Elsa Szatek

Ph. D. och lektor i de estetiska ämnenas didaktik, inriktning drama och teater, Göteborgs universitet, Högskolan för scen och musik, ORCID: 0000-0002-8815-8042, elsa.szatek@gu.se

Anneli Einarsson

Ph. D. och lektor i pedagogik med inriktning dramapedagogik, Malmö universitet, Kultur, språk och medier,
ORCID: 0009-0001-1708-0196, anneli.einarsson@mau.se

Szatek, E. & Einarsson, A. (2026). Lekfulla vägar till lärande och teater: Överblickar och inblickari fyra svenska drama-avhandlingar. *DRAMA – Nordisk drama- og teaterpedagogisk tidsskrift*, *4*: 17–26. https://doi.org/10.55669/drama.63.4.6

VETENSKAPLIG ARTIKEL

Lekfulla vägar till lärande och teater

Överblickar och inblickar i fyra svenska drama-avhandlingar

Sammanfattning

Leken är en central del i dramapedagogik och i barns och ungas teaterskapande. Lekens betydelse för lärande och konstnärliga processer ser olika ut. I denna artikel undersöks fyra teoretiska perspektiv på lek i drama- och teatersammanhang. Utifrån en analys av fyra svenska avhandlingar med fokus på barns och ungas drama- och teaterskapande formuleras centrala perspektiv i synen på lek. De teoretiska ramar som står i fokus är verksamhetsteori, posthumanism, sociokulturella teorier och pragmatism, vilka relateras till teoretiska perspektiv på lek. Genom att sätta ett spektrum av epistemologiska antaganden i relation till varandra framträder hur olika teoretiska perspektiv ger skiftande mening till lekens funktion och innehåll i drama- och teatersammanhang. Artikeln kan förstås som en diskussion om olika teoriers bidrag till dramaforskningsfältet, samtidigt som artikeln syftar till att synliggöra didaktiska och konstnärliga överväganden kopplade till lekens olika funktioner.

Nyckelord: Dramapedagogik, lek, lärande, ungas teaterskapande, svensk dramaforskning

Abstract

Play is a central part of drama pedagogy and in children's and young people's theatre creation. However, how play can contribute to learning and artistic processes varies, and this article examines four theoretical perspectives on play in drama and theatre contexts. Through an analysis of four Swedish theses, central perspectives on play are formulated. The theories in focus are activity theory, posthumanism, sociocultural theories and pragmatism, which are set in relation to theoretical perspectives on play..By putting a spectrum of epistemological assumptions in relation to each other, it becomes apparent how different theoretical perspectives give varying meaning to the function and content of play in drama and theatre contexts. The article is also a discussion of the contribution of different theories to the field of drama research, while at the same time aiming at exploring didactic and artistic considerations linked to the different functions of play.

Keywords: Drama pedagogy, play, learning, youth theatre-making, Swedish drama research

Introduktion och inblick i fyra svenska avhandlingar

Svensk dramaforskning har under åren 2018–20231 haft ett uppsving med sju publicerade avhandlingar, och fyra av dessa diskuteras i den här artikeln i syfte att beskriva hur lekens betydelse skrivs fram inom samtida svensk dramaforskning. Vår ambition med artikeln är att synliggöra hur olika teoretiska anslag accentuerar lekens möjligheter och betydelser i drama och teater i svensk dramaforskning. Det ska poängteras att två av de avhandlingar som diskuteras i texten är författade av artikelförfattarna, och arbetet med artikeln har varit en möjlighet att föra en kritisk dialog kring vår forskning, samtidigt som vi inkluderar ytterligare drama-avhandlingar och den syn på lek som framträder där. Vi ser diskussionen som angelägen i Sverige, där forskningsfältet inom drama beskrivits som fragmenterat och där de avhandlingar som producerats inte bygger vidare på eller refererar till varandra (Österlind, 2009). Men i nyare avhandlingar kan vi börja skönja ett forskningsfält där forskarna refererar till och bygger vidare på varandra, samtidigt som avhandlingarna också skiljer sig åt. Ett systematiskt sätt att artikulera nyanserna i detta fält är genom en analys av de teman och begrepp som återkommer i flera avhandlingar. Utifrån detta har vi valt att närma oss begreppet ”lek” för att synliggöra hur det skrivs fram samt dess olika möjligheter och positioner i några av de nyare avhandlingarna. De fyra avhandlingar som valts ut för analys har gemensamt att de har kapitel dedikerade till lek, och trots skilda kontexter lyfter samtliga avhandlingar leken som en viktig beståndsdel i drama- och teaterarbete.

De avhandlingar som analyseras är:

- *Ledtrådar till estetiskt engagemang i processdrama: Samspel i roll i en fiktiv verksamhet* (Eva Hallgren, 2018, Stockholms universitet).
- *Drama as an Ecotone in the Ecosystem of Primary Education* (Anneli Einarsson, 2020, University of Chester).
- *Barns teaterskapande: En ämnesdidaktisk studie av drama och teater i kulturskolan* (Anna Johansson, 2023, Stockholms universitet).
- *”Vi vill bli hörda!”: En studie om communityteater med unga tjejer och platsen som aktör* (Elsa Szatek, 2023, Stockholms universitet).

1 Julia Fries avhandling *Lek, kropp, framtidshopp; Drama som resurs i hållbarhetsundervisning* ingår inte i studien eftersom den publicerades i juni 2026 efter att vi skrev artikeln.

Genom en tematisk analys (Fejes & Thornberg, 2024) belyser vi de teoretiska ramverk som presenteras i avhandlingarna och de begrepp och didaktiska implikationer som lek ramas in i, för att bredda vår förståelse för dess plats inom drama- och teaterpedagogik. Analysen har genomförts som en iterativ process där vi som artikelförfattare har gått fram och tillbaka i de fyra avhandlingarna. Med utgångspunkt i ”lek” har vi pendlat mellan en översiktlig bild, sökningar i avhandlingarna på ordval och begrepp, samt tolkningar av skillnader och likheter som framträder i materialet. Frågorna som har väglett denna studie är: Med utgångspunkt i fyra avhandlingar hur beskrivs lek i nyare svensk dramaforskning och med vilka syften? Samt vilka konstnärliga och didaktiska överväganden synliggörs genom avhandlingarna?

