

Ur: Jacquet & Danielsson (2019)

Aldén & Bigstam (red) (2019)
Litteracitet och flerspråkighet

KAPITEL 11

Pedagogiskt drama för ett sammanhållet svenskämne

EWA JACQUET & MARIA DANIELSSON

*I detta kapitel vill författarna visa på dramapedagogik som en resurs för ett svenskämne som integrerar elever med olika literacyerfarenheter och olika språklig bakgrund. Genom lärarens iscensättande av olika "som om"-situationer möjliggör drama-
leken deltagande i olika literacypraktiker och möjligheter till
språkutveckling för alla elever.*

Inledning

Att motverka differentiering i skola och samhälle är centralt för att skapa så likvärdiga förutsättningar som möjligt för olika elever (jfr Wernersson 2013). Men utfallet har inte alltid blivit det förväntade. Exempelvis fick kursuppdelningen i allmänna och särskilda kurser i engelska och matematik negativa effekter – bland annat på elevers självkänsla – för de elever som valt den enklare varianten (Emanuelsson & Murray 1989). Denna kursdifferentiering togs bort med Lpo 94 (Skolverket 2009), men strax därefter, 1995, differentierades ett annat ämne, nämligen svenskämnet, i svenska som andraspråk och svenska.

Detta kapitel är skrivet mot bakgrund av den tveksamhet vi känner inför en sådan ämnesuppdelning. En sådan uppdelning kanske inte är det bästa sättet att skapa mer rättvisa förutsättningar för den grupp elever den avser att värna. Svårigheter med att organisera, betygsätta och bedöma kunskaper förekommer (Skolverket 2018) och vi menar att undervisningen i svenska som andraspråk på många sätt har blivit *sär skild* istället för särskild. Som alternativ vill vi undersöka möjligheterna att anamma och integrera mycket av den pedagogik som andraspråksforskningen lyfter fram, inom ramen för ett och samma svenskämne.

Med kunskap om olika lärandeteorier och om didaktisk tillämpning kan vi lärare fördjupa vår förståelse för hur vi kan utveckla våra undervisningspraktiker. Ett paraplybegrepp för detta är *literacy*¹. Begreppet hjälper oss att se om, och hur, eleverna utvecklar sätt att förstå, delta och kommunicera, i olika ämnen och då inte enbart genom verbalspråk utan genom många olika kommunikativa resurser. Kunskap måste uttryckas, bäras vidare och transformeras i olika form, det vill säga genom olika kommunikativa resurser. Begreppet text, med utgångspunkt i ett vidgat textbegrepp, är i den bemärkelsen centralt för lärande och för kunskap. Literacy avser då olika *förmågor* relaterade till text, förmåga att engagera sig i, använda, tolka och producera text med och genom olika kommunikativa resurser (jfr t.ex. Skolverket 2017). Den definition vi gör av literacybegreppet ansluter till det sociokulturella perspektivet där lärande och literacyutveckling ses som ett resultat av att elever deltar i olika praktiska sammanhang som utvecklar deras kommunikativa förmågor, så kallade *literacypraktiker*. Sådana praktiska sammanhang behöver alltså läraren iscensätta i undervisningen.

¹ Reds anm.: Författarna som är hemmahöriga inom svenskämnesdidaktikens område använder termen literacy, medan de flesta skribenter i denna antologi använder termen litteracitet. Se Franker, kap. 1, s. 19, i denna volym.

Vi har båda lång erfarenhet av att undervisa klasser med flerspråkiga elever. Centralt i vår undervisning har varit att hitta en väg där dynamiska och skapande lärprocesser möjliggör styrning mot undervisningsmålen, samtidigt som processerna underordnas elevernas, lekens och skapandets villkor. På den vägen har vi funnit pedagogiskt drama som en möjlighet.

Pedagogiskt drama

Pedagogiskt drama har visat sig ha en språkutvecklande potential för såväl förstaspråkselever (t.ex. Jacquet 2011; Winner Goldstein & Vincent-Lancrin 2013; Podlozny 2000) som andraspråkselever (t.ex. Andersson & Loughlin 2014; Galante & Thomson 2017). När pedagogiskt drama används börjar lärandet inom sfären för vardagslitteracy för att sedan röra sig mot skolliteracy. Att börja i vardagserfarenheten och i vardagslitteracy är viktigt för alla elever men kanske i synnerhet för elever som har svenska som andraspråk som oftast inte har tillgång till begrepp och ordförråd i samma omfattning som många förstaspråkstalarare (jfr Gibbons 2013).

