

Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education  
Drama – viktig resurs eller hämmare för undervisningen i samhällskunskap?  
Evelina Möllenberg & Kristina Holmberg  
Nordidactica 2014:2  
ISSN 2000-9879  
The online version of this paper can be found at: [www.kau.se/nordidactica](http://www.kau.se/nordidactica)

**Nordidactica**  
**- Journal of Humanities and Social**  
**Science Education**

**2014:2**

## **Drama – viktig resurs eller hämmare för undervisningen i samhällskunskap?**

Evelina Möllenborg och Kristina Holmberg

Högskolan i Halmstad

*Abstract: The aim of this article is to discuss and problematize how teachers in civics in upper secondary school construct drama, and how it relates to teaching, and students' knowledge formation in civics. A study like this is important as the aesthetic subjects are becoming more prominent in young people's everyday life at the same time as school by recent reformations is increasing the adjustment to efficiency and measurability. The theoretical framework is built on discursive psychology, which emanates from social constructionist and poststructuralist theory. Data consists of interviews with four upper secondary teachers in civics. Findings show that drama can be a valuable resource for teaching and learning civics, but also a problem when it comes to assessment. The position of the student as an object, teaching as entertainment and the domination of text is also discussed and problematized. Findings are considered as problematic as drama in civics, in relation to assessment, rather enhances a text-focused three-subject school than offering an alternative challenge.*

KEYWORDS: CIVICS, AESTHETICS, DRAMA, DISCOURSE ANALYSIS, UPPER SECONDARY SCHOOL

About the authors: Evelina Möllenborg är lärare i samhällskunskap och psykologi för grundskolans senare år och gymnasiet. Hon studerar sedan 2014 på Masterprogrammet i Didaktik vid Göteborgs universitet.

Kristina Holmberg är lektor i utbildningsvetenskap vid Högskolan i Halmstad. 2010 disputerade hon på en avhandling om musik- och kulturskolan i senmoderniteten. På Högskolan i Halmstad undervisar hon i vetenskaplig teori och metod samt arbetar med handledning. Forskningsintresset fokuserar främst diskursanalys och samhällsteorier i förhållande till olika utbildningskontexter och ämnen, från förskola till högre utbildning. Under senare tid har hon även arbetat med metodutveckling med utgångspunkt i posthumanistiska perspektiv.

## Inledning

Estetikens position inom skola och utbildning har genom århundradena varierat avsevärt. I vissa tider har de estetiska ämnena blivit betraktade som kärnämnen, medan de under andra tider har förvisats till en mer marginaliserad position. På 2000-talet lever många barn och unga sina liv genom estetik, samtidigt som estetik i allt högre utsträckning för en tynande tillvaro i skolans verksamheter (Ericsson, 2006). Å ena sidan liknas skolan vid kunskapsfabriker (Persson, 1994; Robinson, 2007), en plats där barn ska formas och bildas enligt rådande regelsystem. De starka reformpolitiska strömningar som förekommit i skolan under senare år, driver också i linje med detta frågor om effektivisering och mätbarhet (Tolofari, 2005). Å andra sidan framstår elevers intresse för estetik som en potential för undervisning som handlar om moterbjudande och frizon i förhållande till skolans intellektualisering och textfokusering (Ericsson, 2006; Lindgren, 2006). Även i relation till estetisering av vardagslivet (Featherstone, 1994), som radikaliserats under flera decennier, förefaller estetik som del av skolans olika ämnen viktig och intressant att studera. Frågan vi ställer oss är hur det estetiska hanteras av lärare på fältet i en skola där ämnesspecialisering, bedömning och sjunkande PISA-resultat tycks genomsyra både politiska och pedagogiska idéer. Vår kompetens som lärare och forskare finns inom gymnasieskolans samhällskunskapsundervisning (Sh-undervisning) och inom det estetiska fältet varför det också är i en sådan kombination som vi finner det mest lämpligt att undersöka denna problematik. Mer specifikt riktar vi studien mot dramaämnet som enligt både vår erfarenhet och tidigare forskning förhållandevis lätt låter sig inkluderas i olika undervisningssammanhang (Andersen, 2004; Berggraf Sæbø, 2008; Dice Consortium, 2010; Hendrix, Eick & Shannon, 2012; Kettula & Clarkeburn, 2013; Rasmusson & Erberth, 2008, Rosler, 2008; Öfverström, 2006). Drama som undervisningsmetod ligger också i linje med Skolverkets (2011) skrivningar om Sh-ämnet, där muntlig förmåga, debatter och förmåga att uttrycka sin kunskap med hjälp av olika presentationsformer lyfts fram. Även Skolinspektionen (2013) lyfter i en granskning av SO-undervisning på grundskolan fram drama som undervisningsmetod.

I föreliggande artikel är därför syftet att diskutera och problematisera hur samhällskunskapslärare på gymnasiet konstruerar drama i förhållande till undervisning och elevers kunskapsbildning i ämnet samhällskunskap.

## Områdesöversikt

Lärare som undervisar i Sh har att hantera ett tvärvetenskapligt ämne där bland annat frågor om demokrati, jämställdhet, mänskliga rättigheter och olika aspekter som berör arbetslivet behandlas (*Skolverket*, 2011). Förutom att undervisningen ska skapa möjligheter för eleverna att utveckla kunskaper om samhällsvetenskapens olika delämnen finns både i kursplanerna för Sh och i den allmänna delen av läroplanen

skrivningar som pekar ut en fostransambition vad avser demokratiska värden och aktivt deltagande i samhällslivet. Detta demokratiuppdrag som åligger samhällskunskapslärare (Sh-lärare) handlar till stor del om demokratisk socialisation, om att bidra till skapandet av demokratiska medborgare som aktivt kan delta i det demokratiska samhället. Under senare år har också olika studier, både nationella och internationella, behandlat kunskaper om demokrati och lärares och elevers demokratisyn (Broman, 2009; Dimitrov, 2011; Ekman, 2013; Johansson, Brogren & Petäjä, 2011; Liem & Chua, 2013; Mirra, Morell, Cain, Scorza & Ford, 2013).

Även mer kritisk forskning kring Sh-ämnets demokratiundervisning har genomförts. Cayır (2011) problematiserar exempelvis bristen på skrivningar som hävdar människors lika värde och lyfter i denna diskussion framför allt fram kulturella minoriteters marginalisering i den turkiska läroplanen. Spanget Christensen (2011) för en genomgripande och problematiserande diskussion kring demokratiuppdraget i förhållande till samhällets globalisering/individualisering och elevers självstyrning i det senmoderna samhället. Alviar-Martin, Ho, Sim och Yap (2012) lyfter fram problematik kring demokratisk fostran i Sh-undervisningen i Singapore. Med hänvisning till skolans hierarkiska struktur framställs organisationen som ett hinder för Sh-lärarnas uppdrag att fostra demokratiskt aktiva medborgare. Kritisk forskning är viktig för att nyansera diskussionen om Sh-didaktik och synliggöra sådant som annars lätt tas för givet. Därmed skapas också förutsättningar för utveckling av kunskap inom det Sh-didaktiska fältet. Föreliggande studie har i enlighet med detta intentionen att problematisera och diskutera lärares resonemang kring drama i Sh.

