan bli en uppgift för alla att det kommer från en elev (Klara – lärarintervju 28/5-20).

Jag tolkar hennes utsaga som att även om initiativet till en uppgift kommer från en elev och inte från en lärare, så skulle en lärare kunna se på det som en reell uppgift under lektionen. Det tycks finnas en föreställning om att det i den ”traditionella” undervisningen finns andra anspråk än i dramaundervisningen, anspråk som handlar om att sitta still och vara tyst. Även om läraren vid några tillfällen i intervjun benämner det, som inte är dramapedagogik, som ”traditionell” undervisning så tvekar hon inför denna benämning. Hon säger;

”Ah.. så traditionellt..?! det är väl upp till varje lärare, det är jätte många som kör otraditionellt, jag vet egentligen inte vad jag menar med traditionellt” (Klara – lärarintervju 28/11-20).

Klara jämför dramaundervisning med det hon benämner som ”traditionell” undervisning. Där den senare som jag tolkar det relateras till ”att sitta still och vara tyst” och att det i dramaundervisning istället finns möjligheter som kan relateras till oväntade initiativ från elever, likt situationen med eleven som plötsligt börjar sjunga. Det tycks som att Rosas individuella handling framförallt samspelar med det tillåtna inom ramen för dramaundervisningen men också med de andra eleverna vilket resulterar i en kollektiv interaktion mellan eleverna. Ur lärarens perspektiv kan detta anses vara en faktisk aktivitet eller uppgift under lektionen.

Samspel mellan elevers kroppar, lärarens kropp och det fiktionella – läraren som igångsättare
Denna typ av samspel sker när eleverna ser varandras gestaltningarna under lektion 2 och när de i reflektionen efteråt fyller i tomrummen med sina inre bilder som de får av kompisarnas gestaltning. Här har läraren en organiserande funktion som samordnare och frågeperson. Hon

öppnar upp med frågan, vad såg ni? Detta sätter igång en mängd elevröster som kollektivt interagerar med varandra.

Grupp 1 ska visa sin gestaltning för grupp 2. I sekvensen nedan ser vi hur läraren organiserar elevernas kroppar genom att samordna dem mot det som komma skall. Det krävs en hyskning för att eleverna ska tystna.

”Mina damer och herrar...! Säger Klara.” Mycket ljud av barnröster. Klara hyschar dem. De tystnar direkt. Fokus i rummet. Alla är koncentrerade. Musiken går på. Den andra gruppen sitter koncentrerade och tysta medan grupp 1 gestaltar (Sammanställning fältanteckning 25/11-20).

Grupp 1 har visat gestaltningen, eleverna sitter efteråt tysta.

Klara frågar; ”vad såg ni?” De börjar beskriva, men inte vad de faktiskt ser framför sig på mattan utan de fyller ut gestaltningen med sin fantasi, det blir som små berättelser som utgår från gestaltningen. En säger att han sett brinnande ringar. ”elefanter som går runt” säger en annan elev. Jonna frågar vad de tror att hon och Finn gjorde. ” Finn red på Jonna” säger Stina”. Allas beskrivningar/berättelser får ta plats. Ingen säger att någons berättelse inte stämmer (Sammanställning fältanteckning 25/11-20).

I sekvensen ovan möts eleverna i de inre bilder de får av gestaltningen de nyss sett. På det sätt som läraren initialt organiserar, genom att först samordna, hyscha och att en grupp sedan ska visa för den andra gruppen tillsammans med hennes efterföljande fråga ”vad såg ni?” - öppnar upp för interaktion mellan eleverna. Läraren lämnar verbalt sedan interaktion, det är enbart elevernas röster som tar plats i samtalet. Vi kan se i fältanteckningen att eleverna samspelar med läraren genom att svara på hennes igångsättande fråga och att de sedan samspelar och står i förbindelse med inre bilder och med varandra.

I en annan sekvens från lektion 1 som handlar om hur kroppar och fiktion samspelar, ger läraren en elev, Frans fysiskt motstånd när han ska säga sin replik i syfte att han ska träna på att prata med stark röst.

Frans får motstånd i röst arbetet. Klara säger ”Nu ska jag vara lite jobbig mot dig och ge dig lite motstånd”. Hon ställer sig med sin kropp mot hans som en slags mur och ber honom trycka bort henne samtidigt som han säger sin replik. Han säger en replik

”Den lös så starkt..” han skrattar till när han pratar. ”Nej det var inte den repliken, vi tar den om kaninerna! Kom igen då!”, säger Klara. Han börjar ganska tyst, men plötsligt så blir hans röst stark och han tittar på mig och han ler. Det tycks som att han tycker att det hela är roligt. Han har energi i sin kropp. Kroppen är öppen. ”Ja! Mycket bättre! Sägar Klara (Sammanställning fältanteckning 28/5-20).

Lärarens fysiska motstånd resulterar i att Frans röst går från svag till stark och han ler. Läraren bejakar honom positivt. Det fysiska motståndet får konsekvensen att elevens röst och kropp går från svag till stark och leende. Läraren står i förbindelse med elevens kropp genom sina verbala instruktioner och sin fysiska interaktion. Eleven går inte utanför dessa utan följer hennes instruktioner. När lärarens kropp samspelar och står i förbindelse med elevens kropp så skapas interaktion mellan lärare-elev. Som skulle kunna beskrivas som en kamp. Just denna aktivitet är intressant då den står ut som en synlig och offentlig händelse för eleven. Eleven blir betraktad under momentet av de andra eleverna, han är i centrum. Han får dessutom fysiskt motstånd av läraren och ger motstånd tillbaka. Eleven uppmanas av läraren att ta i ”kom igen då!”. Händelsen kan betraktas som del i en överenskommelse mellan elever och läraren kring vilka aktiviteter som är godtagbara och accepterade i rummet och/eller som en del av dramakonventioner. Den skulle också kunna tolkas som ett samspel där läraren och elevens handlingar i förloppet ger ett mycket begränsat handlingsutrymme för eleven. Elevens reaktion, skratt, leende och att rösten plötsligt bär kan tolkas som att eleven upplever momentet som lustfyllt. En annan elev uppger på slutet av lektionen, i den avslutande reflektionsrundan att hon skulle vilja göra samma övning, eftersom hon känner att hon behöver träna på att prata högre och starkare. Hennes kommentar kring detta indikerar att momentet har upplevts som roligt och utmanande. Hon tycks vilja anta denna utmaning.

Jag har nu redogjort för den narrativa händelsen Kropp och med narrativets diskurs sökt mening i det sätt som historien berättas och uppmärksamma hur sammanhanget har betydelse för hur historien kommuniceras (Chatman, 1978). I detta sammanhang sker olika typer av samspel mellan mänskliga och icke-mänskliga aktörer vilka ger effekter på dels hur kroppar och aktörers idéer rör sig i rummet och dels hur interaktionen sker mellan eleverna och mellan lärare och elev.

Sammanfattningsvis handlar den narrativa händelsen - Kropp och dess diskurs om att olika aktörer – elever, lärare, fiktionella rum och det tillåtna inom ramen - samspelar i rummet och beroende på hur detta görs så får det olika konsekvenser för hur eleverna interagerar i

rummet. Det ger även olika konsekvenser för elevers handlingsutrymme.

Interaktionsprocesser sker på minst tre olika vis;

- 1) Interaktion sker både individuellt och kollektivt och ger stort handlingsutrymme för eleverna att pröva och ompröva idéer och fysiska handlingar i fiktiva rum. Detta sker när lärare inte tar plats i den fysiska och verbala interaktionen som äger rum i det fiktionella rummet. Lärare kan också agera som bränsle vilket förändrar nätverket.
- 2) Interaktion sker kollektivt och ger stort handlingsutrymme för eleverna i samspel mellan elever och det tillåtna inom ramen.
- 3) Interaktion sker individuellt och ger litet handlingsutrymme för eleven när lärarens kropp samspelar, står i förbindelse och utmanar elevens kropp.

Tillblivelse och samspel i spåren av en icke-mänsklig aktör – Gestaltningen

Tidigare forskning visar att drama i undervisning i grundskolan framförallt handlar om att

socialisera in elever i önskvärda beteenden som har att göra med personlig utveckling och grupprocesser. Men med sociomateriellt och narrativt perspektiv finns det inom dessa

processer även andra erbjudanden, som handlar om att utmana det önskvärda beteendet.