Lek och dramalek – "som om"

Dramaleken liknar barnets naturliga sätt att undersöka, förstå och skapa mening. Bolton konkretiserar hur en sådan undersökning genom lek kan gå till med ett exempel hämtat från Vygotskij. En sjuårig flicka säger till sin yngre syster: "Kom så leker vi systrar!" De vill alltså utforska vad det innebär att vara systrar och använder sig av leken för att distansera sig, för att undersöka systerskapet och dess regler som inte lika lätt låter sig tydliggöras i det verkliga livet. Lek är alltså inte endast att vara, det använder varandet för att undersöka varandet villkor. På liknande sätt fungerar drama. Det tycks vara ett görande, men är i själva verket *tänkande-i-handling*, med syftet att skapa mening i interaktionen mellan två verkligheter, den faktiska och den spelade "som om"-verkligheten (jfr Bolton 2008).

Ett mål för en dramaundervisning är att eleven ska erövra insikt genom det hen får upptäcka och erfara. I lärsituationer där drama är inblandat används och stöds förståelsen av tal, rum, rekvisita och handling i form av blickar, gester och rörelser. De kommunikativa uttrycken ges med fantasins hjälp en kontext, ett "som om" och det abstrakta får då konkret gestalt. I dramat deltar alla som textproducenter och lärandet hålls ihop av och förutsätter ett kollektivt deltagande (jfr Jacquet 2011).

En viktig skillnad mellan lek och dramalek i undervisningen är dock att "som om" är iscensatt av läraren. Lärarens roll är således central för dramalek i undervisningssammanhang. Läraren medverkar i och styr dramaleken, är inspiratör, berättare och den som skapar "som om"-situationer för att eleven ska utvecklas mot undervisningens mål. För det aktuella undervisningsändamålet (det lärande som ska fokuseras) skapar läraren en slags *pre-text* – en på förhand uttänkt dramaturgi, ett narrativ med höjdpunkter och spänningsfält (jfr Hallgren 2018; Sternudd 2000). Läraren kan då styra och regissera förloppet och också anpassa och differentiera upplägget i förhållande till deltagarna (jfr Sternudd 2000, s. 99). Den kollektiva inlärningsprocessen blir ett nav för inläring, insamling av fakta och inläsning. Den innebär givetvis att läraren går i och ur roll när hen finner det lämpligt (se exempel nedan) och undervisningen antar emellanåt också mer gängse former med inläsning och faktainsamling. Men grunden är att en sådan inläsning och faktainsamling alltid både motive-ras av och stöds av agerande i "som om".

I "som om" ges också flertalet kommunikativa förmågor och språkfunktioner utrymme, som ordförråd, språkmönster, tonläge och olika sorters interaktion. Ett kollektivt rolltagande skapar sammanhang åt skrivandet genom att skapa mottagare (jfr Jacquet 2011), vilket är en nyckelfaktor för såväl skriftlig som verbal produktion (jfr Karlsson 1997).

Ett praktiskt undervisningsexempel – tema Gustav Vasa

Dramapedagogikens metoder går i korthet ut på att läraren agerar i roll, utnyttjar spänningpunkter i handlingen och så att säga använder "expertens mantel" och rekvisita för att inspirera till ett aktivt deltagande (jfr Hallgren 2018). Det perspektiv som dramaundervisningen om Gustav Vasa exemplifierar, se nedan, brukar benämnas det *holistiska dramapedagogiska perspektivet* eller *processdrama*. En av detta perspektivs teoretiska uttolkare och talesmän är lärarutbildaren Gavin Bolton (1979; 1984; jfr också Sternudd 2000).

