

Vigdis Vangsnes
Høgskulen på Vestlandet

DOI: <http://doi.org/10.5617/adno.8294>

Prosessdrama som estetisk læreprosess: Ein strategi for utforskande iscenesetjing av sentrale verdiområde i Fagfornyninga

Samandrag

I den overordna delen av Læreplanverket (heretter omtala Fagfornyninga) blir det poengtert at skulen skal la elevane utfalda skaparglede, engasjement og utforskartrøng, og at dei skal få erfaring med å omsetja idear i handling. Samspel, kreativitet og skapande arbeid, og kommunikasjon med vekt på lytting og dialog, er difor viktige målområde i Fagfornyninga. Målsetjingane kan nåast gjennom eit breitt spekter av metodar og læringsaktivitetar, og variasjon i arbeidsmåtar blir sett på som ein nøkkel til læring.

I lys av teori om performativitet, didaktikk, estetikk og estetiske læreprosessar drøftar eg kva potensial den estetiske læreprosessen prosessdrama har som didaktisk verkøy for å belysa og arbeida med verdigrunnlaget i Fagfornyninga. Eg ser spesielt på det mangfaldet som ligg i prosessdrama som uttrykks- og undervisningsmetode, og korleis prosessdrama kan leggja til rette for å ta vare på målområda. Data frå eit prosessdrama om Antigone gjennomført med grunnskulelærarstudentar er brukt som eksempel. Undervisninga er døme på ei modellering der studentane på campus øver seg på ulike undervisningsstrategiar før dei skal ut i praksis.

Funna frå den abduktive analysen viser at dei seks diskursane eg har konseptualisert som sentrale i Fagfornyninga – kunnskapsutviklingsdiskursen, identitetsdanningsdiskursen, kreativ utøving-diskursen, kritisk tenking-diskursen, demokratisk medverknad-diskursen og performativ handling-diskursen – kvar på sin måte og ofte i samspel, kan arbeidast med og utviklast ved bruk av prosessdrama i klasserommet. Artikkelen avsluttar med eit framlegg til modell, inspirert av skrivehjulet, som løftar fram kva som kjenneteiknar estetiske læreprosessar når prosessdrama er læringsmediet, og korleis pedagogen ved bruk av undervisningsstrategien prosessdrama kan arbeida med diskursane og dermed med mykje av det sentrale verdigrunnlaget i Fagfornyninga.

Nøkkelord: estetiske læreprosessar, prosessdrama, performativitet, kreative prosessar, demokratisk danning, Fagfornyninga

Process drama as an aesthetic learning process: A strategy for exploratory staging of key value areas in Fagfornyinga

Abstract

In the overarching part of the new Norwegian National Curriculum (hereafter referred to as Fagfornyinga), it is emphasized that the school should allow students to express creativity, commitment and exploration, and that students are to gain experience in translating ideas into action. Interaction, cooperation and creative work, and communication with an emphasis on listening and dialogue, are therefore important goals in Fagfornyinga. These can be achieved through a wide range of methods and learning activities, and varied teaching methods are seen as a key to learning.

Drawing on theories about performativity, didactics, aesthetics, and aesthetic learning processes, I discuss the potential of using process drama as a didactic tool for illuminating and working with the values of Fagfornyinga. I look at the diversity that lies in process drama as a method of expression and teaching, and how process drama can meet the targeted goals. Data from a process drama about Antigone conducted with preservice teacher students (PSTs) is used as an example. The teaching session is an example of modelling during which the PSTs on campus practice different teaching strategies before they start their teaching practice periods.

The findings from the abductive analysis show that the six discourses I have conceptualized as central to Fagfornyinga - the knowledge development discourse, the identity formation discourse, the creativity discourse, the critical thinking discourse, the democratic participation discourse, and the performative discourse, both separately and in interaction, can be worked on and developed using process drama in the classroom. The article concludes with a presentation to a model, inspired by the writing wheel, which highlights what characterizes aesthetic learning processes when process drama is the learning medium, and how the educator can use process drama to work with discourses, and thus support many of the inherent key values of Fagfornyinga.

Keywords: aesthetic learning processes, process drama, performativity, creativity, democratic participation, Fagfornyinga

Vignett

Rommet er dimma. Studentane sit i ein halvsirkel med ansiktet vendt mot ein enkel scenografi som snart skal romma dei mest sentrale aktørane i *Antigone* av Sofokles. Faglæraren presenterer bakgrunnsforteljinga om Antigone. Ho skisserer hendingane som kjem før handlinga i dramaet ved å byggja opp familiebilete (som tablå/frysbilete) om kong Oidipus og hans tragedie.

Forteljinga handlar om kong Oidipus og dei to sønene hans, Eteokles og Polyneikes, som slost om makta slik at dei begge døydde. Etter kvart som læraren nemner Oidipus og dei andre rollefigurane, hentar ho fram studentar og plasserer dei inn i scenografien. På denne måten bruker ho studentane til å visualisera forteljinga etter kvart som ho blir fortald. Me får vita at Kreon, onkelen til dei to som er døde, no har blitt konge. Han nektar å gravleggja Polyneikes, som han ser på som ein forrædar. Handlinga byrjar når Antigone, ei av søstrene deira, vil

overtala Ismene, den andre søstera, om at dei må gravleggja Polyneikes og lyda gudane si lov framfor kongen si lov.

Innleiing

Vignetten viser starten på eit fleirfagleg dramaforløp om *Antigone* der formålet er å utforska skodespelet, tematikken og dilemmaet i stykket samstundes som ein dreg parallellar til tilsvarande notidige problematikkar. Eit dramaforløp, også omtala som prosessdrama, er ein undervisningsstrategi der ulike former for rolletaking og dramatisk mediering vert nytta. Vidare analyserer deltakarane tekstutdrag, lagar bakgrunnshistoriene til rollene, improviserer rolledialog mellom søstrene, utforskar Kreon sitt perspektiv gjennom metoden lærar-i-rolle, set opp stillbilette som viser augneblinken då Kreon forstår at han har mista både son og kone. Dei arbeider med symbolikk og allmenne tema som svik, redsel, sorg og sjokk, men også kjærleik, omsorg og samhald blir utforska og løfta fram.

I den overordna delen av Læreplanverket (heretter omtala *Fagfornyninga*) (Kunnskapsdepartementet, 2017) blir det poengtert at skulen skal la elevane utfalda skaparglede, engasjement og utforskartrøng, og at dei skal få erfaring med å sjå moglegheiter og omsetja idear i handling. Verdigrunlaget for opplæringa er i *Fagfornyninga* tufta på at skulen skal leggja til rette for

- kunnskapsutvikling
- identitetsutvikling og kulturelt mangfald
- skaparglede, engasjement og utforskartrøng
- kritisk tenking og etisk medvit
- demokrati gjennom fellesskap og medverknad (Kunnskapsdepartementet, 2017).

I strategidokumentet frå Regjeringa, *Skaparglede, engasjement og utforskertrøng* (Kunnskapsdepartementet, 2019), står det at det er ein ambisjon å «heve kompetansen i og statusen til de praktiske og estetiske fagene, fagområdene og arbeidsformene i barnehagen, skolen og lærerutdanningen». Studien har som ambisjon å undersøka korleis dramatisk mediering, som ein estetisk læreprosess, kan ivareta sentrale verdigrunlag eller formål i opplæringa slik dei er skildra i *Fagfornyninga* og i det nemnde strategidokumentet.

I denne artikkelen ser eg nærare på kva som ligg i omgrepet estetiske læreprosessar, kva det estetiske kan ha å seia for læring og kritisk tenking, og kvifor dette er eit viktig område å fokusera på i skule og utdanning. Som døme på ein estetisk læreprosess hentar eg data frå gjennomføring av eit prosessdrama (Allern & Sæbø, 2010; O'Neill, 1995; O'Toole, 2003) gjennomført med grunnskulelærarstudentar på ein lærarutdanningscampus. Undervisninga er døme på ei modellering der studentane på campus øver seg på ulike

undervisningsstrategiar før dei skal ut i praksis. Som framtidige lærararar meiner me det er viktig at lærarstudentane, også på campus, får høve til å oppøva reflekterte undervisningsrepertoar som tek vare på verdigrunnlaget i Fagfornyinga.

Artikkelen vekslar mellom ei brei tilnærming til omgrepet estetiske læreprosessar (Austling & Sørensen, 2006; Dewey, 1950; 1986; Hohn & Pedersen, 1996; Illeris, 2012; Lindstrand & Selander, 2009) og eksemplifiserer med ei smal tilnærming henta frå undervisningsstrategien prosessdrama.

For å oppsummera funna frå analysen av mangfaldet i det samansette og performative mediet prosessdrama og korleis det legg til rette for estetiske læreprosessar, presenterer eg ein idealtypisk modell som er inspirert av skrivehjulet (Berge et al., 2016). Modellen er utvikla som eit verktøy for konseptualisering av kompleksiteten i prosessdrama og korleis denne måten å arbeida på i klasserommet kan brukast i dei fleste fag og på tvers av fag (Bolton, 1984; Neelands & Goode, 2015, O'Neill, 1995; O'Toole, 2003). Modellen kan difor også brukast som eit supplerande verktøy til planlegging og analyse av undervisning.

Til slutt vert desse funna drøfta opp mot verdigrunnlaget i Fagfornyinga. Forskingsspørsmålet for studien er difor følgjande:

- Korleis kan prosessdrama støtta sentrale diskursar i Fagfornyinga?

For å belysa og svara på spørsmålet vel eg å ta utgangspunkt i overordna ontologiar og epistemologiar i tilknytning til a) teoriar om performativitet, didaktikk, estetikk og estetiske læreprosessar, b) teori og analyse av prosessdrama i bruk og c) drøfting av korleis dramatisk mediering som ein estetisk læreprosess kan stimulera formåla i Fagfornyinga.