Sh-didaktisk forskning har också intresserat sig för frågor om prov, betyg och bedömning (Broom, 2012; Grönlund, 2011; Jansson, 2011; Karlsson, 2011; Odenstad, 2010), där en viktig aspekt tycks vara svårigheten att genom prov examinera kunskaper och förmågor som hänger samman med samhällsengagemang och fostran (Broom, 2012; Jansson, 2011; Odenstad, 2010). I dessa studier framkommer diskussioner om Sh-lärares dubbla uppdrag, att både undervisa om demokrati och samtidigt fostra eleverna till demokratiska och aktiva samhällsdeltagare. Bedömning och design av prov framställs som speciellt problematisk i förhållande till lärares fostransuppdrag, då dessa kunskaper inte så lätt låter sig fångas i ett skriftligt prov. Här skulle drama möjligen kunna ha potential som ett alternativt sätt att uttrycka sådana kunskaper i Sh-undervisningen.

Olika undervisningsmetoder i Sh-undervisningen och deras betydelser för elevers lärande diskuteras också i ett antal studier (Huang & Chen, 2013; Yang, 2012). I förhållande till föreliggande undersökning om drama i Sh-undervisning framstår studier om metoder som intressanta eftersom drama förutom att vara ett eget ämne också kan förstås som en metod. I teorier om estetiskt lärande och estetiska läroprocesser hanteras ett perspektiv där estetiken framställs som resurs för andra skolämnen (Aulin-Gråhamn Persson & Thavenius, 2004; Järleby, 2005; Marner & Örtengren, 2003; Saar, 2005). Exempelvis skriver Saar (2005) om den svaga estetiken och Aulin-Gråhamn, Persson och Thavenius (2004) om den modesta estetiken där det estetiska ämnet framstår som en hjälpgumma i undervisningen, oavsett ämnesområde, vilket kan förstås som en slags metod. Hur lärare väljer arbetssätt och varför de gör

dessa val är viktiga kunskaper för lärarprofessionens utveckling. I tidigare shdidaktiska studier förekommer undersökningar där datorspel används i undervisningen, vilket visar sig vara en framgångsrik metod för att öka elevers motivation och problemlösningsförmåga (Yang, 2012). Även bloggande används i undervisning och resultaten visar att metoden fungerar väl vad avser utvecklingen av elevers lärande (Huang & Chen, 2013). I tidigare forskning diskuteras bland annat de faktorer som kan verka styrande för lärarens val, som exempelvis styrdokument, elevgruppers karaktär och undervisningsinnehåll (Karlefjärd, 2011). Men också idéer om vikten av variation i undervisningen framkommer och drama förs då fram som ett intressant alternativ (Berggraf Sæbø, 2009; Johansson, Brogren & Petäjä, 2011; Skolinspektionen, 2013). Även metoder för att utveckla specifika kunskaper hos elever studeras och då främst i förhållande till abstrakt tänkande och analytiska förhållningssätt (Larsson, 2011; Mirra, Morell, Cain, Scorza & Ford 2013; Romanowski & Nasser, 2012; Sandahl, 2013). Dessa förmågor kan anses vara en viktig del av Sh-undervisningen eftersom kunskaper i Sh i flera fall handlar om att kunna analysera olika samband mellan människa och samhälle oavsett betygsnivå (Skolverket, 2011). Elevers mer eller mindre komplexa uppfattning om ett problem har också betydelse för hur avancerat deras kritiska tänkande kan bli. Analytisk förmåga är viktigt för att argumentationen inte ska stanna vid åsiktsuttryck utan utgå från analyser av Sh-vetenskapliga problem eller fenomen. I studier om drama i andra skolämnen, framkommer att förmågan att vara nyanserad och se en fråga ur olika perspektiv är något som tränas och utvecklas när drama inkluderas i undervisningen (Dahlberg & Ekebergh, 2008, Dice Consortium, 2010), en förmåga som får anses vara viktig även inom samhällskunskapsämnet. Genom att ta sig an en roll och på så vis argumentera och agera utifrån en position som individen vanligen inte intar, kan också ökad förståelse för andra perspektiv utvecklas (Andersen, 2004). Men även samarbetsförmåga och problemlösningsförmåga förbättras enligt några studier, hos elever som får delta i teater eller drama i skolan (Dice Consortium, 2010; Rosler, 2008, Öfverström, 2006). Drama beskrivs dessutom som en undervisningsform som är rolig och engagerande för eleverna (Rosler, 2008).

Drama i undervisningen innebär att eleverna aktiveras i lärandet (Rasmusson & Erberth, 2008; Öfverström, 2006). Men drama kan också ha en betydelsefull potential i skolan genom att fantasi och känslor är väsentliga delar (Dice Consortium, 2010; Rasmusson & Erberth, 2008; Öfverström, 2006). Även röst och kropp används i stor utsträckning som verktyg i undervisningen, vilket kan sägas komma väl till pass när det handlar om fostran, förberedelser för och deltagande i samhället och kunskaper i samhällskunskap. I en studie framkommer också att elever som får delta i drama eller teater i skolan blir mer intresserade av aktivt deltagande i samhället och mer intresserade av att rösta (Dice Consortium, 2010).

När drama används i undervisning finns inte alltid tydliga distinktioner mellan publik och deltagare, utan ofta fungerar klassen samtidigt både som åskådare och som aktör. Även läraren kan i ett sådant sammanhang fungera som deltagare i dramat (Andersen, 2004; Bolton, 2008). Drama i undervisning kan innebära att fokus hamnar på process, snarare än produkt. I ett sådant perspektiv ligger tyngdpunkten vid det

lärande som sker under själva processen (Andersen, 2004). Men det pedagogiska dramat kan också resultera i en viktig slutprodukt, exempelvis vid de FN-rollspel som ibland genomförs, där elever i förväg förbereder sig för att gestalta olika nationer i FNs generalförsamling (FN-förbundet, 2009). Det framkommer också i flera studier att dramaämnet relativt lätt låter sig inkluderas i många olika skolämnen (Andersen, 2004; Berggraf Sæbø, 2008; Hendrix, Eick & Shannon; Dice Consortium, 2010; Kettula & Clarkeburn, 2013; Rosler, 2008; Öfverström, 2006).

I tidigare forskning problematiseras att lärare ibland har liten eller ingen utbildning kring att använda drama i undervisningen. Det kan bli ett hinder för undervisning av god kvalitet, bland annat eftersom lärare då tenderar att föra över en stor del av ansvaret för dramats utformning på eleverna, en strategi som inte alltid är framgångsrik (Berggraf Sæbø, 2009). Ett annat problem som framkommer är att metoden ibland får större betydelse än det ämnesinnehåll som ska hanteras genom dramat. Fokus blir på görandet, snarare än på utvecklande av ämneskunskaper (Dahlberg & Ekebergh, 2008).