Vi presenterar nedan ett undervisningsexempel gällande pedagogiskt drama med en ämnesövergripande karaktär. Temat är Gustav Vasa, klassen är en årskurs 5 med både elever som har svenska som första- och som andraspråk. I undervisningsexemplet får eleverna först improvisera utifrån egna vardagserfarenheter och på så sätt undersöka och ge olika begrepp, t.ex. begreppet makt, en innebörd. I nästa skede kopplas detta begrepp samman med den historiska epoken och då används rollspel utifrån skrivna improvisationskort. Detta är alltså rollspelsmetod nummer

två och ett sådant improvisationskort tecknar ett händelseförlopp där det finns färdiga repliker som blir en utgångspunkt för elevens agerande. Dessa har läraren skrivit utifrån de aktuella historiska händelserna. En tredje metod som inbegriper rollspel är inslag av processdrama där läraren och eleverna går in i ett historiskt "som om" och läraren (i roll) styr händelseförloppet och driver handlingen framåt. På så sätt kommer eleverna på insidan av ett historiskt förlopp.

Eleverna introduceras till temat genom ett besök på Nordiska museet och dess enorma Gustav Vasa-staty. Gruppvis får eleverna skriva ner olika repliker som de kan tänka sig att gestalten skulle kunna ha sagt om den hade kunnat tala. Repliker som återkommer är: "Lyd mig!", "Jag vill ha makt!" och "Här sitter jag som bestämmer!" Eleverna enas efter en gemensam diskussion om att begreppet makt är centralt.

Tillbaka i klassrummet utforskar eleverna till en början maktbegreppet i allmänhet genom att själva relatera makt till vardagssituationer. Till sin hjälp gör de egna rollspel på teman som familjen, skolgården, klassrummet och partyn. I rollspelen framkommer olika maktmedel så som fysiskt våld och aggressivt förtryck genom exempelvis hot och mutor. Frågeställningen om hur Gustav Vasa fått eller tagit makt väcks därigenom naturligt, och genom improvisationskort som läraren har förberett undersöks begreppet vidare. Utifrån korten spelar eleverna gruppvis upp scener från Gustav Vasas liv. Genom uppspelen får eleverna reflektera kring hur Gustav Vasa gjorde för att få makt – och jämföra med vad som tidigare framkommit i deras egna rollspel kring vardagssituationer. Finns likheter? De får också ställa frågor till läraren som med utgångspunkt i dessa frågor berättar mer om Gustav Vasa. Exempel på sådana elevfrågor är: Hur kunde du ta dig från Danmark till Sverige? Var gömde du dig? Förstod du vad danskarna sa?

Ett nästa steg är att kliva in i ett gemensamt "som om" där läraren och eleverna agerar tillsammans. En utgångspunkt för detta processdrama är att eleverna agerar hårt arbetande bönder, på fälten eller i skogen, utifrån olika tilldelade roller. Eleverna är indelade i familjegrupper. Läraren anvisar olika platser i klassrummet för detta kollektiva agerande. Vissa har imaginära skärar i händerna medan andra i fantasin hugger träd i skogen. Läraren går "i roll" som byäldste och deltar i arbetet. Då knackar det på dörren och in kommer en utklädd kollega, i roll som budbärare. Kollegan ser upprörd ut och springer fram till byäldsten och viskar något. Viskningarna går från byäldsten/

läraren vidare genom byn/klassrummet tills den siste bybon/eleven utropar:
 "Pesten går i en by inte långt härifrån! Vi måste samlas till råd på ängen!"

Byäldsten kliver upp på en stol och förklarar: "Vi har ju ingen kyrkklocka och nu behöver vi verkligen en sådan. Ni vet ju att kyrkklockan skyddar mot onda andar, mot troll och sjukdomar. Byn där pesten går har ingen kyrkklocka och det är väl därför ..." Läraren är tyst en stund och säger sedan: "Vad ska vi göra?" Eleverna/byborna ropar ut sina idéer och någon kommer med idén om att arbeta mer, att tjäna ihop pengar till en klocka. Det hårda arbetet och uppoffringarna gestaltas på liknande sätt som tidigare i klassen medan pesten under stor dramatik rycker närmare.

När kyrkklockan äntligen levereras och ska hängas upp gestaltas en högtidsstund och när klockan väl kommit på plats och prästen/en elev ska ringa i den, hörs ljudet av en galopperande häst som närmar sig. Kollegan, nu i roll som fogde, gör galoppljud mot dörren för att sedan slita upp den, skrikandes: "Lystring! Ett dekret från konungen! Hans majestät konungen måste betala skulder till Hansan. Hans majestäts skulder är också folkets skulder. Det kostade att befria det svenska folket från dansken. Majestätet befäller därför alla byar som har en klocka att leverera den till konungen!"