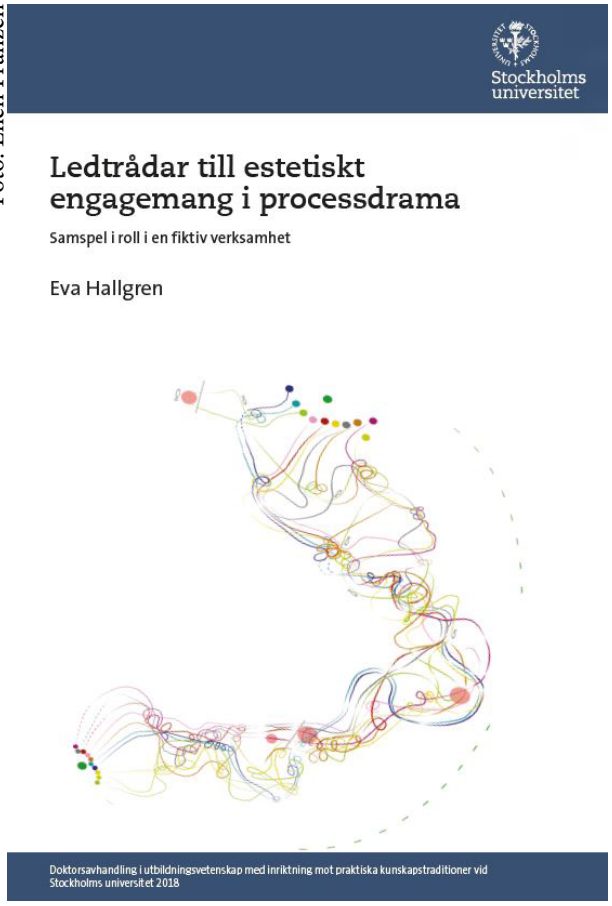
De fyra avhandlingarna – kontext och frågeställningar

I Einarssons och Hallgrens avhandlingar är drama integrerat i undervisning som en metod för lärande snarare än ett eget ämne. I båda studierna används processdrama för att undersöka och bearbeta berättelser eller teman. Einarssons studie beskriver ett samarbetsprojekt mellan en kulturskola och en grundskola i ett socio-ekonomiskt utsatt område där dramapedagoger och lärare i årskurs 1–4 samarbetar. Utifrån ett kritiskt etnografiskt perspektiv analyseras hur drama kan integreras i svenskämnet, där en majoritet av eleverna har svenska som andraspråk. Mot bakgrund av dramats svaga ställning i svensk grundskola formuleras den övergripande frågeställningen om vilka spänningar som uppstår när drama integreras i undervisning och vilka möjligheter till pedagogisk mångfald som erbjuds i ett sådant arbete.

Hallgrens avhandling bygger på fem fallstudier av hur lärare använder processdrama i undervisning. Då processdrama i svensk kontext är ovanligt har det analyserade materialet avgränsats till fallstudien med högstadieelever i England, där Hallgren kunnat följa ett längre förlopp och där ett historiskt tema undersöks genom processdrama. Fokus i studien ligger på betydelsen av estetiskt engagemang i processdrama. Frågeställningarna rör hur rolltagande används för utvecklande och undersökande av ett tematiskt innehåll och hur relationen mellan rolltagande, känslomässig genomlevd erfarenhet och estetiskt engagemang ser ut.

De två andra avhandlingarna som diskuteras i denna text är etnografiska studier som tar avstamp i barns och ungas teaterskapande på fritiden. Johansson och Szatek fokuserar på processer där deltagarna skapar teater utifrån egna

Foto: Ellen Franzén



idéer och erfarenheter snarare än färdigskrivna manus. I Johanssons studie följs en grupp 9-11-åringar i deras process att gå från idé till föreställning. I fokus är de ”miniteatrar” som barnen själva skapar under en lektion på kulturskolan. Utifrån frågeställningarna ”hur växer en gestaltad berättelse fram genom barnens handlingar?” samt ”hur konstruerar barnen fiktiva roller?” undersöks i studiens första del vad barn i en teatergrupp gör när de skapar teater tillsammans. Utifrån detta går Johansson vidare till att i studiens andra del, som är en learning study, beskriva det ämneskunnande barnen har och utvecklar när de skapar teater tillsammans.

Szatek följer i sin avhandling hur tonårstjejers liv, i skuggan av hedersförtryck, blir till en teaterföreställning inom ramen för en communityteater-verksamhet. Studien tar avstamp i frågor om hur aktörskap skapas i teaterpraktiker med konstnärliga, sociala och pedagogiska ambitioner. Vidare undersöks platsens påverkan på de konstnärliga, etiska och didaktiska val som uppstår när en sårbar grupp av unga människor ska gestalta sina erfarenheter inför en publik.

Teoretiska ramverk

Hallgren använder verksamhetsteori (Stetsenko, 2013) och dialogism utformad av Bachtin (1990). Utifrån det verksamhetsteoretiska perspektivet är människan aktiv och social och utvecklas utifrån historiska och kulturella kontexter och förutsättningar. En verksamhet definieras av Hallgren som att människor på ett medvetet sätt vill handla för att påverka sin omgivning. Processdrama beskrivs som två verksamheter: i den ena riktas handlingarna mot att utveckla en gestaltande förmåga, vilket sker främst ur-roll. I den fiktiva verksamheten, i-roll, härrör verksamheten från pre-texten och drivkraften är relaterad till fiktionen. Dialogism innefattar samtal men också relationella och kommunikativa handlingar. I Hallgrens studie blir dialogism ett verktyg för att förstå rolltagande och möten i roll och för att närstudera hur interaktion i roll utspelar sig. Deltagandet i-roll beskrivs som ett aktivt sätt för att kunskapa genom utforskande och meningsskapande processer som är dialogiskt prövande och under kontinuerlig förhandling.