## **Teori, metod och design**

Föreliggande studie bygger på socialkonstruktionistisk och poststrukturalistisk teoribildning och använder diskurspsykologins metodologi som utgångspunkt (Potter & Wetherell, 1987; Potter, 1996), ett angreppssätt som används inom utbildningsvetenskap i ett flertal tidigare studier (Holmberg, 2008; 2010; Zimmerman Nilsson & Ericsson, 2012a; 2012b). Artikelns vetenskapsteoretiska utgångspunkter, de ontologiska och epistemologiska ställningstagandena, är viktiga för förståelsen av studiens genomförande, analys, resultat och diskussion. En utgångspunkt är att fakta och kunskap inte finns som ett färdigt paket att upptäckas utan att det istället är något som kontinuerligt konstrueras av människor. Detta perspektiv innebär att kunskap inte uppfattas som något neutralt som kan överföras, utan som något som skapas och har skapats i ett sammanhang och med ett syfte. Därför blir frågan om *hur kunskapen görs* central samtidigt som *språket* som social handling intar en framskjuten position. Perspektivet ifrågasätter rådande uppfattningar och det för-givet-tagna genom att intressera sig för hur kunskapen om världen konstrueras. Mer specifikt studeras inom diskurspsykologin retoriken i ett samtal eller i en text (Potter & Wetherell, 1987; Potter, 1996). Detta innebär att tyngdpunkten i föreliggande studie kommer att ligga vid vilka retoriska strategier som används i diskussionerna kring drama i Sh-undervisning.

Empirin består av intervjuer med fyra gymnasielärare i Sh. De fyra lärarna har valts eftersom de enligt sig själva ibland använder sig av drama i sin undervisning. Ett sådant urval har gjorts eftersom lärare med sådana erfarenheter kan bidra med kunskaper om hur estetik, med fokus på drama, kan användas i undervisningspraktiken. Det är också sådana vardagskunskaper som en induktiv studie som denna använder som utgångspunkt för analys och resultat.

Intervjuerna har utgått från olika teman vilka samtalet har kretsat kring. Dessa handlade om inställningar till drama i Sh, olika ämnesområden, lärande och undervisning, samt bedömning. I intervjuerna, som mest är att likna vid vardagliga samtal, ges det som sägs av lärarna lika stor betydelse som det som sägs av intervjuaren. Vikt läggs också vid att de uttalanden och den argumentation som görs av lärarna ska bli så tydlig som möjlig. Därför kan förutom följdfrågor där olika förtydliganden efterfrågas, mer provocerande frågor användas för att lärarna ska spetsa sina argument. Det är också retoriken kring olika idéer som är huvudfokus, inte lärarna som sammanhållna subjekt (Potter, 1996). Detta betyder exempelvis att intervjuaren inte värderar den kunskap som lärarna ger uttryck för utan snarast strävar efter att lärarna ska få klargöra sina inställningar. Intervjuerna spelades in och transkriberades sedan i sin helhet. Utskrifterna återger intervjuerna ordagrant men med små justeringar i form av punkt, stor bokstav och kommateringar för att öka läsbarheten och därigenom underlätta analysen. Vidare har några få rent språkliga justeringar gjorts för att uppnå ett något mer korrekt och begripligt (tal-)språk. Pauser har markerats med tre punkter. Ljudningar som *mmm* och *eh* har skrivits ut i likhet med Holmberg (2010). Då något ord har uteslutits ur citatet markeras det med (...). För att skapa en mer löpande text och för att hantera delvis överlappande tal har intervjuarens korta kommentarer som *mmm* fällts in i texten.

Materialet har lästs i sin helhet ett antal gånger och genomgripande analyser har genomförts där de diskurspsykologiska analysverktygen *funktion* och *effekt* har använts (Potter, 1996). *Funktion* och *effekt* handlar om att komma åt de strategier som legitimerar ett uttalande och om att skapa hypoteser som kan bidra till en vidare förståelse av det som sägs. Analysverktygen kan både ses som redskap att skapa distans till det empiriska materialet och som redskap att förstora upp och synliggöra det som kanske inte är självklart för läsaren vid en första anblick. Genomgående skrivs analyserna fram utifrån ett intresse av att göra det synligt hur lärarna på olika sätt konstruerar kunskap kring drama i Sh-undervisning.

## Resultat

Analysen har resulterat i två teman, *Verktyg för lärande* och *Uttryck för kunskap*. Det första temat hålls samman av en retorik som hanterar drama i Sh-undervisning som verktyg för lärande, medan det andra temat hålls samman av en retorik som hanterar drama i Sh-undervisning som uttryck för kunskap. Som utgångspunkt för analyserna används den retorik och de framställningar som görs av lärarna. I denna del arbetar vi induktivt utifrån en föresats att det är lärarnas konstruktioner som ska synliggöras med hjälp av diskurspsykologins olika analysredskap.

### Verktyg för lärande

I följande avsnitt redogör lärarna i studien för hur drama på varierande sätt används i arbetet med lärande och undervisning.

#### Sinnena som resurs i lärandet

Sven: *Jag tänker väl att alla... eh sinnen man använder [mmm] kan hjälpa både en inlärningsprocess och att komma ihåg. Så att ju fler sinnen man använder och hur kreativ man är, desto bättre tror jag man lär sig ett innehåll och därför tror jag att drama kan vara jättebra.*

Lärandet blir enligt detta uttalande bättre ju fler sinnen som används varför drama också framstår som en undervisningsmetod som kan stärka elevers lärande. I en sådan retorik kring lärande framstår sinnena först och främst som förmedlare av specifika kunskaper som i sin tur är kopplade till separata minnen. I detta perspektiv får exempelvis hörseln sin sinneskanal som går till hörselminnet och synen sin sinneskanal som går till synminnet. Sedan läggs också vikt vid antalet sinnen som är involverade i lärandet enligt devisen att ju fler sinnen som används desto bättre blir lärandet. I detta uttalande handlar lärandet om att ta in kunskaper och att minnas dem.

Den undervisning som Sven beskriver ställer krav på lärarens kompetens att använda metoder som kan inkludera många sinnen vilket i uttalandet exemplifieras med drama. Samtidigt är det svårt att vara säker på att alla elever tilltalas och gynnas av att lära via drama och flera sinnen. En lärare som undervisar utifrån idén om att kunskaper ska förmedlas via olika sinneskanaler kan ganska lätt utvärdera om en sådan undervisning genomförts. Däremot kan det vara problematiskt för läraren att vara säker på att den iscensatta undervisningen verkligen nått alla elevernas sinnen.

#### Eleverna blir mer närvarande

Sven: *Jag tror inte att man (...) lär sig kanske nödvändigtvis mer eller något annat [nej] men jag tror att det blir mer beständigt och så tror jag kanske också att man lär sig mer, vissa elever har ju svårare för att inhämta kunskap i liksom monotont... eller liksom utifrån ett perspektiv [mmm] eh... genom att höra eller läsa någonting och att då få göra någonting mer dynamiskt kan ju göra att ens fokus inte lika lätt glider iväg på annat [nej] och därför så kommer man ihåg det bättre för att man [mmm] är mer närvarande helt enkelt [mmm] det tror jag är den stora vinningen [mmm].*

Läraren beskriver att eleverna är *mer närvarande* och *det är den stora vinningen*. Sven säger att drama som metod är *mer dynamiskt*, vilket enligt resonemanget bidrar till att eleverna kan koncentrera sig bättre. Här verkar retoriken om att lära sig *mer* innebära att kunskaperna blir mer varaktiga, snarare än att eleverna lär sig mer i någon form av kvantitativ bemärkelse. Eleverna lär sig inte fler begrepp eller teorier men kunskaperna blir mer varaktiga till följd av att de är närvarande och koncentrerade. I ovanstående utsaga ställs också drama mot andra former av undervisning. Drama som undervisningsform sägs ge mer koncentrerade elever som får mer varaktiga kunskaper, medan andra undervisningsformer, som beskrivs som monotona och endimensionella, förvisso ger goda kunskaper, men det är kunskaper som blir mindre beständiga. Drama i Sh-undervisningen skapar enligt denna retorik ett lärande med varaktigare kunskaper, vilket får anses vara en fördel för såväl eleverna själva som för samhället i stort.