Dekretet spikas upp på väggen och fogden galopperar bort. Ett nytt bymöte initieras av läraren/byäldsten: "Vad ska vi göra? Vad ska vi göra?! Plockar vi ner vår klocka har vi inget skydd mot pesten. Plockar vi inte ner klockan, ja då kommer fogdarna." Läraren gör en svepande gest över halsen för att illustrera vad som händer när fogdarna kommer nästa gång. Läraren/byäldsten ber byborna/eleverna prata familjevis, men några elever skriker spontant: "Uppror! Uppror! Uppror!" Rösterna ekar i klassrummet. Läraren går nu ur roll och blir undervisande lärare och berättare. "Just som ni nu reagerar, så reagerade också ett antal människor som uppmånade till uppror mot Gustav Vasa. Upproret kallades 'Klockarupproret' och det var inte det enda uppror som folket gjorde."

Inom ramen för temat får eleverna i olika roller ställa frågor till Gustav Vasa. Läraren, i rollen som konungen, besvarar frågorna. Arbetet går vidare genom nya improvisationskort som handlar om de olika upproren som gjordes mot Gustav Vasa. Andra inslag i temat är exempelvis att eleverna målar Gustav Vasa och att porträtten de skapar, skapar de utifrån olika roller som präster, bönder, adel eller fogdar. På så sätt synliggörs Gustav Vasa utifrån olika perspektiv.

"Som om" och pedagogiska vinster

Det pedagogiska dramat innebär många vinster rent pedagogiskt. För det första ges eleverna genom dramat en förförståelse till lärobokens innehåll. För det andra väcks på ett självklart sätt frågor om hur det kan komma att gå för någon som tagit makten på det sätt Gustav Vasa gjorde. Läraren bygger alltså tillsammans med eleverna en berättelse, ett narrativ. I detta narrativ får eleverna betrakta kungen utifrån olika perspektiv och värdera honom som regent (Jacquet 2001). Inslagen av lärare i roll med eleverna som medaktörer ger livet i en by under Vasatiden konkret gestalt på ett sätt som övar både inlevelseförmåga och kritiskt tänkande.

Genom vårt dramaexempel vill vi visa hur eleverna kan ges möjlighet att agera i historiskt inlevelsefulla literacypraktiker och bli bekanta med ett ämnesspecifikt språk och en specifik praktik. Undervisningsexemplet visar också hur aktivt deltagande i olika literacypraktiker kan gestaltas. Genom ett brett och varierat deltagande, såsom i undervisningsexemplet dramapedagogik, lär man sig att förstå och behärska olika kommunikativa konventioner som gäller till exempel i vardagen (vardagsliteracy) och i skolan (skolliteracy) (jfr Skolverket 2012).

Om vi återgår till Gustav Vasa och gör jämförelser med exemplet om syst-rarnas lek (se ovan), kan vi hitta många likheter. Både undersökandet om syster-skap och om Gustav Vasas maktfullkomlighet förankras i "som om" genom ett *kroppsligt och mentalt deltagande*. I undervisningsexemplet om Gustav Vasa liksom i leken om syster-skapet har undersökningen ett *inifrånperspektiv*, utifrån varandet i dramaleken. Det som barnen i leken om syster-skap och eleverna i Gustav Vasa-temat erfart i "som om" blir på så sätt en grund för *insikt*. Dramaleken ger alltså ett självupplevt underlag för reflektion och insikt som läraren också kan bygga vidare på i till exempel samtal. När det gäller Gustav Vasa-temat handlar insikten, sprungen ur ett fysiskt erfaran-de av förtryck, om att Gustav Vasa representerar en makt och en maktposition som man som elev (och samhällsmedborgare) behöver ge akt på. Genom "som om" ges möjlighe-ter att såväl känslomässigt som kognitivt betrakta, att vara i sig själv och sam-tidigt vara i själva sammanhanget, att lära både utifrån ett subjektivt och ett objektivt perspektiv (Bolton 2008, s. 34–37).