Tidlegare forskning på prosessdrama

Som nemnt tidlegare vert omgrepa prosessdrama og dramaforløp begge brukte for å visa til ein undervisningsstrategi som nyttar dramatisk mediering for å stimulera til meningsdanning og læring. Sjølv om det er lite forskning å finna som direkte analyserer dramaforløp i forhold til Fagfornyinga er det likevel fleire studiar som undersøker temattikkar som har fellestrekk med det nemnde verdigrunnlaget. Det har dei siste åra spesielt vorte forska på forholdet mellom deltaking i prosessdrama og språkutvikling (Hulse & Owens, 2019). Ein grunn til at det ser ut til at elevar utviklar ny og djupare kunnskap gjennom prosessdrama er at dei får høve til å forma personlege spørsmål når dei arbeider på denne måten i klasserommet (Warner & Andersen, 2004) og at prosessdrama er eit effektivt verktøy for stimulering til spontan språkbruk i klasserommet (Stinson & Winston, 2011). Det er også døme på forskning som peikar på at det ser ut til at elevar hugsar betre og kan reflektera djupare viss dei har delteke i prosessdrama (Duartepe-Paksu

& Ubuz, 2009; Fleming et al., 2004). I ein studie om undervisning i demokratisk forståing av Hallgren og Österlind (2019) viste funna at det var vanskeleg for både dramalæraren og samfunnsfaglæraren å få fram dei utfordrande spørsmåla og slik oppnå det tilsikta resultatet. Dei konkluderer at det beste ville vera viss dei to faga underviser i fellesskap for å gå i djupna og slik nå dei oppsette måla. McNaughton har gjennomført fleire studiar der ho har undersøkt forholdet mellom prosessdrama og forståing for berekraftig utvikling (McNaughton, 2010; 2012; 2014). Eit sentralt funn er at dramaforløp opnar for å undersøka verdiar og tilnærmingar, både i rolle og i refleksjonsfasen etterpå når dei er ute av rolle. Det vert vist korleis drama opnar for at elevane i ein trygg setting kan øva på og utvikla den kunnskapen dei treng for å vera aktive medborgarar i samfunnet. Ein studie om kritisk refleksjon av Kana og Aitken (2007) viste at innlevinga som vart generert gjennom deltaking i dramaforløp førte til empati og djupare forståing for tema som sosial og kulturell eksklusjon. Ein eittårig studie av ein 5. klasse, gjennomført av Rosler (2008), viste at elevane som fekk ta del i prosessdrama lærte å kombinera informasjon frå mange kjelder som dialog i rolle, diskusjon i heilklasse og tekstar frå internett og lærebøker. Dette resulterte i ein inter-tekstuell kompetanse hos dei impliserte. Toivanen et al., (2011) poengterer at å undervisa ved hjelp av prosessdrama føreset ein lærar som kan leggja til rette for kreative undersøkingsformer og for felles utforskning saman med elevane. Viss ein skal meistra å leggja til rette for ei slik undervisning, som både er kreativ og dialogisk (Sawyer, 2004), må læraren vera i stand til å handtera det usikre og det uføresette. Eg plasserer min studie i eit liknande landskap der eg for det første undersøker korleis lærarens didaktiske bruk av prosessdrama kan vera med og støtta verdigrunnlaget i Fagfornyinga, og for det andre korleis samspelet mellom handlingar og formål knytt til bruk av dramatisk mediering i klasserommet kan syntetiserast i ein modell.

Teori

Performativitet

Sidan eg posisjonerer meg i landskapet estetiske læreprosessar og derunder i prosessdrama, betyr det at eg har ei performativ tilnærming til undervisning, ei tilnærming som opnar for prosessorienterte, skapande og utforskande undersøkingsformer som vektlegg både einskildindividet og fellesskapet sine ferdigheiter, kunnskapar, behov og interesser (Fels, 2008). Måla er hovudsakleg ekspressive, det vil seia at korkje målbeskrivingane eller undersøkingsprosessen er fastlagde i detalj på førehand (Eisner & Vallance, 1974), men som oftast legg pedagogen visse rammer, ein plan for progresjonen og tankar rundt samhandling. Noko samanfatta kan ein seia at relasjonelle (Bourriaud, 2007) og performative didaktikkperspektiv framhevar deltaking i hendingar som blir konstruerte i

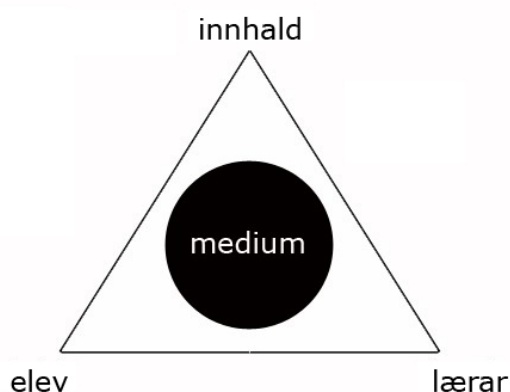
samspelssituasjonar, eksistensielle situasjonar og konkrete kontekstar (Aure, 2013).

Performative handlingar, eller det å «gjera» eller «setja i scene», er eit analytisk omgrep som særleg har vore brukt innan teatervitskap, antropologi og kjønnteori (Butler, 2006; Fischer-Lichte, 2008; Schechner, 2004). Performativitet dreier seg i denne studien om at undervisninga vert sett i scene ved hjelp av estetiske handlingar. Når ein legg vekt på handlings- eller hendingsaspektet ved undervisninga, kan ein i tillegg til, eller i staden for, eit tradisjonelt hermeneutisk meinings- og tolkingsperspektiv ta i bruk ulike teoriar om performativitet, estetikk og estetisk erfaring.

Den performative vendinga krev ei anna forståing av og tilnærming til læring (Dahl, 2019a; 2019b). Dahl refererer til Fels og Belliveau (2008), Fenwick og Edwards (2010) og Semetsky og Masny (2013) som slår fast at ei performativ tilnærming og forståing prøver å endra korleis me tenker på pedagogikk og læring. Fels og Belliveau definerer læring som noko som «emerges during performative exploration», der elevane tolkar handlingane og responsane, og der dei engasjerer seg empatisk og med overtyding i dei performative romma (Dahl, 2019a; Fels & Belliveau, 2008, s. 49). Læring blir såleis sett på som ei performativ undersøking der samspel mellom både menneske og materiale i nettverk står sentralt (Latour, 2005).

Didaktikk

Eg bruker ein utvida didaktisk modell (sjå figur 1) for å undersøkje prosessane som går føre seg når ein isceneset estetiske læreprosessar ved hjelp av dramatisk mediering. I kjernen av denne modellen ligg undervisningsmediet og dei didaktiske handlingane. Ved å plassera mediet i kjernen av trekanten legg eg vekt på korleis møtet mellom elev, lærar og fagleg innhald blir operasjonalisert.



Figur 1: Vangsnes et al., 2012: Ein utvida didaktisk trekant

I denne artikkelen representerer mediet i midten først og fremst ulike dramatiske og estetiske læringsmetodar, handlingar og materiale som ein bruker didaktisk.

Undervisning blir, slik eg ser det, iscenesett ved hjelp av eitt eller fleire medium. Mediet blir her forstått som det etablerte formspråket eller materialet der ein kan kommunisera estetisk med kvarandre. Estetiske former som blir brukte didaktisk, kan vera teater, drama, dans, teikning, song, musikk, film, biletkunst, forteljing, poesi. Andre sentrale medium som ofte blir brukte i undervisning, er samtalen, læreboka, dataprogrammet, tavla og øvingsarket. Desse kan også integrerast i eit undervisningsforløp med vekt på prosessdrama (Vangsnes, 2014).

Det er mange ulike syn på læring og kva det er, men i denne studien blir kritisk tenking også rekna som eit døme på læring. Frers (2017) poengterer at kritisk tenking krev at ein tek eit metaperspektiv, der ein reflekterer over sjølve refleksjonsprosessen. Han seier vidare at eit praksisteoretisk syn på læring vil medføra ei aktiv inkludering av meir enn mentale faktorar (Schatzki, 1996); ting, rom, medium, kroppar, rørsler – alt dette spelar også ei viktig rolle. Det blir difor viktig for pedagogen å reflektera over måtar å *gjera* kunnskap på ut frå ideen om at kunnskap ikkje er noko absolutt, og at læring ikkje berre er noko ein mottar, men noko ein gjer og er. Biesta (2011) byggjer vidare på Dewey (1963) og ser på læring som eit praktisk, kroppsleg og sosialt fenomen. Dewey sa at læring involverer heile mennesket i ein kontinuerleg transaksjonsprosess, og at ein ikkje kan sjå på sinn og kropp som to ontologisk separate delar og heller ikkje på rasjonell og teoretisk innsikt som noko som står over kjensler og praktisk innsikt (Dewey, 1963). Me lærer av og gjennom det me gjer, men like viktig er refleksjonane som skjer i og rundt handlingane. Biesta (2017a) beskriv tre område for pedagogiske formål: *kvalifisering* i form av djup læring, *sosialisering*, der formålet er å bli ein del av det sosiale fellesskapet, og *subjektivering*, som dreier seg om autonomi og dømmekraft. Alle tre områda kan ivaretakast i ein estetisk læringsprosess. Stundom har ein vekt på eitt område, og stundom kan ein vektleggja didaktiske grep som gjer at dei overlappar kvarandre.

Prosessdrama relaterer seg, slik eg ser det, til tilsvarende måtar å tenka om læring på, fordi dette er ei undervisningsform som set saman undersøkjande skapande prosessar til ein heilskap der heile mennesket er involvert. Dette kjem eg tilbake til.