### Variation i undervisningen

Emma: *men för min del så ser jag det som en fördel att det blir variation [mmm]. Ehm... och att man liksom, att det är självklart att man varierar med olika arbetsätt och olika redovisningsformer (...) så att man kan, vissa elever kanske är jätteduktiga på muntligt och drama och sådär, men har svårt med något annat. Eh... Så det är ju en fördel.*

I detta uttalande lyfts vikten av variation i undervisningen fram och kopplas samman med att en del elever har en större fallenhet för muntliga arbetsmetoder och drama. Därmed gynnas de i den typen av moment som dramat skapar, samtidigt framkommer det att de kan ha *svårt med något annat* i undervisningen. *Något annat* kan kanske syfta på undervisning som fokuserar på att läsa och skriva, vilket alla elever alltså inte är *jätteduktiga på* och därför passar drama bra för att även dessa elever ska få visa sin kompetens. Variationen blir en lösning på att elever föredrar olika sätt att lära och uttrycka kunskap. Effekten av en undervisning där elever erbjuds olika undervisnings- och redovisningsformer för att lära och uttrycka kunskap kan bli ett lärande och en kunskapsutveckling för fler elever. Med andra ord skulle detta i så fall gynna elevers resultat i skolan och därmed även få effekter för samhällets övergripande kunskapsutveckling.

### Roligare undervisning

Sara: *Som lärare är det mer inspirerande, underhållande (...) och om eleverna själva skulle spela då är jag säker på att de lär sig mycket mer, kommer att komma ihåg det mycket väl, kommer att tycka att det är mer spännande, mer givande eh... det höjer också deras självförtroende och det sociala också, att de måste umgås med varandra, förbereda, eh...samtala...tänka tillsammans, uppleva roliga stunder tillsammans. Det blir inte lika torrt och tråkigt [mmm] mmm så det finns alltid fördelar med sådana saker som man kan få in i en vanlig undervisning..*

Här beskriver Sara att det är *inspirerande* och *underhållande* för läraren att använda drama i undervisningen. Sedan säger hon att om eleverna själva skulle spela så finns det dessutom flera positiva aspekter av det, nämligen att eleverna *lär sig mycket mer* och *kommer ihåg mycket väl*. De sociala aspekterna i form av att elever får *tänka tillsammans* och *umgås* lyfts också fram. Sara säger att drama har en positiv inverkan på elevers självförtroende. Det blir inte heller *lika torrt och tråkigt* utan eleverna får *uppleva roliga stunder tillsammans*. En sådan retorik innehåller ett antal legitimeringsstrategier för användandet av drama i Sh-undervisningen, nämligen att eleverna *lär sig mer*, *har roligt*, *får samarbeta* och *får bättre självförtroende*. Som framkommer i citatet ovan legitimeras dramat inte enbart utifrån elevernas lärande utan även utifrån att det är en *inspirerande* och *rolig* metod för läraren att använda. Utifrån lärarens utsaga är alltså drama *roligt* och *inspirerande* för såväl lärare som elever. En effekt av en *rolig* och *inspirerande* undervisning kan vara att den skapar ett positivt klassrumsklimat, vilket i sin tur kan skapa goda förutsättningar för elevers kunskapsutveckling.

I citatet ovan betonas även sociala aspekter av undervisning med drama, där den interaktion och det samarbete som uppstår då eleverna arbetar, framställs som något positivt. Eleverna får, enligt lärarens resonemang, bättre självförtroende genom dramaarbetet.

### Uttryck för kunskap

I följande avsnitt redogör lärarna för hur drama på olika sätt används som kunskapsuttryck i arbetet med undervisning.

Drama som verktyg för att uttrycka förståelse, reflektion och argumentation

Sven: *Jag tycker det är bra att ha en bedömningsmatris [mmm] så att man själv har bestämt innan vad det är... vad är det jag ska titta på, (...) vad är det jag vill bedöma [mmm] i det här och då kan det ju vara att om man ska förstå olika roller och sådär och att man ... reflektera och diskutera är ju sådana viktiga bitar i samhällskunskapen och då när jag har haft de här rollspelen i de här rättegångsförhandlingarna [mmm] så har jag ju alltid haft en diskussion efteråt och där har ju alltid de eleverna som inte har haft så framträdande roller en möjlighet att få diskutera och berätta hur de upplevde det som vi nyss har gjort och sådär [mmm] ehm och då har jag satt upp utifrån betygsriterier då vad som är med i.. [mmm] även om kanske de allra högsta betygsstegen inte kanske kommer med på en sån här sak då [nej] eh eftersom det inte blir så.. det blir inga analyser direkt [nej precis] men det tycker jag inte heller är själva poängen [nej] utan poängen är ju att faktiskt lära sig någonting och sen om man dramatiserar någonting och det främjar inläringen [mmm] så kanske det också hjälper till sen också att eh...förmedla och visa kunskaper inom området på andra saker sen så [mmm] som prov eller seminarium eller sådär..*

Först berättar Sven att han brukar använda bedömningsmatriser för att tydliggöra vad i dramat som ska bedömas. Han lyfter fram förståelse, reflektion och argumentation som kunskaper som kan uttryckas genom drama. Läraren beskriver sedan att eleverna inte har möjlighet att uttrycka kunskaper som motsvarar kraven för de högsta betygsstegen när de dramatiserar. *Det blir inga analyser direkt*, säger han. Här legitimeras drama i Sh-undervisningen utifrån de kunskaper som eleverna sägs tillägna sig, vilket även hade kunnat tematiseras som *drama i samhällskunskapsundervisningen som verktyg för lärande*, men eftersom det samtidigt handlar om vilka typer av kunskap som kan uttryckas genom drama har vi valt att placera uttalandet här. Läraren uttrycker alltså att förståelse, reflektion och argumentation kan uttryckas genom drama medan analys inte är möjligt att uttrycka inom denna ram. Effekten av ett sådant uttalande blir att analysförmåga måste tränas och uttryckas i någon annan form av aktivitet, vilket Sven också tar upp längre fram i citatet. Han uttrycker att det inte är analyser som är målet med dramat. Istället kan drama främja *inläringen* och på så vis underlätta för eleverna när de ska *visa kunskaper inom området på andra saker sen så [mmm] som prov eller seminarium*. Utifrån en sådan retorik kan drama ses som ett medel för lärande, men sedan när dessa kunskaper ska uttryckas, behövs prov eller seminarium. Ett sådant resonemang skapar

en uppdelning mellan aktiviteterna lärande och uttrycka kunskap. I dramat sker ett lärande vad gäller förståelse, reflektion och argumentation medan analyskunskaper främst kan uttryckas via prov eller seminarium. Effekterna för elever som föredrar att uttrycka kunskap via drama och har svårare för exempelvis skriftliga prov kan bli att de inte kan nå de högsta betygen. För elever som däremot känner sig bekväma med skriftliga prov blir dramat en läranderesurs som även skulle kunna gagna deras resultat på ett skriftligt prov.