Den pedagogiska potentialen med den här typen av undervisningsupplägg kan också spåras i elevutvärderingarna av Gustav Vasa-temat. Eleverna uttrycker att de fått "på plats-upplevelser" av de historiska händelserna (Jacquet 2001). Säljö (2000, s. 148) menar att "behärskning av sociala praktiker [...] kommer ofta 'nerifrån' och via närmast kroppsligt förankrade upplevelser av hur man

ska agera i en situation". Utifrån insikten i Gustav Vasa-temat agerar eleverna fysiskt med sina kroppar mot förtrycket och protesterar våldsamt mot att kyrkklockan ska beslagas. Eleverna ger även uttryck för protester kognitivt och verbalt, genom reflektioner och ställningstaganden mot Gustav Vasas maktfullkomlighet i situationen med kyrkklockorna.

Lärande av det här slaget kan alltså bestå av två element: självupplevd – om än iscensatt – erfarenhet följt av medveten insikt. När insikt föds ur erfarenhet verkar den transformerande. Förvärvat insikt medför alltid någon form av förändring (lärande), även om det sker i ringa grad (jfr Dropsy 1991).

Samspelande literacydiskurser – en helhetssyn på undervisning

Det vi försökt belysa så här långt i detta kapitel är hur en undervisning genom "som om" förbereder eleverna för och möjliggör det som vi benämnt som deltagande i varierande literacypraktiker. Vi vill nu diskutera hur en undervisning som tar avstamp i drama, som bärs av deltagande, kombineras med en helhetssyn på undervisning. För att sätta ord på en sådan helhetssyn använder vi oss av den palett av samspelande *literacydiskurser* som forskaren Roz Ivanič (2004) identifierat:

- färdighetsdiskursen
- kreativitetsdiskursen
- processdiskursen
- genrediskursen
- den sociopolitiska diskursen (som vi kommer att benämna kritisk literacydiskurs) och
- diskursen om sociala praktiker.

Ivaničs literacydiskurser hjälper oss att beskriva och förstå svenskämnets bredd och helhet och hur implicita (i undervisningen outtalade) och explicita (av till exempel läraren tydligt uttalade) diskurser kan användas tillsammans med dramapedagogik för att stödja *alla* elevers literacyutveckling.

En diskurs kommer till uttryck i gemensamma förhållningssätt till ämnet, det vill säga vad som betonas, hur undervisningen gestaltas och hur lärandet bedöms. Lite förenklat skulle man kunna säga att undervisningsdiskurserna representerar olika ingångar till och aspekter av svenskämnet (jfr Jacquet & Danielsson 2018 s. 28ff).

Den undervisning vi beskrivit genom exemplet med Gustav Vasa är ett uttryck för *diskursen om sociala praktiker*. Diskursen om sociala praktiker utgör alltså en ram. En utgångspunkt i den diskursen är att alla texter skapas utifrån specifika syften, i specifika sammanhang och att de riktas till specifika mottagare. Alla dessa specifika faktorer (syfte, sammanhang och mottagare) kan skapas i "som-om" och på så sätt möjliggörs deltagande i oändligt många kommunikativa sammanhang där eleverna får träna på och utveckla olika literacypraktiker.

Implicita och explicita diskurser

Men diskursen om sociala praktiker kan inte ensamt bära fram hela det sammanhållna svenskämnet. Ivaničs diskurspalett kan hjälpa oss lärare både att fanna ämnets helhet och att peka på möjliga kombinationer av förhållningssätt till undervisning, för att möta olika elevers behov (jfr Ivanič 2004; Selander 2017; Bergh Nestlog 2016). Olika forskare, t.ex. Gibbons (2013) och Cummins (1996), menar att särskilt elever som lär på ett andraspråk är betjänta av en explicit undervisning. Man kan dela upp Ivaničs diskurser i de mer implicita: den sociala praktikdiskursen och kreativitetsdiskursen, respektive de mer explicita: färdighetsdiskursen, processdiskursen, genrediskursen och den kritiska literacy-diskursen (jfr Ivanič 2004). De implicita diskurserna – som inrymmer mer av elevens eget utforskande – respektive de explicita – där lärande mer baseras på lärarens undervisning – tycks passa för olika syften och moment i undervisningen (Hattie m.fl. 2018; jfr Hattie & Yates 2014). En undervisning som medvetet bygger in en balans mellan det implicita och det explicita ger eleven rum att delta på egna premisser, vilket ensidig explicit undervisning hindrar, men lämnar dem heller inte ensamma, vilket ensidig implicit undervisning riskerar att göra (Schmidt & Jönsson 2017).