Med stöd av Dewey (1958) betonar Einarsson att människan har agens och möjlighet att påverka sin situation. Utifrån ett pragmatiskt perspektiv innebär lärande en växling mellan motstånd och hinder, ordning och harmoni. Barn lär genom att pröva, göra erfarenheter och att reflektera kring dem. Med Deweys begrepp kroppsinne (body-mind) understryker Einarsson en holistisk syn på människan. Vikten av att få fullfölja erfarenheter är central i meningsskapande processer där komplexitet bejakas, vilket kan orsaka förvirring og därigenom skapa förutsättningar för reflektion. Utifrån Foucault (1980) lyfter Einarsson upp institutioners disciplinerande funktion, där kontrollen av kroppar, exempelvis i skolan, tjänar till att upprätthålla maktförhållanden. I en pågående process integreras enligt Foucault den disciplinerande makten i människans tänkande och varande. Härigenom uppstår, skriver Einarsson, en spänning i relation till lek och drama då dessa praktiker ifrågasätter den institutionella kontrollen och kräver förhandlingar om makt, och de traditionella positionerna som lärare och som elev dekonstrueras.

Johanssons epistemologiska utgångspunkter relateras till Polanyis (2013) och Schöns (2003) tankar om att kunskap inte alltid är uttalad utan kan ha en tyst dimension. Kunnande förstås som handlingsburet och förkroppsligat, vilket illustreras genom Polanyis citat ”vi vet mer än vi kan säga” (2013, s. 27). Detta, menar Johansson, är inte detsamma som att kunskap inte kan benämnas; däremot är det inte nödvändigt att verbalisera handlingsburen kunskap för utförandet av den. Handlingar kan förstås som en form

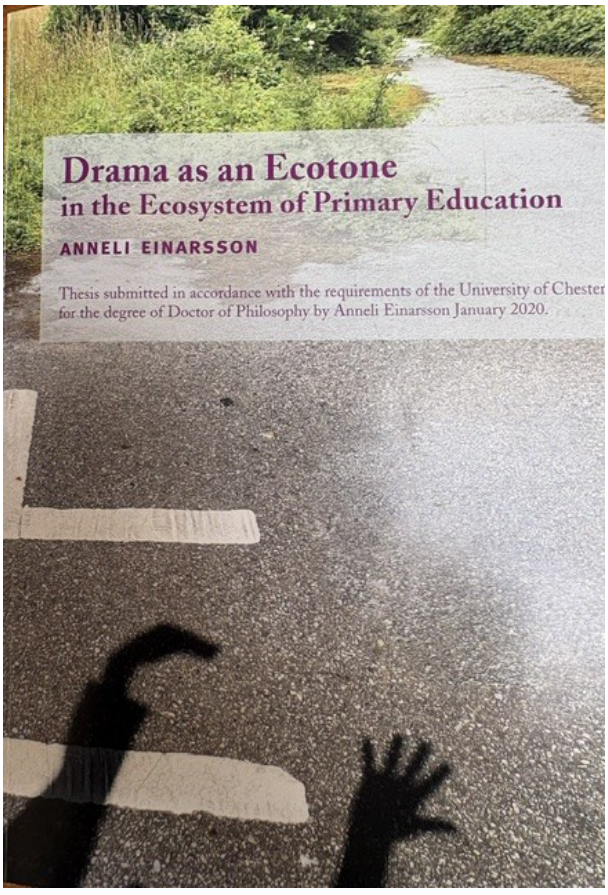
av implicit kunnande som bygger både på en teoretisk och en praktisk förståelse, även om den teoretiska aspekten inte är artikulerad. Johanssons avhandling bygger även på teorier om praktikergemenskap, såsom den formuleras av bland andra Wenger-Trayner (2015). Utgångspunkten är sociokulturell teori, vilket innebär att kunskap, lek och lärande skapas i samspel med andra människor i en viss kontext. Utmärkande för en praktikergemenskap är en gemensam målsättning och vokabulär för att tillsammans kunna delta i meningsfulla kunskapsprocesser. Dessa förhandlas verbalt och genom handlingar mellan gruppens medlemmar i arbetet med en teaterföreställning.

Szateks studie är inspirerad av posthumanism, vilket bland annat medför att aktörskap inte är förbehållet människan utan att även material, plats och rum antas vara aktörer som påverkar och blir påverkade av exempelvis människor, känslor och diskurser. Människan är härmed inte den givna utgångspunkten för förändrings- eller kunskapsprocesser utan ses som en del i en större helhet. Det posthumanistiska anslaget resulterar således i en idé om att kunskap är samskapad av både människor och det mer-än-mänskliga. Med stöd av bland andra Deleuze och Guattari (2015) benämns detta som att människan och andra aktörer är i blivande. Med hänvisning till Braidotti (2019) skriver Szatek fram människan som embedded och embodied, vilket innebär att kunskapen aldrig kan vara objektiv eller neutral. Snarare betonas den lokala kontexten samt att känslor, affekter och tidigare erfarenheter blir aktörer i görandet av kunskap. Genom att hänvisa till Foucault (2003) beskriver Szatek hur makt, plats och kunskap är intimt sammanvävda och samproducerar varandra. Härigenom förs ett resonemang kring hur multipla blivanden och lek möjliggörs i relation till plats, rum och maktordningar.

Hur beskrivs lek och utifrån vilka teoretiska begrepp?