Med fortsatt fokus på konstnärliga aktiviteter och med tillblivelse i blickfånget visar

tolkning och analys av empirin i denna del att elever framställer aktiviteter och processer på så sätt att samspel skapar tillblivelse på minst två vis;

- Samspel och tillblivelse som idébärare
- Samspel och tillblivelse som fysiskt gestaltande aktör.

Samspelet som sker mellan elever, lärare och gestaltning och förbindelsen dem i mellan skapar processer av tillblivelse och konstruerar olika typer av interaktion mellan elev-elev och lärare -elev, vilka resulterar i olika typer av handlingsutrymmen för eleverna, där vissa aktörer är mer framträdande och betydelsebärande än andra.

Samspel och tillblivelse som idébärare

I sammanställningar av fältanteckningar från lektion 2 går att läsa:

Jonna börjar förklara att det var svårt i början men att hon sedan fick en idé men sen kom på att det kanske inte var den bästa idén. De hade blandat olika idéer. Hon pratar

mycket i jagform, att det är hon som kommit på idéer. Finn säger att han hade kommit på att de kunde stå på stolarna med rockringar. Man hör i bakgrunden hur Alin säger att det var hon som kom på rockringarna från början men hennes ord drunknar lite i Jonnas röst som berättar om sina idéer. Klara frågar Alin om hur det känts för henne, om hur det gick att ”göra sin röst hörd, fick alla bestämma i gruppen?” Alin svarar ”ja”. ”Vad säger du Lima?” ”Vi fick alla bestämma och det var ganska kul att göra det!”. ”Ja, vi hade jätteskoj!”, säger Jonna (Sammanställning fältanteckning 25/11-20).

Sekvensen ovan handlar om att läraren initialt organiserar eleverna mot att sätta ord på hur det gick till att jobba fram gestaltningen. Hon gör detta genom en fråga som syftar till att reflektera om hur de har arbetat, Jonna är framträdande i samtalet, som jag tolkar handlar om vem som har kommit med vilka idéer. Två av de andra eleverna berättar om varsin idé som de kommit på och en av dessa röster Alins, drunknar i Jonnas berättelse om sina idéer. Läraren bryter in i samtalet och frågar Alins om hur det gick att göra sin röst hörd och om alla fick bestämma i gruppen. Alins svarar ”ja”. Läraren går nu vidare till den elev som hittills i samtalet varit tyst ”vad säger du Lima?” Hon svarar att alla har fått bestämma och att det varit ganska kul. Den elev som pratat mest om sina idéer, Jonna avslutar med kommentaren ”ja, vi hade jätteskoj!”. Samspelet i sekvensen mellan lärare, elever och den framförda gestaltningen konstruerar en relation där eleverna sätts i relation till varandra, där olika idéer lyfts fram. En elev, Jonna pratar mest om sina idéer och det kan tolkas som att läraren uppmärksammar detta och därav ställer frågorna riktat till de elever som inte pratat så mycket. Frågor som handlar om huruvida alla har fått bestämma och göra sin röst hörd i gruppen. Hennes fråga indikerar en misstanke om att alla i gruppen inte fått göra sin röst hörd lika mycket i arbetet med gestaltningen. Samtalet iscensätts initialt av läraren och skapar först en kollektiv interaktion mellan eleverna som tycks handla om vem som är idébärare och inte. Samtalet förskjuts senare till en mer individualiserad interaktion mellan lärare och elev i syfte att lyfta hennes röst.

Samspel och tillblivelse som fysiskt gestaltande aktör

Även nästa sekvens visar liknande mönster men istället för tillblivelse i form av idébärare handlar tillblivelsen om fysisk gestaltning. Detta organiseras också genom samtal och reflektion initierat av läraren. Grupp 2 har under lektion 2, visat sin gestaltning och eleverna reflekterar efteråt. Reflektionen initieras med lärarens fråga ”Vad såg ni?” Eleven Jonna

berättar först snabbt vad hon sett, för att sedan ställa den fråga som jag tolkar att hon är mest ivrig att ställa. (Sammanställning fältanteckning 25/11-20)

Jonna vill också fråga varför Isak inte gjorde så mycket? Det är inte Isak som svarar. Först svarar Nour, ”Han ville inte göra så mycket, men han ville kasta rockringar”. Frans tar över och förklarar att Isak har agerat som en typ av bollkalle som i fotboll och tennis (Sammanställning fältanteckning 25/11-20).

Jonnas fråga till Isak, besvaras inte av Isak utan av Nour och Frans. Att två av Isaks gruppmedlemmar tar ordet istället för honom kan tolkas, med bakgrund i att han inte tagit ordet offentligt under hela lektionen, som att de uppfattat Jonnas fråga som värderande, kanske rent av klandrande. De tar därför ansvar för honom i situationen och pratar för honom. Jonna tycks positionera Isak i relation till sig själv som någon som inte tar så mycket plats i det fysiska görandet. Tolkningen att Isaks gruppmedlemmar tar ansvar för honom i situationen ovan kan förstås i ljuset av tre sekvenser som hänt tidigare under lektionen. I de första två av dessa tre sekvenserna ser vi från fältanteckningarna nedan dels hur ”alla är delaktiga” och att ”alla är sysselsatta med något”. Förutom en elev, Isak som sticker ut bland de andra eleverna. Enligt anteckningen är det svårt att bestämma om han är delaktig eller inte. Lärarens kommentar tyder på att hon inte ser honom som delaktig, utan att han ”oftast väljer att vara bredvid”.

Jag ser att alla är delaktiga. Alla är sysselsatta med något. Förutom Isak, eller så är han delaktig men inte på samma sätt som de andra. Isak sitter vid sidan av. Är han med eller inte? Klara kommer fram till mig och säger att det är svårt med Isaks, svårt att få med honom, att hon vänder sig ut och in för att få med honom, men att han oftast väljer att vara bredvid. (Sammanställning fältanteckning 25/11-20).

I den tredje sekvensen från tidigare under lektionen har eleverna precis innan fått gestalta bilder på ett papper som ska illustrera inre bilder de fått från musik som spelats. Läraren har bett eleverna sätta sig i de indelade grupperna 1 och 2.

I gr 2 sätter sig Isak inte med de andra. Klara ber honom sätta sig med de andra men han är tyst och gör ingen ansats att resa sig och gå bort till de andra. Klara ber då de andra i gr 2 att flytta sig till Isaks i stället. Det gör de direkt. ” Du kan bara lyssna

Isaks”, säger Klara, ”du behöver inte berätta något om du inte vill” (Sammanställning fältanteckning 25/11-20).

I sekvensen ovan gör Isaks ingen ansats att flytta sig. Eleven positionerar sig fysiskt utanför sin grupp, men sitter kvar när läraren ber de andra flytta sig till honom. Genom att inte flytta sig när läraren ber honom positionerar sig Isak gentemot läraren. Det kan tolkas som en motståndshandling. Konflikterande dimensioner blir här synliga. Läraren bejakar och tillåter Isaks tystnad, och kräver inte av honom att prata, utan möjliggör istället ett lyssnande. Kan det vara så att eftersom läraren möjliggör för Isak att bara lyssna så inspireras eleverna i Isaks grupp till att det är ok att ”bara lyssna” och accepterar därmed att detta är ett deltagande? Med fokus på diskurs (Chatman 1978) kan detta tolkas som att den sociala praktiken och konventioner i rummet möjliggör att elever tar med sig konventioner om den sociala praktiken in i nätverket och att detta kan ge konsekvenser för hur andra elever tillskriver honom aktörsskap.

Vi går tillbaka till samtalet som sker efter grupp tvås gestaltning. I sekvensen som följer på att Isaks grupp har gestaltat tar eleverna i hans grupp ansvar för honom genom att berätta att han varit likt en bollkalle i gestaltningen. De skapar med andra ord mening till Isaks fysiska görande inför de andra eleverna, han blir därmed någon som faktiskt tar plats i det fysiska görandet, alltså i motsats till hur Jonna ser honom. Isak är i situationen både betydelsebärande i samspelet och på samma gång i bakgrunden. Betydelsebärande då samtalet kretsar kring honom men i bakgrunden då han inte själv pratar. Att samspel kring ansvarstagande skapar mening till och får konsekvenser för elevers tillblivelse i fysiska görandet kan även spåras i intervjun som följer på denna lektion. Men här i relation till samarbete och vänskap.