Estetikk

Ordet estetikk har røter i gresk *aisthesis*, den kunnskapen som kjem gjennom sansane, og refererer slik til vår sanslege måte å vera til stades i verda på. Estetikk blei først introdusert som sjølvstendig filosofisk område av Alexander Baumgarten (1714–1762) i verka *Aesthetica* (1750) og *Meditationes* (1735) (Tjønneland, 2018). Baumgarten sa at estetikken er vitskapen om den sanslege erkjenninga, likeverdige med logisk erkjenning, men annleis. Baumgarten såg mennesket som ein heilskapeleg opplevar, med *sansar*, *kjensler* og *intellekt*. Mennesket kombinerer dette mangfaldet av sanseintrykk til ein heilskap. Dette har eigenverdi og skal ikkje underordnast omgrepsmessig erkjenning. Praksis og utøving blir såleis for Baumgarten den eine av estetikkens to delar. Den andre er

den teoretiske, som er allmenn (Bale, 2009, s. 11). Me har i skulen, slik eg ser det, hatt problem med å praktisera eit heilskapleg menneskesyn der kjensler og fornuft høyrer saman. Eit holistisk menneskesyn vil bety at det emosjonelle nødvendigvis også inkluderer kognisjon og forståing i tilknytning til gjenstanden som kjenslene blir retta mot.

Estetiske læreprosessar

Estetiske læreprosessar er prosessar der læring oppstår gjennom estetiske erfaringar (Austring & Sørensen, 2006; Dewey, 1950; 1986; Hohr & Pedersen, 1996; Illeris, 2012; Lindstrand & Selander, 2009; Sæbø, 1998). Eg støttar meg til Illeris (2009) si forståing av Butler (2006) sin teori om subjektet som performativt konstituert, der identitet ikkje er noko som er gitt på førehand, men noko som blir til gjennom performativitet, det vil seia ein reproduksjon av handlingsmønster, relatert til eksisterande kulturelt og sosialt bestemte «identitetsmatriser». Identitetsmatriser er dei sosiale normene, posisjonane og handlingsmønsterane me blir konstituerte gjennom. Butler er oppteken av at subjektet også er produserande. Gjennom medvitne konstruerte og iscenesette handlingar tek subjektet utgangspunkt i dei nemnde identitetsmatrisene med mål om å utforska, utfordra og eventuelt endra dei (Butler, 2006; Illeris, 2009, s. 1). Ho meiner såleis at me kan eksperimentera med det moglege og med våre eigne grenser gjennom handlingar, til dømes visuelle og kroppslege iscenesettingar, som opnar for å leika med og utforska dei identitetane me vanlegvis blir konstituerte gjennom.

Illeris (2009) seier at skal me ta Butler sin teori alvorleg, så må me sjå på estetikk som iscenesetting. Det betyr at den didaktiske iscenesettinga av estetiske læreprosessar ikkje er ein føresetnad for læreprosessen, men noko som er ein del av læreprosessen per se, som når me fysisk isceneset handlingar som *å uttrykkja seg* og *å læra*. På den eine sida har me fag i norsk skule som direkte arbeider med estetisk innhald og form, til dømes musikk, norsk og kunst og handverk. Men denne artikkelen ser estetisk utforsking som eit performativt eksperimentelt læringsfellesskap som kan nyttast i alle fag og på tvers av fag. Den estetiske erfaringa som vert utvikla når ein skaper i og gjennom estetisk form slik som dramatisk mediering er døme på, betyr at performativ identitet vert danna. Når ein utforskar ved hjelp av dramatisk mediering byggjer ein performativ repertoar som påverkar identiteten vår. I dramatisk mediering eksperimenterer ein med ulike identitetar og undersøker frå ulike perspektiv. Då utforskar, prøver ut og framfører ein ulike identitetar. Oppsummerande kan ein då seia at ved hjelp av dramatisk mediering gjennom performativ handling og undersøking av andre sin identitet så utviklar ein også eigen identitet.

Prosessdrama

Prosessdrama representerer eit slikt estetisk performativt materiale i kraft av at kjenneteikna på prosessdrama er kollektivt utforskande og skapande her-og-no-handlingar med bruk av rolleinnleving og fiksjon. Den overordna tanken med

rolleinnlevinga og fiksjoniseringa er å retta søkjelyset mot det å vera menneske gjennom å utforska grunnelementa figur/rolle (eit relasjonelt perspektiv) og fabel/konflikt (eit tematisk og metafiksjonelt perspektiv) i rom og tid (Bolton, 1979; 1984; Eriksson, 2011; O'Neill, 1995; O'Toole, 2003; Sæbø, 1998).

Prosessdramaets materialitet

Prosessdrama, i denne artikkelen også omtalt som dramaforløp, er ein sekvensiell undervisningsstrategi der læraren saman med elevane utforskar og improviserer rundt eit fagleg eller mellommenneskeleg tema frå ulike synsvinklar, utan tanke på at det skal inkludera eit publikum. Det har ein episodisk og sekvensiell natur der kvar episode representerer eit skifte i kva for metodar som blir brukte for å belysa tematikken (Heathcote (i Wagner, 1976); O'Neill, 1995; O'Toole, 2003). Mange sekvensar i eit prosessdrama vil ha hovudvekt på dramatiske uttrykksformer og metodar, men meir konvensjonelle metodar som skriving og munnlege aktivitetar vil naturleg inngå som viktige medium og arbeidsformer i forløpet. Sekvensane består av førehandsplanlagde og målretta aktivitetar, men dei er i konstant interaksjon med handlingar som oppstår spontant og improvisert, produsert av noko som veks fram og utfaldar seg frå augneblink til augneblink.

Utgangspunktet for arbeidet er ein pre-tekst – eit gitt materiale som stimulerer til dramatisk handling og til deltaking i og medskaping av eit fiktivt univers (O'Neill, 1995, s. 20). Prosessdramaforma kan, slik O'Neill teoretiserer omkring henne, plasserast innanfor ein læringsdiskurs sidan prosessdrama som ein del av dramapedagogikken har som formål å stimulera til ny kunnskap og læring.

Når elevane her og no kroppsleg og mentalt isceneset ulike roller og relasjonar, utforskar dei og leikar dei med ulike identitetar og handlingsformer. Heilklasseundervisning står sentralt, sjølv om både gruppearbeid og individuelle arbeidsoppgåver inngår. Eit didaktisk mål i teoriar om drama er å vera transcenderande, at ein kan gripa ut over og overskrida vår forståing av det verkelege, at alt er mogleg i fiksjonens verd, der ein kan førestilla seg å vera ein annan i ei anna tid og eit anna rom. At den estetiske læringsmåten rommar transcendens, kan gjera det mogleg gjennom estetisk aktivitet å tilnærma seg forståing av det ubegripelege og det universelle (Jørgensen, 2001). Eg støttar meg til Biesta (2017a) når eg reknar subjektivering, sosialisering og kvalifisering som overordna mål for alle undervisningsprosessar anten dei er estetiske, kognitive eller sosialkonstruktivistiske (diskursive). Men eg ser det slik at dei estetiske opnar for deltaking og utforsking på eigne premisser. Desse har som kjenneteikn at dei først og fremst vektlegg det å skapa i materiale i kunstnarleg form, dei vektlegg det å uttrykkja seg og å utøva i kunstnarleg og symbolsk form, men desse prosessane heng tett saman med å reflektera og utforska både i, gjennom og om formene samstundes med at prosessane er kommunikative og intra-agerande. Mitt poeng er difor at også dei estetiske læreprosessane er kognitive og diskursive viss dei blir ivaretekne på ein måte som inkluderer både utøving, skaping, refleksjon og metarefleksjon.

Forskningsdesign

Forskningsdesignet for studien er ein kasusstudie (Yin, 2003) i lærarutdanninga der læraren og forskaren samarbeider tett om gjennomføringa av undervisningsforløp der målet er at studentane gjennom praktiske og estetiske utprøvingar skal få innblikk i bestemte kreative og utforskande didaktiske modellar. Designet er difor også innretta mot å undersøkje prosessdrama som ein slik estetisk læreprosess for å sjå etter typiske handlingsrepertoar og formål med handlingane i eit konkret prosessdrama. Undervisningsforløpet, brukt som eksempel i denne artikkelen, er gjennomført med studentar på grunnskulelærarutdanninga for 5.–10. trinn, ein gang om året over ein tidsperiode på fire år, som del av det nyleg avslutta forskingsråds-finansierte forskingsprosjektet *Improvisation in Teacher Education (IMTE)*. Modelleringa leia av faglæraren er første steg i ein iterativ syklus der studentane i neste fase førebur og prøver ut sine forløp på campus før dei går ut i praksis. Dei øver seg via den praktiske modelleringa på ein prosess som dei kan omforma til liknande didaktisk arbeid i skulen. Nokre av studentgruppene gjennomførte ein tilpassa versjon av akkurat dette prosessdramaet i praksis i ungdomsskulen.

Forskningsmetodane som blei brukte i studien, var deltakande observasjon og dokumentanalyse, det siste i form av analyse av planleggingsdokumentet for økta og analyse av teoriar om estetikk, didaktikk og dramaforløp. Dette resulterte i data i form av små videosnuttar, feltnotat, samandragande små praksisforteljingar og sjølve planleggingsdokumentet. Feltnotata blei skrivne ut som små praksisforteljingar og analyserte av forskaren som også var deltakande observatør.