Här görs ett urval av de perspektiv och begrepp i avhandlingarna som vi ser som relevanta för att diskutera likheter och skillnader i framställningarna om lek. Avhandlingarna refererar alla till barns egen/fria lek som något väsentligt och utgår från det som benämns rollek som ett förstadium till drama/teater.[2]

Med hänvisning till Vygotsky (1967) skriver Hallgren att all lek innehåller fantasi och regler. Men till skillnad från sport och spel är reglerna i leken outtalade även om den fiktiva ramen är tydlig. Reglerna i fantasilek skapas under lekens gång och innefattar en förmåga att använda sig av och kombinera intryck och gjorda erfarenheter för att skapa nya verkligheter. Med stöd av Batesons (1976) begrepp *lekram* beskriver Johansson hur leken sker inom en given ram som förhandlas fram av barnen. Ramen anger hur det som händer ska tolkas, vilket exempelvis möjliggör att en kudde blir en båt. Vidare beskrivs det härigenom hur barnen pendlar in och ur denna ram. Det innebär att barnen gör korta avbrott i leken för att förtydliga vad som händer eller hämtar rekvisita i syfte att utveckla leken och föra handlingen framåt. Szatek skriver fram lek som ett spatialt fenomen som uppstår i det som filosoferna Deleuze och Guattari (2015) benämner som *släta rum*. Det släta rummets logik innebär att det intuitiva, outtalade och känslomässiga ges företräde framför mätbarheter, regleringar och det vanemässiga som kännetecknar det räfflade rummet. Det släta rummet är således ett rum för kreativa och spontana sammankopplingar mellan olika aktörer som tillsammans möjliggör förutsättningar för lek. Einarsson diskuterar inte lekarnas implicita regler, men använder det dramapedagogiska begreppet



2 I Einarssons engelskspråkiga avhandling används dramatic play som motsvarighet till rollek.

dramakontrakt (Owens & Barber, 2006) för att belysa hur leken kan övergå till en mer strukturerad praktik med ett pedagogiskt ledarskap och syfte. Dramakontraktet syftar till att deltagarna accepterar de ramar som sätts upp och är beredda att engagera sig i den gemensamma aktiviteten.

Alla avhandlingar diskuterar betydelsen av att deltagare och ledare behöver kunna ”kliva in i” fiktionen tillsammans. Hallgren menar att begreppet *som-om* är ett vedertaget begrepp inom dramapedagogiken och betonar att överenskommelsen om att förhålla sig till den fiktiva världen som om den vore på riktigt, att inte ifrågasätta det som sker i fantasin, är grunden för att lek eller drama ska kunna uppstå. Johansson beskriver att den som leker utför en handling som om det var på riktigt samtidigt som den signalerar att det är lek. Hon betonar att förmågan att skapa en *som-om-värld* är en förutsättning för att kunna forma och gestalta en berättelse. I Einarssons text används engelskans motsvarighet *as-if* som ett sätt att beskriva hur eleverna på ett lekfullt sätt går in och ut i roller och i fiktionen i olika improvisationer, vilket blir ett sätt att visa om de tror på fiktionen eller inte. I Szateks projekt blev erbjudandet till deltagarna att uttrycka sådant som var självupplevt, men samtidigt att genom diskussion, lekfulla och fantasifulla improvisationer öppna upp för teaterns *magic if* (Stanislavski, 1936). I Szateks tolkning bidrar the magic if till att det släta rummet blir ett möjlighetsrum för spontanitet och att föreställa sig och göra världen på nya sätt, vilket är vitalt för leken.



Foto: Ebba Theorell

Ett begrepp som relaterar till fiktion och verklighet och som ofta används inom drama är *metaxis*, som enligt Boal (1995) innebär att befinna sig i två autonoma världar samtidigt, och i denna förståelse använder Einarsson begreppet medan Szatek inte använder det alls. Hallgren diskuterar begreppet ingående och refererar till Allern (2002) som snarare menar att metaxis beskriver de två dimensionernas samtidighet och ömsesidighet. Johansson nämner metaxis i en fotnot men utvecklar istället begreppet *estetisk dubblering* (Østern, 2005), som ofta förstås som en svensk motsvarighet till metaxis. Detta begrepp innebär att deltagaren kan uppleva en situation både ur den fiktiva rollens perspektiv och ur sitt eget perspektiv. Johansson drar paralleller till barns lek där de växlar mellan att agera i en fiktiv roll och som sig själv, vilket kan visa sig genom förändring i röst och kroppsspråk och att barnen kan tilltala rollen med rollens namn och samtidigt vända sig direkt till andra barn med deras riktiga namn.

Hallgren och Johansson lyfter upp begreppet *lekvärld* (Lindqvist, 1995) och beskriver ett samskapande där barn och vuxna utifrån kända berättelser som leks och omskapas gestaltar egna tolkningar och därigenom nya gemensamma berättelser. Begreppet *lekvärld* innebär att barnet ges verktyg för abstrakt tänkande genom en inbjudan att skapa fantasivärldar; detta blir på så vis ett utforskande av dramapraktik och teater. I Hallgrens projekt är en berättelse utgångspunkt för processdramat och i Johanssons projekt ska eleverna själva skapa en berättelse som ska leda till en föreställning. Johansson understryker att för att eleverna i kulturskolan ska kunna skapa och gestalta en berättelse behövs en förståelse för improvisation. Det innebär att eleverna behöver kunna ge uttryck för och förstå *metakommunikativa signaler* (Bateson, 1976). Barnen signalerar till varandra att de leker genom blickar, mimik, röstläge, sätt att tala och bete sig. Hallgren använder även ett annat begrepp som beskriver en speciell sorts handlingar i lek: *postupak* (Marjanovic-Shane, 2010). Postupak är ett ryskt/serbiskt ord som innebär en betydelsefull handling som söker svar, riktad mot någon annan, och som är möjlig att svara an på. En *lek-postupak* innebär att bjuda in någon annan i en lekfull dialogisk process där deltagarna är

samskapande i fiktionen. I barns egen lek tränas förmågan att uttrycka och förstå *metakommunikativa signaler* och *postupak-handlingar*, vilket i utvecklad form blir viktigt i dramapraktik och teaterskapande.