Eleverna får under intervjun frågan om vad de lär sig på dramat. De pratar om att fysiskt gestaltande resulterar i vänskap, samarbete och rörelse. Alin svarar först ”jag skulle säga att man lär sig mycket att lyssna och koncentrera sig på fröken och att ha mycket energi när man rör sig.” (Elevintervju 28/11-20)

Lima fortsätter, ”När vi var i nollan så var jag lite rädd när.. nervös.. när vi såg varandra (i gestaltningar, min kommentar) så kände vi att vi alla kan vara vänner, så blev vi vänner. Så hade vi jättekul!

Jessica: Det är ju jättehäftigt! Men vad är det som gör att det blir så? Att man blir vänner?

Lima: Att man hjälper varandra och lyssnar på varandra och har ögon på de andra, därför att några gånger kan man slå sig.

Jessica: ... okej, och då kan någon kompis hjälpa till?

Båda-Mmm (Elevintervju 28/11-20).

Det tycks som att eleverna menar att själva gestaltandet resulterar i vänskap och att man hjälper och lyssnar på varandra. På frågan om vad de tror att Klara vill att de ska lära sig, svarar Alin snabbt "att vi ska samarbeta" (Elevintervju 28/11-20).

När läraren i intervjun får frågan om viktiga beståndsdelar i pedagogiskt drama så lyfter hon vikten av det lustfyllda. "jaaa... (paus) ... att... (paus) ha kul tillsammans.. (lite skratt)..". Men hon säger också att en viktig beståndsdel är att "våga tillsammans, att bejaka varandras idéer.. att eh våga tala inför publik, att våga uttrycka sig med både rösten och kroppen...". Detta går i linje med det som Lima tar upp, att hon i början ("i nollan") var lite rädd och nervös för att gestalta inför andra, men att de genom gestaltungsarbetet blev vänner.

Det är intressant att notera att läraren under intervjun endast kortfattat lyfter kroppen, rösten och uttrycket som viktiga beståndsdelar i drama, eftersom lektion 2 är fyllt till bredden av just detta. Det tycks finnas en diskrepans i det verbala narrativet (intervjun) och i det narrativ som synliggörs under lektionerna, framförallt lektion 2. Å andra sidan fortsätter hennes resonemang så här;

".. jag vet inte.. men eh det är väl att få gå lite utanför ramen också från den traditionella undervisningen och att eh få använda alla sinnen och fantasin och... kreativiteten och så.."(Lärlarintervju 28/5-20).

Vilket kan tolkas som att sinnen, fantasi och kreativitet är betydelsefulla beståndsdelar i hennes syn på pedagogiskt drama.

Tillbaka till ordväxlingen under lektion 2 som handlar om Isaks deltagande. Läraren undrar hur det gick att arbeta tillsammans, hon riktar frågan till Isaks.

"Gick det bra tillslut tycket du?... eller tyckte du att det gick bra från början också?"
"....Ja... men för..." börjar Isak. "Men sedan hände något, för du var ju ändå med?"
avbryter Klara. Det hörs ett tyst "jaa" från Isak. "Helt fantastiskt! Säger Klara
(Sammanställning fältanteckning 25/11-20).

Ordväxlingen mellan lärare och elev ovan tyder på att det som hände ”till slut”, att Isak utifrån lärarens perspektiv faktiskt var delaktig i gestaltningen, är något positivt. ”Helt fantastiskt!”, säger läraren. Lärarens uttalanden tolkar jag som att hon upplevt att Isak inte varit delaktig tidigare men ”att sedan hände något” som resulterat i att han blivit delaktig och att detta är ”helt fantastiskt”. Isaks perspektiv är svårare att förstå eftersom han inte får möjlighet att prata. Läraren avbryter honom precis när han är på väg att säga något. Det är möjligt att Isak har upplevt sig delaktig från början men att hans sätt att vara delaktig skiljer sig från många av de andra elevernas sätt att vara delaktig och att lärarens definition av att vara delaktig står i relation till hur de andra eleverna är delaktiga. Läraren positionerar Isak i relation till de andra eleverna som en individ som till slut var med, vilket värderas av henne som något positivt. Läraren tycks värdera Isaks delaktighet positivt först när han faktiskt fysiskt gör något i gestaltningen. Situationen kan också belysas genom ett resonemang från läraren i intervjun efter den första lektionen. Hon diskuterar elevens angelägenhetsgrad i relation till teaterföreställningen som eleverna tränade inför. Hon säger att elevernas stolthet över sin medverkan i pjäsen växte med tiden och att det kunde ha varit så att lärarna på olika sätt visade att alla i pjäsarbetet är lika viktiga.

”och vi började dela ut roller och uppgifter och man är kören, man är orkestern, man är skådespelare, man är lika viktig vad man än är.. eh man kan alltid sjunga och så där och kören och alla behövs och eh.. mmm..förhoppningsvis så skapar det en "vi-känsla" liksom”(Klara - Lärarintervju 28/5-20)

Att få lova att vara delaktig på sitt eget vis, på det sätt som jag under lektion 2, tolkar att Isaks tillblivelseprocess som fysiskt gestaltande aktör handlar om i nätverket med sina egna gruppmedlemmar, kan jämföras med pjäsarbetet som eleverna gjorde terminen innan. Lärarens respons däremot gentemot Isak i situationen under lektion 2, pekar i en något annan riktning. Trots att vi inte vet något om Isaks deltagande och angelägenhetsgrad i pjäsarbetet terminen innan, väcks frågor och tankar om läraren gör skillnad på sin definition av elevens delaktighet i dramaverksamhet mot pjäsarbete och dramaverksamhet utan pjäsarbete? I ett pjäsarbete är rollerna tydligt definierade, eleven är skådespelare, körmedlem etc. men i dramaverksamhet likt den under lektion 2 finns inte dessa tydliga roller, kan det ha betydelse för hur läraren uttrycker sig om Isaks deltagande?

Jag har nu redogjort för den narrativa händelsen tillblivelse och med narrativets diskurs sökt finna mening i det sätt som historien berättas och uppmärksamma hur sammanhanget har betydelse för hur historien kommuniceras (Chatman, 1978).

Sammanfattningsvis handlar den narrativa händelsen - Tillblivelse och dess diskurs om Aktörers förbindelse med varandra och vilka aktörer som är framträdande och vilka som befinner sig i bakgrunden. De sätt som de framträdande aktörerna tar plats i samtalen blir komponenter i ett samspel som får konsekvenser för elevers interaktion och handlingsutrymme på fyra olika vis;

- 1) Lärarens framträdande roll genom att ställa frågor till aktörer som befinner sig i bakgrunden och binda samman dessa med gestaltningen, skapar en kollektiv och individuell interaktion som i sin tur ger handlingsutrymme som idébärare till alla elever, men i olika grad.
- 2) Samma elev blir till som fysiskt gestaltande aktör men i olika grad beroende på vilket nätverk han ingår i. Denna skillnad kan också ha att göra med en sociala praktik som möjliggör lyssnande.
- 3) En elev blir till som fysisk gestaltande aktör då denne ”gör något” i gestaltningen, utifrån lärarens perspektiv. Den fysiska handlingen tycks ha betydelse för lärarens definition av delaktighet.
- 4) Gestaltning är en betydelsebärande aktör för att skapa nätverk om samarbete och vänskap.

Diskussion

I det följande diskuteras studiens resultat i förhållande till tidigare forskning. En riktning i tidigare forskning är hur dramapedagogik och estetiska aktiviteter används i grundskolan. En annan är att estetiska inslag i skolverksamhet handlar om att fostra eleven mot önskvärda beteenden, utveckla elever individuellt och i grupp och att främja kommunikativa kompetenser (Andersson, 2014; Öfverström, 2006; Neeland, 2009; Goulet m.fl. 2013; Broullette 2010; Binta M. Collins 2012; Aitken m.fl. 2007; Goulette m.fl. 2013). Ytterligare en är forskning som handlar om goda exempel, som ett sätt att förespråka drama gentemot de som befinner sig utanför fältet (Österlind, 2008). En risk är att dessa riktningar befäster ett narrativ som enbart framhåller dramapedagogikens instrumentella värde; att fostra elever in i önskvärda beteenden och främja kommunikativa kompetenser. Fler narrativa inslag menar jag behöver rymmas inom dramapedagogisk forskning.