Drama som otillräckligt verktyg att uttrycka kunskaper på A-nivå

*Karin: De var ju tvungna att använda all fakta om sitt land och sen att de skulle använda sig av modeller när de var klara, så att den muntliga presentationen, att delta i FN-rollspelet var en del av det [mmm] och sen att de skulle göra en skriftlig del där de hade möjlighet att uppnå upp till A [mmm]*

*Evelina: Är det svårt tycker du att ordna så att de kan uppnå A-kvaliteter i bara dramat, eller de behöver det här skriftliga som komplement...*

*Karin: Eh... just... Det kanske inte blir så men... till det momentet hade det varit svårt [mmm] för att det finns krav på att de ska använda sig av metoder, modeller och teorier [ja just det]. Ja... så där skulle det inte ha funkat att bara ha det.*

Här redogör Karin för att hon till dramat har lagt en skriftlig uppgift där det fanns *möjlighet att uppnå upp till A*, för utan den skriftliga uppgiften skulle det ha varit svårt att tillämpa metoder, modeller och teorier, vilket alltså är ett krav för de högre betygen. Funktionen av en sådan retorik kan vara att motivera för intervjuaren att en skriftlig examination behövs utöver den examination som dramat innebär. En effekt av ovanstående utsaga kan vara att drama utifrån denna retorik inte kan sägas vara tillräcklig som enda examinationsform. En skriftlig uppgift krävs som komplement för att eleverna ska få möjlighet att tillämpa metoder, modeller och teorier till fullo och därmed uttrycka A-kvaliteter.

Praktiska eller kreativa kunskapsuttryck som svåra att bedöma

*Sara: Det kanske är det också, som gör att, eftersom man inte har erfarenhet av drama eller vet hur man gör så vet man inte hur man bedömer heller, [nej] vi är väldigt vana eller jag är väldigt van vid att ha en text och den texten säger till mig om eleven har lärt sig något eller inte fast det är väldigt, väldigt konstigt [mmm] därför att det säger absolut ingenting om eleven har lärt sig något [nej] och så fort eleven står där framför mig och redovisar någonting så blir det så svårt att bedöma hur mycket kan den eleven, kan han eller hon på A-nivå eller kan han eller hon på E-nivå?*

Här beskriver Sara flera aspekter vad avser bedömning av elever. Å ena sidan finns här ett sätt att tala som pekar på att vad som finns på papper är vad som är möjligt att bedöma, till skillnad från praktiska eller kreativa redovisningssätt som är svåra att bedöma. Å andra sidan beskrivs här att det som finns på papper inte säger något om vad eleven lärt sig. Det beskrivs till och med som *väldigt, väldigt konstigt* att utifrån

en text dra slutsatser kring vad eleven lär sig. Samtidigt säger läraren att en redovisning i form av drama är mycket svår att bedöma. Här beskrivs en slags paradox där läraren hänvisas till att bedöma texter eftersom det trots allt är det enda som är möjligt att bedöma, även om det inte framstår som rättvisande. Effekten av en sådan retorik blir att elever betygsätts utifrån texter trots att läraren anser att det inte är korrekt. Det innebär alltså att elever bedöms utifrån ett underlag som, enligt läraren, säger *absolut ingenting om eleven har lärt sig något*.

## Diskussion

Här nedan följer en diskussion och en problematisering av studiens resultat som förs inom ramen för de teman som utkristalliserat sig. Detta avsnitt är att betrakta som en ny nivå av analys då vi tar ett bredare grepp kring de empiriska resultaten och diskuterar dem inom ramen för nya tematiseringar. Här förekommer även resonemang i förhållande till kunskaper som framkommit inom forskningsområdet tidigare.

## Sinnena och elever som lärande objekt

I studiens resultat förekommer en retorik som bygger på att ju fler *sinnen* som är involverade i lärandet desto bättre minns elever. Här skapas högre kvalitet i elevers lärande om fler sinnen aktiveras. Lärandet i detta perspektiv handlar om överföring av kunskaper, företrädesvis från lärare till elever. I en annan resultatdel förekommer *variation* av undervisning och användandet av olika arbetssätt och redovisningsformer som resurs för att skapa ökade möjligheter för fler elever att lära. Drama som metod för ökad variation förutsätts då bidra till högre kvalitet i elevers lärande. Denna retorik ligger nära den argumentation som används då fler sinnen i undervisningen förespråkas. I båda fallen framträder en idé om att ju mer eleverna växlar mellan olika arbetsmetoder ju högre blir kvaliteten och konsekvensen för lärandet blir att fler elever kan bli framgångsrika. Skillnaden mellan de båda resonemangen ligger framför allt i förhållandet till eleverna. När det gäller sinnena så framträder ett mer generellt förhållningssätt till lärande, och en föreställning om att aktivering av flera sinnen skulle gagna alla elevers lärande. I argumentationen kring variation finns däremot även elevernas olikheter med som en del av resonemanget och användandet av drama sägs förstärka lärandet hos elever som missgynnas av skolans textfokusering. Men effekterna av perspektiven har också likheter då båda bygger på antagandet om att fler elever skulle få möjlighet att visa sin kunskapspotential i undervisningen om respektive metod tillämpas.

Att bedriva undervisning som involverar flera sinnen har säkert fördelar när det gäller att iscensätta omväxlande lektioner. Men det kan även skönjas en problematik som kretsar kring vilken position elever tilldelas. En undervisning som fokuserar på lärande genom flera sinnen kan sägas utgöra en slags helgardering från lärarens sida, där elever fortlöpande får arbeta med olika sinnen, både med de som kan vara favoriter och de som känns mer obekväma och ovana. Läraren å andra sidan, kan utifrån denna idé bedriva undervisning utan att ta speciella hänsyn till vilken

elevgrupp som finns i klassrummet. Helgarderingen blir då också en garant för att alla elever, i varje fall i någon del, får arbeta med ett sinne som föredras. Ytterligare en aspekt handlar om att kunskapande genom flera sinnen framställs som gynnsamt av en bättre och mer beständig kunskap. Det kan möjligtvis vara så, men här framträder också en problematik genom att eleverna positioneras som objekt, som ting utan egna intressen, egen vilja eller med någon förmåga att ta ansvar för och ta egna initiativ vad gäller sitt lärande.

Förespråkandet av variation i undervisningen kan vid första anblicken lätt uppfattas som positivt för kvaliteten i elevers lärande. Men det finns också andra mer problematiska aspekter som bör ventileras. Variationen i sig bidrar inte till ökade möjligheter för elevers lärande. Exempelvis saknas i resonemanget kopplingar till Sh-ämnets innehåll, varför frågan om variation lätt blir till en fråga om form utan innehåll. Att drama kan innebära ett fokus på görande snarare än lärande är också en tendens som framkommit i tidigare forskning (Dahlberg & Ekebergh, 2008).

En annan aspekt fångar in frågan om variation i alla sammanhang och tillfällen också bidrar till ökad kvalitet för elevers lärande. Om variationen ställs i förhållande till en undervisning utan variation så kan kanske variationen framstå som en förbättring. Men om undervisning kontinuerligt varierar kan konsekvensen bli ett rörigt och svårhanterligt scenario där elever inte kan luta sig mot sina tidigare erfarenheter kring arbetsformer. Undervisningen kan då skapa oro och ängslan istället för trygghet och stabilitet.

Att skapa möjligheter för lärande i Sh som bygger på användandet av olika sinnen och på variation skapar förmodligen ett omväxlande arbete i klassrummet. Men samtidigt tenderar en sådan organisering att exkludera konstruktioner där elever positioneras som subjekt.