I studien har eg kopla ein performativ forskingsmetodologi (forskaren er med og utøver/deltek) med ein hermeneutisk undersøkjande og fortolkande strategi der dei skapande handlingane og måten dei inngår i den utvida didaktiske trekanten (figur 1) på, står i sentrum for undersøkinga (Alvesson & Skjöldberg, 2008). Det skriftlege materialet blei gjenstand for tilbakevendande analyse, og analysen endra seg over tid, sidan eg veksla mellom å sjå på einskildepisodar i teksten og å undersøkje heilskapen som i ein hermeneutisk spiral. Analysen blei også forma av teoriar som både var med frå starten, men også av nye som kom til undervegs. Etter kvart blei dokumentanalyse ein faktor, sidan *Fagfornyninga* (2017) kom medan analysen pågjekk. Dette førte til ei abduktiv tilnærming der eg veksla mellom å ta utgangspunkt i empirien og i aktuelle teoriar for feltet. Dette opna for at temaet og kategoriane utvikla seg over tid og som ein prosess (Alvesson & Skjöldberg, 2008). Den dialogiske prosessen som går for seg når ein samanliknar, kontrasterer og supplerer, opna for «tjukke» og meir nyanserte beskrivingar (Ryen, 2002).

Studien sin truverdigheit er mest direkte knytt til den abduktive tilnærminga, der analysen av det konkrete undervisningsforløpet stadfestar noko av det teorien og tidlegare forskning peikar på som kjenneteikn ved estetiske læreprosessar i prosessdrama. I breidde representerer data presentert i denne artikkelen eit lite

utval. Det er likevel viktig å påpeika at forskingsarbeidet som ligg til grunn for artikkelen har sitt utspring i eit NFR-finansiert forskingsprosjekt og at innhenting av empiri og analyse av tilsvarande undervisningsforløp er samla over ein periode på fire år. Transparens blir vektlagt ved å visa dei einskilde forskingsvala og ved å gi lesaren innblikk i empiriske data gjennom til dømes direkte sitat. Resultatet av studien er samanfatta i ein modell som viser korleis dramatisk mediering kan vera ein strategi for iscenesetjing av sentrale moment i *Fagfornyinga*. Studien kan overførast til andre lærarutdanningar som ønskjer å utforska lærarutdanning i samspel mellom teori og praksis der performative og estetiske prosessar blir vektlagde. Prosjektet er godkjend av Norsk senter for forskingsdata (NSD).

Analyse og drøfting

Verdigrunnlaget for opplæringa er i *Fagfornyinga* tufta på at skulen skal leggja til rette for

- kunnskapsutvikling
- identitetsutvikling og kulturelt mangfald
- skaparglede, engasjement og utforskartrøng
- kritisk tenking og etisk medvit
- demokrati gjennom fellesskap og medverknad (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Verdigrunnlaget har eg analysert, oppsummert og identifisert som seks tenkemåtar eller diskursar som dramatisk mediering kan drøftast i lys av: 1) kunnskapsutviklingsdiskursen, 2) identitetsdanningsdiskursen, 3) kreativ utforsking-diskursen, 4) kritisk tenking-diskursen, 5) demokratisk medverknad-diskursen og 6) performativ utøving-diskursen. Den siste diskursen kjem tydelegast fram i strategidokumentet *Skaperglede, engasjement og utforskertrøng* (Kunnskapsdepartementet, 2019). Verdigrunnlaget kan, i følgje *Fagfornyinga*, arbeidast med ved hjelp av pedagogiske handlingar knytte til

- sosial læring
- kunnskapsutvikling og -konstruksjon i faga
- tverrfagleg samarbeid
- skapande, utforskande og utøvande praksisar
- samspel og medverknad i demokratiske prosessar.

Analyse av ein estetisk læreprosess med prosessdrama

For å kategorisera kva arbeid med prosessdrama og dramatisk mediering i klasserommet kan bidra med, tek eg utgangspunkt i dei seks omtala diskursane. Det er ikkje gjennomført ein diskursanalyse av *Fagfornyinga*, heller ei

syntetisering av det som ved nærlesing står fram som sentrale tenkemåtar. Desse tenkemåtene er omtalte kvar for seg i *Fagfornyninga*, men vil ofte kunna flettast saman og gå inn i kvarandre, noko den følgjande analysen også viser. Eg har valt å sjå på prosessdramaet om Antigone i lys av desse seks, og døma er difor henta frå dette forløpet (sekvens 1 er omtalt i vignetten):

Sekvens 2: *Rolledialog* mellom Antigone og Ismene. Studentane går saman to og to, ei er Antigone og ei Ismene. Alle finn seg ein enkel rekvisitt som dei tykkjer passar til rollefiguren og konteksten. Dei les eit kort utdrag frå samtalen mellom dei to søstrene før dei improviserer vidare dialogen mellom dei to der Antigone vil gravleggja Polyneikes og Ismene er sjokkert over dette valet. Ismene prøver å overtala Antigone til å droppa denne skrekkelege ideen. (Feltnotat, 03.11.17)

Sekvensen gir rom for perspektivskifte og forhandling, sentrale aspekt ved prosessdrama, der vekslinga mellom det å vere i og ute av rolle står sentralt. Prosessdrama handlar om kroppsleg og mental iscenesetjing (O'Toole, 2003). Sekvensen viser at aktøren tek på seg ei rolle og førestiller seg å vera ein annan enn seg sjølv, ein tenkt figur, samstundes som vedkommande sjølv sagt alltid også vil vera seg sjølv. Dette blir kalla *den estetiske fordoblinga* (Szatkowski, 1985, s. 144). Utanfor den dramatiske fiksjonen si verd vil ein i møtet med ein annan ha ein *ein-til-ein-relasjon*. Når personane er i rolle, kan ein seia at desse møta blir fordobla. Fordoblinga oppstår ved at personen er seg sjølv samstundes som ho førestiller seg å vera rollefiguren. Eit døme på dette er, slik me ser i sekvensen, når elevane går inn i rolle som dei to søstrene, Antigone og Ismene, der Antigone vil overtala Ismene om at dei må gravleggja Polyneikes og lyda gudane si lov framfor kongen si lov. I denne rolledialogen kjem fordoblinga fram. Studentane set seg inn i tankane og kjenslene til rollefigurane samstundes som dei sjølv sagt framleis er seg sjølve. Dei får øva seg på å sjå verda frå *ein annan sitt perspektiv* og argumentera som om dei er denne andre. Gjennom performative handlingar og undersøking av andre sin identitet så utviklar ein dermed også eigen identitet (Butler, 2006). Det å gå inn i fiksjonen bidreg til det same: Ein er *både i fiksjonen og i «det verkelege»* på same tid. Rommet er gjennom isenesetjinga, forteljninga og enkle verkemiddel blitt til ei slagmark i det gamle Hellas samstundes som det framleis er eit klasserom i ein norsk lærarutdanningsinstitusjon. Fiksjonen kan skapa den naudsynlege *distansen* som gjer det mogleg å utforska rolla og mennesket og forholdet mellom rollene og mellom menneska. Med den avstanden i rom og tid som finst mellom Antigone sitt Hellas og norsk verkelegheit i dag, er Antigone sitt prosjekt ikkje akkurat nært for studentane eller elevane. Det blir difor viktig å leita etter meir *universelle dilemma* i forteljninga som deltakarane opplever har overføringsverdi til deira liv. I *refleksjonsfasen* etter rolledialogen kom det fram at dei såg denne samanhengen. «Me kan ikkje alltid lyda dei som står over oss i rang, viss det medfører at me må gå på akkord med vår eiga overtyding om kva som er rett og gale» og «Så modig Antigone var som våga å trassa kongen og kjempa for det ho trudde på, ikkje minst når me veit kor farleg

dette var for henne» (feltnotat, 03.11.17). «De agerende har altså på samme tid en opplevelse *i* fiktionen og en opplevelse *av* fiktionen. En opplevelse *som figur* og en opplevelse *af* at være *den, der skaber figuren*» (Szatkowski, 1985, s. 144). Dei er med andre ord både deltakarar og tilskodarar på same tid, både publikum og aktørar. Figuren opplever at det som skjer her og no, er det han eller ho sjølv som får til å skje. Gjennom rolledialogen kan deltakarane *utforska* både Antigone og Ismene og pre-teksten deira. Den estetiske fordoblinga gir på denne måten rom for *utvida relasjonelle møtepunkt og perspektivskifte*. Det handlar om å sjå verda med eigne auge, men frå ein posisjon som ikkje er din eigen (Biesta 2017b, s. 143). Gavin Bolton kallar det *perspektivskifte* og vektlegg involveringa i det *erfaringsorienterte kjensleplanet* som eit aspekt som er avgjerande for å få ny innsikt (Bolton, 1979, s. 74; Vangsnes et al., 2017). Sterke kjensler, kritisk tenking og demokratisk medverknad finn ein også att i neste sekvens.

Sekvens 4: *Lærer-i-rolle* som Kreon avseier dommen over *student-i-rolle* som Antigone. Sterke kjensler blei sette i sving. Då samtalen mellom lærar og student i rolle som Antigone og Kreon bygde seg opp og Kreon sin dom over Antigone blei framsagd om at ho skal stengast inne i ei berghole for å døy sidan ho har trassa kongen og gravlagt Polyneikes, ropte eit par av studentane ut at dette kan du ikkje gjera, dei starta her og no med ein improvisert samtale med Kreon der dei veksla mellom å trygla og skjenna på Kreon. (Feltnotat, 03.11.17)

At kjenslene blei sette i sving, viste seg i mange av sekvensane, ikkje minst når samtalen mellom Antigone og Kreon kjem for dagen og dommen Antigone får om at ho skal stengast inne i ei berghole for å døy sidan ho har trassa kongen og gravlagt Polyneikes. Eit par studentar våga å protestera høglydt, og dei starta, som feltnotatet viser, her og no ein improvisert samtale med Kreon der dei veksla mellom å trygla og skjenna på Kreon (feltnotat, 03.11.17). Oppsummert viser dette at deltakarane står i ein *kritisk tenking-diskurs* der dei vågar å stilla seg i opposisjon til pre-teksten og den etablerte maktstrukturen som Kreon representerer. Ein kan også sjå på handlingane som uttrykk for ein *identitetsdiskurs* der deltakarane gjennom perspektivskifte får innblikk i *den andre si livsverd* (Bengtsson, 2005).