Med stöd i Franks (2015), Franks & Jewitt (2001) och Einarsson (2011) identifierar jag några vita fläckar på forskningens karta. Ett sådant är forskning om dramapedagogiska processer. Exempelvis hur gestaltning och improvisation kan förstås i relation till lärande och dramapedagogiska processer med utforskande som metod (ibid). Undersökningens fokus är att beskriva och analysera föreställningar om pedagogiskt drama i en svensk grundskolekontext ur ett elevperspektiv genom att fokusera på att undersöka processen. Vad är det då för narrativ som utifrån resultatet konstruerats i studien? Och hur kan de relateras till tidigare forskning?

Resultatet visar hur elever och lärare beskriver och tillskriver olika betydelser till de processer de gemensamt deltar i. Betydelser som relateras till och kopplas samman med olika typer av handlingsutrymme och aktörsskap. Resultatet ska nu problematiseras för att ämna svara på studiens sista frågeställning kopplat till ovan; Hur kan detta förstås med ett narrativt perspektiv? I avsnittet kommer möjliga narrativ från resultatet att diskuteras och problematiseras med hänsyn till studiens teoretiska ram och tidigare forskning. Det blir tydligt att beroende på vilket narrativ som samspelar med blicken på situationerna så möjliggörs tolkningar som kan befästa narrativ från tidigare forskning men också lösa upp desamma. Det övergripande narrativet har vi utifrån resultatet sett handla om samspel och förbindelser mellan olika aktörer - mänskliga och icke-mänskliga. Tillsammans skapar de olika typer av interaktionella nätverk, där eleverna har mer eller mindre handlingsutrymme. Didaktiska implikationer diskuteras under en egen rubrik relation till de narrativ som tas upp i diskussionen. Avslutningsvis diskuteras studiens tillblivelse, process och resultat.

Narrativ om nyanser och goda exempel

”Whether and how are we as researchers redefining and reshaping our own myths as a drama community?” (O’toole, 2010 s. 276). Frågan är relevant i förhållande till denna studie. På vilka vis omdefinierar och omskapar forskning myter kring pedagogiskt drama? Med ett narrativt perspektiv kan frågan lämnas över till läsaren, då läsaren tolkar den konstruerade berättelsen i studien och förhoppningsvis utmanar sina egna föreställningar om pedagogiskt drama.

Vad innebär det att forskare lyfter goda exempel som ett sätt att förespråka dramapedagogik gentemot de som befinner sig utanför fältet? (Österlind, 2008). Finns risken att därmed befästa ett narrativ om dramapedagogikens instrumentella värde? I min roll som forskare, praktiker och konstruktör av denna text är det en utmaning att inte falla in i normerande resonemang och tolkningar, jag är en bärare av föreställningar om dramapedagogik som marginaliserat ämne (Einarsson, 2011), framförallt i en skolkontext och risken till förespråkande av det goda med dramapedagogik är överhängande. Inbäddat i den strävan finns också en risk att försöka ringa in vad dramapedagogik har för kärna och då med fokus på den goda (positiva) kärnan. Det har vi sett i tidigare forskning (Jaquet, 2011).

Dramapedagogik behöver ett eget fält för att hitta sin essens, trots att detta förhållningssätt går emot en postmodern anda. Först hitta kärnan och sedan vända sig utåt (Österlind, 2008). Jag ställer mig något kritisk till detta perspektiv, dels eftersom det riskerar att begränsa vad pedagogiskt drama kan vara och vem deltagaren ges möjlighet att bli i dramarummet. Men också för att vi i sökandet efter essensen riskerar att tappa trådar som kan vara betydelsefulla för nyanser i narrativen om dramapedagogik. Om en i sökandet efter essensen landar i att enbart lyfta goda exempel riskerar forskning att handla om förespråkande narrativ, vilket i sin tur kan bli på bekostnad av ett kritiskt förhållningssätt. Att forskningen behöver distansera sig från att främst lyfta goda exempel framhåller O’toole (2010). Österlind (2007) berör liknande tankegångar men menar samtidigt att goda exempel behövs för att ge drama en större kontext. Diskussionen är intressant i relation till Omasta & Snyder (2014) vars studie visar att ”Ninety per cent of these result-oriented articles affirmed the power of theatre to change lives for the better” (Omasta & Snyder, 2014 s. 16). Orsak kan spåras i att praktiker och forskare delar ett egenintresse i dramats överlevnad. ”However, we must consider if adherence to the paradigm actually undermines our efforts” (Omasta & Snyder, 2014 s. s. 17). Frågan är hur forskare och praktiker kan hitta kärnan och samtidigt undvika att fastna i normativa föreställningar om drama som kraft att förändra människor i grunden? Kanske biter vi oss själva i svansen.

En möjlig väg att gå som föreliggande studie visar, är att belysa och visa flerstämmiga perspektiv på den dramapedagogiska processen. Resultatet visar ett narrativ om Rum, Kropp och Tillblivelse där samspel mellan aktörer skapar nätverk med *olika* typer av interaktionsprocesser och handlingsutrymmen, där fiktionella rum ges en central betydelse. Utifrån ett narrativteoretiskt perspektiv konstrueras kunskap utifrån ett visst perspektiv och från en viss kategori. Den kunskap som vi har och som vi producerar om världen är alltså aldrig objektiv. Det finns inte en sanning. Den språkliga vändningen innebär emellertid en syn där berättelser erkänns som vetenskaplig kunskap och representationer och där berättelser ska förstås som grundläggande kunskap om hur vi förstår den sociala verkligheten vi befinner oss i (Johansson, 2005). Slutsatser som görs i studien kan alltså utifrån ovan erkännas som kunskap och representation men de kan enbart ses som varianter av kunskap och sanning (Johansson, 2005). Ansatsen innebär också möjligheten att utmana riktningar och narrativ från tidigare forskning.

Narrativ om mellanrummen och drama som instrument för annat

En möjlig orsak till att dramapedagogik främst används som metod och inte som ämne i kraft av sig själv i utbildning, kan spåras i skolans styrdokument. I alla de nordiska läroplanerna positioneras drama som medel för lärande i andra ämnen, då främst modersmål (Østern, Björk & Thorkelsdóttir, 2016). Forskning om dramapedagogik visar också att lärare upplever det problematiskt att integrera drama och estetiska aktiviteter i undervisningen. Skäl som anges är bland annat bristande kompetens i estetiska uttryck och att skolan tycks fokusera på mätbar kunskap där teori och praktik delas upp i hög grad och att de teoretiska kunskaperna värderas högre (Fredriksson, 2013; Andersson, 2014).

Att teori och praktik delas upp och att teori värderas högre går i linje med New Public Management-diskursen som Østern, Björk & Thorkelsdóttir (2016) menar begränsar konstnärliga ämnens utrymme i skolan. Resultatstyrning i managementandan kräver evidensbaserat lärande, vilket inte lämnar stort utrymme för konstnärliga ämnen. Författarna menar att forskning inom drama och teater kraftigt har ökat sedan 1990 talet, med ett ökat professionsspråk som följd men trots detta har stödjande diskurser kring konstens plats i utbildning inte varit starka nog (Ibid). Hur ska dramapedagogisk forskning förhålla sig till New public management-trenden inom utbildning? Dramapedagogisk forskning och praktik i skolkontext har starka tendenser att fokusera instrumentella värden kopplat till ämnet. Är en sådan väg den enda som tycks möjlig för att omfamna evidensbaserat lärande? Föreliggande studies resultat åskådliggör två möjliga vägar för dramapedagogik att förhålla sig till