### **Undervisning som underhållning**

Förutsättningar för elevers lärande beskrivs i resultaten även som goda när eleverna är mentalt *närvarande* i undervisningen. I det här sammanhanget kan närvarande förstås som att eleverna har en hög grad av uppmärksamhet på det som sker och att det finns en koncentration som riktar sig mot det kunskapsinnehåll som läraren har planerat. I en annan resultatdel finns en alternativ argumentation som tar sin utgångspunkt i att drama i Sh kan bidra till en *roligare* undervisning, en idé som också framkommit i tidigare forskning (Rosler, 2008). Enligt lärarnas resonemang nås en ökad kvalitet i elevernas lärande genom kopplingen till elevernas förmåga att minnas bättre när undervisningen är inspirerande och spännande. Dess motsats skulle då vara en tråkigare undervisning som skulle skapa sämre förutsättningar. Den roliga undervisningens kvaliteter kanske främst ligger i förmågan att skapa alerta elever som har stort fokus på det som sker här och nu. Argumentationen kring att få elever uppmärksamma på det som sker i klassrummet känns igen från temat om vikten av att eleverna är mentalt närvarande i undervisningen. Temat om roligare undervisning bygger också på en retorik som handlar om att elevernas samtänkande och samarbete i lärandet skapar roliga inslag i undervisningen. Detta får också positiva effekter för

elevernas självförtroende och sociala kompetenser. Den roliga undervisningen ska också förstås i förhållande till en mer traditionell, torr och tråkig undervisning, som inte förmår erbjuda roligheter i samma utsträckning. Det finns tydliga likheter mellan resultaten om de närvarande eleverna och en roligare undervisning. Genom att använda drama skapas enligt båda resonemangen en mer underhållande verksamhet i klassrummet.

Undervisning som underhållning kan delvis sägas ta avstamp i en retorik som bygger på en generalisering av hur dagens elever är och vad de kräver för undervisning. Att underhålla blir då bland annat ett sätt för läraren att hålla eleverna uppmärksamma. Lärande som iscensätts utifrån detta resonemang kan ha en tendens att bli ytligt, lättillgängligt och det går att ana ett sökande efter minsta möjliga motstånd. Underhållning blir lätt till en kravlös praktik där läraren är showaren och eleverna positioneras som lyssnande och iakttagande publik. En roligare och mer underhållande undervisning som eftersträvar mer engagerade och mentalt närvarande elever får också anses vara kringgärdad av en intressant problematik. Resonemanget byggs bland annat upp kring att det skulle finnas tråkig undervisning och elever som inte är mentalt närvarande. Om så är fallet så skulle mycket tid förspillas i skolan för både elevers och lärares del. Lärare undervisar elever som har sina tankar någon annanstans och det är lätt att föreställa sig hur meningslöshetens bittra dimma ligger som ett oöverstigligt hinder mellan Sh-ämnets innehåll och eleverna. Utifrån detta scenario framställs drama som den mirakelmedicin som förmår väcka elever till medvetande, skingra dimman och skapa intresse för undervisningens innehåll. Det är möjligt att det blir roligare och att eleverna blir mer närvarande när drama lyfts in, men det kan vara mer komplicerat än så. För det första är elever olika individer med olika intressen varför det också kan förmodas att inte alla uppskattar den undervisning som dramat kan erbjuda. För det andra kan det finnas andra former av motstånd mot drama som då inte per automatik kan skapa en rolig och underhållande undervisning. Elever som trivs bra med att sitta tysta, och lyssna och fundera eller elever som har många års erfarenhet av att skolan inte har något att erbjuda dem skulle kunna innebära ett sådant motstånd. I dessa fall får läraren räkna med att dramat inte kan bidra med en lättvindig förbättring av stämning och lärande i klassrummet.

### **Drama vs Text: 0-1**

I det andra resultatavsnittet, som hanterar drama i Sh-undervisning som uttryck för kunskap, utkristalliseras en intressant problematik vad gäller dramats potential i förhållande till bedömning. Lärarna i studien ställer sig kritiska till att dramat kan användas för att uttrycka kunskaper förknippade med analys och förmågor som ligger på A-nivå. Detta förklaras bland annat genom en hänvisning till lärares vanor och att de av tradition oftast använder textunderlag vid bedömning. I detta perspektiv skapar också drama och muntliga kunskapsredovisningar större osäkerhet för läraren vid bedömning. Ytterligare en aspekt träder fram i materialet vilken snarast kan förbindas med eleverna och deras arbete med drama i klassrummet. Denna problematik handlar om överföringen av kunskaper från drama till mer teoretiska och textbaserade arbeten

som av lärarna i studien framställs som något svårt och utmanande för eleverna. I detta perspektiv är det med andra ord inte självklart att kunskaper som förvärvats genom drama per automatik kan översättas till skriftlig form. I resultatens andra del intar skriftspråket en stark ställning inom ramen för Sh-undervisning. Drama som uttryck för kunskap tar visserligen upp kampen om utrymme men lyckas inte vinna matchen mot språket när fokus ligger på att uttrycka kunskaper.

### **Förutsättningar för lärande och bedömning**

Tas istället ett helhetsgrepp kring studiens resultat framstår drama som en lärandeform där elever utvecklar mer beständiga kunskaper än vad som beskrivs vara fallet utan drama i undervisningen, något som även framkommit i andra sammanhang (Berggraf Sæbø, 2008; Öfverström, 2006). Mot bakgrund av den del av Sh-undervisningens uppdrag som handlar om att utbilda engagerade och demokratiska samhällsmedborgare (*Skolverket*, 2011; Broman, 2009; Ekman, 2013; Johansson, Brogren & Petäjä, 2011), framstår också vikten av undervisningsmetoder som uppmuntrar till engagemang och motivation (Dice Consortium, 2010; Rosler, 2008) som väl värda att lyfta fram och diskutera, inte minst utifrån ambitionen att skolan också ska bidra till att människor engagerar sig för ett bättre samhälle och en bättre värld. Undervisning som inte lyckas i dessa avseenden kan inte heller få betydelse för elevers vuxna liv och Sh-kursen reduceras då lätt till något som måste klaras av innan eleven kan gå vidare i högre utbildning.

Ytterligare en intressant aspekt som framkommit är beskrivningar av den undervisning som inte kan knytas till drama. På en abstrakt och diskursiv nivå framträder denna som en förhärskande norm kring vad som skulle kunna beskrivas som traditionell undervisning inom Sh på gymnasiet. Denna tradition kretsar kring prov och föreläsningar och framstår i många fall som tråkig och monoton och därför också som något som bör undvikas. Eleverna tenderar att bli sömniga och ointresserade vilket leder till att de lär sig mindre och minns sämre. Många av de motiv som presenteras i förhållande till drama blir då också till ett motstånd mot den traditionella undervisningen. Exempelvis kan just en rolig och underhållande undervisning förstås utifrån detta. Det förekommer även en retorik som handlar om att traditionell undervisning är slentrianmässig och att eleverna dessutom lär sig mindre varför det blir intressant att denna undervisning ändå förhållandevis ofta tycks ges så stort utrymme. Drama däremot framstår som ett avvikande inslag som ibland lyfts in för att erbjuda något annorlunda. Även i tidigare studier (Berggraf Sæbø, 2009; Huang & Chen, 2013; Johansson, Brogren & Petäjä, 2011; Rosler, 2008; Yang, 2012) och Skolinspektionens (2013) granskning av grundskolans SO-undervisning lyfts frågan om alternativa undervisningsformer som kan erbjuda omväxling

En möjlig anledning till att drama inte används i högre utsträckning i Sh-undervisningen, trots att det finns kunskaper kring alternativa undervisningsformer, tycks vara traditionerna vilka gör att lärare som vill använda drama också måste bryta mot dominerande strukturer vilket kräver både tid och mod. Möjligtvis handlar detta

även om ett kunskapsunderskott och om ovana vid att arbeta med drama. Detta skapar också plats och motiv för mer traditionell undervisning.