Litteraturens roll i undervisningen

Litteraturens roll, som är mycket framträdande i både svenskämnet och svenska som andraspråksämnet, blir med vår sammanhållna ämnessyn en startpunkt för undervisningen. *Kreativitetsdiskursen* integreras därmed i diskursen

om sociala praktiker. Inom kreativitetsdiskursen ses läsande och skrivande som varandras förutsättningar och textläsning som en modell och resurs för elevens eget skapande. Texters innehåll sätts i fokus (jfr Ivanič 2004). Denna syn på kreativitet kan spåras till Vygotskij (1995) som beskriver att kreativitet blir möjlig genom att människan skapar nytt av tidigare givet. Fantasi byggs alltså av fantasi, men också i förhållande till något (av läraren) givet. Tillgången till ett referensmaterial, "det givna", gör eget skapande möjligt. Kreativitetsdiskursen tydliggör vikten av att undervisningen hjälper eleverna att bygga upp ett kulturellt erfarenhetskaptal för att utjämna de skillnader som finns mellan elever som kommer från olika bakgrunder (jfr Skolverket 2004). När skönlitteratur används blir den – precis som i fallet med de historiska faktatexterna om Gustav Vasa – en ram för olika "som om-laboratorier", där tankar och språk kan näras, provas, utmanas och formas.

Oavsett vilken diskurs som är för handen organiserar vi alltid undervisningsupplägg i ett *inför*, *under* och *efter* läsningen. Vedertagna och för andraspråkutvecklingen betydelsefulla lässtrategier – *föregripa*, *reda ut oklarheter*, *ställa frågor* och *sammanfatta* (Palinscar & Brown 1984) – används och formas på olika kreativa sätt. Potentialen med dessa strategier förstärks genom gestaltandet. I exemplet med Gustav Vasa börjar läsningen redan på museet, med läsningen av kungens kroppsspråk. Vad kan han tänkas säga? Redan här och genom de gestaltande övningarna kring maktbegreppet i klassrummet *föregriper* eleverna den läroboksläsning som väntar dem. Leken och *lärare-och-elev-i-roll*-tekniken används för att låta eleverna förutse, ställa frågor, reda ut oklarheter och även ifrågasätta, i relation till ett innehåll som därigenom kritiskt granskas och värderas. Eleverna förbereds på den mer abstrakta läsningen och får förutsättningar att förstå begrepp och att föreställa sig textinnehållet.

Explicit undervisning

Hittills har vi beskrivit en undervisning som huvudsakligen bygger på implicita förhållningssätt, det vill säga lärandet kommer "av sig själv", genom agerandet. Men när diskursen om sociala praktiker används i undervisningssammanhang kan den även ges explicita, det vill säga tydligt instruerande, inslag (jfr Ivanič 2004). Eleverna kan i de olika sammanhangen uppmärksammas på vad som fungerar inom en specifik praktik. Färdigheter blir då *medel* för att kunna ingå i olika praktikgemenskaper. "Som om" möjliggör sätt att gestalta och delta i varierande sådana där det specifika med den gällande literacypraktiken kan tyd-

liggöras. För att konkretisera återgår vi till Gustav Vasa-exemplet. Inom ramen för det sammanhanget kan man lätt föreställa sig ett "som om" där behov av exempelvis argumenterande brev skapas. En kvalitet är alltså att iscensättandet skapar ett autentiskt kommunikativt behov vilket i sin tur skapar ett behov av undervisning om vad som gäller för en specifik literacypraktik. Det kan exempelvis handla om *varför* byn måste få behålla sin kyrkklocka. Då aktualiseras behovet av att tydliggöra en textstruktur som dels tar upp tes och argument, dels språkliga drag för att argumentera. Undervisningen anknyter även till det Ivanič (2004) kallar *genrediskursen*. Det är endast fantasin som begränsar de texttyper och genrer som kan produceras och motiveras inom ramen för "som om".