management-trenden i utbildning. Den ena handlar om det perspektiv på elevers görande som blir synligt när processen ljussätts. Föreliggande studie visar att relationen *mellan* aktörerna har betydelse för lärandet, det jag kallar för mellanrummen, där olika aktörer trasslas ihop och ges betydelse för det som sker och vem deltagaren blir. Fokus är alltså inte på det slutgiltiga som produceras och som med New Public Management-ögon skulle kunna mätas och ”vägas”. Hur kan då mellanrummet värderas, mätas och ”vägas” i utbildning? Mer forskning kopplat till elevers process och det som sker i mellanrummen behövs, där begrepp och vokabulär utvecklas i syfte att sätta ord på det som sker. En sådan utveckling skulle ge både elever och lärare redskap att förstå vilket lärande som sker. I uppsatsen har begreppen *på väg mot fiktionella rum* och *inom fiktionella rum* prövats som ett sätt att synliggöra relationen mellan elever, fiktion och ting och för att omfamna just mellanrummen. Detta är inte tillräckligt. Ett spännande projekt i Skåne, InnoCarneval Skåne (<https://innocarnivalskane.se/>) prövar andra ord för att sätta ord på och för att kunna bedöma en process och elevers förmågor – Förmågan att kommunicera, Förmågan att arbeta kollaborativt, Förmågan att tänka kritiskt samt Förmågan att arbeta kreativt. Forskningsljus på projekt likt detta och i linje med diskussion och resultat i denna uppsats skulle ge värdefull kunskap kring elevers process och kreativa skapande. Den andra vägen att gå handlar om att enbart förhålla sig till och kämpa mot de ihållande spänningar och politiska trender i utbildning som fortfarande genererar ett ifrågasättande om huruvida drama, teater och utbildning passar ihop men samtidigt fortsätta utveckla forskningsbaserad kunskap som sätter ljus på elevers estetiska och kroppsorienterade lärande (Østern, Björk & Thorkelsdóttir, 2016). Frågan är om en sådan väg inte befäster spänningarna än mer, vilket riskerar att hålla kvar dramapedagogik i en marginaliserad fålla.

I den svenska läroplanen positioneras drama som medel för lärande i andra ämnen, då främst modersmål (Østern, Björk & Thorkelsdóttir 2016). I föreliggande studie används inte drama som en metod för lärande i andra ämnen och Klara som undervisar eleverna har lång erfarenhet och stor kompetens i ämnet. Kan det ha gett konsekvenser för de narrativ som konstruerats i studien? Det skulle i så fall innebära att utbildade dramapedagoger i skolans värld kan ha betydelse för vilka narrativ som skapas om pedagogiskt drama. I studiens resultat konstrueras ett narrativ där elevers samspel med föremål har betydelse för deras interaktion och handlingsutrymme i deras väg mot fiktionen men också inom den. Studien har fokus på vad som händer i den dramapedagogiska processen och det blir tydligt att kroppen och vad som görs med kroppen-hur den samspelar med lärarens kropp och icke-mänskliga aktörer, har betydelse för vem eleven blir i rummet. I samspelet blir föremål inte oskyldiga ting, utan kan

utgöra broar men också barriärer mellan eleven och fiktionen. Tidigare forskning visar att när dramapedagogik används i skolan är de sociala dimensionerna i förgrunden (Fredriksson, 2013; Öfverström, 2006). Dramapedagogik används främst som metod för elevers perspektivering, både när det kommer till kunskapsinhämtning och för personlig utveckling (ibid). Vad som synliggörs i forskningen ovan är det instrumentella värdet i dramapedagogiken, men den säger inget om processen och elevers görande i processen när det kommer till Kropp och Rum, vilka är två betydelsefulla element i det narrativ som föreliggande studie visar. En studie som på vissa vis går i linje med föreliggande är Jacquet (2011). Studien visar att elever tillägnar sig semiotiska resurser i dramaarbete och gestaltande texter och att dessa bidrar till inkludering i elevernas individuella skrivande. Gestaltande texter kan jämföras med de fiktionella rum som diskuterats i resultatet. Semiotiska resurser, alltså elevers gester, handlingar och kroppsliga uttryck blir erbjudanden för eleven på samma sätt som icke-mänskliga föremål kan fungera som broar mellan eleven och fiktionen. Jacquet (2011) har likt denna studie synliggjort elevers process och hon använder multimodal metod i sin analys. Problemet som jag ser det är att på det sätt som processen lyfts fram, så riktas starka strålkastare mot dramapedagogikens potential, men utan ett kritiskt förhållningssätt. Det riskerar att befästa ett narrativ som enbart lyfter instrumentella värden, med betoning på *värden*.

Studien påvisar också möjligheter att använda sociosemiotiska analysredskap för att analysera pedagogiskt drama. Dessa analysverktyg möjliggör att tydligt lyfta fram den potential som pedagogiskt drama har (Jacquet, 2011 s. 115).

Jacquet (2011) berättar inget om eventuella barriärer i lärandet som en konsekvens av dramaundervisning. Resultatet i resultatavsnittet ovan; ”Vägen mot och inom fiktionella rum-barriärer och broar i aktörers nätverk” (ibid, s. 41), visar att samma aktörer; musik, penna och papper erbjuder en slags bro till fiktionen för några och samtidigt en barriär mot fiktionen för en elev. Eleven deltar inte på samma sätt som de andra. Icke-mänskliga aktörer kan således utgöra hinder i elevens lärande. Vad resultatet visar är att relationen *mellan* aktörer har betydelse för lärandet. Mellanrummen blir så att säga ljussatta. Fler studier där mellanrummen ljussätts och som inte främst belyser dramapedagogikens potential och värden kan vara en möjlig väg till flerstämmiga narrativ om dramapedagogik.

Narrativ om deltagares tillblivelse och social kontroll i estetikens namn

En riktning i tidigare forskning som redan nämnts är att estetiska inslag i skolverksamhet handlar om en slags social kontroll av elevernas beteende i estetikens namn (Lindgren, 2006),

där social kontroll kan betraktas som ett visst typ av ramverk inom vilket elever och lärare verkar. Resultat i föreliggande studie synliggör just ramverket som aktör. Rosa börjar plötsligt sjunga under lektionen. I lärarintervjun diskuteras denna händelse och läraren menar att det i dramaundervisning finns rum för utspel likt detta. Det handlar om ramar, tydliggör hon. Det finns i dramaundervisningen mycket tydliga ramar men inom ramarna är ”det mesta tillåtet”(Lärarintervju). Rosa samspelar med ”det inom ramen” under lektionen och blir inte hindrad i det nätverk som uppstår. Läraren kliver in i situationen, börjar röra sig i rummet med Rosa, vilket sammantaget får effekten att de andra eleverna gör likadant. Med en social förklaringsmodell skulle läraren positioneras som den styrande, eftersom hon sanktionerar Rosas handling. Den förklaringen går i linje med tidigare forskning om att lärare använder estetiken i fostran och styrning av elever (Fredriksson, 2013; Öfverström, 2006). Resultat i föreliggande studie visar emellertid att Rosa inte styrs av läraren i situationen, istället skapas ett samspel mellan henne, ramverk, lärare och de andra eleverna, där Rosa blir en aktör med stort handlingsutrymme. Det är varken estetiken eller läraren som ensamma styr och kontrollerar eleven, utan samspelet och hoptrasslingen med andra aktörer som erbjuder handlingsutrymme. Därmed erbjuds något annat än att socialiseras in i ett önskvärt beteende. Frågor som uppstår är vad social kontroll av eleven i estetikens namn, står i relation *till*? Vad syftar kontrollen till? Och vad menas med ett önskvärt beteende? En viss förståelse kring frågorna kan spåras i diskurser om hur skolans estetiska aktiviteter legitimeras och konstrueras och att dessa diskurser kan länkas till och grundas i mer omfattande diskurser i samtiden där normen om ett accepterat socialt beteende handlar om en strävan efter fria och harmoniska medborgare (Lindgren, 2006). Om pedagogiskt drama som tidigare forskning påstår används i skolan främst för att socialisera in elever i ett önskvärt beteende, innebär inte det att eleverna kan anses ha en brist som behöver ombesörjas genom exempelvis pedagogiskt drama? Och där pedagogens kompetens i sammanhanget legitimeras genom en diskurs som innefattar att utbilda för frihet och utöva social kontroll i estetikens namn (Lindgren, 2006). Hur ska lärare och pedagoger förhålla sig till en strävan i utbildning mot fria och harmoniska medborgare (ibid)?