Bedömning av elevers lärande och kunskapsuttryck i förhållande till drama lyfts i flera fall fram som en problematisk aspekt i denna studies resultat. Främst när det gäller uttryck av analytiska förmågor och ett mer komplext tänkande tycks lärarna ofta efterfråga andra former för uttryck av kunskap än det som drama kan erbjuda. Det här blir intressant i förhållande till de tidigare studier (Andersen, 2004; Dahlberg & Ekebergh, 2008; Dice Consortium, 2010) som lyfter fram att just analytiska förmågor kan stimuleras när drama förs in i undervisningen. Traditionellt sett görs dock skriftspråket till ett prioriterat kunskapsuttryck, vilket kanske kan vara en anledning till att traditionell undervisningen ändå föredras och prioriteras framför drama när det gäller bedömning. Lärarna är helt enkelt mer vana vid detta genom sin egen skolgång och genom sina tidigare erfarenheter. Detta innebär att en mer traditionell undervisning med skriftliga examinationer hamnar i förgrunden. Drama anses i många fall kunna användas för lärande, men vara i behov av att kompletteras med traditionella inslag, för att lärarna ska kunna göra bedömningar och eleverna ska få möjlighet att visa vissa kunskapskvaliteter och nå de högre betygen.

## Konklusioner

Studiens resultat synliggör en problematik som handlar om att lärare har svårt att bedöma praktiska och estetiska uttrycksformer även om det är i ämnet samhällskunskap. I föreliggande studie återfinns genomgående en positiv inställning till drama, men när det kommer till bedömning så uttrycks genomgående en skepsis som tycks emana ur en osäkerhet vad gäller bedömning av elevers kunskaper. Här framstår istället skriftliga prov eller inlämningsuppgifter som säkrare. Detta kan kopplas till ett förhållningssätt där komplexa tankeoperationer främst anses kunna uttryckas genom skrift. Lärarna i studien ser fördelar för elevers lärande när de använder drama, men inte för bedömningen. Detta tyder också på att lärarna inte ser att lärande och bedömning hänger samman, utan att de istället är två separata företeelser i undervisningen. Dessutom förefaller lärare mot bakgrund av en allt hårdare granskning bli mer måna om att inte bli alltför kontroversiella eller radikala. Svårigheter att utvärdera vissa aspekter av elevers kunskaper är något som även lyfts fram inom tidigare Sh-didaktisk forskning (Broom, 2012; Grönlund, 2011; Jansson, 2011; Karlsson, 2011; Odenstad, 2010). Något som dock blir tydligt i föreliggande studies resultat är betydelsen av det uttryckssätt som används för att kommunicera kunskaperna. Det verbala och kroppsliga anses av lärarna inte vara så tillförlitligt i jämförelse med text. Genom användandet av drama skapas med andra ord en undervisning som tycks vara mer engagerande för många elever och lärare men som också skapar hinder för lärande. Härmed tangerar den undervisning vi fått del av genom denna studie en problematik som kan skönjas i förhållandet mellan skolan och människors estetiserade vardagsliv (Featherstone, 1994) där skolan och Sh-undervisningen tycks förhålla sig något sval till detta samarbete.

Förs resonemanget vidare kan den osäkerhet som visar sig i lärares förhållande till drama och bedömning sägas fungera som förstärkning av en treämnesskola med fokus på det enkla och mätbara (Robinson, 2007; Tolofari, 2005), vilket också bli en förstärkning av de idéer som verkar hämmande för viktiga alternativ. Om de ungdomar som studerar vid gymnasieskolorna har erfarenheter av att kommunicera via andra medier och via olika estetiska uttryck så skulle skolan kunna göra vinster genom att också fånga in detta i skolans verksamhet. Men om lärarna inte känner tillit till sin förmåga att kunna identifiera kunskaper genom olika uttryck så förblir detta en outnyttjad resurs.

I föreliggande studie framträder ett antal olika aspekter i förhållande till användandet av drama i Sh-undervisningen på gymnasieskolan. Elever tillägnar sig nya kunskaper på ett lustfyllt sätt, utvecklas personligt och socialt samt beskrivs utveckla mer varaktiga kunskaper. I mångt och mycket går det alltså att tala om goda kvaliteter för kunskapsbildning, något som får anses vara av hög prioritet både i Sh-ämnet och inom skolans övriga ämnen. Men även ett antal hinder för användandet av drama i Sh-undervisning framträder. Framför allt tycks drama vara en metod som skapar svårigheter vid bedömning.

## Referenser

- Alviar-Martin, T., Ho, L-C., J. B-Y. Sim & Yap, P-S. (2012) The ecologies of civic competence: students' perceptions from one Singapore school. *Asia Pacific Journal of Education*, 32:4, 473-488.
- Andersen, C. (2004) Learning in "As-If" Worlds: Cognition in Drama in Education. *Theory into practice*, Volume 43, Number 4, Autumn 2004. 281-286.
- Aulin-Gråhamn, L., Persson, M. & Thavenius, J. (2004). *Skolan och den radikala estetiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Berggraf Sæbø, A. (2008). *Drama og elevaktiv læring: en studie av hvordan drama svarer på undervisnings- og læringsprosessens didaktiske utfordringer*. Diss. Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskaplige universitet.
- Berggraf Sæbø, A. (2009). Challenges and possibilities in Norwegian classroom drama practice. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 14:2, 279-294.
- Bolton, G. (2008). *Drama för lärande och insikt: om dramapedagogik i teori och praktik*. Göteborg: Daidalos.
- Broman, A. (2009) *Att göra en demokrat? Demokratisk socialisation i den svenska gymnasieskolan*. Diss. Karlstad : Karlstads universitet.
- Broom, C. (2012). Assessment and Evaluation: Exploring their Principles and Purposes in Relation to Neoliberalism through a Social Studies Case Study. *Canadian Social Studies*, Vol. 45, No. 2 17-36.

Çayır, K. (2011) Turkey's New Citizenship and Democracy Education Course: Search for Democratic Citizenship in a Difference-Blind Polity? *Journal of Social Science Education* Vol. 10, No 4, 2011, 22–30.

Dahlberg, K. & Ekebergh, M. (2008). To use a Method Without Being Ruled by It. Learning supported by drama in the Integration of Theory with Healthcare practice. *Indo-pacific journal of phenomenology*. Vol. 8, Special edition, February 2008. 1-20

DICE Consortium (2010): *The DICE has been cast. A DICE resource - Research findings and recommendations on educational theatre and drama* (Ed. Cziboly, Á.) Budapest, Hungary. <http://www.dramanetwork.eu/>

Dimitrov, K. (2011) State-Orchestrated Civic Education versus Civic Competences of School Students: Some Conceptual Implications from a National Case Study. *Journal of Social Science Education*. Vol. 10, No. 4, 2011, 12–21.