För att analysera kaosartade dramalektioner som uppstår under avhandlingsprojektet använder Einarsson Øksnes begrepp *karnevalisk lek* som tecken på ett uppdämt lekbehov hos barnen och ett möjligt uttryck för protest mot en institutionaliserad barndom. *Karnevalisk lek* innehåller aspekter som kan innebära ett begär att få leva ut sina fantasier och att ifrågasätta makten, vilket kan visa sig genom starka fysiska uttryck, irrationalitet och motstånd mot ordning (Øksnes, 2011). När eleverna i projektet bjöds in till dramarummet, med en stor tom golvyta istället för att sitta i sina bänkar i klassrummet, skapade detta starka uttryck hos eleverna, vilket synliggjorde ett centralt didaktiskt dilemma i dramapraktik. En utmaning blir att å ena sidan acceptera och stödja elevernas spontana lek och kreativitet, men å andra sidan ta sitt ansvar som ledare, ta kontroll över lektionen och ha omsorg om de elever som inte vill eller kan delta i karnevalisk lek.

Szateks projekt beskriver hur de unga tjejerna får möjlighet att undersöka hur lekfulla uttryck kan bli till konstnärliga gestaltningar i det fysiska dramarummet, som är en trygg plats men samtidigt är förbundet med staden utanför och de erfarenheter av hedersförtryck som är utgångspunkt för projektet. Med referens till Foucaults begrepp *heterotopi* (1986) beskriver Szatek dramarummet som avskilt från dominerande samhällsnormer men samtidigt som något som kan bidra till ett ökat aktörskap i relation till staden utanför och de förtryckande normer som kan finnas där. I detta rum, med plats för lekfullhet och sårbarhet, och det burleska och överdrivna, utspelar sig de spänningar och dilemman som uppstår mellan det estetiska och det etiska, vilka skapas i mötet mellan ledarnas konstnärliga ambitioner och ett deltagarperspektiv. Väsentligt i Einarssons och Szateks avhandlingar är att de spänningar som uppstår både i den karnevaliska leken och i ambivalensen mellan lekfullhet och konstnärliga ambitioner skapar dynamiska rum för ifrågasättande av normer, delaktighet och kreativitet.

En överblick över leken som möjliggörare i drama och teater

I Hallgrens avhandling står rollek i fokus som grunden för rolltagande i drama och beskrivs som innehållande samma grundelement: roll, handling, rum och tid, och även de dramatiska verkningsmedlen fantasi, spänning och kontrast. Hallgren refererar till Bolton (1986), som betonar att drama ska *skydda deltagarna in i känslor* snarare än att skydda från känslor, då verkligt lärande innebär ett känslomässigt engagemang. Dramaforskarna Bowell och Heap (2005) beskriver vikten av distans och skydd genom rolltagande i ett processdrama där innehåll kan beskrivas som ”kalla” eller ”heta”. I ett processdrama där innehållet har potential att väcka starka känslor är det viktigt att eleverna har möjlighet att distansera sig, samtidigt som arbetet erbjuder möjlighet att agera och kommunicera i relation till eget engagemang och egna frågor. Hallgren ger som exempel ett processdrama om skogsskövling där deltagarna skulle gestalta en situation där de demonstrerar mot skogsskövling på ett naturalistiskt sätt, vilket förstås som en het situation. Men genom att ge deltagarna i uppgift att gestalta ett danskompani som gestaltar skogsskövlingen som en historisk händelse skapas en kall situation genom distansering i relationer och i tid. Utifrån grundtanken om samskapande lek är *lärare-i-roll* en särskild utmaning i processdrama, där temat ska vara både innehållsmässigt relevant och känslomässigt engagerande. Det kräver att ledaren har kunskap om både lek, drama och ämnet som bearbetas.



Foto: Magnus Logevik

Einarsson lyfter fram den meningsskapande dimensionen av lärande, vilken inte begränsas av det specifika undervisningsinnehållet utan kan vara relaterad till den inneboende motivationen i lek och i dramapraktik. Vad Fleming beskriver som dramats motiverande kraft (2011) förstås av Einarsson som en viktig resurs i dramapraktik och bör relateras till barns lek, sociala liv och intressen. Det eleverna spontant ger uttryck för i lek kan ge dramaläraren viktig information som kan fångas upp och integreras i dramaundervisning. Därmed kan undervisningen bygga på elevernas inre motivation och samtidigt utveckla deras förståelse för det dramatiska språket samt kunskapsinnehållet och fördjupa deras lek. I avhandlingen beskrivs ett processdrama med utgångspunkt i en berättelse om fantasifiguren Tummen som kommer till Tossingarnas land och inte kan språket eller förstår lekens regler. Processdramat skapade en fiktiv distans som möjliggjorde ett samtal, initierat av eleverna, om att ”inte vara svensk”, att inte behärska svenska språket och de missförstånd som då kan uppstå. Här relaterar Einarsson till Flemings syn på att lärande i och genom drama snarare bör ge möjlighet att utforska icke-naturalistiska tekniker i drama än att sträva efter realistiska rollspel. Då skapas en lekfull ram som ger större frihet åt fantasin att utforska även känsliga aspekter, och genom att hela personen blir involverad i ett genomlevande av erfarenheter (jfr Dewey, 1958) kan specifika kvaliteter i lärandeprocesser uppstå.

Johansson menar att barnens teaterskapande bygger på samma principer som rollek och att rolleken är en början på ett mer avancerat konstnärligt skapande. Med utgångspunkt i Vygotskijs (1995) tankar om att barns skapande är *synkretiskt*, det vill säga att det tar form samtidigt som det utförs, och i idén att barns fantasi kombinerar det redan erfarna, blir leken för Johansson en väg in i fantasivärldar, rolltagande och teaterskapande. Johansson beskriver hur barnen använder sig av sina lekerfarenheter och sin rollekkompetens för att leka teater när de skapar sina scener. Det innebär att de kliver ut och in i lekramar och med hjälp av metakommunikativa signaler visar att de befinner sig i roll. Vidare sker en kontinuerlig växling mellan att vara i och ur roll när barnen förhandlar fram handlingen i en scen. Johansson noterar att dessa växlingar går mycket fort, som i ett flöde, där barnens idéer pratas fram gemensamt. Här blir Vygotskijs begrepp synkretiskt åter relevant för att visa hur barnen snabbt växlar mellan att vara i och ur roll. Johansson beskriver att barnen faller in i varandras tal som om de talade med en röst och betonar att barnens lekkompetenser, såsom de tar form i rollek, är grunden för att de ska kunna skapa och gestalta en logiskt sammanhängande berättelse.