Todd (2010) menar att om vi genom undervisning och pedagogik skall försöka gå en mer harmonisk värld till mötes så kan vi inte se på utbildning som ett sätt att ”kultivera och odla mänskliga ideal”(ibid, s.27) där idealen redan är fastställda i vad som är mänskligt. Detta menar hon skapar en agenda där vissa är innanför och andra utanför (exempelvis de som begår våldsbrott och uttrycker hat) trots att vi alla är kapabla att hata och göra andra människor illa. Istället menar hon att vi borde lära oss att ta ansvar för den andre och erkänna

pluraliteten som existerar inom mänskligheten. Barnet utgör en påminnelse till vuxenvärlden att vi är fulla av brister och bräcklighet och att det krävs ett lärande för att bli mänsklig. Bristen hos barnet föder ett behov av fostran och pedagogik. Beroende på hur vi väljer att se på människans ”mänsklighet” så får det konsekvenser för pedagogiken (Todd, 2010). Social kontroll i estetikens namn kan då sägas stå i relation till elevernas brister. Det går inte genom denna studie att fastställa att syftet med dramaundervisning med informanterna inte handlar om att socialisera eleverna till önskvärda beteenden. Vad som erbjuds är emellertid en annan syn på eleven som deltagare i en grupp. Ett annat perspektiv på eleven. En syn som har att göra med fler faktorer än en styrande lärare och social kontroll, vilket kan erbjuda ytterligare narrativ om dramapedagogik där eleven erbjuds aktörsskap som har tät förbindelse med Kropp, Rum och Tillblivelse snarare än aktörsskap i förbindelse med en inneboende brist, som ska ombesörjas i estetikens namn. Ett sådant perspektivskifte kan antas få didaktiska implikationer.

Didaktiska implikationer

Aktörer, mänskliga och icke-mänskliga står i förbindelse med varandra, samspelar och skapar olika typer av nätverk och agens för elever och lärare. En mängd olika nätverk har uppstått under de två observerade lektionerna. Avslutningsvis ska ett par sekvenser från resultatet synas i ljuset av didaktiska betydelser. Eleven Isak tycks från lärarens perspektiv bli positionerad som fysiskt gestaltande aktör först när han ”gör något”, dvs deltar fysiskt i den gestaltning som han och hans gruppmedlemmar visar upp för den andra elevgruppen. Läraren har tidigare under lektionen vänt sig till mig och kommenterat hur hon vänder sig ut och in för att få med honom. Om vi tittar på situationen med Isak utifrån ett bristperspektiv så blir det tydligt att han har gått från att inte vara med (brist) till att vara deltagare i gestaltningen (önskvärt beteende). Med ett grovmaskigt analysnät skulle vi kunna nöja oss med det. Med en mikroanalytisk ansats på vad som händer kan analysen dock se annorlunda ut. Det är möjligt att Isak har upplevt sig själv som delaktig under hela lektionen men att hans sätt att vara delaktig på, skiljer sig från de andra elevernas. Isaks blir tillsammans med sina gruppmedlemmar, till som fysiskt gestaltande aktör, visar resultatet, när de tar honom i försvar och pratar för honom. Problemet som uppstår är att även om både lärarens och gruppmedlemmarnas intentioner kan tolkas som goda försök att lyfta fram Isak i situationen, så osynliggörs hans eget perspektiv på situationen. Hans röst får inte höras. Detta resonemang för oss vidare till didaktiska val och förhållningssätt i pedagogiska situationer. Ett intressant begrepp i sammanhanget är virtuosity (Biesta, 2012). Virtuosity handlar om omdöme, det vi

ibland benämner som magkänsla och finkänslighet i den pedagogiska situationen. I situationen med Isak kan lärarens omdöme tolkas som att hon har virtuositet, hon är finkänslig i sitt bemötande med Isak, hon ställer frågor och det är tydligt att hon försöker se situationen från elevens perspektiv. Vad är det då som skymmer Isaks perspektiv? En förklaring kan vara att eleven betraktas utifrån ett bristperspektiv som står i relation till ett mänskligt godhetsideal (Todd, 2010). Det kan också förstås utifrån riktningar som gjort sig gällande i tidigare forskning som vi redan varit inne på. En tredje förståelse som hänger ihop med narrativ i den tidigare forskningen, inspireras av Biestas (2012) resonemang kring syftet med utbildning. Om undervisningens syfte reduceras till kontroll, målstyrning och effektivitet riskerar vi att betrakta eleven som objekt för att nå kunskapsmål eller social kontroll. Vi tappar kontakten med eleven som subjekt (ibid). Hur ska då elevens perspektiv på allvar kunna synliggöras? Forskning som kan ge en inblick i hur lärarens didaktiska omdöme kan förstås och utvecklas är betydelsefullt för att synliggöra elevens livsvärld. Biesta (2012) bidrar med intressanta utbildningsfilosofiska resonemang om syfte, mål och lärarens omdöme/virtuositet inom utbildning (ibid). Dessa behöver kopplas samman med multimodalt och kroppsligt lärande i högre grad för att till fullo omfatta de aktiviteter och processer elever och lärare ingår i. Här har dramapedagogisk forskning mycket att bidra med eftersom kroppsligt och sinnligt lärande är centralt inom ämnet, vilket behöver utforskas i högre grad (Franks, 2015; Franks & Jewitt, 2001; Einarsson, 2011).

Att som lärare befinna sig i det mellanrum som jag diskuterar ovan, med den virtuositet som Biesta (2012) talar om är en komplex uppgift. Kanske kan uppgiften te sig enklare bakom ett syfte som handlar om kontroll och målstyrning (ibid). Föreliggande studie gör inga anspråk på att undersöka och analysera lärarens omdöme i de analyserade situationerna, då elevernas perspektiv har ansetts som mer betydelsefullt att undersöka inom ramen för studiens syfte. Resonemanget ovan lockar dock till tankar om vilket resultat som framkommit om större hänsyn tagits till dramalärarens olika didaktiska val, vilka hänger samman med elevernas göranden, sett ur ANT analys. Vad hade hänt om lärarens omdöme i relation till mellanrum, process och fiktionella rum hade visats i högre grad? En sådan analys kan möjliggöra en diskussion om lärares lärarskap, som har möjlighet att landa i annat än lärarens förmåga att hantera kontroll och målstyrning.

Synliggörande av elevers provandeprocesser på väg mot och inom fiktionella rum, kommer diskuteras närmare nedan, men hur ser det ut med lärarens provande? Krävs det att läraren också har ett provande anspråk i sin praktik för att kunna stanna upp i elevernas provande mellanrum? Jag tycker mig kunna skönja sådana provande tendenser hos Klara.

Dessa hade med fördel kunnat undersökas närmare i studien för ett fördjupat resultat om dramapedagogiska föreställningar. En lärares prövande anspråk ter sig avlägsna från en skoldiskurs som reducerar undervisning till kontroll, målstyrning och effektivitet (Biesta 2012), vilket tillsammans med diskursiva strömningar i New Public Management-anda accentuerar vikten av att balansera och rikta om diskussionen till att även handla om vem läraren ger eleven möjlighet att bli i klassrummet, men också hur läraren gör det. Att förstå och ljussätta lärarens prövande i denna process i högre grad skulle vara intressant och ett möjligt bidrag till diskussionen. Föreliggande studie gör dock anspråk på att blanda sig i diskussionen genom att ljussätta elevens villkor att "bli till" i de processer av meningsskapande som potentiellt alltid finns i all undervisning. Det gäller att ställa in ljuset mot det som faktiskt kan synliggöra meningsskapandet, vilket jag menar att föreliggande studie har bidragit till. Att sätta skärpan mot produkt och hur vi mest effektivt når ett lärande tror jag likt Biesta, inte är vägen vi ska gå.

För att ytterligare åskådliggöra Biestas (2012) resonemang om en målstyrd skola i relation till studiens resultat ska vi avslutningsvis gå in på dramaläraren Klaras resonemang om undervisning där hon delar upp undervisning som traditionell och som dramapedagogisk. Hon tvekar inför denna uppdelning och vi ska stanna ett ögonblick inför denna tvekan och sätta det i relation till ytterligare en sekvens från resultatet. I den narrativa händelsen Kropp ges två höga stolar betydelse i elevens prövande av idéer kring hur de ska göra sin gestaltning. Resonemang i resultatdelen belyser inte stolarna utan istället lärarens aktörskap. Med en alternativ tolkning förskjuts nu istället betydelsen mot tingen, de två höga stolarna. Förbindelser mellan stolar och elever kan ses som en väg mot fiktionella rum i ett utforskande och prövande nätverk. Eleverna tycks äga prövandet i något som skulle kunna beskrivas som ett trevande efter något som de inte är säkra på. De tycks inte veta vart de är på väg.