I liknande syften kan den litterära texten tas som utgångspunkt för ett explicit undersökande (jfr Myhill 2018). För elever, men kanske i synnerhet för andraspråkstalande elever, synliggörs då vilka grammatiska resurser som författare använder för olika ändamål, till exempel för att beskriva en karaktär. Språkliga resurser för karaktärsbeskrivningar kan tydliggöras genom drama när en karaktär transformeras från skrift till fysisk gestalt. Undervisningen kan fokusera vad i språket som möjliggör tolkningen och överföringen från en modalitet (skrift) till en annan (en handling).

I det givna exemplet var genren i fråga ett brev. För att få ett bra mottagande är det angeläget att brevet blir korrekt. Byborna vill ju att kungen ska ta hänsyn till vad de formulerat. Brevet kan därför silas genom en process, med utkast, revidering och slutgiltig utformning, vilket anknyter till *processdiskursen*. Inledningsvis får en bybo/elev läsa och kommentera brevet – utifrån en gemensam checklista – som återgår för revidering till skribenten som sedan skickar den vidare till byäldsten/läraren som kommenterar och skickar tillbaka brevet för slutlig renskrivning på "pergament" eller "linnepapper". Brevet får i sin slutgiltiga form en estetiskt stilenlig utformning, inom ramen för dramatiseringen. Då brevet färdigställs, med rättskrivningens alla ingredienser för meningsbyggnad, interpunktion och stavning, rör sig undervisningen samtidigt inom *färdighetsdiskursen*. När det därpå är dags att rulla ihop pappersarket och binda om det med ett fint band, lacka med sigill och låta det gå till kungen med budbärare har det innehållsliga skapandet och revideringen fått inslag av process- och färdighetsdiskursen.

Det pedagogiskt verkningsfulla "som om":et fungerar kraftfullt inom en *kritisk literacy-diskurs*. Genom en sådan kan kommunikativa uttryck för makt analyseras (jfr Ivanič 2004). Exempelvis kan eleverna få fundera på vilka typer

av maktspråk som fogden använder verbalt och kroppsligt. Varför använder fogden ordet "dekret"? Hur framställs kungen i dekretet? Fogden *påstår* att kungen befriat folket från dansken. Kan det finnas andra perspektiv på detta? Eleverna kan med kritisk blick få syna ordval i brevet (jfr Janks 2010). På liknande sätt kan också andra litterära texter som knyts till rollspelet granskas utifrån värdegrunds- och maktperspektiv.

Avslutning

Vi har i det här kapitlet velat visa dramapedagogikens potential och hur en pedagogik som integrerar olika literacydiskurser kan bli en god pedagogik för ett sammanhållet svenskämne. Frågan är om en sådan pedagogik, en som avser att omfatta ett såväl första- som andraspråksperspektiv, räcker för att ge *alla* elever likvärdiga förutsättningar. Pedagogisk och didaktisk utveckling är nog *ett* möjligt svar på frågan men det är långt ifrån tillräckligt. Att beakta är att flerspråkiga elever knappast kan betraktas som en homogen grupp. Det är exempelvis nödvändigt att skilja mellan nyanlända elever och elever som bott här i flera år eller är födda här och således gått i svensk skola. Nyanlända elever behöver en språkintröduktion och tid att få utveckla basala kunskaper i svenska, för att senare skolas in i ett sammanhållet svenskämne. Idag när flerspråkighet är en norm måste (svensk-) undervisningen kunna ta utgångspunkt i elevgruppers varierade literacyfarenheter och inte längre betrakta flerspråkiga som en *särskild* grupp. Den kompetens som vuxit fram sedan 90-talet inom ämnet svenska som andraspråk har visat sig gynna samtliga elever (Gibbons 2013; Cummins 1996) och kan alltså tillämpas och förstärkas genom pedagogiskt drama, som vi har försökt visa, i ett sammanhållet ämne.

Utifrån den beprövade erfarenhet vi beskrivit i detta kapitel tors vi påstå att det går att bedriva en literacyutvecklande undervisning med elever med olika bakgrunder och språkprofiler inom ett sammanhållet svenskämne. Vi menar att en sådan didaktisk design som den vi beskrivit bidrar till ett (efter den allra första språkintröduktionen) gemensamt sammanhållet svenskämne och därmed i förlängningen till ett mer likvärdigt medborgarskap för alla.