Szatek utgår från Deleuze och Guattari (2015) när hon beskriver dramarummet som ett *slätt rum* där deltagarnas erfarenheter, kroppar och känslor bidrar till att generera lek. Det släta rummets öppenhet och brist på alltför styrd reglering möjliggör improvisation där begränsande normer, vilka i deltagarnas vardag producerar sårbarheter, plockas isär och luckras upp. Dessa tankegångar utvecklas genom att visa på hur deltagarna i dramaverksamheten genom leken får ingångar till att dekonstruera verkligheten och sätta samman den igen på nya kreativa sätt. Genom att föra samman tankar om det släta rummet med Foucaults teorier om makt visar Szatek hur dramarummet är ett rum för alternativa maktordningar som i hög grad gynnar deltagarnas möjlighet till deltagande på sina villkor och kreativa uttryck. För att illustrera detta beskrivs hur unga tjejer tar sig an normer kring kroppsbehåring såsom de kommer till uttryck genom andras förväntningar på kvinnokroppen som ”ren och fräsch”. I det här fallet innebär normen svallande huvudhår men en hårfri kropp, och dessa förutfattade meningar bearbetas genom att lekfullt ta sig an smärtsamma hårborttagningsmetoder för ben, kön och ansikte. Härigenom blir lekfulla sammankopplingar, där det burleska och överdrivna är ett inslag, en del i att normerande maktordningar både ifrågasätts och förvrids, vilket beskrivs som att begränsande normer ”blir till vitala lekkamrater” (Szatek, 2023, s. 80).

Lekens olika vägar; sammanfattning och diskussion

Det som förenar avhandlingarna är att leken förstås som en förutsättning för kunskapande och konstnärliga processer. Inledningsvis ställde vi frågorna: Hur beskrivs lek i svensk dramaforskning och med vilka syften? Och vilka konstnärliga och didaktiska val synliggör de teoretiska utgångspunkterna? Vi kan nu konstatera att leken i samtliga avhandlingar beskrivs bidra till improvisatoriskt samspel, estetiska upplevelser och känslomässigt engagemang samt etablera ett lekfullt förhållningssätt till det gemensamma arbetet, vilket skapar öppningar för deltagarnas agens och kreativitet. Leken riktas i högre utsträckning mot lärande i Einarssons och Hallgrens avhandlingar, då de är skrivna i en skolkontext. I Szateks och Johanssons avhandlingar blir leken i stället en förutsättning och viktig beståndsdel för deltagarnas konstnärliga skapande. Dessa olika funktioner diskuteras vidare nedan.

Om övergångarna mellan lek och teater

Johansson och Szatek lyfter fram det estetiska görandet som växer fram när deltagare pendlar in och ut ur lekramen i en sammanflätning av verklighet och fantasi. Avbrott i leken, förhandlingar, prövanden av handling och karaktärer och

ett bejakande av det oförutsedda skapar förutsättningar att föreställa sig och förstå världen på nya sätt. Vidare blir dessa prövanden ingångar till konstnärliga gestaltningar. Skillnaden mellan lekfulla utforskanden och konstnärlig gestaltning ligger bland annat i publikperspektivet som Johansson lyfter fram. Det innebär att det som vuxit fram ur lek ska kunna tolkas av en utomstående publik. Detta är något som barnen i hög utsträckning gör själva och som beskrivs som en viktig del i barnens kompetens att skapa en logiskt sammanhängande berättelse. I Szateks avhandling sköts denna övergång till stor del av en professionell konstnärlig ledning och beskrivs som problematisk och konfliktfylld. En anledning till att övergången mellan lek och teater beskrivs så olika kan delvis förklaras av att innehållet i föreställningarna skiljde sig åt. Innehållet i föreställningen som Johansson beskriver bottnar i barnens rollekar, sagor och fantasi och syftar till att det ska bli en logiskt sammanhängande berättelse. Den produktion Szatek följde hade höga konstnärliga ambitioner samtidigt som innehållet i föreställningen bottnade i deltagarnas erfarenheter av hedersvåld. Det är möjligt att innehållet i föreställningen som delvis växt fram ur lek var mycket personligt, vilket gjorde att deltagarna hade svårt att släppa taget om de uttryck och scener de skapat i det utforskande stadiet. Då scenerna som bottnade i egna erfarenheter behövde bearbetas konstnärligt blev övergången mellan lek och scenkonst utmanande då deltagarna upplevde att de tillfälligt tappade ägarskapet över sina berättelser.. Vidare kan val av teori spela in i hur övergången mellan lek och teater tolkas. Johanssons sociokulturella teorier med fokus på praktikergemenskap och tyst kunskap synliggör barnens kunnande i teaterarbetet. Szatek har å andra sidan, genom valet av Foucault och posthumanismen, en maktkritisk aspekt där ojämlikheter hamnar i förgrunden.

Om övergången mellan lek och lärande

I Hallgrens och Einarssons avhandlingar och i arbetet med processdrama i skolkontext, tjänar berättelser som utgångspunkt. Detta definierar en kontext och vissa karaktärer. Här är leken med roller central, både för lärare och elever. Även om en känd berättelse tjänar som utgångspunkt erbjuds möjligheter att skapa nya karaktärer, olika tolkningar och alternativa slut, vilket förmedlar ett lekfullt sätt att förhålla sig till en berättelse. Einarsson och Hallgren synliggör spänningen mellan den fria leken där deltagarna själva styr och på olika sätt kan ge uttryck för ifrågasättanden av vuxenvärldens förväntningar och krav och en genomtänkt lärarledd dramapraktik. I båda projekten finns mål som handlar om att bearbeta ett innehåll, exempelvis etiska dilemman, men även att eleverna ska lära sig något om det dramatiska språket. En skillnad i projekten rör elevernas ålder där eleverna i Einarssons projekt var i lågstadieåldern, och fokus låg på att hitta en övergång från lek till drama med fokus på svenskämnet. I Hallgrens studie med högstadieelever utforskas en historisk berättelse. Här visas att en fördjupad förståelse kan uppnås då tanke såväl som känsla involveras i fysisk gestaltning. Med referens till Deweys holistiska syn på lärande och behovet av att få fullfölja erfarenheter beskriver Einarsson de meningsskapande processer som möjliggjordes när muntligt berättande, dramatisering, skapande av bilder och skrivuppgifter integrerades. I arbetet med ungdomar och en berättelse med etiska dilemman understryker Hallgren vikten av att eleverna får möjlighet att diskutera vad ett dilemma kan innebära för att kunna förstå vilka tvetydigheter som berättelsen rymmer. Hallgrens utgångspunkt i Bakhtins dialogism visar på vikten av att vara i dialog och i handling tillsammans med andra för att mening ska skapas. I arbetet med processdrama kan deltagare titta på sig själva och varandra i roll och ur roll och genom reflektion öka sin förståelse.