"Jag fick en jättebra idé! Jag fick en idé..! kan vi inte bara testa? Jag fick en jättebra idé. Det är Jonna som försöker göra sig hörd. "Vi behöver två stolar. Vi behöver två frivilliga, okej, vem mer?" Ja, stå upp, nej du ska inte vara där. Nej! Nej, men..!" Nej inte så, vi ska låsas dra vagnen". Skratt, någon ramlar? "Hörrni..!", utbrister Jonna. (Sammanställning fältanteckning, 25/11-20).

Vilka didaktiska konsekvenser får ett synsätt där elever tillåts befinna sig i en prövande och utforskande dimension? Kan en beskrivning av och in-zoomning på processer där eleverna befinner sig *på väg mot fiktionella rum* och inom *fiktionella rum* ge fler möjligheter i alla de

didaktiska val som en lärare står inför? Vad händer om läraren låter elever stanna kvar i ett provande? Klara menar att det i dramaundervisningen finns möjlighet att stanna kvar i oväntade initiativ från eleverna och att de kan anses vara en faktisk aktivitet eller uppgift under lektionen, till skillnad från traditionell undervisning där elever i större utsträckning förväntas "sitta still och vara tysta"(Läraryntervju). Frågan är då varför detta synsätt tycks svårt att applicera på det Klara benämner som traditionell undervisning? Svaret kan skönjas i hennes egen tveksamhet kring uppdelningen, vilket indikerar att uppdelningen handlar om de föreställningar vi bär på och befäster på olika typer av undervisning och ämnen.

Resonemanget synliggör att det finns begränsningar i en uppdelning mellan traditionell undervisning och exempelvis dramaundervisning. Begränsningar som riskerar att inskränka elevers görande i skolpraktiken.

Studien har sökt kunskap och förståelse om föreställningar om pedagogiskt drama, utifrån ett elevperspektiv. Studien har undersökt föreställningar om dramapedagogik, där fiktion och gestaltning är centrala delar i ämnet (Bolton, 2008; Einarsson, 2011). Jag har använt ANT som analytiskt redskap och satt det i relation till det jag kallar för fiktionella rum. Detta menar jag bidrar till att dramapedagogik även kan inkludera narrativ där kropp, rum och tillblivelse står i tät förbindelse med fiktionella rum vilket kan erbjuda elever aktörsskap i undervisning som möjligtvis inte handlar om social kontroll. Föreställningar om ett ämnet är inget unikt för dramapedagogik. Alla ämnen kan troligtvis utvecklas av utmanande frågor i relation till de egna föreställningarna. Med stöd i studiens resultat möjliggörs att mellanrum blir synliga, genom att fiktionella rum används som begrepp i analysen. Elevers provande process står ut som betydelsefull i undervisning och för vem eleven får möjlighet att bli där. Detta bör kunna appliceras på ämnen där fiktion inte nödvändigtvis anses ha en naturlig plats. En provande praktik även i andra mer traditionellt teoretiska ämnen, bör kunna erkännas som lika naturligt som i dramaundervisning genom att söka efter de mellanrum som kan tänkas uppstå i relation till just det ämnet. För mig öppnades ögonen i och med införandet av ANT och fiktionella rum i denna studie, vad händer om dessa ögon appliceras på exempelvis naturvetenskap? Kan ett sådant förhållningssätt både i praktik och forskning ge kunskap om oväntade aktörers samspel i den pedagogiska processen och ge elever rum för en provande praktik i undervisningen? Det skulle innebära att dramapedagogisk forskning kan bidra till att utveckla även allmäntdidaktiska diskussioner.

Metoddiskussion

I detta allra sista avsnitt av uppsatsen ska först aktörer som haft betydelse för tillblivelsen av texten tas upp. Texten har inte blivit till enbart inom mig som skribent utan i samspel med kollegor, handledare och andra människor i min närhet som intresserat sig för ämnet.

Berättelsen har således även konstruerats och inspirerats av och i diskussioner, vilka har haft betydelse för skapandet av texten.

Enligt Latour (2015) ska aktörers banor inom nätverken följas, de aktörer som inte ges betydelse för det som skapas inom nätverket ska inte tas med i analysen (ibid). Mitt syfte och forskningsfokus utifrån de luckor som identifierats i tidigare forskning gav mig en viss riktning i observationerna, vilket kan ha gett konsekvensen att vissa spår i nätverken inte har följts upp eftersom de utifrån mitt forskningsfokus och i min tolkning inte uppfattats som relevanta. Detta kan innebära att spår utifrån aktörers göranden som varit intressanta för resultatet kan ha gått förlorade. Ett sådant spår kan exempelvis handla om hur elevers språkbakgrund och/eller sociala bakgrund har haft för betydelse i elevernas nätverk. Detta har inte tagits i beaktande i analysen.

Narrativ i studien har konstruerats utifrån en mängd olika kontexter och kategorier, bland annat mina erfarenheter av pedagogiskt drama som deltagare och lärare, jag är kvinna, grundskolelärare, universitetslärare, feminist, vit, heterosexuell, mamma, etc. Detta kan antas fått betydelse för narrativ som konstruerats eftersom de naturligtvis färgar min blick (Johansson, 2005). Vad jag vill säga är att de narrativ som konstruerats i denna studie tar sin utgångspunkt i min blick som är formad av mina kategorier och kontexter, när dessa samspelar med empirin konstrueras narrativen i studien. Kategorier och kontexter är inte statiska, de är dynamiska. Narrativ om dramapedagogik är i ständig förändring. En löpande process.

Referenser

Ahn, S.-e. (2015). Aktör-nätverksteori. I Fejes & Thornberg. In A. T. Fejes, Robert red. (Ed.), *Handbok i kvalitativ analys* (Vol. 3, pp. 115-130).

Aitken, V., Fraser, D., & Price, G. (2007). Negotiating the spaces: Relational pedagogy and power in drama teaching. *International Journal of Education & the Arts*, 8(14). Retrieved [date] from <http://www.ijea.org/v8n14/>.

Andersson, M. (2014). *Berättandets möjligheter: multimodala berättelser och estetiska lärprocesser*. Diss. Luleå : Luleå tekniska univ., 2014. Luleå. Hämtad från. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:998888/FULLTEXT01.pdf>

Barad, K. (2003) Posthumanist Performativity: Toward an Understanding of how Matter Comes to Matter. *Signs: Journal of Women in Culture and Society* 2003, vol 28, no 3: s. 801-831

Biesta, G (2012) Giving Teaching Back to Education: Responding to the Disappearance of the Teacher. *Phenomenology & Practice*, Volume 6 (2012), No. 2, pp. 35-49.
https://www.researchgate.net/publication/312388592_Giving_Teaching_Back_to_Education_Responding_to_the_Disappearance_of_the_Teacher

Binta M. Colley (2012) Teaching Social Studies Through the Performing Arts, *The Educational Forum*, 76:1, 4-12, DOI: 10.1080/00131725.2011.627986

Bolton, G. (2008). *Drama för lärande och insikt: om dramapedagogik i teori och praktik*. Göteborg: Daidalos.

Bresler, L (2007). Introduction. In L. Bresler (Ed.), *International handbook of rResearch in Arts education*, (xvii.xxiii). Dordrecht: Springer

Brouillette, L (2010) How the Arts Help Children to Create Healthy Social Scripts: Exploring the Perceptions of Elementary Teachers *ARTS EDUCATION POLICY REVIEW* , 111: 16–24, 2010 ISSN: 1063-2913. DOI: 10.1080/10632910903228116

Bruner, J.S. (2002). *Kulturens väv: utbildning i kulturpsykologisk belysning*. Göteborg: Daidalos.

Burr, V. (2003). *Social constructionism*. (2. ed.) London: Routledge.

Chaib, C. (1996). *Ungdomsteater och personlig utveckling: en pedagogisk analys av ungdomars teaterskapande*. Diss. Lund : Univ.. Lund.

Einarsson, A (2011) Dramapedagogik som form för medierat lärande. I Amhag, L., Kupferberg, F. & Leijon, M. (red.) *Medierat lärande och pedagogisk mångfald*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Einarsson, A (2011) *Drama i marginalen*. Masteruppsats. Malmö högskola. Hämtad från: <http://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/13483/Drama%20i%20marginalen.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Ekelund, R (2017). *Retrospektiva Modernister-Om historiens betydelse för nutida mods*. Doktorsavhandling. Malmö Högskola. Malmö.