Denne straffa tyktest å vera heilt urimeleg for dei aller fleste studentane og medførte ein lang og *kritisk* oppsummeringssamtale ute av rolle mellom lærar og studentar der studentane *argumenterte* for sine syn på straff og tilgiving, og der forholdet mellom då og no blei problematisert. Dette ser eg som uttrykk for ein *demokratisk diskurs*, sidan sekvensen viser korleis studentane vågar å motseia overmakta. Mi tolking er at dei vågar å protestera på denne måten fordi dei har godteke ein taus kontrakt om at det som utfaldar seg her og no, både er verkeleg og fiktivt på same tid. Det at læraren er i rolle, opnar for engasjement og stillingstaking hos deltakarane, og det opnar for at dei kan kommunisere med læraren på andre måtar enn det ein til dagleg ser i norske klasserom. Vekslinga mellom trygling og skjening viste eit kroppslig og emosjonelt engasjement som

samsvarer med eit fenomenologisk syn på erkjenning som eit produkt av det å vera kroppsleg, kjenslesmessig og kognitivt involvert (Merleau-Ponty, 1994). Den estetiske lærar-i-rolle-prosessen er eit døme på det potensielle rommet som oppstår i møtet mellom den ytre og den indre verda (Winnicott, 1971). Dette tolkar eg som ei opning for og stimulans til *kritisk tenking*, noko som er ein føresetnad for *identitetsdanning*.

Sekvens 6. Haimon, son til Kreon som Antigone skulle gifta seg med, møter Kreon.

Del 1: Alle skriv ned på eit ark sitt råd til Haimon. Skal han våga å motseia faren eller ikkje? Kva skal han i tilfelle seia? Korleis kan han påverka faren til ikkje å stenga Antigone inne i berghola for å døy?

Del 2: Lærar-i-rolle. Møtet med Haimon. Haimon sitt dilemma. Studentane er i rolle som borgarar av Teben. Læraren er i rolle som Haimon. Han helsar og takkar for alle råd han har fått. Les opp. Etterpå blei det ein samtale mellom Haimon og borgarane, utdjuping av råd, forklaringar. Haimon viste tydeleg dilemmaet han er i, og studentane i rolle som innbyggjarane i Teben kom med mange ulike råd. (Feltnotat, 03.11.17)

Perspektivskiftet som kjem fram i denne episoden, kan seiast å vera eit viktig grunnlag for *demokratisk og kritisk danning*. Ein demokratisk danning-diskurs har mykje til felles med kritisk tenking-diskursen – det dreier seg mellom anna om å stilla spørsmål ved etablerte sanningar. Danning omfattar det å utvikla evna til å reflektera over eigne handlingar og veremåtar. Danning skjer i samspel med omgivnadene og med andre menneske og er ein føresetnad for meiningsdanning, kritikk og demokrati (Hagtvedt, 2009). Den kollektive erfaringa står sentralt hos både Heathcote og Bolton, sidan dei vektlegg *det kollektive samspelet* som grunnlag for etablering av den felles fiksjonelle utforskinga, for *meiningsbryting*, skaping av mening og dialog (Bolton, 1984). I prosessdramaet Antigone står mangfaldet i den kollektive utforskinga i sentrum med ei veksling mellom refleksive handlingar i par (rolledialogane) og heilklasseundersøkingar (til dømes i møtet med lærar-i-rolle, som her med Haimon). I denne episoden ser me korleis studentane blir utfordra til å komma med sine synspunkt og ikkje minst finna gode argument for det dei trur på, slik at dei kan gi Haimon gode råd. Dei fleste råda gjekk ut på å prøva å overtala Kreon, men nokre få meinte at Antigone fortente straffa. I refleksjonsfasen etter episoden diskuterte klassen dette. Mange meinte at i den tida i Teben hadde det sikkert vore mange færre som hadde våga å trassa kongen sitt pålegg. Då nokre studentar tidlegare våga å motseia Kreon og prøvde å overtyda han om at planen hans var umoralsk, viser dette ei deltaking som bidreg til danning og nye idear (Chappell et al., 2012), og den improviserte motbøra dei kjem til torgs med, kan seiast å vera eit uttrykk for «wisdom in creativity» (Claxton et al., 2008). Det viser også korleis studentane kan seiast å ha eit *felles eigarforhold til dilemmaet* og eit opplevd ansvar for å prøva å løysa det, noko eg ser som eit uttrykk for ein *demokratisk medverknad-diskurs*. Eit prosessdrama kan likevel også hevdast å representera eit skinnemokrati sidan den overordna

strukturen er bestemt av læraren og studentane eller elevane ikkje har direkte medverknad på struktureringa av forløpet.

Forløpet faldar seg, i tråd med lærarens plan, vidare ut bortetter ei tidslinje inndelt i sekvensar. I kvar sekvens arbeider studentane og læraren med ulike kreative metodar for utforsking av tematikken i *Antigone*. Dei vekslar mellom å sjå saka frå ulike sider sidan dei stundom er søstrene, stundom innbyggjarane i Teben og stundom ikkje i rolle. Dette gjer at dei også vekslar mellom å belysa tematikken frå innsida og utsida.

Sekvens 7: Stillbilete/tablå. I grupper på fem lagar studentane eit stillbilete/tablå som viser innbyggjarane i Teben og deira motstridande kjensler for og meiningar om saka. Lærar-i-rolle som sannseiaren Thesis kjem inn, vender seg mot «publikum» som innbyggjarar av Teben og stiller eit retorisk og kritisk spørsmål til dei: Kvifor avset de ikkje Kreon? (Feltnotat, 03.11.17)

Då sannseiaren stilte det retoriske spørsmålet «Kvifor avset de ikkje Kreon?», blei det først veldig stilt før studentane i rolle som innbyggjarane fekk summa seg og forklaringar og bortforklaringar, spørsmål og protestar kom på rekkje og rad (feltnotat, 03.11.17). Kommunikasjonen kan seiast å vera prega av feedbacksløyfer der aktørar og publikum gjensidig påverka kvarandre, og der det uføreseielege og ikkje-kontrollerbare dominerte (Fischer-Lichte, 2008). Denne gjensidige måten å venda seg mot kvarandre på bidrog til at kommunikasjonen gjekk i sløyfer og bølger utan noka endeleg avslutning. Ein kan i tråd med Deleuze (1994) seia at handlingane produserer ny kunnskap, sidan dei ikkje reproduserer allereie eksisterande kunnskap samstundes som handlingane heller ikkje kan kopierast etterpå: «As every act is a singular event, it cannot be copied, only reacted» (Deleuze, 1994, s. 35). Det at læraren handla saman med studentane eller elevane og framstilte *den andre*, opna for emosjonelt engasjement og andre rom og tankar.

Sekvens 8. Tekstbearbeiding av scenen mellom Kreon og koret. Grupper på 10: Kreon, koret, bodbringar.

* Les teksten.

* Lag arrangement til teksten. Kva gjer koret når Kreon og bodbringaren snakkar? Legg regi på scenen som viser dei to i samspel med koret. Legg vekt på dialog, rytme, rørslemønster og musikalske innslag.

* Framfør scenen for kvarandre.

* Klassen drøftar dei ulike løysingane.

(Feltnotat., 03.11.17)

Sekvens 7 og 8 viser korleis *skapande utforsking* også er ein viktig del av ein *kreativitetsdiskurs*, men sekvensen er også eit uttrykk for ein *performativ utøvingsdiskurs*.

Verdien av å bearbeida uttrykket fram mot ei vising for eit publikum kan samanliknast med prosessorientert skriving (Hertzberg & Dysthe, 2012), det må

arbeidast parallelt med form og innhald via utkast, respons og omarbeiding fram mot eit ferdig produkt som gjer at ein får fram det ein ønskjer, og at kommunikasjonen fungerer. Medstudentane eller -elevane fungerer som ressurspersonar der dei i grupper gir tilbakemelding på kvarandre sine utkast. Prosessdramaet legg vekt på utøving, skaping i materiale og øving i å ytra seg på formålstenlege måtar gjennom å skapa og utøva symbolsk estetisk form og uttrykk. Forløpet er, i tråd med Aristoteles (1989) sitt mimesisomgrep, ei estetisk innramming som representerer levd liv samstundes som ho produserer nye interaktive handlingar som kan leggja til rette for ny kunnskap. Studentane undersøker dei ulike perspektiva i tematikken ved hjelp av ulike medierte former, og i desse to sekvensane er det tydeleg lagt vekt på både prosess og produkt. Dette kan tolkast som at det blir lagt til rette for ein *identitetsdiskurs* der den dramatiske medieringa har som formål å bidra til læring og refleksjon.