Ekman, J. (2013) Schools, Democratic Socialization and Political Participation: Political Activity and Passivity among Swedish Youths. *Nordidactica- Journal of Humanities and Social Science Education* 2013:1 1-11.

Ericsson, C. (2006). *Terapi, upplysning, kamp och likhet till varje pris. Undervisningsideologier och diskurser hos lärare och lärarstudenter i musik*. Malmö: Musikhögskolan.

Featherstone, M. (1994). *Kultur, kropp och konsumtion*. Kultursociologiska texter i urval och översättning av Fredrik Miegel och Thomas Johansson. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings bokförlag.

FN-förbundet. (2009). *FN-rollspel. Handbok för arrangörer och delegater*. <http://www.fn.se/skola/fn-rollspel/handbok-for-fn-rollspel/>

Grönlund, A. (2011). *Redskap för lärande?: återkoppling i samhällskunskap på gymnasiet*. Karlstad : Karlstads universitet.

Hendrix, R., Eick, C., & Shannon, D. (2012) The Integration of Creative Drama in an Inquiry-Based Elementary Program: The Effect on Student Attitude and Conceptual Learning. *Journal of Science Teacher Education*, 11/2012, Vol. 23, No 7. 823-846

Holmberg, K. (2010). *Musik- och kulturskolan i senmoderniteten: reservat eller marknad?* Malmö: Musikhögskolan i Malmö.

Holmberg, K. (2008). Grund, uppbyggnad och verktyg – diskurspsykologi som analysredskap i musikpedagogisk forskning. In *Nordic Research in Music Education*. Yearbook Vol. 10, 2008, (113-134).

Huang, T.-C., & Chen, C.-C. (2013). Animating Civic Education: Developing a Knowledge Navigation System using Blogging and Topic Map Technology. *Educational Technology & Society*, 16 (1), 79–92.

DRAMA – VIKTIG RESURS ELLER HÄMMARE FÖR UNDERVISNINGEN I SAMHÄLLSKUNSKAP?

Evelina Möllenborg & Kristina Holmberg

Jansson, T. (2011). *Vad kommer på provet? gymnasielärares provpraxis i samhällskunskap*. Licentiatavhandling Karlstad : Karlstads universitet.

Johansson, J., Brogren, A. & Petäjä, U. (2011). *Gymnasielärares syn på demokrati, kunskap och värderingar och hur denna påverkar undervisningen i demokrati- och värdegrundsfrågor*. Sektionen för lärarutbildning, Högskolan i Halmstad.

Karlefjärd, A. (2011). *Att rymmas inom sitt friutrymme: om samhällskunskapslärares tolkning, anpassning och undervisning*. Karlstad: Karlstads universitet.

Karlsson, A. (2011). *Samhällsguide, individualist och moderator: samhällskunskapslärares professionella förhållningssätt i betygsättningsrelaterat arbete*. Karlstad: Karlstads universitet.

Kettula, K. & Clarkeburn, H. (2013) Learning through fictional business: expertise for real life? *Education & Training*. Vol. 55, No 1. 23-36.

Järleby, A. (2005). *Spela roll: kreativt lärande med teater och drama*. Skara: Pegasus.

Larsson, K. (2011). *Kritiskt tänkande i samhällskunskap: en studie som ur ett fenomenografiskt perspektiv belyser manifesterat kritiskt tänkande bland elever i grundskolans år 9*. Karlstad : Karlstads universitet.

Liem, G.A.D. & Chua, B.L. (2013). An expectancy-value perspective of civic education motivation, learning and desirable outcomes, *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 33:3, 283-313.

Lindgren, M. (2006). *Att skapa ordning för det estetiska i skolan. Diskursiva positioneringar i samtal med lärare och skolledare*. Göteborg: Art Monitor, Göteborgs universitet.

Marner, A. & Örtengren, H. (2003). *En kulturskola för alla – estetiska ämnen och läroprocesser i ett mediespecifikt och medieneutralt perspektiv*. Forskning i fokus nr. 16, Stockholm: Myndigheten för skolutveckling Liber.

Mirra, N., Morrell, E.D., Cain, E., Scorza, A. & Ford, A. (2013). Educating for a Critical Democracy Civic Participation Reimagined in the Council of Youth Research. *Democracy & Education*, Vol. 21 1-10.

Odenstad, C. (2010). *Prov och bedömning i samhällskunskap en analys av gymnasielärares skriftliga prov*. Karlstad : Karlstads universitet.

Persson, A. (2003). *Skola och Makt. Om viljan till kunskap, beroendet av utbildning och tvånget att gå i skola*. Stockholm: Carlsson.

Potter, J. (1996). *Representing Reality. Discourse, Rhetoric and Social Construction*. London: Sage.

Potter, J. & Wetherell, M. (1987). *Discourse and social psychology*. London: Sage.

Rasmusson, V. & Erberth, B. (2008). *Undervisa i pedagogiskt drama: från dramaövningar till utvecklingsarbete*. (3., förnyade uppl.) Lund: Studentlitteratur.

DRAMA – VIKTIG RESURS ELLER HÄMMARE FÖR UNDERVISNINGEN I SAMHÄLLSKUNSKAP?

Evelina Möllenborg & Kristina Holmberg

Robinson, K. (2007). *Do schools kill creativity?* (www.youtube.com).

Romanowski, M.H. & Nasser, R. (2012). How Critical Thinking is Taught in Qatari Independent Schools' Social Studies Classrooms: Teachers' Perspectives. *International Journal of Education* 2012, Vol. 4, No. 1, 68-92.

Rosler, B. (2008). [Process drama in one fifth-grade social studies class](#). *The Social Studies*, 11/2008, Vol. 99, No 6, 265-272.

Saar, T. (2005). *Konstens metoder och skolans träningslogik*. Karlstad: Karlstads universitet.

Sandahl, J (2013) Being Engaged and Knowledgeable: Social Science Thinking Concepts and Students' Civic Engagement in Teaching on Globalisation. *Nordidactica-Journal of Humanities and Social Science Education* 2013:1, 158-179.

Skolverket. (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Stockholm: Skolverket.

Skolinspektionen. (2013). *Undervisning i SO-ämnen år 7-9. Mycket kunskap men för lite kritiskt kunskapande*. Rapport 2013:04. Stockholm

Spanget Christensen, T. (2011) Samfundsfag – et senmoderne fag? *Nordidactica-Journal of Humanities and Social Science Education* 2011:1, 1-25.

Tolofari, S. (2005). New Public Management and Education. I *Policy Futures in Education*, Vol 3, No 1 (75-89).

Yang, Y-T. C. (2012) Building virtual cities, inspiring intelligent citizens: Digital games for developing students' problem solving and learning motivation. *Computers & Education* 59 (2012) 365–377.

Zimmerman Nilsson, M-H. & Ericsson, C. (2012a). The Silenced Discourse: Students with Intellectual Disabilities at the Academy of Music in Sweden. *Australian Journal of Teacher Education*. Vol. 37, No. 9 artikel 4, 66-80

Zimmerman Nilsson, M-H. & Ericsson, C. (2012b). Studenter med intellektuell funktionsnedsättning i rytmikundervisning inom högre musikutbildning: subjektspositioner, identitet och kunskapsbildning. *Nordic Research in Music Education*. Yearbook Vol. 14, 2012, 105-125. Oslo: Norges musikkhøgskole.

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*. Linköping: Linköpings universitet.