Eriksson Barajas, K., Forsberg, C. & Wengström, Y. (2013). *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap: vägledning vid examensarbeten och vetenskapliga artiklar*. (1. utg.) Stockholm: Natur & Kultur

Fejes, A. & Thornberg, R. (red.) (2015). *Handbok i kvalitativ analys*. (2., utök. uppl.) Stockholm: Liber.

Fleming, M. (2003). *Starting drama teaching*. (2. ed.) London: David Fulton.

Franks, A (2015) What have we done with the bodies? Bodyliness in drama education research. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 20:3, 312-315, DOI: 10.1080/13569783.2015.1059266

Franks, A & Carey, J (2001) The Meaning of Action in Learning and Teaching. *British Educational Research Journal*, 27 (2). pp. 201-218. ISSN Print: 0141-1926 Online: 1469-3518

Fredriksson, K. (2013). *Drama som pedagogisk möjlighet: en intervjustudie med lärare i grundskolan*. Licentiatavhandling Linköping : Linköpings universitet, 2013. Linköping. Hämtad från <http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:623308/FULLTEXT01.pdf>

Hallgren, E. (2018). *Ledtrådar till estetiskt engagemang i processdrama: samspel i roll i en fiktiv verksamhet*. Diss. Stockholm : Stockholms universitet, 2018. Stockholm.

Holme, I.M. & Solvang, B.K. (1997). *Forskningsmetodik: om kvalitativa och kvantitativa metoder*. (2., [rev. och utök.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Hultman, K. (2011). *Barn, linjaler och andra aktörer: posthumanistiska perspektiv på subjektskapande och materialitet i förskola/skola*. Diss. (sammanfattning) Stockholm : Stockholms universitet, 2011. Stockholm.

Jacquet, E. (2011). *Att ta avstamp i gestaltande: pedagogiskt drama som resurs för skrivande*. Licentiatavhandling Stockholm : Stockholms universitet, 2011. Stockholm. Hämtad från <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:403123/FULLTEXT01.pdf>

- Johansson, A. (2005). *Narrativ teori och metod: med livsberättelsen i fokus*. Lund: Studentlitteratur.
- Jonasson, C (2020) *Jag har också rätt att ljudsätta världen Om tjejers och transpersoners tillblivelse som musikkapare i musikteknologiska lärmiljöer*. Doktorsavhandling Musikhögskolan, Lunds universitet. Lund. Hämtad från: https://lup.lub.lu.se/search/ws/files/78361845/Jag_har_ocks_r_tt_att_ljuds_tta_v_rlden.pdf
- Kempe, A. & Selander, S. (red.) (2010). *Design för lärande*. (2. uppl.) Stockholm: Norstedt.
- Kullberg, B. (2004). *Etnografi i klassrummet*. (2., [rev.] uppl.) Lund: Studentlitteratur
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur
- Latour, B. (2005). *Reassembling the social: an introduction to actor-network-theory*. Oxford: University Press.
- Latour, B. (2015). *Tinget återställt: en introduktion till actor-network theory*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Lenz Taguchi, H. (2012). *Pedagogisk dokumentation som aktiv agent: introduktion till intra-aktiv pedagogik*. (1. uppl.) Malmö: Gleerups utbildning.
- Lepp, M. (1998). *Pedagogiskt drama med fokus på personlig utveckling och yrkesmässig växt: en studie inom sjuksköterske- och vårdlärarutbildningen*. Diss. Lund : Univ.. Stockholm.
- Lindgren, M. (2006). *Att skapa ordning för det estetiska i skolan: diskursiva positioneringar i samtal med lärare och skolledare*. Diss. Göteborg : Göteborgs universitet, 2006. Göteborg. Hämtad från https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/16773/3/gupea_2077_16773_3.pdf
- Mertens, D.M. (2010). *Research and evaluation in education and psychology: integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. (3rd ed.) Los Angeles: Sage.
- Michael, M. (2016). *Actor-network theory: Trials, trails and translations*: Sage
- Moberg, E (2017). *Breakdowns, overlaps and ambivalence-an actor network theory study of the Swedish preschool curriculum*. Doktorsavhandling. Stockholms Universitet. Stockholm.
- Neelands, J (2009) Acting together: ensemble as a democratic process in art and life, *RiDE: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 14:2, 173-189, DOI: 10.1080/13569780902868713
- Omasta, M & Snyder-Young, D (2014) Gaps, silences and comfort zones: dominant paradigms in educational drama and applied theatre discourse, *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 19:1, 7-22, DOI: 10.1080/13569783.2013.872432

O'Toole, J (2010) A prelective keynote: IDIERI 2009, *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 15:2, 271-292, DOI: 10.1080/13569781003700177

Podlozny, A. 2000. "Strengthening Verbal Skills through the Use of Classroom Drama: A Clear Link." *Journal of Aesthetic Education* 34 (3/4): 239–275.

Rasmusson, V. (2000). *Drama - konst eller pedagogik?: kampen om ämnet speglad i den nordiska tidskriften Drama 1965-1995*. Diss. Lund : Univ.. Lund.

Repstad, P. (1999). *Närhet och distans: kvalitativa metoder i samhällsvetenskap*. (3., [rev.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Robertsson, A. Narrativ Analys. I Boréus, K. & Bergström, G. (red.) (2018). *Textens mening och makt: metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. (Fjärde [omarbete och aktualiserade] upplagan). Lund: Studentlitteratur.

Saar, T. (2005). *Konstens metoder och skolans träningslogik*. Karlstad: Institutionen för utbildningsvetenskap, Avdelningen för pedagogik, Karlstads universitet

Sarbin, T.R. (1986). The Narrative as a Root Metaphore for Psychology. I T.R Sarbin (red) *Narrative Psychology: The Storied Nature of Human Conduct [Elektronisk resurs]*. Praeger.

Selander, S. & Kress, G.R. (2017). *Design för lärande: ett multimodalt perspektiv*. (Andra upplagan). Lund: Studentlitteratur.

Serder, M. (2015) Möten med Pisa- Kunskapsmätning som samspel mellan elever och provuppgifter i och om naturvetenskap. Doktorsavhandling, Malmö Högskola, Malmö. Hämtad från

https://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/17966/2043_17966%20Serder%20MUEP.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Somers, M & Gibson, G (1994). Reclaiming the Epistemological other: Narrative and the Social Constitution of Identity. I C. Calhoun (red), *Social Theory and the Politics of Identity*. Oxford/Cambridge: Blackwell.

Sternudd, M.M.F. (2000). *Dramapedagogik som demokratisk fostran?: fyra dramapedagogiska perspektiv : dramapedagogik i fyra läroplaner*. Diss. Uppsala : Univ.. Uppsala.

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.

Säljö, R. (2005). *Lärande och kulturella redskap: om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.

Trost, Jan (1993). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur

Vetenskapsrådet (2017) *God forskningssed*. VR1708 ISBN 978-91-7307-352-3 Hämtats från

https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/God-forskningssed_VR_2017.pdf

Vettraino, E, Linds W, Goulet, L (2013)- Click, Clack, Move: Facilitation of the Arts as *Transformative Pedagogy*. *Journal of Transformative Education* 11(3) 190-208 a The Author(s) 2013 Reprints and permission: sagepub.com/journalsPermissions.nav DOI: 10.1177/1541344613499826

Vygotskij, L.S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.

Zatzman, B (2006). Narrative Inquiry: Postcards from Northampton. I Ackroyd, J. (red.) *Research methodologies for drama education*. Stoke on Trent: Trentham Books

Åsberg, C., Hultman, M. & Lee, F. (red.) (2012). *Posthumanistiska nyckeltexter*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Öfverström, C. (2006). *Upplevelse, inlevelse och reflektion - drama som en aktiv metod i lärandet: en teoretisk analys och en empirisk undersökning av hur lärare tänker när de använder drama som metod*. Lic.-avh. Linköping : Univ., 2006. Linköping. Hämtad från <http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:23431/FULLTEXT01.pdf>

Österlind, E (2007) Drama Research in Sweden: Mapping the field, *NJ*, 31:2, 95-109, DOI: 10.1080/14452294.2007.11649521

Österlind, E, Østern, A-L & Thorkelsdóttir, R (2016) Drama and theatre in a Nordic curriculum perspective – a challenged arts subject used as a learning medium in compulsory education, *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 21:1, 42-56, DOI: 10.1080/13569783.2015.1126174