Skifte av sekvensar gjer det mogleg å stoppa opp for å utvida augneblinken der ein kan gå bak rammeforteljinga for å finna ut meir om bakgrunnen for det ein finn i den skrivne forteljinga. I forløpet om Antigone, som i anna prosessdrama, arbeider ein med munnleg, visuell, kroppsleg og improvisert iscenesetting. Kommunikasjon og dialog blir vektlagt, men også kroppsleg kognisjon, improvisasjon og småstykkeproduksjon. Fels (2008) seier at gjennom skaping av form kjem me til handling. Det betyr at fleire av sekvensane handlar om å skapa estetisk form som kan presenterast for resten av klassen. Eit døme er når klassen gruppevis lagar eit stillbilde som viser innbyggjarane i Teben og deira syn på dilemmaet (sjå sekvens 7). Desse stillbileta blei presenterte for resten av klassen og danna eit grunnlag for vidare samtale rundt spørsmål om makt og avmakt, overtyding og tvil. For å få dette til må alle deltakarane inngå ein kontrakt der ein førestiller seg eit skifte av tid og rom. Elevane blir medskaparar og utforskarar av prosessdramaet sin dramatiske struktur, men dei har også medverknad på utviklinga av tema, på tempo og rom og på utvidinga av augneblinken. Elevane blir både aktørar, regissørar og forfattarar på same tid, saman med læraren. Heile mennesket blir involvert, og det blir gitt rom for både kjensler og intellekt. Ein kunne gjerne kalla det ein holistisk diskurs der refleksjon i, gjennom og om det sosiale, det tematiske og det kulturelle blir vektlagt, med kropp og stemme som dei viktigaste uttrykksmidla. Det må likevel påpeikast at det er læraren som avgjer den overordna strukturen på forløpet. Sjølv om elevane eller studentane deltek aktivt i dei ulike sekvensane så er det læraren som har planlagt og styrer innramminga, kva metodar som skal brukast og kva som skal undersøkast.

Funn, drøfting og konklusjonar

Eg har konseptualisert analysen av forløpet gjennom diskursane og opplevde etter kvart eit behov for å visualisera og oppsummera funna ved hjelp av ein modell. Inspirert av Skrivehjulet (Berge, 2005; Berge et al., 2016) foreslår eg difor eit

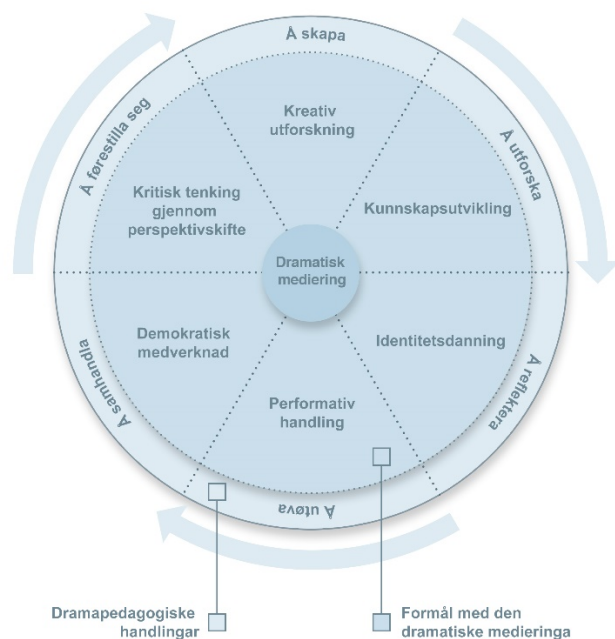
dramahjul som visualiserer ei funksjonell forståing av prosessdrama og kva ein kan oppnå ved hjelp av dramatisk mediering. Modellen visualiserer den dramatiske medieringa sin funksjon som eit samspel mellom handlingar og formål. Modellen er til liks med skrivehjulet utforma som eit hjul som kan dreiest. Pilene og dei stipla linjene illustrerer at hjulet er dynamisk, slik at ein kan få andre kombinasjonar av handlingar og formål enn den ein finn i grunnmodellen (figur 2). Formåla kan stundom vera todelte. Intensjonen med ei og same dramatiske handling kan til dømes både vera kunnskapsutvikling og identitetsdanning, og fleire dramatiske handlingar kan som oftast sporast i eit og same medieringsuttrykk, som vist i kategoriseringa over.

Då eg gjorde ein næranalyse av kva handlingar som utfalda seg under dei ulike diskursane, peika nokre sentrale aktive verb seg ut: *å skapa*, *å utøva*, *å førestilla seg*, *å samhandla*, *å utforska* og *å reflektera*. Den ytre sirkelen på modellen viser nettopp desse seks ulike dramatiske handlingstypene som på kvar sine måtar er viktige når pedagogen legg til rette for estetiske læreprosessar ved hjelp av dramatisk mediering. Mellomsirkelen tek opp formålet med den dramatiske medieringa og hentar opp att dei tidlegare nemnde formåla knytte til verdigrunnlaget:

- kunnskapsutvikling
- identitetsdanning
- kreativ utforsking
- kritisk tenking
- demokratisk medverknad og
- performativ handling.

Dei dramatiske medieringsressursane er ikkje eksplisitt nemnde i hjulet, men navet i midten representerer nettopp desse dramatiske ressursane (metodane, teknikkane) som til dømes kan vera dramatisering, lærar-i-rolle, miming, rollespel, tablå/stillbilete, improvisasjon.

Dramahjulet er ein idealtypisk modell som viser funksjonen til dei estetiske læreprosessane når aktivitetane i klasserommet dreier seg rundt dramatisk mediering. Hjulet viser såleis kva me kan gjera med dramatisk mediering og kva me kan oppnå med dramatisk mediering. Dei dramatiske handlingane har kommunikative formål og er eit uttrykk for ein intensjon om å skapa mening. Modellen er difor, til liks med skrivehjulet (Berge, 2005) ei form for generalisering over alt ein kan bruka dramatisk mediering til.



Figur 2: Dramahjulet, ei funksjonell forståing

Hjulet er eit forsøk på å samla, konkretisera og konseptualisera kva ein estetisk læreprosess med vekt på prosessdrama kan vera i undervisning, og kva som er intensjonen med dei dramatiske handlingane. Hjulet tek utgangspunkt i at prosessdrama først og fremst er performativ og estetisk mediering, slik navet i midten illustrerer. Me veit at resultatet ikkje alltid blir slik pedagogen helst hadde ønskt, og at ein ikkje alltid utnyttar alle moglegheitene mediet eller arbeidsmetoden gir, men det er likevel viktig å heile tida etterstreva formåla og ideala og leita etter metodar og handlingar som best understøttar måla. I dette arbeidet vil pedagogen i tillegg ta i bruk ulike medieringsressursar som ikkje kjem fram i modellen. Kropp og stemme utgjer dei to hovuduttrykksmidla i dramatisk mediering. Eit viktig moment vil difor vera å planleggja korleis desse to uttrykksmidla kan stemmast slik at dei bidreg til at innhaldet vert uttrykt og arbeida med gjennom meiningsfull form. I tillegg vil dramatiske verkemiddel som undertekst, kontrast, ritual, symbol og spenningsoppbygging vera viktige ressursar som knyter handlingane og formåla saman.

Analysen viser at prosessdrama er *konstruert* ved hjelp av estetiske former og medium (miming, lærar-i-rolle, rolledialog) som knyter det kreative og skapande saman med det diskursive og refleksive i iterative episodar som til sist dannar ein heilskap (O'Neill, 1995). Fiksjon, perspektivskifte, rolleinnleving og skaping i dramatisk form står sentralt. Ved hjelp av desse *konstruksjonane* blir ulike *kunnskapsområde* og *identitetar* utforska. I dømet med Antigone utforskar ein fleirfaglege kunnskapsområde som litteratur, historie, retorikk og etikk. Dømet seier ikkje noko om kva studentane har lært på desse områda, men det seier noko om kva det har blitt undervist om og i, og kva som er intensjonen bak vala av dei ulike metodane som vart brukte i dramaforløpet. Når det gjeld *utøving* og

felleskap, ser ein at studentane utøvde estetiske former som dei stundom presenterte for kvarandre. Storparten av forløpet var ramma inn i eit fellesskap, som når dei var innbyggjarane i Teben eller studentar, men stundom arbeidde dei i mindre grupper, som i dialogen mellom Antigone og Ismene, eller åleine, som når dei skreiv ned råda sine til Haimon.

Analysen peikar på og gir døme på korleis eit prosessdrama kan konstruerast i samspel mellom faglærarar og ei studentgruppe og det praktiske arbeidet med forløpet saman med studentane fungerer som døme på korleis øvingsarbeid i lærarutdanninga kan stimulere til utprøving i praksis. Dømet viser dermed korleis ein på campus kan hjelpe til med å byggje eit repertoar av måtar å undervisa på og slik vera med og støtta opp om studentane sin performative profesjonalitet.

Det vert også vist til korleis ein estetisk læreprosess ved hjelp av dramatisk mediering kan iscenesetja og bidra til utforskning av sentrale moment i *Fagfornyninga* som gjeld kunnskapsutvikling, identitetsdanning, kreativ utforskning, kritisk tenking, demokratisk medverknad og performativ handling.

Analysen viser at dramaforløpet er delt opp i episodar som både har mange utøvande og dialogiske fellestrekk samstundes som kvar episode har sine særtrekk. Felles er vektlegginga av dei kollektive skapande prosessane som vekslar mellom utforskning og refleksjon i og ute av rolle der gjerne også læraren er med på utforskinga frå innsida.

Eg har konseptualisert analysen av forløpet gjennom diskursane. Som nemnt og som vist i dramahjulet viste næranalysen av kva handlingar som utfalda seg under dei ulike diskursane på nokre sentrale aktive verb: *å førestilla seg*, *å skapa*, *å utøva*, *å utforska*, *å samhandla* og *å reflektera*.

Oppsummert kan formåla med dei performative dramatiske handlingane kategoriserast slik:

Å skapa i dramatisk form har kreativ utforskning som formål.

Å sjå for seg / førestilla seg har perspektivering og kritisk tenking som formål.

Å utforska har kunnskapsutvikling som formål.

Å reflektera har identitetsdanning og kritisk tenking som formål.

Å samhandla har demokratisk medverknad som formål.

Å utøva har performativitet og framføring av estetisk form som formål.

Dei typiske handlingane som kom fram i forløpet, er i samsvar med *Fagfornyninga*, som vektlegg at verdigrunnlaget kan arbeidast med gjennom handlingar som er knytte til skapande, utforskande og utøvande praksisar, til samspel og medansvar gjennom demokratiske prosessar, til sosial læring og til kunnskapsutvikling og konstruksjon i faga (Kunnskapsdepartementet, 2017). Samspelet kjem tydeleg fram i den kollektive prosessen som ligg til grunn for dei fleste episodane. Utforskinga kjem fram på ulikt vis alt etter kva metode som blir teken i bruk. Det improvisatoriske er ein kjerne i alle fasane sjølv om det ligg ein pre-tekst frå antikken til grunn for forløpet. Praktisk skapande arbeid på golvet kjenneteiknar alle fasane der kommunikasjon både i heilklasse, med læraren som seg sjølv og

med lærar-i-rolle er grunnlaget for det som blir skapt. Forløpet legg til rette for kritisk tenking gjennom rolleinleving og perspektivskifte.

Til sist samanstill eg i kategoriseringa under dei ulike diskursane med dei sentrale dramatiske handlingane som kom fram. Kategoriseringa peikar på kva som er intensjonen med dei ulike handlingane, men fortel ikkje noko om dette vart oppnådd sidan det perspektivet ikkje vart undersøkt i studien. Kategoriseringa byggjer, som tidlegare nemnt, på ei abduktiv tilnærming som både refererer til analysen av det omtala dramaforløpet, men også til teori og eiga og andre si tidlegare forskning på fenomenet dramaforløp. Sidan fleire av diskursane har samanfallande trekk, har eg slått saman kreativitetsdiskursen med performativitetsdiskursen og demokratisk medverknad-diskursen med kritisk tenking-diskursen og identitetsdiskursen. Der det ikkje er sjølvforklarande, eksemplifiserer eg med døme frå prosessdramaet om Antigone.

- Kunnskapsutvikling knytt til *å førestilla seg, å skapa, å utøva, å utforska, å samhandla og å reflektera* som sentrale aktivitetar i prosessdramaets estetiske læreprosess handlar om å:
 - a førestilla seg og leva seg inn i både roller og tematikk; perspektivskifte (deltakarane prøvde ut tematikken frå Antigone, Ismene, Haimon og innbyggjarane i Teben sine perspektiv)
 - b skapa i dramatisk form (veksla mellom lærar-i-rolle, rolledialog, tablå og skrivning i rolle)
 - c utøva og framføra i ulike dramatiske former (fleire av prosessane blei bearbeidde og produkta framførde for kvarandre som publikum)
 - d utforska tematikken kroppslig, emosjonelt og diskursivt ved hjelp av dramatiske medium, gjerne saman med andre medium som samtale, teikning, musisering og skrivning
 - e samhandla (prosessdrama er ei kollektiv arbeidsform, og individuelt arbeid førekom i liten grad utanom når dei skreiv råd til Haimon)
 - f reflektera i og ute av rolle, noko som stimulerer til kritisk tenking

- Kreativitet og performativitet knytt til *å førestilla seg, å skapa, å utøva, å utforska, å samhandla og å reflektera* som sentrale aktivitetar i prosessdramaets estetiske læreprosess viser seg ved at ein:
 - a førestiller seg noko som ikkje alt er der
 - b skaper på nye måtar og set saman utan ferdige modellar
 - c utøver og personifiserer ut frå idear
 - d utforskar tematikkar med dramatiske moglegheitsbriller
 - e samhandlar på uortodokst vis
 - f reflekterer over dei mange moglegheitene og over at ein sjølv skaper, påverkar og blir påverka

- Demokratisk medverknad, kritisk tenking og identitetsutvikling knytt til å *førestilla seg, å skapa, å utøva, å utforska, å samhandla* og *å reflektera* som sentrale aktivitetar i prosessdramaets estetiske læreprosess er eit resultat av at ein
 - a førestiller seg, saman med andre, ei verd som både er reell og fiktiv
 - b skaper moglegheitsrom gjennom kollektive prosessar, perspektivskifte og ulike posisjonar
 - c utøver tenkte posisjonar, roller og verder
 - d utforskar kva det betyr å vera menneske under ulike samfunnsforhold, tek i bruk skifte av tid og rom og stiller spørsmål ved det beståande
 - e samhandlar og er avhengig av den andre gjennom aksjon og reaksjon
 - f deler refleksjonane i fellesskapet, perspektivskiftet og pedagog kan stimulera kritisk tenking
 - g opplever å vera ein del av ein større diskurs

Gjennomgangen viser at ved å bruka dramatisk mediering i klasserommet så kan ein setja i sving estetiske læreprosessar gjennom utforsking, meiningsdanning og kritisk tenking. Den dramatiske medieringa er ein måte å arbeida med lærestoff på som opnar for å bruka metodar som utfaldar tematikken, som kan gå bakom for å undersøka nærare, som kan stilla kritiske spørsmål, som undersøker andre perspektiv gjennom rolleinnleving og som til sjuande og sist kan legga til rette for djupnelæring. Utviklinga av førestillingsevna er som vist svært sentral. Denne evna gjer det mogleg å undersøka og forstå andre sine val og andre sine tankar om og syn på verda. Nussbaum (1995) seier det er ein grunnleggjande samanheng mellom det å kunna førestilla seg noko og moralsk samhandling (Nussbaum, 1995, s. 31). Dramaforløpet er på mange vis uføreseieleg, det utfaldar seg i tid og rom og vekslar mellom ulike medium som pedagog tek i bruk, slik at elevane undersøker tematikken på ulike måtar. Innramminga er her forteljinga om Antigone, men rammene er også dei konkrete måla og læraren sine didaktiske tilretteleggingar. Desse er grunnleggjande for aktiviteten og viser 1) at pedagogen fungerer som ein noko styrande stillasbyggjar, og 2) at utfallet ikkje kunne bli slik det blei utan denne didaktiske innramminga.

Studien sine avgrensingar

Data presentert i denne artikkelen representerer eit lite utval og det metodiske grunnlaget så vel som utvalet er avgrensa. Studien har også retta seg meir mot forskning på undervisning og det intenderte formålet med estetiske læreprosessar, enn på ei undersøking av kva dei einskilde deltakarane har lært. Student-/elevperspektivet kan difor vera ein naturleg oppfølgjar av prosjektet og kan vera grunnlag for ein ny studie der studentane/elevane er meir aktivt involverte i forskinga. Det må også påpeikast at i undervisning der prosessdrama står sentralt,

så er det læreren som avgjer den overordna strukturen. Sjølv om studentane eller elevane deltek aktivt i dei ulike sekvensane så er det læreren som didaktisk og dramaturgisk har planlagt og styrer innramminga, kva metodar som skal brukast og kva som skal undersøkast. Det ville difor vera interessant å undersøka nærare kva form for medverknad ei meir open form på forløpet ville føra til for deltakarane.

Om forfatteren

Vigdis Vangsnes er professor i pedagogikk og forskingsprogramleiar for forskingsprogrammet Praksisnær profesjons- og utdanningsforskning ved HVL. Forskingsinteressene omfattar forskning på estetiske læreprosessar, dramaturgi, lærarrolla og improvisasjon i barnehage, skule og lærarutdanning.

Institusjonstilknytning: Fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett, Høgskulen på Vestlandet, HVL, 5414 Stord

E-post: vigdis.vangsnes@hvl.no

Referanser

- Allern, T. H. & Sæbø, A. B. (2010). Hva kan drama som læringsform bidra med i undervisnings- og læringsprosessen? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(03), 244–255.
- Alvesson, M. & Skjöldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Studentlitteratur.
- Aristoteles (1989). *Om diktetekunsten* (S. Ledsaak, Overse.). Dreyer.
- Aure, V. (2013). Didaktikk – i spennet mellom klassisk formidling og performativ praksis. *Nordic Journal of Art and Research*, 2(1). <https://doi.org/10.7577/ifa.v2i1.611>
- Austring, B. D. & Sørensen, M. (2006). *Æstetik og læring*. Hans Reizel.
- Bale, K. (2009). *Estetik: En innføring*. Pax.
- Bengtsson, J. (2005). *Med livsvärlden som grund: Bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning*. Studentlitteratur.
- Berge, K. L. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve - ideologi og strategier. I A. J. Aasen & S. Nome (Red.), *Det nye norskfaget* (s. 161-188). Fagbokforlaget.
- Berge, K. L., Evensen, L.S. & Thygesen, R. (2016). The wheel of writing: A model of the writing domain for the teaching and assessing of writing as a key competency. *The Curriculum Journal*, 27(2), 172–189. <https://doi.org/10.1080/09585176.2015.1129980>
- Biesta, G. (2011). From learning cultures to educational cultures: Values and judgements in educational research and educational improvement. *International Journal of Early Childhood*, 43(3), 199–210. <https://doi.org/10.1007/s13158-011-0042-x>
- Biesta, G. J. (2017a). Qualification, socialization, subjectification: On the three domains of educational purpose. I H. Sæverot & T. C. Werler (Red.), *Pedagogikkens språk: Kunnskapsformer i pedagogikkvitenskap* (s. 88–101). Gyldendal Akademisk.
- Biesta, G. J. (2017b). *Utdanningens vidunderlige risiko* (A. Sjøbu, Overs.). Fagbokforlaget.
- Bolton, G. M. (1979). *Towards a theory of drama in education*. Longman.
- Bolton, G. M. (1984). *Drama as education: An argument for placing drama at the centre of*

- the curriculum*. Addison-Wesley Longman.
- Bourriaud, N. (2007). *Relasjonell estetikk* (B. Christensen-Scheel, Overs.). Pax.
- Butler, J. (2006). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. Routledge.
- Chappell, K., Craft, A. R., Rolfe, L. & Jobbins, V. (2012). Humanizing creativity: Valuing our journeys of becoming. *International Journal of Education & the Arts*, 13(8).
<http://www.ijea.org/v13n8/>
- Claxton, G., Craft, A. & Gardner, H. (2008). Concluding thoughts: good thinking - education for wise creativity. I A. Craft, H. Gardner & G. Claxton (Red.), *Creativity, Wisdom and Trusteeship: Exploring the Role of Education* (s. 168-177). Corwin Press.
- Dahl, T. (2019a). Epilog: Læring gjennom intra-aksjoner. I T. P. Østern, T. Dahl, T. Strømme, A. Aagard Petersen, A. L. Østern, & S. Selander (Red.), *Dybde//Læring: En flerfaglig, reasjonell og skapende tilnærming* (s.187-194). Universitetsforlaget.
- Dahl, T. (2019b). The poiesis and mimesis of learning. I A. L. Østern & K. N. Knudsen (Red.), *Performative approaches in arts education: Artful teaching, learning and research* (s. 11-25). Routledge.
- Deleuze, G. (1994). *Difference and repetition*. Columbia University Press.
- Dewey, J. (1950). Aesthetic experience as a primary phase and as an artistic development. *Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 9(1), 56–58.
<https://doi.org/10.2307/426103>
- Dewey, J. (1963). *Liberalism and social action*. Capricorn.
- Dewey, J. (1986). Experience and education. *The Educational Forum*, 50(3), 241–252. <https://doi.org/10.1080/00131728609335764>
- Duatepe-Paksu, A. & Ubuz, B. (2009). Effects of drama-based geometry instruction on student achievement, attitudes, and thinking levels. *Journal of Educational Research*, 102(4), 272–286. <https://doi.org/10.3200/JOER.102.4.272-286>
- Eisner, E.W. & Vallance, E. (1974). *Conflicting conceptions of curriculum*. McCutchan.
- Eriksson, S. A. (2011). Distancing at close range: making strange devices in Dorothy Heathcote's process drama teaching political awareness through drama. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 16(1), 101-123.
<https://doi.org/10.1080/13569783.2011.541613>
- Fels, L. (2008). Performative inquiry: Arresting the villains in Jack & the Beanstalk. *Journal for Learning through the Arts*, 4(1), 2. <https://doi.org/10.21977/D94110042>
- Fels, L. & Belliveau, G. A. (2008). *Exploring curriculum: Performative inquiry, role drama, and learning*. Pacific Educational Press.
- Fenwick, T. & Edwards, R. (2010). *Actor-network theory in education*. Routledge.
- Fischer-Lichte, E. (2008). *The transformative power of performance: A new aesthetics*. Routledge.
- Fleming, M., Merrell, C. & Tymms, P. (2004). The impact of drama on pupil's language, mathematics, and attitude in two primary schools. *Research in Drama Education*, 9(2), 177–196. <https://doi.org/10.1080/1356978042000255067>
- Frers, L. (2017). Metode mellom hverdagspraksis, læring og forskning. I K. Hognestad, M. Bøe & L. Frers (Red.), *Metode mellom forskning og læring: Refleksjon og praksis* (s. 19-34). Cappelen Damm Akademisk / Nordic Open Access Scholarly Publishing.
<https://doi.org/10.23865/noasp.25>
- Hagtvet, B. (2009). Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre. Høyere utdanning og forskning i Norge møter den globaliserte verden. I I. Bostad (Red.), *Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre* (s. 4-12). Dannelsesutvalget, Universitetet i Oslo.
- Hallgren, E. & Österlind, E. (2019). Process drama in civic education: Balancing student

- input and learning outcomes in a playful format. *Education Sciences*, 9(3), 231.
<http://dx.doi.org/10.3390/educsci9030231>
- Hertzberg, F. & Dysthe, O. (2012). Prosesskriving: Hvor står vi i dag? I S. Matre, D. Kibsgaard Sjøhelle, & R. Solheim (Red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (s. 59-72). Universitetsforlaget.
- Hohr, H. & Pedersen, K. (1996). *Perspektiver på æstetiske læreprosesser*. Dansk lærerforening.
- Hulse, B. & Owens, A. (2019). Process drama as a tool for teaching modern languages: Supporting the development of creativity and innovation in early professional practice. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 13(1), 17-30.
<https://doi.org/10.1080/17501229.2017.1281928>
- Illeris, H. (2009). Æstetiske læreprosesser som performative handlinger: Overvejelser over subjektivitet, identitet og form. *Cursiv*, 2009(4), 115-130.
- Illeris, H. (2012). Aesthetic learning processes for the 21st century: Performative approaches, *Journal of the International Society for Teacher Education*, 16(1), 10-19.
- Jørgensen, D. (2001). *Skønhedens metamorfose: De æstetiske idéers historie*. Odense Universitetsforlag.
- Kana, P. & Aitken, V. (2007). "She didn't ask me about my grandma": Using process drama to explore issues of cultural exclusion and educational leadership. *Journal of Educational Administration*, 45(6), 697-710. <http://dx.doi.org/10.1108/09578230710829883>
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Verdier og prinsipper for grunnsopplæringen – overordnet del av læreplanverket*. Regjeringen.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordnet-del--verdier-og-prinsipper-for-grunnsoppleringen.pdf>
- Kunnskapsdepartementet (2019). *Skaperglede, engasjement og utforskertrang-Praktisk og estetisk innhold i barnehage, skole og lærerutdanning*. Regjeringen.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/skaperglede-engasjement--og-utforskertrang/id2665820/>.
- Latour, B. (2005). *Reassembling the social. An introduction to actor-network-theory*. Oxford University Press.
- Lindstrand, F. & Selander, S. (2009). *Estetiske lærprosesser*. Studentlitteratur.
- McNaughton, M. J. (2010). Educational drama in education for sustainable development: Ecopedagogy in action. *Pedagogy, Culture and Society*, 18(3), 289-308.
<https://doi.org/10.1080/14681366.2010.505460>
- McNaughton, M. J. (2012). We know how they feel: Global storylines as transformative, ecological learning. I A. E. Wals & P. B. Corcoran (Red.), *Learning for sustainability in times of accelerating change* (s. 457- 476). Wageningen Academic Publishers.
- McNaughton, M. J. (2014). From acting to action: Developing global citizenship through "global storylines" drama. *Journal of Environmental Education*, 45(1), 16-36.
<https://doi.org/10.1080/00958964.2013.804397>
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi*. (B. Nake, Overs.). Det lille Forlag.
- Neelands, J. & Goode, T. (2015). *Structuring drama work*. Cambridge University Press.
- Nussbaum, M. C. (1995). *Poetic justice: The literary imagination and public life*. Beacon.
- O'Neill, C. (1995). *Drama worlds: A framework for process drama*. Heinemann Drama.
- O'Toole, J. (2003). *The process of drama: Negotiating art and meaning*. Routledge.
- Rosler, B. (2008). Process drama in one fifth-grade social studies class. *Social Studies*, 99(6), 265-272. <http://dx.doi.org/10.3200/TSSS.99.6.265-272>
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Fagbokforlaget.
- Sawyer, R. K. (2004). Creative teaching: Collaborative discussion as disciplined

- improvisation. *Educational researcher*, 33(2), 12-20.
<https://doi.org/10.3102%2F0013189X033002012>
- Schechner, R. (2004). *Performance theory*. Routledge.
- Semetsky, I. & Masny, D. (2013). Introduction: Unfolding Deleuze. I D. Masny & I. Semetsky (Red.), *Deleuze and education* (s. 1–17). Edinburgh University Press.
- Schatzki, T. R. (1996). *Social Practices: A Wittgensteinian approach to human activity and the social*. Cambridge University Press.
- Stinson, M. & Winston, J. (2011). Drama education and second language learning: a growing field of practice and research. *Research in Drama Education: The journal of Applied Theatre and Performance*, 16(4), 479-488.
<https://doi.org/10.1080/13569783.2011.616395>
- Szatkowski, J. (1985). Når kunst kan bruges – Om dramapædagogik og æstetik. I J. Szatkowski & E. Christoffersen (Red.), *Dramapædagogik i nordisk perspektiv* (s. 136-153). Gråsten: Drama.
- Sæbø, A. B. (1998). *Drama, et kunstfag: Den kunstfaglige dramaprosessen i undervisning, læring og erkjennelse*. Tano Aschehoug.
- Tjønneland, E. (u.d.) Estetikk. I *Store norske leksikon*. Henta 14. juli 2020 frå <https://snl.no/estetikk>
- Toivanen, T., Komulainen, K. & Ruismäki, H. (2011). Drama education and improvisation as a resource of teacher student's creativity. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 12, 60-69. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.02.010>
- Vangsnes, V., Økland, N.T.G. & Krumsvik, R. (2012). Computer games in pre-school settings: Didactical challenges when commercial educational computer games are implemented in kindergartens. *Computers & Education*, 58(4), 1138–1148.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.12.018>
- Vangsnes, V. (2014). *The dramaturgy and didactics of computer gaming: A study of a medium in the educational context of kindergartens*. [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Bergen]. <https://bora.uib.no/bora-xmlui/handle/1956/8304>
- Vangsnes, V. & Økland, N.T.G (2017). Læraren som leiar av demokratiske prosessar i dramaklasserommet. I A.B. Sæbø & S.A. Eriksson (red.), *Drama, teater og demokrati: I barnehage, skole, museum og høyere utdanning. Antologi I*, (s. 159-173). Fagbokforlaget.
- Wagner, B. J. (1976). *Dorothy Heathcote: Drama as a learning medium*. National Education Association.
- Warner, C. & Andersen, C. (2004). “Snails are science”: Creating context for science inquiry and writing through process drama. *Youth Theatre Journal*, 18, 68–86.
<https://doi.org/10.1080/08929092.2004.10012565>
- Winnicott, D. W. (1971). *Playing and reality*. Burns & Oates.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods*. 3. utg. Sage.