Didaktiska perspektiv på ledarrollen

En reflektion vi gör är att när leken ska utvecklas till lärande, meningsskapande och konstnärligt arbete ställs höga krav på ledarskapet: att kunna hantera att en mängd saker sker samtidigt. Med hjälp av Deleuze och Guattaris begrepp *släta rum* och *blivande* visar Szateks posthumanistiska anslag hur leken skapar fler möjligheter samtidigt, varav flertalet är omöjliga att förutse. Leken bidrar till att begränsande normer blir vitala lekkamrater, men leken är också en del i att producera osäkerheter och konflikt. Hos Szatek beskrivs detta som att ledaren behöver vara lyhörd inför vad som produceras samt kunna skapa en struktur i mångfalden av uttryck som uppstår i ett givet ögonblick.

Även Hallgren redogör för hur dramaläraren behöver hantera samtidigheter, men då utifrån dialogism och verksamhetsteori. Utifrån detta blir fokus på ledarens multipla funktioner i arbetet med lärare-i-roll. Detta tolkas som att ledaren befinner sig i två verksamheter samtidigt, vilket beskrivs som mycket utmanande. Medan eleverna fokuserar på processdramats roller och innehåll behöver läraren, i-roll och ur-roll, vara uppmärksam både på de fiktiva världar som skapas och på de lärandemål som processdramat syftar till. Samtidigt är läraren i-roll riktad mot de tentativa mål som finns i den fiktiva situationen, vilka samtidigt bottnar i skolämnets lärandemål. Att leda lekfulla processer mot ett förutbestämt lärande eller konstnärliga uttryck bygger således på lärarens förmåga att hantera komplexa situationer där flera saker sker samtidigt.

Einarsson noterar att det är en balansgång för pedagogen att förhålla sig till den *karnevaliska leken* och att bejaka elevernas meningsskapande, som kan innebära att fokus på förutbestämda didaktiska mål ibland får stå tillbaka. Med stöd av Foucaults teorier om makt visar både Szatek och Einarsson hur de lekfulla uttryck som tar form i dramarummet behöver sättas i relation till de strukturer och normer som omger deltagarna i deras vardag. I Einarssons fall är det skolkulturen, medan Szatek visar hur den hederskultur som deltagarna lever i både bearbetas och påverkar vilka teman som är möjliga att leka med. I båda fallen krävs att pedagogen är väl medveten om strukturerna, vilket innebär att utöver didaktikens vad-, hur- och varför-frågor blir även var-frågan högst relevant. Att erkänna och förhålla sig till maktstrukturer är centralt, vilket Einarsson visar när lärare behöver omförhandla sin roll i dramapraktiken. Samtidigt kan skolans genomtänkta struktur och välformulerade mål bidra till dramapedagogers utveckling av sin ledarroll och undervisning.

Även det ledarskap som Johansson beskriver vilar på en struktur, men denna struktur organiseras snarare utifrån barnens rollek och kreativa process. Med utgångspunkt i antagandet att barnens kunnande inte alltid uttrycks verbalt blir en viktig funktion hos ledaren att verbalisera och stegvis strukturera en progression utifrån det som barnen genom sina gestaltningar ger uttryck för. Att leda en lekfull skapandeprocess innebär därför att strukturera arbetet genom att inventera deltagarnas idéer och därefter, i samråd med barnen, filtrera dem och ta beslut om vilka som ska behållas samt vad som ska fokuseras och utvecklas. I ett sista steg är pedagogen mer medskapande i hur de olika delarna ska sättas samman till en berättelse. Ledarskapet innebär därmed att skapa progression i de kunskaper som möjliggör för barnen att själva skapa en logiskt sammanhängande teaterföreställning utifrån sina lekkompetenser.

Sammanfattande kommentarer

Utifrån en analys av fyra svenska avhandlingar inom dramapedagogik (2018–2023) har lek beskrivits som en viktig väg in i konstnärligt skapande och lärande för barn och unga. Två av avhandlingarna har bottnat i ett sociokulturellt perspektiv, vilket skapat fokus på lekens funktion i relationerna mellan deltagarna i gruppen men också mellan ledare och deltagare. I lek och drama utvecklar barn gemensamt en som-om-värld, där fantasi kombineras med tidigare erfarenheter och outtalade regler. Vidare blir begrepp som lekram och lekvärld centrala för att visa på hur innehåll och tolkning av det som sker i leken förhandlas fram mellan både barn och vuxna. Genom Deweys pragmatiska perspektiv framställs leken som en central del i barns görande av erfarenheter och kunskap, vilket sker genom handling, prövande och reflektion. Utifrån Foucaults teorier undersöks lekens funktion i relation till de maktstrukturer som omger dramarummet såsom skolkultur eller hederskultur och det synliggörs hur institutioner disciplinerar människor, medan lek och drama kan utmana dessa strukturer. Karnevalisk lek kan uttrycka motstånd mot ordning genom spontanitet och starka uttryck, vilket skapar didaktiska dilemman för ledaren. Dramarummet kan också tolkas genom Foucaults begrepp heterotopi, ett alternativt rum där normer utmanas och deltagarnas aktörskap stärks genom lek som rolltagande. Det posthumanistiska anslaget accentuerar hur lek kan förstås som ett spatialt fenomen som uppstår i släta rum, där intuition, känslor och spontanitet får större utrymme än regler och kontroll. Vidare visar posthumanism hur lek samskapas av människor och det mer-än-mänskliga, där känslor, erfarenheter och lokala sammanhang påverkar. Utifrån detta förstås leken som oförutsägbar och en producent av såväl fantasi, humor som frustration.

