



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

”Jag vet inte ens var jag ska landa”

En studie om ungdomsdramatik och dess didaktiska potential inom ramen för svenskämnet, med utgångspunkt i dramaantologin Länk 2018

Ellen Lydahl
Ämneslärarprogrammet
med inriktning mot gymnasieskolan



Examensarbete: 15 hp
Kurs: LGSV2A
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: VT/2018
Handledare: Olle Widhe
Examinator: Anna Nordenstam
Kod: VT18-1150-009-LGSV2A

Nyckelord: dramatext, drama, didaktisk läsart, svenskämnet, gymnasieskolan

Abstract

Syftet med studien är att bidra till kunskap om hur nyskriven svensk dramatik riktad till unga ser ut och vilken didaktisk potential den besitter inom ramen för svenskämnet.

Undersökningen bygger på dramaanalyser gjorda på tre pjäser hämtade från dramaantologin *Länk 2018*. Den tidigare forskningen har fokuserat såväl barn- och ungdomsteaterns historia som dramaundervisning i klassrummet. Två fält som oftast är separerade från varandra. Studien visar att arbetet med dramatext i skolan kan ta hjälp av de dramapedagogiska idéerna och att forskningsfälten därför kompletterar varandra. Dramatik som genre är underrepresenterad i såväl forskning kring ungdomslitteratur som svenskundervisning, vilket gör att föreliggande studie bidrar till att fylla flera forskningsluckor.

Studien tar utgångspunkt i läsarorienterade teorier som hävdar att det är tillsammans med läsaren som texten skapas. För att undersöka texternas potential i svenskundervisningen har begreppet didaktisk läsart använts. I denna teoretiska konstruktion utgår läraren från tidigare erfarenheter om gruppen, styrdokument, forskningsläget och sin egen tolkning i förberedelserna inför att arbeta med en text i en klass. I grund för studiens didaktiska läsart ligger noggrant genomförda dramaanalyser vilket kompletterats med ett intersektionellt synsätt för att ta reda på vem som får ta plats i dramatexterna samt på vilket sätt. Resultatet redovisas tematiskt och visar att dramatexterna är relativt klassiskt uppbyggda och att mycket av den tematik som återfinns i pjäserna också återfinns i tidigare barn och ungdomsteater samt i ungdomsromaner. De allra flesta motiv går att koppla till identitet. En viktig slutsats är att *Länk 2018* erbjuder dramatexter med didaktisk potential i undervisningen. Texternas tematik går exempelvis väl ihop med skolans värdegrund och svenskämnets syftesformulering kring att elever med hjälp av skönlitteratur ska ges möjligheter till nya perspektiv, självinsikt och förståelse för andra människor.

Innehållsförteckning

1	Bakgrund	2
2	Syfte och frågeställning.....	3
3	Tidigare forskning.....	3
	3.1 Barn och ungdomsteater	3
	3.2 Dramatik och drama i svenskämnet.....	5
4	Teori	7
	4.1 Läsaren, (läraren) och texten	7
	4.2 Dramaanalys	8
	4.3 Intersektionalitet	9
5	Metod.....	9
	5.1 Pjäsurval	10
	5.2 Dramaanalys	10
6	Resultat och analys.....	10
	6.1 Styrdokument.....	10
	6.1.1 Värdegrund	11
	6.2 Handling	11
	6.3 Didaktisk läsart	12
	6.3.1 Form.....	12
	6.3.1.1 Klassrummet	13
	6.3.2 Innehåll	13
	6.3.2.1 Politiska motiv	13
	6.3.2.2 Motiv kopplade till identitet.....	13
	6.3.2.3 Klassrummet	20
7	Diskussion	21
	7.1 Huvudsakliga slutsatser	21
	7.2 Vidare forskning	22
8	Litteratur	23
9	Bilaga 1.....	26
10	Bilaga 2.....	28
11	Bilaga 3.....	30

1 Bakgrund

Epik, lyrik och dramatik är vad som vanligtvis brukar räknas till de tre skönlitterära huvudformerna. Svenskämnets kärna är enligt Skolverket språk och litteratur (Skolverket, 2011a) och skönlitteraturen nämns i samtliga obligatoriska svenskkurser på gymnasiet (här avses svenska 1, 2 och 3). Alltså bör epik, lyrik och dramatik finnas representerade i undervisningen. Med utgångspunkt i detta kan det anses märkligt att dramatik som genre helt fallit bort ur *Läsluft* som på Skolverkets hemsida beskrivs som en ”Kompetensutvecklingsinsats i språk-, läs- och skrivutveckling” (Skolverket, 2017). Vad gör det för dramatikens plats i undervisningen?

I ämnesplanerna för svenska 1, 2 och 3 står det tydligt utskrivet att svenskämnet ska förhålla sig till teater och dramatik. Verktyg för hur detta ska göras är svårare att finna. Generellt kan man säga att dramapedagogik i skolan är mer beforskat än användningen av dramatisk text. Jag har därför i min studie valt att ha dramatexten i fokus.

Min erfarenhet säger att det är vanligt att svensklärare som arbetar med dramatik oftast gör det i anslutning till eller med syfte att samtidigt ge eleverna kunskap om litteraturhistorien. Detta blir tydligt i de exempel på undervisning i dramatik som redovisas under tidigare forskning och kan även relateras till svensklärarytbildningen där vi läst två dramatiska texter, båda inom ramen för en kurs i klassisk litteratur. I Ann Boglind och Anna Nordenstams bok *Från Fabler till manga 2* (2016) tas ett grepp på ungdomslitteratur och ett antal genrer riktade till unga får utrymme. Genrerna som nämns är till exempel realism, fantasy, skräck och lyrik. Dramatik saknas helt. Att dramatiken inte finns representerad i forskning på ungdomslitteratur betyder dock inte att det inte finns dramatik riktad till ungdomar vilket antologin *Länk 2018* är ett exempel på. Det är också denna antologi som kommer att ligga till grund för min studie. *Länk* är ett teaterprojekt som drivs av Riksteatern där skolor och unga ensembler har möjlighet att delta och spela nyskriven dramatik för unga. I samband med att deltagande grupper spelar upp sina versioner på teaterfestivaler runt om i landet släpps samtliga pjäser i en antologi. Konceptet kommer från början från England där The National Theatre startade motsvarigheten *Connections* 1994. Idag finns det liknande verksamheter i flertalet länder. En av texterna i svenska *Länk 2018* är en översättning från *Connections*. Den pjäsen heter *DNA* och ingår idag i Englands nationella läroplan för litteratur (Riksteatern, 2018: 62) vilket är ett exempel på hur stort inflytande ett liknande projekt kan få och talar för att det är viktigt att uppmärksamma i forskningen.

Martin Göthberg (2015: 11) pekar på att det kan vara svårt att läsa dramatik då den oftast är skriven för att gestaltas och inte i första hand för att läsas. Han menar att det kan bli ett avstånd mellan elev och text om eleverna inte är vana vid genren. Kanske kan en text som ligger närmare i tiden och som har ambitionen att passa målgruppen underlätta? I antologin *Länk 2018* presenteras sex pjäser som säger sig ha just denna ambition. Jag tänker mig precis som Göthberg att dramatik kan innebära vissa svårigheter för elever men säkerligen även för ovana svensklärare. Hur kan man arbeta med dramatik? Vad har texterna för didaktisk potential? Göthberg anser samtidigt att dramatiken innehåller många möjligheter vilket jag håller med om och vill hjälpa till att öppna upp för.

2 Syfte och frågeställning

Syftet med uppsatsen är att bidra till kunskap om hur nyskriven svensk dramatik riktad till ungdomar ser ut och vad den har för didaktisk potential i svenskundervisningen. Studien ger ett bidrag till forskning om dramatik inom svenskämnet samt dramatik riktad till unga och bidrar på så sätt till att fylla flera forskningsluckor. I studien kommer ett antal pjäser att analyseras och ett didaktiskt perspektiv att läggas på resultaten som framkommer. Mina forskningsfrågor är:

Hur förhåller sig pjäserna till form och dramaturgi?

Vilka motiv finns i pjäserna?

Vilken bild av dagens unga framställs i pjäserna?

Vad kan svaret på ovanstående frågor säga oss om pjäsernas eventuella didaktiska potential i svenskundervisningen?

3 Tidigare forskning

Nedan kommer ett urval av tidigare forskning att redovisas. Det är, i enlighet med uppsatsen syfte och frågeställning, relevant att redogöra för tidigare forskning kring barnteater och barndramatik samt arbetet med drama i klassrummet. Som ett komplement till perspektivet på barn och ungdomsteater kommer jag också att jämföra en del med forskning kring ungdomslitteratur då det finns många gemensamma kontaktytor. Är det liknande bilder av barn och unga som representerats genom historien och stämmer dessa i så fall överens med vad som fortfarande är aktuellt? Har tematiken förändrats något i skönlitteratur för unga? Min tanke är också att de två sammankopplade forskningsfälten dramapedagogik och dramatext skulle kunna berika varandra. Vad kan man i arbetet med dramatisk text i klassrummet använda och lära av de dramapedagogiska idéerna?

3.1 Barn och ungdomsteater

Anita Lindvåg (1995: 7) skriver som svar på frågan vad barnteater är att det finns två spår, teater som spelas *för* barn och teater som skapas och spelas *av* barn. Hon ger en bild av dessa olika sidor genom att i sin bok *Möte med barnteatern* gå igenom till exempel vilka möjligheter barn har haft att se teater och hur teater och drama arbetats med i mer pedagogisk verksamhet. Även Karin Helander (1998, 2014) har intresserat sig för teater riktad till unga och kopplat samman barndramatiken med de rådande tankarna kring barn och barndom som genomsyrat samhället i olika tider. Hon menar att eftersom det är vuxna som oftast skriver och producerar den teater som unga får ta del av har den historiskt haft andra syften än teater för vuxna. Till exempel har man genom tiderna ansett att teater för unga på något sätt bör vara nyttig, gärna samtidigt som den får vara underhållande (Helander, 1998: 9). Helander jämför i sina skrivelser kontinuerligt barndramatiken med vad som varit aktuellt i barn och ungdomslitteraturen vilket är ett betydligt mer beforskat område.

Under 1900-talets första hälft dominerade framförallt sagoteater med moralisk underton för barnen vilket gick hand i hand med intresset för saga och nationalromantik som fanns runt sekelskiftet (ibid: 34). Flertalet pjäser genomsyrades av religiösa undertoner och målade upp en bild av barnet som godhjärtat, ärligt och självuppoffrande (Helander, 2014: 42). Under 1900-talets mitt fanns en stark uppdelning mellan litteratur för pojkar och flickor (Helander, 2014: 43; Boglind & Nordenstam 2016). På scenen gestaltades främst de klassiskt pojkkodade historierna, äventyr med modiga pojkar i huvudrollerna (Helander, 2014: 43–44).

1960- och 70-talet var decennier som innebar stora förändringar vilket också kom att återspeglas i kulturen för unga (Strandgaard Jensen, 2017: 59). Såväl i litteraturen som på teaterscenerna dök under 60-talets slut ämnen kopplade till samhällsdebatten upp (Helander, 1998: 95; Boglind & Nordenstam, 2016: 26–27). En radikalare, mer politisk teater skapades med ämnen så som miljöförstöring, mobbning, förtryck, kolonialism och kritik av samhällsinstitutioner som exempelvis skolan. Det var dock inte speciellt vanligt med starka skildringar av de unga på scenen även om bilden av det faktiska barnet var att det ansågs kompetent nog att ta till sig föreställningar med teman som ovan nämnts (Helander, 2014: 58).

Under 1970-talet kom ny tematik in där barnets känslomässiga utveckling kom mer i fokus. Ett av de stora namnen inom svensk barnteater kom att bli Susanne Osten som såväl Lindvåg (1995) som Helander (1998, 2014) låter ta stor plats i sina respektive böcker. Osten var nyskapande då barnens verklighet fick vara i centrum av berättelsen och hennes arbete föregicks ofta av undersökningar/samarbeten med skolor (Lindvåg, 1995: 32–33). Osten menade att barnpubliken tog till sig saker lättare, på ett mer hängivet sätt när föreställningarna behandlade känslor och relationer som låg de nära (Helander, 1998: 124). Ett exempel på detta är pjäsen *Medeas barn* som behandlar barnens upplevelse av en skilsmässa. Barnen får i pjäsen uppleva känslor som sorg, ångest och smärta vilket var något nytt i dramatiken riktad till en ung publik (Helander, 2014: 67). Föreställningen fick dock mycket kritik från vuxenvärlden då den ansågs kunna röra upp för starka känslor och i förlängningen skada barnen (Helander; 1998: 127–129). Under 1900-talet har skolan varit en av de vanligaste platserna där unga fått komma i kontakt med kultur och teater. *Medeas barn* är bara ett exempel på föreställningar som fått kritik av lärare och föräldrar. Under 1960-talet kritiserades flertalet uppsättningar för att de bland annat innehöll för mycket svordomar. Dessutom kom en kritik från lärare om “att inte sänka sig till elevernas nivå!” (Helander, 1998: 91). Klassiska verk av Strindberg och Shakespeare efterfrågades då de sågs som en garantistämpel och dessutom passade bra i linje med läroplanens skrivningar.

Från 1950-talet och framåt fick tonåringen en ny plats i samhället och fler möjligheter än tidigare, möjligheter till bland annat utbildning (Helander, 1998: 188). Under 1960-talets slut växte en ungdomsrörelse fram där alternativa livsstilar representerades och kom att påverka såväl den politiska debatten som kulturen för de unga (Strandgaard Jensen, 2017: 58–61). Själva begreppet tonåring växte sig också allt starkare och en populärkultur växte fram (Helander, 1998: 209). Forskning kring ungdomskultur har förekommit sedan 1930-talet men först under 1970-talet påbörjades den forskning som vi är vana vid idag där man ur ett tvärvetenskapligt perspektiv betraktar ungdomskulturens funktion och betydelse för de unga (Boglind & Nordenstam, 2016: 11). Litteratur för unga sågs också länge som lågkultur och det var till exempel först under 1970-talet som ungdomslitteraturen fick ta plats på lärarutbildningen (ibid: 14). De teman och motiv som har varit och är vanliga i ungdomslitteratur ägnas ett helt avsnitt åt i *Från fabler till manga 2*. Dessa är bland annat identitet, kärlek och sexualitet, våld, mobbning och utsatthet, mångkultur och rasism samt läsa och skriva (ibid:36). Genom att läsa Helanders kapitlet “*Tonår på teatern*” (Helander, 1998:182–214) kan utläsas att liknande teman och motiv varit förekommande även där. Som exempel på återkommande motiv kan nämnas identitetsskapande, könsroller, sexualitet, självkänsla, “ungdomsgänget”, solidaritet, klasskillnader, miljö, generationsklyftor, utstötthet och vänskap. Vanligt var också att skapa ett motstånd mot vuxenvärlden och måla upp de vuxna som oförstående, ointresserade och hämmande för ungdomarnas utveckling.

I min studie granskar jag dramatexterna ur ett intersektionellt perspektiv och det kan därför vara intressant att se hur vissa motiv tidigare behandlats. Staffan Thorson (1987: 50) skriver om invandrarmotivet i svensk barnlitteratur mellan 1945–1980 där de allra flesta författare som använde motivet själva var etniska svenskar. Under 1970-talet växte en önskan om mer problemorienterad litteratur fram och i och med arbetskraftinvandringen såg också skolklasserna annorlunda ut mot tidigare. Även Maria Nikolajeva (2017) skriver en del om invandratemat. Hon tar upp flera exempel på senare litteratur som tillför en mer nyanserad bild där ett intersektionellt perspektiv finns representerat (ibid: 102). Däremot består protagonisten fortfarande ofta av etniska svenskar och invandraren reduceras till att figurera som en sorts bakgrund till protagonistens identitetsutformning (ibid: 105). Maria Österlund (2005) skriver om könsöverskridning med utgångspunkt i ungdomslitteratur från 1980-talet. Bland annat visar hon hur flickkaraktärer respektive pojkkaraktärer vanligtvis målas upp. Hon använder en matris för skildringar av respektive kön där flickan förhåller sig mellan duktig flicka och dålig flicka (ibid: 66) samtidigt som pojkar förhåller sig mellan macho och mes (ibid: 74).

3.2 Dramatik och drama i svenskämnet

Drama och dramatik är inte per se detsamma. Dramatik åsyftar som tidigare nämnts själva dramatexten. Vad drama är kan anses mer omdiskuterat. Kristina Fredriksson (2013) menar att dramaämnets spännvidd synliggörs då de avhandlingar som skrivits på ämnet tillkommit inom såväl pedagogik som teatervetenskap och litteraturvetenskap (ibid: 37). Hon menar vidare att skillnaden mellan drama och teater är att man när man arbetar med drama fokuserar mer på processen och mindre på produkten även om såväl teater som drama förhåller sig till fiktion och berättande genom någon sorts gestaltning (ibid). Gestaltning eller agering innebär inte att en dramatisk text måste finnas, jämför till exempel improvisationsteater eller rollspel. Att arbeta med drama i klassrummet innebär alltså inte att du behöver arbeta med varken teater eller dramatik.

Christina Olin-Scheller (2006) och Lotta Bergman (2007) har ingen ambition att undersöka varken drama eller dramatik. Istället slumpar det sig så att dramatik råkar dyka upp i deras respektive studier. I Olin-Schellers undersökta klasser dyker ett antal teaterintresserade elever upp. Några av dessa elever får inom ramen för svenskämnet möjlighet att ägna sig åt ett kortare gestaltungsarbete utifrån en text inspirerad av Shakespeares *Romeo och Julia*. Arbetet beskrivs inte speciellt ingående men det anses ha varit ett positivt inslag och verkar ha skapat mycket engagemang även om en av eleverna uttrycker att hon inte “lärde sig så mycket som hör till svenskan” (Olin-Scheller, 2006: 65).

Bergmans (2007) arbete handlar om hur svenskämnet kan se ut och hur olika undervisningen kan bli beroende på en rad faktorer såsom lärarens inställning, programriktning och så vidare. I två av de klasser där hon genomför sin studie förekommer arbete med dramatik. En av klasserna ser två filmatiseringar av Shakespeares *Romeo och Julia* som en förberedelse inför att skriva argumenterande texter. Ett arbetssätt där dramatik behandlas men utan att blanda in drama/estetiska lärprocesser. I kapitel 5 beskrivs hur den andra klassen jobbar med att dramatisera delar av fyra utvalda pjäser som representerar olika tidsepoker. Bergman noterar att det finns ett stort engagemang och att eleverna hjälps åt att skapa en förståelse av texterna (ibid: 192–194). Däremot verkar så väl lärare som elever osäkra på vad projektet syftat till i efterföljande diskussioner. I efterhand menar läraren att den stora vinningen var att eleverna fick göra något de tyckte var roligt och att arbetet haft en social vinning, vilket eleverna också lyfter fram som något positivt. De fokuserar dock mest på de instrumentella

färdigheterna, bland annat att lära sig texten utantill vilket Bergman menar kan ha att göra med att det är så de är vana vid att arbetet i skolan går till (ibid: 203).

Göthberg (2015) gör en studie som behandlar dramatik inom ramen för svenskämnet och har syftet att undersöka elevers textförståelse och meningsskapande i arbetet med Molières *De löjliga preciöserna*. Trots att Göthbergs studie kan sägas vara den som ligger närmast min egen finns en stor skillnad. Jag har den didaktiska läsarten av texterna i fokus, Göthberg elevernas reception (utan att större vikt läggs vid själva texten). Min studie kan alltså ytterligare hjälpa till att förena forskning kring dramatik och dramapedagogik, vilket annars är två fält som tenderar att hållas åtskilda. Göthberg menar själv att han befinner sig i gränslandet mellan ämnena svenska och teater och det är i teaterklassrummet som den största delen av hans etnografiska undersökning utförs. Han använder sig bland annat av McCormicks repertoarbegrepp (jfr. Olin-Scheller) i ett nytt sammanhang då han menar att arbetet med dramatekst erbjuder många möjligheter till repertoarmatchning på flera plan. Såväl repertoar mellan deltagare och dramatekst som den kollektiva uppfattningen och tanken på en kommande publik (Göthberg, 2015: 27). I studien deltar en teaterlärare, en svensklärare och en klass med teaterlever på det estetiska programmet. Göthberg tar del av ett fåtal lektioner där svenskläraren håller i litteratursamtal och desto fler teaterlektioner där produktionen arbetas fram. I sin diskussionsdel skriver han att studien

[...] visar att när eleverna arbetar kollektivt och gestaltande med dramatekst utifrån ett publikt syfte, där kunnande, efter att ha fått utvecklas genom skissande, visas i föreställningar, så förefaller det gynnsamt för lärandet. Studien sätter fokus på didaktiska möjligheter relaterat till produktmål. (Göthberg, 2015: 182)

På sätt och vis påminner processen i Bergmans (2007) andra klass om det som eleverna i Göthbergs (2015) studie går igenom, även om det sker i mindre skala. Att jobba kollektivt ökar förståelsen av texten och att jobba mot ett mål att visa upp något verkar fungera stärkande för engagemanget. Skillnaden ligger möjligtvis i upplevelsen av syftet som skulle kunna sägas bli mer påtagligt hos Göthbergs elever.

Det finns ett antal avhandlingar som behandlar drama som metod i skolan, vanligast i denna forskning är dock att förhålla sig till skolans lägre åldrar. Ewa Jaquet (2011) skriver till exempel om att använda drama som en ingång till att producera egna texter, att använda drama som en strategi. Hon pekar till exempel på att vissa elever som tidigare haft svårt att komma igång blivit hjälpta av dramaövningar då de i skrivandet kunnat relatera till sina faktiska upplevelser (ibid:78–80).

Även Fredriksson (2013) undersöker drama som en pedagogisk möjlighet genom en intervjustudie. Hennes resultat visar på att många lärare anser att drama kan hjälpa till att fördjupa kunskaper men att det samtidigt är något som man inte behöver ta så allvarligt på då det inte är ”på riktigt” (ibid:123). Detta skulle kunna jämföras med den lärare i Bergmans (2007) studie som i resonandet kring syftet med att arbeta dramatiserande hade svårt att se bortom de sociala vinningarna. Även lärarna hos Fredriksson (2013) lyfter framförallt fram drama som något positivt för det sociala och för arbetet med skolans värdegrundsuppdrag (ibid: 130–131). Fredriksson poängterar att det fortfarande verkar finnas en uppfattning om att teoretisk och praktisk-estetisk kunskap bör delas upp, där den teoretiska kunskapen fortfarande anses överordnad (ibid: 137). Katarina Elam och Olle Widhe (2015) skriver om kroppen och lustens betydelse för lärandet och är inne på liknande slutsatser som Fredriksson (2013) när de skriver

Därför anser vi att skolan väljer fel väg om den utestänger lust och kropp för att satsa på det i traditionella former mätbara. En sådan undervisning förutsätter att kunskapens mål är förutbestämda. Kunskapsbegreppet blir därmed statiskt och kunskapen löper risk att isoleras från upplevd erfarenhet. (Elam & Widhe, 2015: 180)

Widhe (2018) fortsätter liknande resonemang i en kommande artikel där han undersöker vikten av kroppslighet i relation till litteraturundervisning.

Även eleven hos Olin-Scheller (2006: 65) visar på en uppfattning om att dramatiserande uppgifter inte skulle bidra med något viktigt för svenskämnet. Har man som lärare inte själv en tydlig idé om varför dramatiserande är ett bra arbetssätt blir det förmodligen svårare att förstå även för eleverna. Tonya Perry (2005) påpekar att man inte heller kan tro att man ska få fördjupad förståelse direkt genom att använda en dramatext eller genom att jobba med gestaltning på måfå. Hon menar att det krävs ett uttänkt syfte och guidning från lärarens sida för att det ska vara möjligt. Arbetar läraren medvetet och systematiskt med dramatik och drama utifrån didaktiska läsararter och genom kollektiva läsakter skulle arbetet kunna bli mer fokuserat och engagerat i förhållande till de lärandemål som styrdokumentet ställer fram. Detta kommer jag senare att återkomma till.

4 Teori

4.1 Läsaren, (läraren) och texten

Min teoretiska utgångspunkt är att det är i mötet med läsaren som texten kommer till liv. Detta synsätt finns det många som ansluter sig till, inte minst inom receptionsforskningen (ex. Rosenblatt, 1978; McCormick, 1994 m.fl.). Wolfgang Iser (1978) menar att en text får mening först när den läses av någon och att läsaren alltså blir en sorts medskapare av texten. Vid läsningen av en skönlitterär text fyller läsaren i vad Iser kallar ”textens obestämdheter” och eftersom alla läsare tar sig an en text utifrån olika erfarenheter och idéer fylls dessa tomrum i på olika sätt (Iser, 1978: 282). Flertalet författare som skriver om dramaanalys menar att en dramatext innehåller mer håligheter än andra skönlitterära texter (jfr. Heed, 1989; Sjöberg, 2005; Loman, 2016). Rikard Loman (2016: 38) hävdar att en dramatext ställer högre krav på sin läsare eftersom inte lika mycket information finns att tillgå som i exempelvis en roman där berättarperspektivet kan återge tankar, känslor etcetera. Även om Rikard Loman, Birthe Sjöberg och Sven Åke Heed inte uttryckligen kopplar an till Iserns användning av begreppet anser jag att det finns många likheter. Iserns begrepp är alltså användbart i min analys. Iserns teorier har dock blivit kritiserade, av bland annat Stanley Fish (1981: 11) som till exempel menar att det inte finns någon helt subjektiv läsupplevelse eftersom läsaren alltid formas av och är en del av ett tolkningsamfund.

Några användbara begrepp som jag kommer att förhålla mig till har jag hämtat från Thorson (2005: 27–29). Dessa begrepp är didaktisk läsart och kollektiv läsakt. Thorson applicerar begreppen i kontexten av litteratursamtal i skolan där läraren inför samtalen står för den didaktiska läsarten. Detta är en teoretisk konstruktion som är förankrad i till exempel styrdokumentet, litteraturvetenskapliga ämnesteorier och lärarens kunskaper om elevgruppen. Det handlar om lärarens professionella läsning av avsedd skönlitteratur och förberedelserna inför mötet med eleverna. Den kollektiva läsarten står för den gemensamma läsupplevelsen i klassrummet och kan bestå av till exempel högläsning eller samtal om texter. Jag kommer att förhålla mig till begreppen framförallt för att kunna besvara fråga 4 då jag själv gör en sorts didaktisk läsning av texterna i *Länk 2018* och kommer med förslag på hur man som lärare kan

arbete med dem i sitt klassrum. Jag väljer också att vidga begreppen något då jag inte förhåller mig till litteratursamtal i första hand utan applicerar begreppen på arbetet med dramatisk text, främst i relation till ett mer dramatiserande arbete.

För att kunna besvara fråga 4 kommer jag även att använda mig av begreppet didaktisk potential. Ett begrepp som enligt Malin Alkestrand (2016) är relativt vanligt i studentuppsatser på lärarprogrammet, oftast utan vidare precisering. Hon menar att en operationalisering av begreppet är nödvändigt för att det ska bli användbart (ibid:70). I min studie används begreppet för att undersöka vad dramatexterna i *Länk 2018* har för möjligheter i svenskundervisningen utifrån styrdokument och tidigare forskning. Dramatexternas didaktiska potential synliggörs således genom den didaktiska läsarten.

4.2 Dramaanalys

Såväl Sjöberg (2005) som Loman (2016) är noga med att konstatera att det inte finns ett sätt att skriva drama- eller dramatikanalys. Istället beror det väldigt mycket på vad man som analytiker är ute efter och vilken dramatik man har att förhålla sig till. Sjöberg menar att ”Den bästa ”metoden” är den som gagnar syftet med analysen” (Sjöberg 2005: 12). Loman (2016: 25) skiljer på begreppen analys och tolkning. Analysen är det grundläggande arbetet med att bryta ner pjäsen i mindre delar och tolkningen innebär att ur dessa delar se och skapa mönster för att förstå någon sorts helhet. En grundlig analys gör att den mer subjektiva tolkningen kan kännas trovärdig och underbyggd.

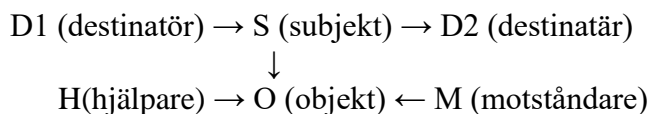
Loman (2016: 80–83) menar att det finns tre grundläggande perspektiv att utgå ifrån då man gör en dramaanalys. Dessa perspektiv ska på olika sätt hjälpa till att öppna upp förståelsen för verket ifråga. Det första perspektivet kallar Loman för ”dramat i sig” och det handlar om att granska den skrivna texten – att se till hur pjäsen är uppbyggd, hur de olika delarna förhåller sig till varandra och hur form och innehåll samverkar. Det andra perspektivet ”dramat i sitt sammanhang” handlar om att se till dramats omkringliggande faktorer. Hur såg samhället ut när dramat skrevs, vem var dramatikern etcetera. Det tredje perspektivet ”dramat i mitt sammanhang” handlar om att se till dramats position i nutid och vad det där kan finnas för möjligheter till igenkänning och positionering. I min studie blir på sätt och vis alla perspektiv intressanta men kanske framförallt ”dramat i mitt sammanhang”. Något som kan knyta an till Iser (1978) tankar om att texten skapas tillsammans med läsaren och även till Thorsons (2005) begrepp didaktisk läsart och kollektiv läsakt. I ett nutida perspektiv kan möjliga kopplingar till dagens elever synliggöras där även ett intersektionellt perspektiv kan hjälpa till.

När dramaturgi eller form diskuteras återkommer ofta Aristoteles verk *Om diktkonsten* som benämns som en sorts ursprung till det västerländska dramat (jfr. Loman, 2015). Jag utgår här från Jan Stolpes översättning från 1994. Aristoteles gjorde en uppdelning mellan tragedi och komedi och den del som finns bevarad idag behandlar till största del tragedin. Det som lyfts fram som det viktigaste i en tragedi är kompositionen av händelseförloppet, det som Aristoteles benämner som fabel - mythos (Stolpe, 1994: 33). I *Om diktkonsten*, kapitel 7, står det att tragedin är en ”hel och avslutad handling av ett visst omfång” (ibid: 35) och som definition av detta anges att tragedin ska ha en början, mitt och slut. Det finns alltså ett kausalt händelseförlopp och Aristoteles menar att det är skillnad på om något händer efter något annat rent tidsmässigt eller som en följd av det (ibid: 39). Kortfattat kan man sammanfatta händelseförloppet som att det ska bestå av en upptakt, en presentation av dramats konflikt, ett

moment där konflikten stegras och når sin kulmen (peripeti), en reaktion på den utbrutna krisen samt en avslutning.

För att stärka min dramaanalys kommer jag att använda Nikolajevs (2017: 89) beskrivning av begreppen tema och motiv. Hon förklarar motiv som återkommande mönster (implicita eller explicita) i den litterära historien och menar att temat är textens huvudmotiv (jfr. Helanders beskrivningar av vanliga motiv i barnteatern). I en dramatext som naturligt innehåller många tomrum (jfr. Iser 1978, Loman 2015) finns ofta många implicita motiv som kräver tolkning. Lärarens didaktiska läsart (Thorson, 2005) kan hjälpa till att synliggöra dessa och utifrån vilka motiv som hittas skapa undervisningssituationer som bjuder in eleverna till att tolka och gestalta texten på olika sätt. Därmed kan den didaktiska läsarten upprätta ett nära förhållande mellan eleven och den studerade dramatexten.

Konkret kommer jag även att utgå från Aktantmodellen som går igenom i Heeds (1989: 35–42) semiotiskt inriktade analysbok. Modellen går ut på att göra om varje dramatisk struktur (det behöver inte nödvändigtvis röra sig om en dramatisk text) till en syntaktisk mening i följden subjekt-verb-objekt. Modellen används för att få fram vem som är huvudpersonen (subjekt) och vad hen vill/önskar/strävar efter (objekt). Dessutom kan man med modellens hjälp plocka ut den bakomliggande drivkraften (destinatör) och målet (destinatär) hos subjektet samt vilka som arbetar för (hjälpare) respektive emot (motståndare) att huvudpersonens önskan ska uppnås. De så kallade aktanterna står alltså för dramats olika funktioner och modellen kan ritas upp på följande sätt:



I min studie används modellen för att titta på representation. Vem står på de olika positionerna i de utvalda pjäserna och vad kan vi utifrån det dra för slutsatser? I kombination med intersektionalitetsbegreppet blir modellen extra intressant.

4.3 Intersektionalitet

Framförallt i relation till “dramat i mitt sammanhang” (Loman, 2015) kommer intersektionalitetsbegreppet att fungera stärkande. Intersektionell teori bygger på iden om att olika maktordningar och identitetskonstruktioner samverkar. Nina Lykke (2005) använder fysikern och filosofens Barads begrepp intra-aktion för att ytterligare förklara denna samverkan och skriver ”intra-aktion [har] att göra med en växelverkan mellan icke avgränsade fenomen som genomtränger varandra och som transformerar varandra under samspelet” (Lykke 2005: 8). Maktordningar och identitetskonstruktioner som bygger på exempelvis kön intra-agerar med maktordningar och identitetskonstruktioner som bygger på till exempel etnicitet, klass, ålder, funktionsvariation etcetera. Perspektivet kan bidra till att rama in dramatexterna och visa på vem som får representeras och komma fram genom texterna.

5 Metod

Denna studie tar sin utgångspunkt i dramaantologin *Länk 2018*. Jag kommer inte att titta på hur en faktisk läsare tar emot det skrivna materialet. Att jag har valt bort själva receptions momentet i min studie handlar om att jag vill ha dramatexten i fokus då forskning på just

dramatext i svenskämnet saknas. Eftersom min ansats är att rama in texterna didaktiskt har jag även utgått från skrivningarna i Lgy11 vilket redovisas grundligt nedan.

5.1 Pjäsurval

I studien granskas tre av *Länk 2018*:s sex dramatexter. Tre av antologins dramatexter har alltså uteslutits. Dessa val grundar sig i att materialet inte ska bli allt för stort och att tre pjäser känns som ett rimligt antal för att ändå ha möjlighet att kunna jämföra texterna med varandra. I ämnesplanerna för svenskämnet poängteras att eleverna ska läsa texter författade av såväl män som kvinnor (Skolverket, 2011a) och därför har detta tagits med som ett urvalskrav. *DNA* skriven av Dennis Kelly är antologins enda översättning, skriven för den engelska motsvarigheten *Connections 2008*, och som en avgränsning har jag valt att enbart ta med nyskrivna pjäser. De två andra texterna som valts bort är Manda Stenströms *Och så levde de lyckliga...* samt Dennis Magnussons *Det fysiskt (o)möjliga*. Stenströms pjäs fokuserar inte, som antologins övriga texter på ungdomar och då en av mina forskningsfrågor handlar om detta har pjäsen valts bort. Att välja bland övriga texter var svårare men valet föll på Magnussons text då den helt enkelt inte kändes lika intressant för mig att granska i detta arbete.

De utvalda pjäserna är:

Periferi av Marioan Hosseini

Med kärlek från Kos av Nicolas Kolovos

Kollaps av Ninna Tersman

5.2 Dramaanalys

Som underlag har grundläggande analyser på samtliga dramatexter genomförts med fokus på såväl form som innehåll. Som tillägg har även närvaro i antal scener samt antal repliker för samtliga karaktärer räknats. Dramerna har dessutom placerats in i aktantmodellen (se bilaga 1,2 & 3).

6 Resultat och analys

6.1 Styrdokument

För att kunna svara på hur dramatexterna kan vara användbara i svenskundervisningen bör vi börja i styrdokumentet. Vad finns det för direktiv när det gäller arbetet med dramatik?

I grundskolans kursplan står dramatik med som en genre eleverna ska få komma i kontakt med från åk.1-9. Dessutom lyfts i grundskolans samtliga ämnen en estetisk aspekt in, i svenskämnets syfte står det exempelvis "Eleverna ska även stimuleras till att uttrycka sig genom olika estetiska uttrycksformer" (Skolverket, 2011b). Med detta i åtanke kanske det inte är så konstigt att den dramaforskning som gjorts i Sverige framförallt varit inriktad mot grundskolan? I ämnesplanen för gymnasiet har fokusen ändrat riktning och det vetenskapliga förhållningssättet premieras.

I det centrala innehållet för svenska 1 står det att eleverna ska möta "Centrala motiv, berättarteknik och vanliga stildrag i fiktivt berättande, till exempel i skönlitteratur och teater samt i film och andra medier." (Skolverket, 2011a). I svenska 2 handlar det mer om att få ta del av författarskap och skönlitterära texter från olika tider och kulturer där teater explicit inkluderas och i svenska 3 nämns dramatiken som en av de genrer som eleverna ska möta. I

kommentarmaterialet för svenska 1 och 2 förtydligas inte vad som menas med teater. Inte heller återkommer formuleringen i kunskapskraven där det istället refereras mer övergripande till att eleverna ska kunna återge innehållet i "skönlitterära verk" och reflektera över innehåll, form, stil med mera. Det finns i kunskapskraven för såväl svenska 1 som svenska 2 en riktning mot att använda begrepp hämtade från litteraturvetenskapen. I svenska 2 ska dessutom eleven kunna reflektera över kontext och samhälle då verket skrevs. I svenska 3 står det klart att det är analysen som är i fokus. I kunskapskraven för betyget E står det "Eleven kan göra en fördjupad, textnära litterär analys av ett tema, en genre eller ett författarskap" (Skolverket, 2011a). I kommentarmaterialet förtydligas att eleven ska göra en textnära analys med hjälp av en analysmodell, vilket bör kunna vara en modell för till exempel dramatikanalys. Det poängteras att analys med stöd i begrepp från det litteraturvetenskapliga fältet ska fokuseras (ibid).

Vi kan alltså konstatera att det inom gymnasieskolan inte finns speciellt mycket utrymme för att laborera med estetiska uttrycksformer. Teater nämns men utan att det preciseras hur det är tänkt – ska eleverna få ta del av teater som i att gå och se en teateruppsättning? Eller genom att själva få närma sig uttryckssättet? Min tolkning är att det snarare är det första som åsyftas. Det som lyfts fram som viktigast är dock olika former och stadier av analys kopplat till skönlitteratur (och i förlängningen alltså även dramatik).

I svenskämnets syfte står det att skönlitteraturen (och andra texter och medier) ska ge eleverna möjligheter till nya perspektiv, självinsikt och förståelse för andra människor (Skolverket, 2011a). Något som går ihop med vad som även sagts om teater. Till exempel uttrycker Elsa Olenius i en intervju med Anita Lindvåg att

Barnteater kan ge barnen kunskap om människor och mänskliga reaktioner. Känsloupplevelserna bidrar till barnens mognad. Genom att försöka leva sig in i andras känslor, övar de sig i medmänsklighet och tolerans (Lindvåg, 1995: 10).

Genom att koppla ihop detta citat med svenskämnets syfte kanske man skulle kunna säga att skönlitteraturen (dramatiken) och teatern (uttryckt i kropp) kompletterar varandra?

6.1.1 Värdegrund

I Lgy11 finns skrivningar kring vad den svenska skolan ska stå för, vilken värdegrund den bygger på (Skolverket, 2011c). Kortfattat kan man säga att det handlar om att förmedla en demokratisk grund där alla människor ska anses vara lika mycket värda. Vem du är och var du kommer ifrån ska inte avgöra vilken utbildning eller vilket bemötande du får. Skolan ska vara en plats där demokratiska värderingar får grogrund. Skolan ska motverka all form av diskriminering och du ska oavsett ålder, trosuppfattning, könsidentitet, etnisk tillhörighet, sexuell läggning eller funktionsnedsättning känna att eventuell diskriminering tas på allvar.

6.2 Handling

Innan vi kommer till stycket *Didaktisk läsart* kommer en kortfattad sammanfattning av handlingen i respektive pjäs.

Periferi av Marioan Hosseini

Pojken och diktaren Tigris bor i en svensk medelstor stad. Hans problem är i klass med de flesta andra ungdomars. Ska han och kompisarna klara av att simma ut till ön i sommar, ska han vara ihop med Johanna eller Maria? När han väl bestämt sig för att göra slut med Johanna

får han besked om utvisning, han får inte vara kvar i Sverige. Detta vänder upp och ner på allt. Vill man vara i ett land där man inte känner sig välkommen? Vad är det för kraft som kallar Tigris att återvända hem? Hur reagerar omgivningen? Affären med Maria komplicerar dessutom allt, då Tigris i samband med utvisningen hamnar i en beroendeställning till Johanna och hennes pappa där han råkar bo. Att kompisarna ser honom kyssa Maria gör inte saker enklare.

Med kärlek från Kos av Nicolas Kolovos

Ett gäng med ungdomar befinner sig på studentresa på den grekiska ön Kos. På stranden syns spåren av människor på flykt. Där hittar gruppen Zia, en vad de tror föräldralös flyktingpojke i deras egen ålder. Det visar sig att han är på väg till Sverige. Inom ungdomsgänget finns väldigt olika åsikter, ska de hjälpa Zia eller inte. Parallellt med att vi lär känna karaktärerna på Kos får vi också se tillbakablickar från Zias liv i Afghanistan och hur han hamnat där han nu är. Ungdomarna bestämmer sig för att försöka hjälpa Zia, vilket lyckas trots att en av klassens pojkar ändå in i slutet försöker lägga krokben på operationen. Det visar sig dessutom att Zia är en förklädd flicka.

Kollaps av Ninna Tersman

I det välsituerade villaområdets trädgårdar börjar skräp-statyer dyka upp. Bakom dessa ligger miljöaktivistgruppen *Framtidens väktare*. De består av ett gäng med ungdomar som planerar ”Kollaps” – en miljöaktion. De vuxna i området reagerar starkt på utvecklingen och bestämmer sig för att de måste göra något åt det hela. I staden finns också ett annat ungdomsgäng som har en mer dystopisk inställning till livet i stort. Deras band övertalas att spela på miljöaktivisternas aktion. Under aktionen kör en av miljöaktivisterna ner en bil i en pool och är nära att dö. Detta får alla att vakna till och göra förändringar. I ungdomsgrupperna finns generellt mycket tankar på vem man ska och kan vara.

6.3 Didaktisk läsart

Nedan kommer mina analyser att presenteras tematiskt. Dessa analyser grundar sig i min didaktiska läsart (Thorsson, 2005). De didaktiska potentialerna kommer kontinuerligt att pekats ut för att diskuteras i två avsnitt kallade ”klassrummet”. Eftersom en didaktisk läsart grundar sig i lärarens tolkning är det viktigt att påpeka att följande analys inte kan ses som ett facit. Resultatet bör istället betraktas som ett sökande efter didaktiska potentialer i respektive dramatext, med syfte att hjälpa eleverna i den kollektiva läsakten.

6.3.1 Form

De tre utvalda dramatexterna förhåller sig till en relativt klassisk form och uppbyggnad. Visst finns det moment som gör att de inte passar in i en klassisk aristotelisk kurva. Kolovos *Med kärlek från Kos* har till exempel en uppbruten kronologi med flertalet tillbakablickar och ett öppet slut, vilket även Hosseinis *Periferi* har. Tersmans *Kollaps* är en komedi. Trots detta finns vissa likheter och det är ingen av pjäserna som gör anspråk på en mer uppbruten dramaturgi, eller vad man brukar benämna postdramatisk teater (jfr. Loman, 2015: 68).

Om jag exempelvis placerar in *Kollaps* enligt den Aristoteliska kurvan skulle det kunna se ut på följande sätt:

Upptakt: Miljöaktivisterna placerar ut skräpstatyer i området trädgårdar. Presentation av konflikt: Spänningen stiger i och med motsättningar inom gruppen, anlitaandet av ett ganska motsträvigt band och de vuxnas bildande av ett ”medborgargarde”. Peripeti: Konflikten når

sin kulmen när Nix kör ner sina föräldrars bil i deras pool under miljöaktionen Kollaps. Reaktion på kris: reaktionerna från omgivningen blir omedelbara och stora förändringar sker i området. De börjar odla, startar bilpool etcetera. Avslutning: alla lever lyckliga.

6.3.1.1 Klassrummet

Att arbeta med dramats form går bra ihop med styrdokumentet som förespråkar analys och användning av litteraturvetenskapliga begrepp i såväl svenska 1 som 2 och 3. Här finns alltså stor didaktisk potential. I den kollektiva läsakten öppnas upp för att eleverna själva kan utföra liknande övningar som i stycket ovan och försöka placera in någon av pjäserna enligt den dramatiska kurvan. I den kollektiva läsakten kan form också bearbetas genom gestaltning. Här finns möjlighet att låta elever läsa pjäsen, välja ut scenen där de anser att exempelvis peripetin befinner sig och gestalta denna. Ett arbete som kan stå för sig själv (att jämföra med ett boksamtal som inte alltid utmynnar i text) eller utmynna i en skriftlig analys. Elever som har svårt att förstå begreppen kan i enlighet med vad Jaquet (2011: 78–80) skriver vara hjälpta av att omsätta erfarenheter i kroppen innan skrivprocessen påbörjas. Genom ett liknande arbetssätt rör vi oss bort från den uppdelning som vanligtvis görs mellan teori och praktik (jfr. Elam & Widhe 2015, Fredriksson 2013).

6.3.2 Innehåll

Kopplat till innehåll har jag valt ut de starkaste motiven som finns i respektive pjäs. Jag förhåller mig här till dramatexterna utifrån vad Loman (2015) kallar “dramat i mitt sammanhang” och har plockat ut det som jag anser vara mest intressant och som öppnar upp för möjligheter i klassrummet.

6.3.2.1 Politiska motiv

Samtliga undersökta pjäser gör anspråk på att förhålla sig till ämnen som är hämtade från den aktuella samhällsdebatten. Hosseinis *Periferi* handlar om Sveriges asylpolitik, Kolovos *Med kärlek från Kos* om den pågående flyktingkrisen och Tersmans *Kollaps* har en miljöaktivistgrupp i fokus. Det finns alltså en vilja att med dramatexterna säga något om den värld och det Sverige vi lever i. Helander visar på att det är vanligt att aktuella politiska ämnen blir tematik i teateruppsättningar under 1960- och 70-talet, då oftast med en vänstervriden åsikt i grunden (Helander, 1998: 93). I *Länk 2018* finns ingen sådan utskriven politiskt färgad åsiktsbotten (kanske för att skolan ska vara politisk obunden?) men det finns absolut en tanke kring alla människors lika värde och vissa kängor riktade mot den politik som idag förs. Här finns en didaktisk potential som kopplar samman pjäserna med skolans värdegrund.

6.3.2.2 Motiv kopplade till identitet

Det absolut starkast återkommande temat i samtliga pjäser är identifikation i olika former. Vem är jag, vem vill jag vara, vad ska jag tillhöra, hur ser andra på mig? Detta tar sig olika uttryck i de olika dramatexterna beroende på inramningen och nedan kommer ett antal motiv som kopplar an till identifikationstematiken att redovisas. Just identitet är ett vanligt motiv i litteratur riktad till unga (Boglund & Nordenstam 2016: 36; Helander, 1998). Tematiken i sig öppnar för en didaktisk potential i förhållande till svenskämnets syftesformulering som säger att skönlitteraturen ska hjälpa eleven att få förståelse för andra människor, komma till självinsikt och öppna upp för nya perspektiv (Skolverket, 2011a).

6.3.2.2.1 Asyl och flykt

Två av de utvalda dramatexterna har protagonister som flytt från krigsdrabbade länder (se Tigris och Zias positioner i bilaga 1 och 2, uppställningen av aktantmodeller). I *Periferi* befinner sig Tigris sedan länge i Sverige och när han får sitt utvisningsbesked rör det upp många frågor inom honom. Hur ska han nu leva sitt liv? Gömd, utan några möjligheter? Och om han åker tillbaka, hur blir det då? Han resonerar med sig själv “Jag kanske trampar på en mina och dör som min pappa. Fan. Att ta sig hela vägen hit och sen förlora allt igen. Vilket jävla slöseri. Vilket skämt till liv!” (Hosseini, 2018: 46). Genom sina dikter, drömmar och de gudomliga väsen som skulle kunna tolkas som Tigris inre eller undermedvetna bestämmer han sig slutligen för att lämna Sverige. Han uttrycker det som att han inte vill vara kvar i ett land där han inte är välkommen. Tigris slutreplik är mycket talande

Jag vet inte var jag ska sova imorgon.
Jag vet knappt var jag ska landa.
[...]
Det finns många som jag.
Som inte ärver en plats. Som inte ärver ett hem.
Men på något sätt, skapar vi oss ett. Så mycket vet jag. (ibid: 57)

Det finns fortfarande en sorts hoppfullhet i beslutet att lämna även om Tigris inte vet hur någonting kommer att bli. Han talar också här direkt till publiken vilket öppnar upp för igenkänning och påminnelse om att detta inte bara handlar om honom utan om många människor. Kanske läsaren eller någon läsaren känner?

I *Med kärlek från Kos* är det egentligen motsatt situation. Zia vill istället ta sig till Sverige. Hon är på flykt. I Afghanistan lärde hon känna en svensk soldat som erbjöd sig att hjälpa henne till Sverige men Zia hade ingen önskan om att lämna sitt hem, något som kom att ändras efter att hennes mamma dött. Som visas i aktantmodellen för denna dramatekst (se bilaga 2) kan man utläsa Zia som protagonist. Det är i mångt och mycket hennes historia som vi får följa. Men det är också fullt möjligt att placera någon av de andra karaktärerna i denna position, vilket är möjligt att undersöka ytterligare i en kollektiv läsakt. I exempel 2 (bilaga 2) visar jag hur pjäsen kan läsas med Sophie i fokus vilket om man bara utgår från antal repliker (se bilaga 2) också kan tolkas som det mest rimliga. På detta sätt kan man se drag av vad Nikolajeva (2017) skriver om. Zia fungerar på sätt och vis i denna läsning mer som en bakgrund till Sophies identitetsutformning. Sophie menar nämligen att hon har väntat på att hitta sitt kall. När hon väl kommit på idén om att hjälpa Zia jämför hon sig med Raoul Wallenberg som räddade människor från nazisterna (Kolovos, 2018: 169) och verkar hög på att göra gott “Det är som en adrenalinbomb har exploderat i mig” (ibid: 179). Att Kolovos spränger in scener där vi enbart får följa Zia och hur hennes liv sett ut tidigare samt under flykten gör dock att upplevelsen av texten nyanseras. Zia läses inte enbart som en bifigur de andra ska hjälpa vilket Nikolajeva (2017: 102) skriver är vanligt. Zia är istället en egen person som berättar sin egen historia och trots att Sophie har flest antal repliker (se bilaga 2) har Zia mest textmassa (men fördelat i färre repliker).

I båda pjäserna är såväl Tigris som Zia inte heller bara en “invandrare” eller “flykting”. De är unga människor med problem som alla andra. I deras identitetskonstruktion intra-agerar alltså flertalet intersektioner. Tigris är en ung, rasifierad, heterosexuell kille som bor hemma hos sin flickvän och hennes pappa vilket kan tolkas som att det inte heller finns speciellt mycket ekonomisk trygghet. Zia är en ung, rasifierad, förklädd flicka på flykt till Sverige, även här

finns en klassaspekt inbakad. Bilden av ett tryggt Sverige existerar knappt. Tigris säger till tjejen han är kär i ”Jag är inte svensk. Och det är så nuförtiden, människor utvisas hela tiden.” (Hosseini, 2018: 42). Att båda pjäserna har öppna slut gör att de också öppnar upp för diskussion efteråt. Vad kommer hända Zia som ung, rasifierad kvinna utan direkt ekonomi i Sverige?

Ett annat vanligt motiv i romaner för unga är rasism (Boglund & Nordenstam, 2016: 66), vilket kopplar an till asyl, etnicitet och för den delen identitet. Ett motiv med didaktisk potential i arbetet med skolans värdegrund. I *Med kärlek från Kos* finns detta motiv representerat i två av pojkarnas åsikter. De uttrycker exempelvis att Zia är en terrorist (Kolovos, 2018: 160) och att Sverige inte kan ta emot fler (ibid: 176). Åsikter som idag inte är speciellt ovanliga. I inledningen av antologin finns också ett stycke som behandlar just pjäserna *Periferi* och *Med kärlek från Kos*, där Riksteatern (2018: 8–9) vill uppmuntra till att våga spela pjäserna. De menar att så länge ensemblen gestaltar karaktärerna med respekt finns inga hinder. De påpekar att karaktärerna inte behöver gestaltas av en person som själv är rasifierad men att det gäller att tänka till lite extra kring vilka val man som ensemble tar. I rollistan till *Periferi* står uttryckligen att Tigris inte ska gestaltas med en påhittad brytning eller liknande (Hosseini, 2018: 13). Ska man läsa någon av pjäserna i klassrummet kan det vara bra att läsa denna text innan och diskutera varför det är viktigt.

I samma förord finns en rad om att Riksteatern även har diskuterat hur ickebinära ska gestaltas men det står inget om vad de har kommit fram till (Riksteatern, 2018: 9). Att det även finns personer med funktionsnedsättningar/funktionsvariationer (exempelvis rullstolsburna Ariel i *Kollaps*) finns ingen reflektion kring. Att prata om dessa aspekter kan också anses viktigt då fördomar ofta förekommer. Men där beror det såklart på grupsammansättningen som ska ta del av dramaten.

6.3.2.2 Rollfördelning och könstillhörighet

Flera av pjäserna har tydliga instruktioner vad gäller vilket kön vissa karaktärer ska ha. Detta är ju inte i sig ett motiv men däremot blir det intressant i relation till identiteten och vilka möjligheter det öppnar upp för hos vissa karaktärer. *Periferi* och *Kollaps* är de pjäser som inledningsvis ger tydliga instruktioner kring vissa karaktärers könstillhörighet. I *Periferi* anges att Tigris är en kille, samt att de karaktärer som han har en kärleksrelation till är tjejer. Av någon anledning är det alltså viktigt att han är en heterosexuell kille. Tigris har ursprung i mellanöstern vilket skrivs ut i kapitlet som handlar om gestaltningen av *Periferi* och *Med kärlek från Kos* (Riksteatern, 2018: 8–9). Hans ursprung står inte utskrivet i manus men namnet Tigris härstammar från floden Tigris som ligger i Irak och de gudomliga väsen som finns med i pjäsen och manar Tigris att åka hem har alla namn hämtade från mesopotamisk mytologi. I mellanöstern är det väldigt svårt att vara homosexuell (jfr. Mannheimer, 2017; Uddén, 2017) och detta skulle kunna påverka Tigris asylbeslut i en positiv riktning (Migrationsverket, 2013). Kanske är detta anledningen till att Hosseini är tydlig med att Tigris ska vara heterosexuell? Att Tigris inte skulle kunna spelas av en tjej om de andra könsgivna karaktärer var killar har ingen egentlig förklaring men är något som jag återkommer till under motivet kärlek och sexualitet. Övriga roller i *Periferis* kompisgäng står utskrivet könsneutrala och fördelningen är alltså upp till respektive ensemble. Även i *Kollaps* beskrivs de flesta roller som könsneutrala. Undantaget är karaktären Raja som helst ska spelas av en biologiskt född kille (mer om denna karaktär nedan). I Kolovos *Med kärlek från Kos* finns ingen utskrivna bestämning om rollfördelning, däremot har alla karaktärer relativt tydligt manligt

och kvinnligt kodade namn. Undantaget är Robin, som hänger med killarna men rent åsiktsmässigt går bättre ihop med tjejerna redan från början.

Österlund (2005: 74) menar att det finns olika pojktyper i romaner för unga och att motpolerna är pojken som lever upp till ett macho-ideal å ena sidan och pojken som inte lever upp till den traditionella maskuliniteten å andra sidan. Inom ramen för mina utvalda pjäser finns karaktärer som drar åt båda hållen. I *Med kärlek från Kos* finns Filip och Simon som representerar de mer klassiskt maskulint kodade pojkarna. De är hårda och kaxiga. Österlund (2005: 75) skriver att den traditionella maskuliniteten kopplas samman med “(rörelse)frihet och våld” och såväl Simon som Filip ger sig på Zia rent fysiskt för att se om han har något vapen på sig (Kolovos, 2018: 158). Österlund (2005: 76) menar vidare att ett typiskt drag för de maskulint kodade pojkarna i ungdomsromaner är att de på något sätt får en mildrande förklaring. Att läsarna får ta del av de omständigheter som format karaktären eller att karaktären får genomgå en utveckling. I Simons fall handlar det just om en utveckling då han mer och mer kommer till insikt och på slutet är den som erbjuder sig att hjälpa Zia vidare i Sverige. Genom ett gemensamt intresse för fotboll bondar Simon och Zia (Kolovos, 2018: 179–185). I Filip's fall handlar det mer om att läsaren kan fylla i de obestämdheter (Iser, 1978) som leder honom fram till att handla som han gör ända in i slutet. Hans beteendemönster ändras snarare åt det sämre vilket i min läsning handlar om osäkerhet och ensamhet.

Periferis protagonist Tigris representerar på många sätt den andre pojktypen på skalan då han ger intryck av att vara mjukare. Österlund (2005: 74–75) hänvisar till Stephens (2002) när hon skriver att den mjuka pojken oftast ägnar sig åt självförverkligande handlingar som exempelvis skrivande, vilket är precis vad Tigris gör. Han är en diktare. Även Boglind och Nordenstam (2016: 74) menar att skrivande är ett vanligt förekommande motiv i ungdomslitteratur men att det framförallt är flickor som ägnar sig åt detta. Tigris kodas alltså inte lika stereotypiskt maskulint. De roller som “måste” vara flickor (i *Periferi*) eller som har klassiskt kvinnligt kodade namn (i *Med kärlek från Kos*) ”måste” vara flickor framförallt för att de ska kunna vara ihop med Tigris respektive Filip. De blir alltså på sätt och vis mer av en funktion i relation till de manliga rollerna. Skulle Filip som förhåller sig starkt till ett macho-ideal samtidigt vara homosexuell skulle förmodligen pjäsen läsas på ett annat sätt.

Österlund (2005: 66) målar även upp en matris för kvinnlighet som har motpolerna den duktiga och den dåliga flickan, med pojkflickan i mitten. I *Med kärlek från Kos* finns Frida och Johanna som till att börja med bråkar över en kille. Deras vänskap är dock viktigare vilket mot slutet redovisas dels i och med att Frida säger att hon behöver Johanna för att klara av att gå hela vägen till Sverige (Kolovos, 2018: 191). I samma scen försöker dessutom killen, Filip, att slå split mellan dem och Frida svarar: ”[tror du] att jag tänker sabba min och Johannas vänskap för dig? Du har fel. Hör du det? Din äckliga lilla rätta.” (ibid: 193). Att Frida bråkar mest på Johanna (istället för på Filip) skulle kanske kunna placera Johanna på skalan “dåliga flickor” då dessa ofta upplevs som sexuellt utsvävande (Österlund, 2005: 70). Samtidigt är Johanna väldigt ångerfull vilket kanske snarare talar för en ödmjukhet som hör bättre hemma hos “den duktiga flickan”. Samma komplexitet upplever jag hos karaktären Sophie. Inledningsvis uppfattar jag henne som väldigt medlande då Frida och Johanna bråkar “Hon har ju sagt att hon är ledsen. Det var jätte, jättedumt” (Kolovos, 2018: 145). Hon är också mycket drivande i att vilja hjälpa Zia och är den som kommer på planen med att Zia kan låna Robins pass. Detta skulle kunna tala för egenskapen omhändertagande som också är en typiskt “duktig flicka” egenskap (Österlund, 2005: 68). Samtidigt uppmanar hon till att bryta mot lagen och tar i slutet på sig Zias kläder för att polisen ska jaga henne istället. I förhållande

till kön finns en didaktisk potential att undersöka vad denna aspekt gör för elevernas förståelse för respektive karaktär.

Zia i *Med kärlek från Kos* är i allas ögon inledningsvis en kille men på slutet avslöjas den rätta könstillhörigheten. Zia är en biologisk flicka men har efter faderns död i Afghanistan klätt sig som en pojke, en så kallad bacha posh. ”Som pojke kan jag arbeta och gå i stad.” (Kolovos, 2018: 206). Enligt Österlund (2005: 106) är förklädnadsmotivet ett av litteraturhistoriens vanligaste. Vid flertalet tillfällen återkommer hon också till att pojkkrollens rörelsefrihet kan verka lockande (ibid:1, 32, 91 m.fl.). Zia längtar kanske efter frihet i Afghanistan eftersom situationen där blivit outhärdlig och eftersom båda hennes föräldrar så småningom dör som en följd av kriget men hon längtar också efter att få vara sig själv igen. ”Jag tänka på allt när jag ligga i kalla hav. Kvinna, barn, bebis, alla drunkna. Jag också nära drunkna. [...] Jag vill inte dö som pojke. Jag vill dö som jag.” (Kolovos, 2018: 206).

I övrigt beror uppfattningen av könen mycket på hur man väljer att rollbesätta pjäserna. Framförallt i *Kollaps* som menar att alla roller är könsneutrala blir rollbesättningen viktig för hur man ska läsa och tolka. Jag har därför valt att inte analysera dessa karaktärer ur denna aspekt. Undantaget blir här karaktärerna Liten och Raja/Queenie som benämns som ickebinära. Idag finns en sorts utgångspunkt i samhället kring att det finns två kön och att inte känna sig hemma inom denna ram talar därför för en sorts identitetsproblematik. Liten beskriver både sin egen och Rajas könstillhörighet när hen för första gången tar plats i manuset ”Som du bad *hen* skriva under. Raja är ”ickebinär”. Det är jag med. Som du vet.” (Tersman, 2018: 379, min kursivering). I rollistans beskrivning av karaktären Raja står det ”Raja har nyligen kommit ut med sin nya dragpersonlighet: Queenie.” (ibid: 366) och som nämnts kommenteras också att rollen bör spelas av en biologiskt född kille. På baksidan av antologin står det dessutom att man som läsare kommer att få möta bland annat ”transvestiter” vilket jag tror åsyftar Raja. Kanske är det fullt möjligt att vara ickebinär och transvestit samtidigt och dessutom ha en dragpersona att uppträda med på scenen. Men det är något i användningen av begreppen som får mig att haja till och uppleva det hela som lite slarvigt. I scen 13 berättar Raja om hur hen blev mobbad i skolan på grund av att hen började sminka sig och bära klänning (Tersman, 2018: 404). Vi förstår att Raja har haft det svårt på grund av sitt könsöverskridande uttryck. Att kategorisera in människor i olika fack är självklart inte det viktigaste. Det mest intressanta i mina ögon är dock huruvida dramatikern har koll på de olika begreppen? Samtidigt kanske det är skönt att leka med begreppen, att inte låsa fast dem utan att det får vara flytande? Att könsidentitet kan vara något som inte är hugget i sten.

6.3.2.2.3 Kärlek och sexualitet

I samtliga pjäser finns motiv kopplade till kärlek och sexualitet vilket hör ihop med identiteten. Vem man är kär i eller tillsammans med kan säga något om hur man ser på sig själv. I samtliga utvalda pjäser finns inslag av otrohet eller en karaktär som efter att det tagit slut med en i kompisgänget strular med en annan. *Periferi* är kanske den pjäs som här utmärker sig starkast då protagonisten Tigris har en relation med en tjej i kompisgänget samtidigt som han är otrogen med en annan tjej. När Tigris bestämt sig för att göra slut, i sig ett beslut starkt kopplat till identiteten, kommer ytterligare en twist i och med utvisningsbeskedet. I beslutet finns nämligen möjligheten att få stanna i Sverige för att göra färdigt skolan så länge en vuxen person går i god för honom. Tigris bor hemma hos sin flickvän Johanna och hennes pappa som vill ställa upp och hjälpa till. Plötsligt har otrohetsdramat bytt fokus och handlar nu mer om en beroendeposition. Tigris känner till att

börja med att han inte har någon annan möjlighet än att fortsätta vara tillsammans med Johanna.

I *Kollaps* finns inte otrohet med på samma sätt. I miljöaktivistgruppen finns dock Charly och Nix som tidigare varit ett par. Nix verkar fortfarande ha känslor för Charly vilket till exempel kan utläsas i scen 17 där Nix ber om en andra chans och Charly svarar att hen kanske har träffat en annan (Tersman, 2018: 419–420). I scen 20 avslöjas att Charly har kysst en av de andra aktivisterna (ibid: 429). Även i Kolovos *Med kärlek från Kos* finns en liknande historia som jag redan berört under avsnittet om konststillhörighet. Där har karaktärerna Frida och Filip ett förflutet ihop. Under Kos-resan har dock Filip varit med en av Fridas bästa kompisar, Johanna, vilket Frida har fått reda på och till att börja med är väldigt arg över. Mot slutet av pjäsen segrar dock tjejernas vänskap och när Filip försöker få Frida att ge honom en andra chans säger hon bland annat ”Jag mådde piss med dig. Din svartsjuka och din sjuka kontroll fick mig att kvävas” (Kolovos, 2018: 199). Min tolkning av Filips karaktär är att han är van vid att få mycket uppmärksamhet, att han kände sig sviken av Frida och därför gav sig på Johanna. När hans bästa kompis Simon dessutom går emot honom genom att ställa sig på Zias sida känner han sig väldigt vilsen och ensam. Han är den som ända in i slutet försöker motarbeta operationen att hjälpa Zia till Sverige och den enda som benhårt håller kvar vid sina tämligen rasistiska åsikter. Som jag utläser det grundar sig dock denna inställning just i osäkerhet. Även Charly från Tersmans pjäs blir beskylld för en sorts osäkerhet ”Du vill bara att alla ska älska dig Charly. Du är inte en så övertygad ideolog som du tror. Du vill ha beundran bara” (Tersman, 2018: 429).

I ett intersektionstänk är det spännande att såväl Tigris som Filip uttryckligen är manligt kodade (även namnet Charly förekommer hos fler män än kvinnor). Vad hade hänt om de istället var kvinnor? Unga kvinnor med många relationer och en sorts sexuell frisläpphet skulle lättare anses som ”dåliga flickor” (Österlund, 2005). Hur hade det påverkat läsningen?

6.3.2.2.4 Ungdomsgänget

Tydligt kopplat till identitetsmotivet finns kompisgänget som markerar en sorts tillhörighet. Helander (1998: 191–192) skriver om gänget som motiv i teater för unga genom att göra nedslag i ett antal uppsättningar. Återkommande är tonåringar som driver runt i sysslolöshet. Just detta är inte speciellt närvarande i de utvalda dramatexterna, här är ungdomarna väldigt aktiva och är de inte det från början så får omständigheterna dem att bli det. Helander (1998: 192) menar också att det i gänget ofta finns en hierarki och en tydlig ledare men att övriga gängmedlemmar kan komma att gå ihop mot ledaren och bli starkare när en dramatisk situation inträffar. Tonårgänget står också ofta i kontrast till vuxenvärlden.

I *Kollaps* finns två tydliga ungdomsgäng, misantroperna/dystopikerna och miljöaktivisterna. Dessa grupperingar blir naturligtvis viktiga för identiteten, det handlar om att tillhöra. Dystopikerna är, precis som namnet visar på, ganska negativt inställda till allt. De grupperar sig också gentemot de andra ungdomarna genom att tala om dem i en sarkastiskt ton ”Vad gjorde klimataktivisterna på fest förresten? De borde suttit hemma och lagt upp bilder på döda korallrev och isbjörnar på isflak. Som de brukar.” (Tersman, 2018: 369). Även inom miljöaktivistgruppen är det viktigt att passa in. Detta blir tydligt för Nix som kommer från en välbärgad familj med vanor som inte är speciellt populära i gruppen – utlandssemestrar flera gånger om året och uppvärmd pool i trädgården. Hens engagemang i miljöaktivistgruppen ifrågasätts också på grund av detta (ibid: 372, 393, 419). De andra i gruppen beskrivs i rollistan komma från ett lägenhetsområde på andra sidan staden (ibid: 365). Här finns alltså

en klassaspekt inbakad. Kan man vara en engagerad miljökampe och samtidigt ha en klassbakgrund som Nix? I handlingen finns också två ungdomar som till att börja med står utanför grupperna, Ariel och Benni. Rullstolsburna Ariel har en väldigt komplex relation till sin mamma och det är först när hon och Benni lyckas ta sig ut som deras karaktärer får mer liv. De bekänner sina känslor för varandra och i glädjeyran bestämmer de sig också för att gå med i miljöaktivistgruppen (ibid: 416). De vill alltså också tillhöra men har tidigare känt sig begränsade av Ariels mamma som verkar ha svårt att hantera att hennes dotter sitter i rullstol ”Det här handlar om dig. Förstår du inte det! En stel figur som inte kan röra sig. Inga ben?!” (ibid: 382). I *Kollaps* sätts också ungdomsgängets åsikter i kontrast mot de vuxnas på ett mycket tydligt sätt. De vuxna representerar i mångt och mycket allt som är dåligt – en livsstil som hotar klimatet, konsumism, jakt, funkofobi med mera. *Kollaps* är en komedi och alla grupperingar framställs med en viss ironi, mest förlöjligade blir dock de vuxna.

Även i *Med kärlek från Kos* och *Periferi* finns tydliga kompisgäng som kontrasteras mot vuxenvärlden som här också representerar lagen. I båda fallen handlar det om ungdomar som går i samma klass. Jag skulle inte säga att det i dessa pjäser finns en lika stark hierarki som Helander (1998: 192) skriver om men drag av detta finns absolut, framförallt i *Med kärlek från Kos*. Där skulle man kunna se Filip som en ledare för gänget. När övriga gruppen bestämmer sig för att hjälpa Zia till Sverige går de emot Filip's åsikter och blir i detta starkare. I slutet ringer Filip till polisen och avslöjar operationen. För att inte bli helt ensam försöker han dock att varna sin kompis Simon så att han inte ska åka fast. Simon är dock inte längre på Filip's sida och varnar solidariskt resten av gruppen så att de kan tänka ut en plan. Här stämmer alltså mönstret med gruppen som blir stärkt och vågar gå emot sin ledare. Samtidigt skulle jag inte säga att Filip är en solklar ledare, inledningsvis är exempelvis Simon mer drivande i de rasistiska uttalandena. Även Sophie är en stark ledare som får gruppen bakom sig.

I *Kollaps* finns de vuxna med genomgående i manuset. De har egna scener, får föra fram sina åsikter etcetera. På slutet får också Nix krasch i poolen alla vuxna att omvärdera situationen. De tar beslut såsom att starta bilpool, bli veganer och odla sin egen mat. De ungas kamp får tillslut fäste även hos de vuxna. I *Med kärlek från Kos* och *Periferi* finns de vuxna mest i utkanten av handlingen. I *Periferi* finns de inte ens utskrivna som roller i manus utan förekommer bara i ungdomarnas dialoger. De vuxna finns med både som ett yttre hot och som en representant för lagen. Samtidigt finns det även snälla vuxna som vill hjälpa till. Generellt kan man dock prata om motivet ”de unga idealisterna” som en kontrast mot vuxenvärlden. Ungdomarna i *Med kärlek från Kos* kommer på en egentligen mycket farlig plan, att låna ut ett av de andra ungdomarnas pass till Zia och på så sätt smugla över henne till Sverige. Ungdomarna i *Kollaps* aktivistgrupp är idealister ut i fingerspetsarna, de vill genom sin utplacering av skräpstatyer påverka samhället att komma till insikt om miljöfrågor. Även i *Periferi* finns drag av detta motiv, då flera av Tigris vänner erbjuder sig att försöka hjälpa honom att exempelvis hålla sig gömd. Genomgående står de unga för en kamp och ett hopp. De representerar framtiden.

6.3.2.2.5 Representation?

I anslutning till diskussionen om hur de unga framställs är det intressant att titta på representation. Vilka är det egentligen som får synas i *Länk 2018*? I antologins förord står det att Riksteatern har ett uppdrag som går ut på att producera scenkonst för hela Sverige, vilket också inkluderar att representera Sveriges befolkning på scenen på ett rättvist sätt (Riksteatern, 2018: 7). I mina aktantanalyser och tillhörande tabeller där närvaro och repliker

räknats (se bilaga 1, 2 och 3) blir det tydligt att det faktiskt finns en ganska god spridning i vem som får komma till tals. Det finns representanter från olika samhällsklasser, människor med varierad etnisk bakgrund, människor som sitter i rullstol och människor som identifierar sig som ickebinära. I *Med kärlek från Kos* och *Periferi* är de roller som finns mer av karaktärer, i *Kollaps* drar de mer åt funktioner. Detta kan ha att göra med att *Kollaps* är en komedi men gör också att intra-aktionen i rollernas identitetskonstruktioner blir svårare att avläsa.

6.3.2.3 Klassrummet

Utifrån den didaktiska läsarten (Thorsson, 2005) kan konstateras att de undersökta texterna i *Länk 2018* passar bra i arbetet med skolans värdegrund. Formuleringen i svenskämnetns syfte som handlar om att skönlitteratur ska ge elever möjlighet till självinsikt, nya perspektiv och förståelse för andra människor (Skolverket, 2011a) går också ihop med detta. Dramatexterna öppnar upp för stora möjligheter att närma sig ämnen som kan vara svåra att prata om så som könsidentitet, asylpolitik och så vidare. Genom att få närma sig något rent kroppsligt exempelvis via en gestaltande övning skulle, precis som Olenius menar (Lindvåg, 1995: 10), kunna hjälpa eleverna i denna process.

Som visats tar alla tre pjäser utgångspunkt i ämnen från samhällsdebatten, och en sorts politiskt motiv blir synligt. Ett konkret förslag på hur detta kan göras aktuellt i klassrummet är genom att ta avstamp i dramatexterna för att skriva argumenterande texter. Tanken är att dramaten (gärna gestaltad på ett eller annat sätt) tillsammans med texter hämtade från mer vetenskapligt håll kan utgöra en textbas. Återigen kopplar jag till Jaquet (2011: 78–80) som menar att elever med svårigheter via den fysiska upplevelsen kan få hjälp i sin uppstart. Flera relativt nya studier visar dessutom på kroppens betydelse för förståelsen av litteratur (Göthberg, 2015; Elam & Widhe, 2015; Widhe, 2018). Denna typ av uppgift kopplar an till det centrala innehållet för svenska 1 och 2 och en ingång till att skriva argumenterande finns dessutom i kunskapskraven för svenska 3. Koppling kan även göras till ovan nämnda syftesformulering och skolans värdegrund. Det kan vara känsligt att använda ämnen kopplade till exempelvis migrationspolitisk i denna typ av uppgift men frågan kan i så fall vinklas och anpassas för att passa respektive grupp? Miljöfrågor med utgångspunkt i *Kollaps* känns givet.

Aktantmodellen kan fungera som en hjälp för läraren i genomförandet av den didaktiska läsarten (Thorsson, 2005). Här kan läraren se vilka karaktärer som får ta mest utrymme och vilka möjliga identitetskonstruktioner som intra-agerar inom dessa. I arbetet med *Med kärlek från Kos* finns en didaktisk potential när det kommer till att undersöka vem som är protagonist. I bilaga 2 finns mitt försök att visa på hur olika pjäsen kan läsas. Om Sofie placeras i rollen som subjekt blir Zia åsidosatt och mer en funktion för att stärka Sofies identitet (jfr. Nikolajeva, 2017: 102). I en kollektiv läsakt kan detta synliggöras och diskuteras. Som lärare kan man välja om aktantmodellen ska utgöra det verktyg som även eleverna ska arbeta med, vilket i så fall kan kopplas till användningen av analysmodeller som benämns i svenska 3 (Skolverket, 2011a).

Rollerna i *Kollaps* beskrivs som könsneutrala vilket möjliggör att texten kan läsas varierande. Österlund (2005) menar att det finns olika pojk- och flicktyper och att dessa historiskt upplevts och tolkats på olika sätt. Vem blir Charly hos en grupp elever som läser hen som kvinna och vem blir hen i en grupp som läser hen som man? Genom att låta eleverna i två (eller fler) grupper gestalta samma scen, till exempel scen 17, kan dessa aspekter tydligt synliggöras för att därefter diskuteras. På detta sätt kan vissa obestämdheter (Iser, 1978) i texten fyllas i. Detta kan även kopplas till skolans värdegrundsarbete. Kanske kan också andra

intersektioner kopplas in för att ytterligare förstärka? En grupp elever kan få i uppgift att gestalta karaktärerna som äldre, en annan kan lägga vikt vid de skilda klassbakgrunderna och så vidare. Genom en kroppslig upplevelse kan ytterligare en nivå av förståelse uppnås (Widhe, 2018).

Dramatexternas karaktärer kan också undersökas i ett gestaltande arbete. Detta kan utföras som en del i en analys vilket gör uppgiften användbar i till exempel svenska 3 där stor vikt läggs vid analytiskt arbete (Skolverket, 2011a). Vem är egentligen Maria i *Periferi*? Hur tänker hon när Tigris aldrig gör slut med Johanna? Vem är Nix mamma i *Kollaps* och hur känns det för henne att Nix gått med i en aktivistgrupp? Vem är Filip i *Med kärlek från Kos*? Varför vill han inte hjälpa Zia? Genom att eleverna får intervjua varandra i karaktär alternativt improvisera fram andra scener med karaktärerna kan klassen gemensamt hjälpas åt att fylla i vad Iser (1978) benämner som texternas obestämdheter och skapa ytterligare förståelse. Vill man kan en skriftlig analys följa.

Det som Nikolajeva (2017: 89) benämner för implicita motiv har stor didaktisk potential. Som visats i den didaktiska läsarten (Thorsson, 2005) av de tre pjäserna finns flertalet implicita motiv som går att utläsa genom analys och tolkning. Ett gestaltande arbete i sig innebär att en analys av texten först måste göras. Eleverna kan exempelvis få läsa hela pjäsen (ingen av pjäserna är speciellt lång) för att sedan välja ut motiv som intresserar dem gruppvis. Att göra detta urval är i sig en sorts kollektiv läsakt. Dessa motiv kan sedan vara underlag för vilka scener som plockas ut och gestaltas. Ett liknande arbetssätt har visat sig vara engagerande för eleverna (Olin-Scheller, 2006; Bergman, 2007; Fredriksson, 2013; Göthberg, 2015). Har läraren dessutom ett tydligt syfte med uppgiften (analysen i fokus) bäddar detta för ett lärandetillfälle av vikt. Naturligtvis kan man låta eleverna skriva om sina val och koppla in litteraturvetenskapliga begrepp (fabel, intrig, tema, motiv etcetera) om man ytterligare vill få belägg för uppgiften utifrån styrdokumentet.

7 Diskussion

7.1 Huvudsakliga slutsatser

Studien bidrar till att fylla flera forskningsluckor. Dels ger den ett bidrag till forskning kring dramatik i svenskämnet, dels behandlar den dramatexter riktade till unga. Dessutom har dramatik och dramapedagogik sammanfogats inom ramen för uppsatsen, två fält som vanligtvis hålls åtskilda.

I relation till tidigare forskning har visats att många motiv inom ungdomslitteratur och barn- och ungdomsteatern återupprepats i *Länk 2018*:s texter. De allra flesta kopplingsbara till identitet. Studien visar att dramatexterna har en relativt klassisk dramaturgi, att de öppnar upp för flertalet motiv som i sig besitter didaktisk potential och att bilden av de unga är relativt varierad. Här finns en stor representation i förhållande till ett intersektionellt perspektiv.

Med utgångspunkt i läsarorienterade teorier som menar att texten skapas i mötet med sin läsare (Iser, 1978) har begreppen didaktisk läsart (Thorsson, 2005) och didaktisk potential varit användbara. I min analys, som i sig är att betrakta som en systematiskt genomförd didaktisk läsart, har jag visat på hur såväl form som innehåll i de utvalda dramatexterna kan göras relevant i förhållande till styrdokumentet. Det finns en risk att den didaktiska läsarten blir allt för styrande i undervisningen. Detta bör man som lärare vara aktsam på. Jag menar dock att läraren som genomför denna typ av förberedande läsakt har mer att bidra med när det kommer till att möta upp elevernas egna tankar, tolkningar och funderingar.

Det intersektionella perspektivet är framförallt intressant i relation till specifika karaktärer i pjäserna. Framskrivningen av till exempel Tigris i *Periferi* visar att han är en komplex karaktär. Han är inte reducerad till att enbart bli ”en invandrare” eller en funktion de andra karaktärerna förhåller sig till eller tar avstamp i vilket Nikolajeva (2017: 102) benämner som återkommande i ungdomslitteratur. Detta är också intressant i relation till aktantmodellen och representationen. Det finns en relativt stor representation (etnicitet, könsidentitet, funktionsvariationer) i *Länk 2018*:s dramatexter vilket är positivt och därför också passar ihop med värdegrunden och svenskämnet syftesformulering kring öppenhet och självinsikt (Skolverket, 2011a). Jag vill dock påpeka att detta resonemang grundar sig i dramatexternas tematik och inte i att drama som metod enbart lämpar sig för att jobba med skolans värdegrund vilket varit något som lärare uttryckt i tidigare studier (jfr. Fredriksson, 2013:130–131). Dramatexternas ungdomar har stor potential att beröra och få eleverna som läser att identifiera sig med dem. Detta skulle jag säga beror på att många problem som karaktärerna har är igenkännbara (men uppskrivade). Att texterna passar bra ihop med skolans värdegrund skulle också kunna ses som en förlängning av den ”nyttiga teater” för unga som Helander (1998: 9) menar är vanlig eftersom vuxna oftast står för skapandet av den.

En risk när man ska arbeta dramatiserande i ett klassrum är att det tar mycket tid. Göthbergs studie visar dock på att tidsaspekten för textförståelsen är mycket viktig och uppmanar lärare till att våga låta ett textarbete ta tid (Göthberg, 2016: 185). Att läsa en text och runt denna skapa större förståelse är kanske viktigare än att hinna läsa hundratalet texter? Precis som jag själv är inne på menar Göthberg (ibid) att man inom ramen för svenskämnet kan vara hjälpt av att arbeta dramatiserande med enskilda scener istället för hela dramer. Naturligtvis påverkar också den klass man som lärare arbetar i för tillfället hur arbetet med dramatexterna kan och bör gå till. En professionell avvägning som ingår i den didaktiska läsarten (Thorsson, 2005).

Med bakgrund i min uppsats kan viss kritik riktas mot gymnasiesvenskans styrdokument som gör det svårare att öppna upp för estetiska lärprocesser. Detta skulle kunna ses som hämmande för elevers förståelse med utgångspunkt i aktuell svenskämnesdidaktisk forskning som betonar kroppens och sinnenas vikt i en lärandeprocess (jfr. Göthberg, 2015; Elam & Widhe, 2015; Widhe, 2018). Samtidigt visar jag hur lärare kan använda sig av dramatik och hur dramatiserande övningar kan bidra till den kollektiva läsakten inom ramen av nuvarande styrdokument. Detta gör dock att läraren själv måste ha viljan att genomföra liknade uppgifter, annars faller detta perspektiv lätt bort.

7.2 Vidare forskning

I nästa steg vore det intressant att titta på den faktiska receptionen av dramatexterna i ett klassrum. Det hade varit intressant att göra en learning study och prova något av de förslag som jag ovan har presenterat. Jag ser det också som möjligt att fördjupa sig i ett visst tema i någon av pjäserna eller göra en studie av till exempel rasism-motivet i litteratur riktad till unga och som en del i detta ta med dramatexten *Med kärlek från Kos*.

8 Litteratur

- Alkestrand, M. (2016). *Magiska möjligheter: Harry Potter, Artemis Fowl och Cirkeln i skolans värdegrundsarbete*. Diss. Lund: Lunds universitet, 2016. Göteborg.
- Bergman, L. (2007). *Gymnasieskolans svenskämnen: En studie av svenskundervisningen i fyra gymnasieklaser* (Doktorsavhandling). Malmö: Malmö högskola. Tillgänglig: <http://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/4465/avhandling.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Boglund, A. & Nordenstam, A. (2016). *Från fabler till manga. 2, Litteraturhistoriska och didaktiska perspektiv på ungdomslitteratur*. Malmö: Gleerups.
- Elam, K. & Widhe, O. (2015). Läslust och litterär förståelse ur ett kroppsligt perspektiv. I Olin-Scheller, C. & Tengberg, M (Red.), *Svensk forskning om läsning och läsundervisning* (s. 171- 182). Malmö: Gleerups.
- Fish, S. (1981). Why no one's afraid of Wolfgang Iser. *Diacritics*, 11(1), 2–13.
- Fredriksson, K. (2013). *Drama som pedagogisk möjlighet: En intervjustudie med lärare i grundskolan* (Licentiatuppsats). Linköping: Linköpings universitet.
- Göthberg, M. (2015). *Pimpa Texten. En etnografisk studie av gymnasieelevers meningsskapande i dramatext* (Licentiatuppsats). Göteborg: Göteborgs universitet.
- Heed, S.Å. (1989). *En väv av tecken: teatertexten och dess betydelser*. Lund: Studentlitteratur.
- Helander, K. (1998). *Från sagospel till barntragedi: pedagogik, förströelse och konst i 1900-talets svenska barnteater*. Stockholm: Carlsson Bokförlag.
- Helander, K. (2014). *Barndramatik och barndomsdiskurser*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Hosseini, M. (2018). Periferi. I E. Buffalo Bromberg (Red.), *Länk 2018: nya pjäser för unga ensembler* (s. 13–57). Möklinta: Gidlunds förlag i samarbete med Riksteatern.
- Iser, W. (1978). *The implied reader: patterns of communication in prose fiction from Bunyan to Beckett*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Jacquet, E. (2011). *Att ta avstamp i gestaltande: Pedagogiskt drama som resurs för skrivande* (Licentiatuppsats). Stockholm: Stockholms universitet.
- Kolovos, N. (2018). Med kärlek från Kos. I E. Buffalo Bromberg (Red.), *Länk 2018F: nya pjäser för unga ensembler*. (s.141–208). Möklinta: Gidlunds förlag i samarbete med Riksteatern.
- Lindvåg, A. (1995). *Möte med barnteatern*. Stockholm: Liber utbildning.

- Loman, R. (2016). *Drama- och föreställningsanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Lykke, N. (2005). Nya perspektiv på intersektionalitet. Problem och möjligheter. *Kvinnovetenskaplig Tidskrift*, (2–3), 7-17.
- Mannheimer, E. (2017, 18 maj). För första gången någonsin: Beirut pride. *SVT nyheter*. Hämtad 2018-05-16 från <https://www.svt.se/nyheter/utrikes/for-forsta-gangen-nagonsin-beirut-pride>
- McCormick, K. (1994). *The culture of reading and the teaching of English*. Manchester: Manchester University Press.
- Migrationsverket. (2013). *För hbtq-personer – Du som söker skydd*. Hämtad 2018-05-16 från <https://www.migrationsverket.se/Privatpersoner/Skydd-och-asyl-i-Sverige/For-hbtq-personer.html>
- Nikolajeva, M. (2017). *Barnbokens byggklossar*. (Upplaga 3). Lund: Studentlitteratur.
- Olin-Scheller, C. (2006). *Mellan Dante och Big Brother: En studie om gymnasieelevers textvärldar*. (Doktorsavhandling) Karlstad: Karlstads universitet. Tillgänglig: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:6137/FULLTEXT01.pdf>Karlstad
- Perry, T. (2005). Taking Time: Beyond Memorization: Using Drama to Promote Thinking. *The English Journal*, 95(1), 120–123.
- Rosenblatt, L. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Sjöberg, B. (2005). *Dramatikanalys: en introduktion*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket (2011a). Ämnesplanen för svenska. Hämtad från <http://www.skolverket.se/>
- Skolverket (2011b). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Hämtad från <http://www.skolverket.se/>
- Skolverket (2011c). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Hämtad från <http://www.skolverket.se/>
- Skolverket (2017). *Läslyftet i skolan*. Hämtad 2018-05-08 från <https://www.skolverket.se/kompetens-och-fortbildning/lorare/laslyftet>
- Stephens, J. (2002). ” ’A Page just Waiting to be Written on.’ Masculinity Schemata and the Dynamics of Subjective Agency in Junior Fiction.”. I J. Stephens (Red.), *Ways of being male: Representing masculinities in children´s literature and film* (s. 38–54). New York: Routledge.
- Stolpe, J. (1994). *Om diktkonsten*. Göteborg: Anamma.

- Strandgaard Jensen, H. (2017). *From superman to social realism: children's media and Scandinavian childhood*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Svenska riksteatern (2018). *Länk 2018: nya pjäser för unga ensembler*. Möklinta: Gidlunds förlag i samarbete med Riksteatern.
- Tersman, N. (2018). Kollaps. I E. Buffalo Bromberg (Red.), *Länk 2018: nya pjäser för unga ensembler*. (s. 365–438). Möklinta: Gidlunds förlag i samarbete med Riksteatern.
- Thorson, S. (1987). *Barnbokens invandrare: en motivstudie i svensk barn- och ungdomslitteratur 1945–1980*. ([Ny, bearb. utg.]). Göteborg: Tre böcker.
- Thorson, S. (2005). *Den dubbla receptionen: om litteratursamtal mellan elever och deras svensklärare*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Uddén, C. (2017, 9 oktober). Häxjakt på homosexuella i Egypten. Sveriges radio. Hämtad 2018-05-16 från <https://sverigesradio.se/sida/artikel.aspx?programid=1650&artikel=6794183>
- Widhe, O. (2018). Litterära personer och kroppsligt meningsskapande i grundskolans litteraturundervisning. I I. Lindell & A. Öhman (Red.), *För berättandets skull* (kommande)
- Österlund, M. (2005). *Förklädda flickor: könsöverskridning i 1980-talets svenska ungdomsroman*. (Doktorsavhandling). Åbo: Åbo akademi. Tillgänglig: <http://bibbild.abo.fi/ediss/2005/OsterlundMaria.pdf>

9 Bilaga 1

Periferi

Närvarande i antal scener, 1=närvarande, 0=icke närvarande

Scen	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	Total
Tigris	1	0	1	0	0	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	8
Johanna	1	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	0	5
Maria	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	4
Sofia	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	5
Kani	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	5
Julia	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	5
Gabriel	1	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	6
Apsu	0	1	0	1	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	6
Innana	0	1	0	1	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	6
Enkindu	0	1	0	1	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	6

Hyfsat jämn fördelning. Kan tyda på att författaren tänkt att alla ska ha ungefär lika stora roller.

Antal repliker, textmassa

Scen	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	Total
Tigris	4	0	26	0	0	15	0	8	16	0	21	0	6	0	1	97
Johanna	2	0	0	0	0	14	0	6	0	11	0	0	6	0	0	39
Maria	0	0	24	0	0	0	0	12	18	0	0	0	0	6	0	60
Sofia	3	0	0	0	20	0	0	5	0	0	19	0	0	5	0	52
Kani	3	0	0	0	15	0	0	13	0	7	0	0	0	4	0	42
Julia	4	0	0	0	12	0	0	13	0	4	0	0	0	5	0	38
Gabriel	3	0	0	0	19	0	0	15	0	7	0	0	0	4	0	48
Apsu	0	4	0	5	0	2	0	0	0	0	3	3	0	0	0	17
Innana	0	4	0	5	0	2	0	0	0	0	3	2	0	0	0	16
Enkindu	0	3	0	7	0	2	0	0	0	0	3	3	0	0	0	18

Tigris har stor dominans, näst efter honom kommer Maria med ca 40 färre repliker. Talar för Tigris som subjekt. I övrigt hyfsat jämnt män/kvinnor.

Aktantmodellen

Besked om utvisning → Tigris (S) → Bli trygg/en hel människa
(D1) ↓ Tigris (D2)

“Dom tre” → Ro i sig själv (O) ← Sveriges lag
Kompisarna (H) Samhället (M)

10 Bilaga 2

Med kärlek från Kos

Närvarande i antal scener, 1=närvarande, 0=icke närvarande

Scen	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	Totalt
Zia	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	18
Sophie	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	0	1	0	1	0	0	9
Simon	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	0	1	0	1	0	1	10
Frida	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	0	1	0	1	0	0	9
Fllip	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	0	1	0	1	0	0	9
Johanna	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	0	1	0	1	0	0	9
Robin	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	6
Johan Holm	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4
Mamma	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	2

Stor skillnad mellan Zia och övriga roller. Den person som efter Zia är med i flest scener är med i ungefär hälften. Hyfsat jämnt i övriga ungdomsgruppen.

Antal repliker, textmassa

Scen	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	Totalt
Zia	0	2	7	12	11	6	10	5	13	1	17	8	8	3	1	2	1	13	120
Sophie	0	34	0	7	0	12	0	33	0	17	13	21	0	12	0	9	0	0	158
Simon	0	13	0	0	0	12	0	23	0	0	20	6	0	8	0	21	0	14	117
Frida	0	45	0	4	0	3	0	26	0	0	5	20	0	15	0	4	0	0	122
Fllip	0	8	0	0	0	5	0	16	0	9	21	30	0	12	0	7	0	0	108
Johanna	0	32	0	2	0	0	0	12	0	0	19	12	0	4	0	4	0	0	85
Robin	0	5	0	0	0	2	0	6	0	12	9	6	0	0	0	0	0	0	40
Johan Holm	0	0	7	0	13	0	12	0	13	0	0	0	0	0	0	0	0	0	45
Mamma	0	0	0	0	8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	8

Sophie har överlägset flest repliker. Här har dock alla repliker räknats som jämbördiga, även om vissa repliker består av ett ord och andra av en halv sida. Repliker säger naturligtvis inte heller allt. Robin är med i nästan lika många scener som de andra ungdomarna (förutom resan) men vi ser alltså att denna karaktär är ganska fåordig.

Aktantmodellen

Exempel 1

Mammans död, kriget → Zia (S) → Få trygghet? Johan Holm
(D1) ↓ (D2)

Sofie, Robin, → Ta sig till Sverige (O) ← Filip, lagen
Simon, Johan Holm (M)
(H)

Exempel 2

Känna sig meningsfull → Sofie (S) → Känna sig meningsfull
(D1) ↓ (D2)

Robin, Frida → Ta Zia till Sverige (O) ← Filip, lagen
Simon, Johanna (M)
(H)

11 Bilaga 3

Kollaps

Närvarande i antal scener, 1=närvarande, 0=icke närvarande

Scen	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	Totalt
Nix	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	1	1	8
Charly	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1	6
Pira	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1	6
Pippi	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1	5
Kringlan	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1	5
Liten	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1	6
Peder	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	6
Atena	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	5
Pedersén	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	5
Ricke	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	6
Frauke	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	6
Ariel	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	1	1	7
Benni	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	1	1	7
Notposh	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	5
Rimini	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	5
Raja/Queenie	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	5

Hyfsat jämn fördelning. Många scener med enbart ett fåtal roller. Grupperingarna håller sig oftast för sig själva förutom på slutet.

Antal repliker, textmassa

Scen	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	Totalt
Nix	0	1 0	0	0	0	0	0	0	13	0	0	0	0	0	15	0	17	3	0	4	4	66
Charly	0	7	0	0	0	0	0	0	10	0	0	0	0	8	0	0	16	0	0	15	2	58
Pira	0	7	0	0	0	0	0	0	7	0	0	0	0	5	0	0	0	0	0	8	1	28
Pippi	0	0	0	0	7	0	0	0	0	0	0	0	0	5	0	0	0	0	0	3	1	16
Kringlan	0	0	0	0	12	0	0	0	0	0	0	0	0	5	0	0	0	0	0	3	4	24
Liten	0	0	0	0	9	0	0	0	3	0	0	0	0	6	0	0	0	0	0	9	4	31
Peder	0	0	0	8	0	0	0	12	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	8	5	35
Atena	0	0	0	9	0	0	0	5	0	0	0	0	0	0	14	0	0	0	0	8	2	38
Pedersén	0	0	6	0	0	0	0	0	0	0	0	7	0	0	0	0	0	0	10	3	1	27
Ricke	0	0	5	0	0	0	0	0	0	0	15	8	0	0	0	0	0	0	10	5	1	44
Frauke	0	0	2	0	0	11	0	6	0	0	6	0	0	0	0	0	0	0	0	5	1	31
Ariel	0	0	0	0	0	10	0	4	0	0	8	0	0	0	0	15	0	11	0	8	1	57
Benni	0	0	0	0	0	4	0	4	0	0	5	0	0	0	0	15	0	11	0	7	1	47
Notposh	1 2	0	0	0	0	0	12	0	0	0	0	0	9	0	0	0	0	0	0	2	1	36
Rimini	1 3	0	0	0	0	0	10	0	0	0	0	0	10	0	0	0	0	0	0	1	1	35
Raja/Queenie	4	0	0	0	0	0	11	0	0	0	0	0	8	0	0	0	0	0	0	4	3	30

Stor spridning, från 16 repliker till 66.

Aktantmodellen

Att höra till? → Alla ungdomar (S) → att höra till? Känna sig hemma?
(D1) ↓ (D2)

Olika grupp tillhörigheter → Hitta sin identitet (O) ← De vuxna
(H) (M)