Samtliga avhandlingar beskriver hur mångbottnat arbetet med lek är oavsett om syftet är att skapa förutsättningar för lärande eller konstnärligt skapande. Att iscensätta ett estetiskt rum, ett ämnesinnehåll och teater ur lek och det vardagligt erfarna, menar vi, är en specifik kompetens som drama- och teaterledaren behöver för att möjliggöra denna typ av transformerande processer. Men detta är en kunskap många drama- och teaterledare besitter, vilket är en didaktisk skicklighet som rimligen torde vara en ovärderlig tillgång i många bildningssammanhang.

REFERENSER

Allern, T. H. (2002). Myth and Metaxy, and the Myth of "Metaxis". i B. Rasmussen & A.-L. Östern, *Playing Betwixt and Between. The IDEA Dialogues 2001* (s. 77–85). Bergen: IDEA Publications and IDEA 2001 World Congress – Bergen.

Bachtin, M. (1990). *Det dialogiska ordet*. Anthropos.

Bateson, G. (1955/1976). A theory of play and fantasy. I J. S. Bruner (Red.), *Play: Its role in development and evolution* (s. 119–129). Penguin.

Boal, A. (1995). *The rainbow of desire. The method of theatre and therapy*. Routledge.

Bolton, G. (1986). Emotion in the dramatic process – Is it an adjective or a verb? I D. Davis, C. Lawrence & C. Lawrence (Red.), *Gavin Bolton: Selected writings* (s. 100–107). Longman.

Bowell, P. & Heap, B. (2005). Drama on the Run: A Prelude to Mapping the Practice of Process Drama. *Journal of Aesthetic Education*, Vol. 39, No. 4, Winter, 58–69.

Braidotti, R. (2019). *Posthuman knowledge*. Polity.

Deleuze, G. & Guattari, F. (2015). *Kapitalism och schizofreni Tusen platåer*. Tankekraft.

Dewey, J. (1958). *Experience and nature*. Dover Publications.

Einarsson, A. (2020). *Drama as an Ecotone in the Ecosystem of Primary Education* [Doctoral thesis] University of Chester. https://chesterrep.openrepository.com/handle/10034/624299

Fejes, A. & Thornberg, R. (Red.). (2024). *Handbok i kvalitativ analys* (Upplaga 4). Liber.

Fleming, M. (2011). *Starting drama teaching.* Routledge.

Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge. Selected interviews & Other Writings* 1972–1977. (Ed. Colin Gordon). Vintage Books.

Foucault, M. (1984). *The Foucault reader. An introduction to Foucault's thought*. In P. Rabinow (Ed.). Penguin Books.

Foucault, M. (1986). Of other Spaces. *Diacritics*, *16*(1), 22–27. JSTOR. https://doi.org/10.2307/464648

Foucault, M. (2003). *Övervakning och straff: Fängelsets födelse*. Arkiv Förlag.

Hallgren, E. (2018). *Ledtrådar till estetiskt engagemang i processdrama: Samspel i roll i en fiktiv verksamhet.* [Doktorsavhandling]. Stockholms universitet.

Johansson, A. (2023). *Barns teaterskapande: En ämnesdidaktisk studie av drama och teater i kulturskolan* [Doctoral thesis]. Institutionen för ämnesdidaktik, Stockholms universitet. http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-216231

Lindqvist, G. (1995). *The aesthetics of play: A didactic study of play and culture in preschools*. Univ. Almqvist & Wiksell International distributör.

Marjanovic-Shane, A. (2010). From Yes and No to Me and You. A Playful Change in Relationships and Meanings. I M. C. Connery, V. P. John-Steiner & A. Marjanovic-Shane, *Vygotsky and Creativity. A Cultural-historical Approach to Play, Meaning Making and the Arts*. Peter Lang Publishing.

Owens, A. & Barber, K. (2006). *Dramakompassen: planering, innehåll och strukturer, utvärdering och reflektion av processdrama.* Draamatyö.

Polanyi, M. (2013). *Den tysta dimensionen*. Daidalos.

Schön, D. A. (1995/2003). *The reflective practitioner: How professionals think in action.* Ashgate.

Stanislavski, K. S. (1936). *An actor prepares*. Methuen Drama.

Stetsenko, A. (2013). The Challenge of Individuality i Cultural-Historical Activity Theory: "Collectividual" Dialectics from a Transformative Activist Stance. *Outlines – Critical Practice Studies 14*(2), 7–28.

Szatek, E. (2023). *"Vi vill bli hörda!": En studie om communityteater med unga tjejer och platsen som aktör* [Doktorsavhandling] Institutionen för ämnesdidaktik, Stockholms universitet. http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-217948

Wenger-Trayner, E. & Wenger-Trayner, B. (2015). *Introduction to communities of practice.* https://wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice/

Vygotsky, L. (1967). Play and Its Role in the Mental Development of the Child. *Soviet Psychology 5*(3), 6–18.

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

Øksnes, M. (2011). *Lekens flertydighet. Om barns lek i en institutionaliserad barndom. Stockholm.* Liber.

Österlind, E. (2009). Dramaforskning i Sverige, två steg fram och två tillbaka. *DRAMA, Nordisk Dramapedagogisk Tidskrift* (3), 16–23.

Østern A-L., Strandberg, M., Snickars von Wright. B., Knip-Häggqvist, E., Dahl, N., Sandström, A. & Ahlberg, E-H. (2005). Läroplansgrund för drama i Finland – ett förslag. I A.-L. Østern, L. Risan, M. Strandberg & S. A. Eriksson (Red.), *Drama, dramaturgi och kulturell läsfärdighet* (s. 61–80). Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi.