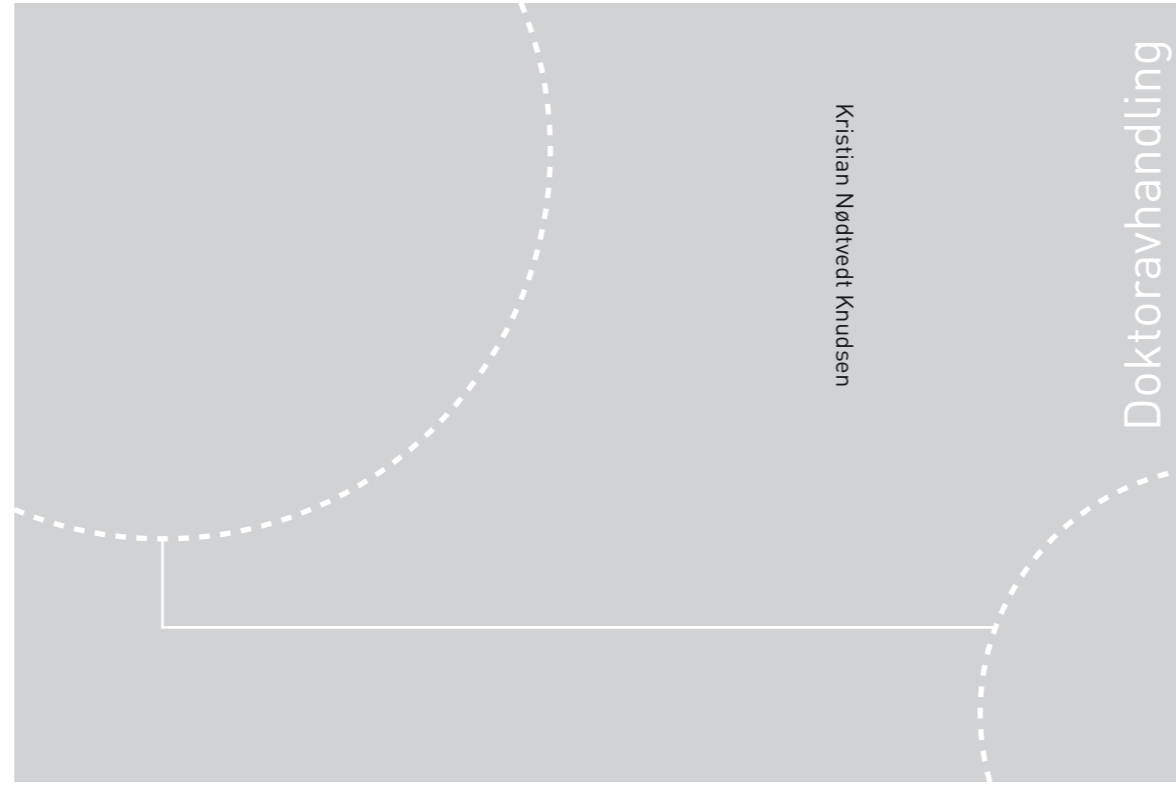


ISBN 978-82-326-2674-8 (trykt utg.)  
ISBN 978-82-326-2675-5 (elektr. utg.)  
ISSN 1503-8181



Doktoravhandling ved NTNU, 2017:2017:303

Kristian Nødtvedt Knudsen

**#iLive**

konturer af en performativ dramadidaktik i  
en digital samtid

Kristian Nødtvedt Knudsen

## **#iLive**

konturer af en performativ dramadidaktik i en digital samtid

Avhandling for graden philosophiae doctor

Trondheim, oktober 2017

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for lærerutdanning

**NTNU**

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Avhandling for graden philosophiae doctor

Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for lærerutdanning

© Kristian Nødtvedt Knudsen

ISBN 978-82-326-2674-8 (trykt utg.)  
ISBN 978-82-326-2675-5 (elektr. utg.)  
ISSN 1503-8181

Doktoravhandlinger ved NTNU, 2017:303

Trykket av NTNU Grafisk senter

## Sammendrag

Hensigten med denne ph.d.-afhandling er at undersøge, hvordan det performative og digitale samfund kan revitalisere dramadidaktik. I afhandlingen bringer jeg de sociale medier og deres komplekse kommunikative strategier med ind i en drama/teaterfaglig kontekst og undersøger, hvordan de kan anvendes til at videreudvikle drama/teaterfagdidaktik. En del af ph.d.-projektet har således også været at udvikle og gennemføre et dramadidaktisk undervisningsforløb for gymnasieelever (#iLive).

Afhandlingen er artikelbaseret og består af fire artikler samt en sammenfattende kappe. Den overordnede studie er forankret i en abduktiv forskningslogik, som kendetegnes ved, at nye forskningsspørgsmål kontinuerligt udvikles gennem en pendling mellem praksis, forskning og teori. Den valgte forskningslogik har bidraget til, at ph.d.-projektet har gennemgået en transformation i løbet af projektets fireårige periode. Transformationen kommer blandt andet til syne i afhandlingens fire artikler og i kappen. Hver artikel repræsenterer en *delstudie* og har tilført forskellige teoretiske, epistemologiske og metodologiske perspektiver til den overordnede studie. En konsekvens af dette er, at afhandlingen indeholder et epistemologisk og metodologisk skifte fra æstetisk pragmatisme til et mere senmoderne syn på subjekt og erkendelse. Studien er forankret i et performativt, praksisledet forskningsparadigme, og det empiriske materiale består blandt andet af videooptagelser af #iLive og egen udviklingspraksis, deltagerlog samt et kort spørgeskema. De sociale medier er ligeledes blevet brugt som en måde at dokumentere og udvikle min egen forskningspraksis på i løbet af hele perioden.

I studien peger jeg på flere områder, hvor en moderne dramapædagogisk didaktik udfordres i mødet med de sociale medier. Dette sker blandt andet i forbindelse med at anvende dramatisk fiktion og dramaturgi i didaktisk kontekst. Men også i relation til at praktisere dramadidaktik inden for et klassisk aristotelisk kunstsyn. Gennem studien foreslår jeg, som svar på disse udfordringer, konturerne af en *performativ dramadidaktik*. En didaktik, som i dialog med Jacques Rancières æstetiske regime (2000/2012), opererer med et fiktionsbegreb og en dramaturgi, som



varetager kompleksiteten, som er forbundet med meningsskabende processer på de sociale medier.

Ethvert forsøg på at revitalisere eller forny faglige perspektiver indebærer at *ryste* allerede etablerede forestillinger om, hvad dramaundervisning er. Dette indebærer en form for kritik rettet mod drama/teaterfaget selv. Jeg mener, at kritiske refleksioner kan føre til en mere nuanceret faglig *både-og*-holdning. En sådan holdning indebærer en vilje til at ville vende fokus hen mod potentielle områder for faglig udvikling. I mit ph.d.-projekt har det performative og digitale samfund været et sådant område.

## Abstract

This Ph.D. thesis set out to explore how the performative and digital society can revitalise drama in education. Here, I try to adapt social media and its complex communicative strategies to ways of teaching and learning drama as well as to explore how such media can stimulate to a renewal of drama in education. Therefore, part of this Ph.D. project concerns an educational design project called #iLive, which was designed and implemented by the author along with students from upper secondary schools in Norway.

This Ph.D. thesis consists of four articles and a meta-analysis called a mantle. The overall study is rooted in an abductive research logic that is characterized by developing research questions by oscillating between practice, research and theory. During the four-year period of this Ph.D. project, the abductive research logic led to a transformation, or *a change* in the content of the Ph.D. project itself, a transformation that becomes visible in the four articles and the mantle. Each article represents a *sub study*, which brought different theoretical, epistemological and methodological perspectives to the overall study. The different perspectives have led to epistemological and methodological changes, moving from aesthetic pragmatism to a more late-modern view on the subject and knowledge production. The overall study is rooted in a performative, practice-led research paradigm, and the empirical material was generated from the practical work with the participants of #iLive, including video recordings, questionnaires and participant logs. This also included video recordings of my own research and developmental practice and the use of social media as a way to document and develop my own research practice during the four-year period.

In this Ph.D. thesis, I argue that the use of social media in drama, as an educational context, challenges several areas of drama pedagogical thinking, for instance, in relation to the function of dramatic fiction and dramaturgy in drama processes. However, challenges also arise when the drama processes are set in an Aristotelian view of art. Based on my research, I suggest the outlines of a *performative drama-process* as one way of responding to the aforementioned challenges. *The performative drama-process* was inspired by Jacques Rancière's

aesthetic regime (2000/2012) and operates with an understanding of fiction and dramaturgy that manages the level of complexity connected to meaning-making process on social media and adapts it to the drama-process.

Any attempt to revitalise or renew the ways of teaching and learning drama involves disturbing established opinions or views on what drama in education is. It entails a kind of criticism that points to the subject of drama in education itself. I believe that critical reflections can lead to a many-faceted attitude in terms of the subject of drama in education. This attitude requires a will to turn the focus on potential areas for the future development of drama in education. In my Ph.D. project, the performative and digital society was regarded as one such potential area.

<b>Indholdsfortegnelse</b>	
<b>Sammendrag</b> .....	<b>iii</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>v</b>
<b>Oversigt over figurer</b> .....	<b>ix</b>
<b>Oversigt over billeder</b> .....	<b>xi</b>
<b>Kapitel 1</b> .....	<b>1</b>
<b>Introduktion</b> .....	<b>1</b>
<b>Drama/teaterfaget i skolen – en statusopdatering</b> .....	<b>2</b>
<b>Hensigt og problemstilling</b> .....	<b>4</b>
<b>Studiens krydsfelter</b> .....	<b>6</b>
<i>Det performative og digitale samfund</i> .....	6
<i>Ung i en digital samtid – senmodernitetens fragmenterede subjekter</i> .....	9
<i>Dramadidaktik, drama/teater og dramapædagogik</i> .....	11
<i>Drama/teater og de sociale medier</i> .....	12
<i>Fiktionsbegrebet</i> .....	13
<i>Dramaturgiske perspektiver</i> .....	14
<b>Afhandlingens struktur</b> .....	<b>16</b>
<b>Kapitel 2</b> .....	<b>18</b>
<b>Studiens faglige landskab: Performative anslag i en drama/teaterfaglig kontekst</b> .....	<b>19</b>
<b>Performativitet og performance</b> .....	<b>19</b>
<i>Performans, Performancekunst og performativitet</i> .....	20
<b>Performativitet i dramapædagogisk og dramadidaktisk kontekst</b> .....	<b>22</b>
<i>Performative vendinger i en teoretisk rettet kontekst</i> .....	24
<i>Performative vendinger i en didaktisk rettet kontekst</i> .....	28
<b>Kapitel 3</b> .....	<b>33</b>
<b>Tilblivelse af performative konturer i en didaktisk kontekst</b> .....	<b>33</b>
<i>Performative læringsrum på digitale scener</i> .....	33
<b>Jacques Rancière og et æstetisk regimes potentiale for en performativ dramadidaktik</b> .....	<b>37</b>
<i>En mangfoldighed af sanselige ordner og fiktioner</i> .....	39
<i>Reservationer i forhold til videnskabsteoretisk placering</i> .....	42
<b>Kapitel 4</b> .....	<b>45</b>
<b>Studiens metodologiske strategier: fra æstetisk pragmatisme til performativ forskning i en didaktisk kontekst</b> .....	<b>45</b>
<b>Forskning i et performativt perspektiv: konsekvenser for relationerne mellem teori- metodologi-empiri-dramadidaktik</b> .....	<b>46</b>
<i>At sætte sig selv på spil – performative indgange til kunstfagdidaktisk forskning</i> .....	49
<b>Forskning i et dramaturgisk perspektiv: konsekvenser for forståelsen af subjektets erfaring og de meningsskabende processer</b> .....	<b>52</b>
<i>Performativ forskning i et dramaturgisk perspektiv</i> .....	52
<i>Dramaturgi som reflektiv metodologi</i> .....	54
<b>Analysemodel</b> .....	<b>58</b>

<i>Startpunkter</i> .....	59
<i>De sociale mediers æstetik – multimodalitet og selvscenesættelse</i> .....	60
<i>Dokumentation - #iLive</i> .....	62
<b>Etiske refleksioner: Internettet og de sociale mediers uendelige rum</b> .....	<b>66</b>
<i>Forskerposition og etik: deltagerne</i> .....	67
<i>Systematik og transparens - forskning i et grænseløst landskab</i> .....	68
<b>Kapitel 5</b> .....	<b>69</b>
<b>Sammendrag af artiklerne – bidrag og brister</b> .....	<b>69</b>
<b>Artikel 1: Rektor, kend din krop – med kroppen som et spejlbillede</b> .....	<b>69</b>
<b>Artikel 2: Sociale medier – en ny scene for dramapædagogen</b> .....	<b>70</b>
<b>Artikel 3: Performative læringsrum på digitale scener – dramadidaktik og sociale medier</b> .....	<b>72</b>
<b>Artikel 4: Challenging fiction – exploring meaningmaking processes in the crossover between drama and social media</b> .....	<b>75</b>
<b>Bidrag og brister – I bagklogskabens klare lys</b> .....	<b>77</b>
<b>Kapitel 6</b> .....	<b>81</b>
<b>Studiens afsluttende diskussion: at vække skolen til live – konturerne af en performativ dramadidaktik i en digital samtid</b> .....	<b>81</b>
<b>Når kunst kan bruges... – om (en rekontekstualiseret) dramapædagogik og æstetik</b> .....	<b>81</b>
<b>Konturerne af en performativ dramadidaktik</b> .....	<b>83</b>
<i>Fiktionsbegrebet – hvor går grænsen?</i> .....	84
<i>Hyperfiktionalitet</i> .....	86
<i>Rum, Figur, Fabel (og Tid)</i> .....	88
<i>En progressionsmodel for en performativ dramadidaktik</i> .....	94
<b>At vække skolen til live – en performativ dramadidaktik i en digital samtid</b> .....	<b>97</b>
<b>Efterord</b> .....	<b>99</b>
<b>Litteraturliste</b> .....	<b>101</b>
<b>Internetadresser</b> .....	<b>109</b>
<b>Bilag</b> .....	<b>111</b>
<i>Bilag 1. Informationsbrev til elever/deltagere</i> .....	111
<i>Bilag 2. Kvitteringer, NSD</i> .....	115
<i>Bilag 3. Undervisningsforløbet #iLive</i> .....	117
<i>Bilag 4. Spørgeskema til deltagerne i #iLive</i> .....	121
<b>Artikel 1, 2, 3, 4:</b> .....	<b>123</b>

## Oversigt over figurer

<i>Figur 1.</i> QR-koder til artikel om ”Boris” fra Veles i Makedonien og til Zilla Van den Borns Vimeoside	s. 7
<i>Figur 2.</i> QR-koder til Skams hjemmeside	s. 10
<i>Figur 3.</i> Model over fiktionslagene i #iLive	s. 35
<i>Figur 4.</i> Model over performativ dramadidaktik	s. 36
<i>Figur 5.</i> QR-kode til en videoblog på Kristian Nødtvedt Knudsens Vimeokonto	s. 59
<i>Figur 6.</i> QR-kode til en videoblog på Kristian Nødtvedt Knudsens Vimeokonto	s. 61
<i>Figur 7.</i> I illustrationen præsenteres 8 af de 15 roller, som deltagerne i #iLive identificerer på de sociale medier	s. 64
<i>Figur 8.</i> Oversigt over de fire studier, starting points, dokumentationsmetode og teoretisk linse	s. 65-66
<i>Figur 9.</i> Skema over studierne fokus, empiri, analysemetoder, fund og plads i afhandlingen	s. 78
<i>Figur 10.</i> Den dramatiske fiktion (efter Szatkowski, 1985, s. 143)	s. 86
<i>Figur 11.</i> Oversigten indeholder de 15 roller og deres beskrivelser	s. 90
<i>Figur 12.</i> Hyperfiktionalitet i en performativ dramadidaktik	s. 91
<i>Figur 13.</i> Performative dramadidaktik. Modellen er en variant af figur 4 i kapitel 3. På ydersiden beskrives didaktikkens operative dimension	s. 94



## **Oversigt over billeder**

- Billede 1.* Billedet er hentet fra min Instagramkonto @danskeninord og blev taget i forbindelse med udviklingen af artiklen s. 70
- Billede 2.* Screenshot fra min Vimeo-konto s. 72
- Billede 3.* Screenshot fra #iLive s. 74
- Billede 4.* Billedet er hentet fra artikel 4 og er en dialog mellem værten fra #iLive og en deltager s. 77





**There has never been a time in which I have been convinced from within myself that I am alive.**

– **Kafka (*In The Penal Colony*)**



## Kapitel 1

### Introduktion

Kære læser.

Inden du går i gang med at læse min afhandling, så føler jeg mig forpligtet til at præsentere nogle oplysninger i forhold til afhandlingens struktur, retningslinjer og brug af digitale virkemidler. Afhandlingens overordnede studie er forankret i en abduktiv forskningslogik. Denne type forskning kendetegnes ved, at en kontinuerlig pendling mellem praksis, forskning og teori bidrager til at udvikle nye forskningsspørgsmål (Peirce, 1903/1998). Forskningsforløbet i abduktiv forskningslogik bliver således dynamisk og fragmenteret, hvilket kan være vanskeligt at samle i en lineær kappestruktur. Selvom du finder afhandlingens artikler bagerst i kappen, er det ikke ensbetydende med, at du skal vente med at læse dem til sidst. Kappen er en meta-analyse af mit arbejde gennem fire år, og der vil løbende være henvisninger til artiklerne. At vente til sidst med at læse artiklerne vil således reducere en del af meta-analysens indhold og refleksioner. Det samme ville være tilfældet, hvis artiklerne blev læst forud for kappen. For at imødekomme disse dramaturgiske udfordringer har jeg valgt at integrere henvisninger i teksten, som oplyser dig om, hvornår det er bedst at læse artikel 1, 2, 3 og 4. På den måde vil du, forhåbentlig, få et tilfredsstillende indtryk af ph.d.-projektet i sin helhed.

I løbet af afhandlingen vil du også støde på såkaldte QR-koder, som er små digitale genveje, der vil føre dig til empirisk materiale, hjemmesider og videooptagelser. Du kan downloade en *QR-læser* i din app-store, og den fungerer både til Apple og Android. Jeg er klar over, at det kan virke frustrerende og unødvendigt at skulle inkludere digitale og sociale medier i en afhandling. Men når jeg alligevel vælger at benytte mig af dem, skyldes det, at det giver anledning til at undersøge faglige og didaktiske principper på nye måder. Til sidst vil jeg fortælle dig lidt om min position som forsker. Jeg er uddannet Master i Dramapædagogik fra Højskolen i Bergen, med en bachelor i dramaturgi fra Aarhus Universitet. Efter endt

uddannelse har jeg arbejdet freelance i det frie scenekunsthelt som instruktør, improvisationsskuespiller og drama/teaterpædagog med børn og unge. Min interesse for at udforske de sociale og digitale medier i en dramapædagogisk kontekst er opstået som et resultat af at arbejde med børn og unge og observere, hvilken rolle de spillede i deres liv. Inden ph.d.-projektet kunne mit forhold til sociale medier opsummeres i form af en Facebook-konto. Jeg havde ingen interesse i at dele noget personligt og privat, men brugte kontoen til at bygge netværk og lignende. Det har forandret sig i løbet af projektets periode, hvilket jeg vil vende tilbage til i løbet af afhandlingen. Mit perspektiv som forsker og forfatter er således formet af erfaringer med projektets tematiske omdrejningspunkter, men også af min uddannelse og tidligere arbejds erfaringer.

God læselyst.

### **Drama/teaterfaget i skolen – en statusopdatering**

Arbejdet med afhandlingen er baseret på et ønske om at revitalisere dramadidaktik. Hvorvidt dette ønske var forankret i et større behov for at revitalisere dramadidaktik, eller om det var et personligt ønske for mig, da jeg igangsatte arbejdet med ph.d.-projektet, er uvist. Men i den seneste tid har der dog kunnet spores et ønske om at revitalisere drama/teaterfagets position i skolen både fra det norske fagmiljø og fra regeringens side. Landsorganisationen *Drama- og Teaterpedagogene* har i løbet af efteråret 2016 og foråret 2017 arbejdet for, at drama/teater bliver en del af debatten om fremtidens skole. Græsrodslignende aktioner som ”det spiller en rolle” og #myepåspill vidner om dette. I aktionerne gennemførte drama- og teaterlærere undervisningsforløb for børn og unge over hele Norge. Et andet eksempel kan findes i rapporten *Drama/teater i norsk grunnskole* (Drama- og Teaterpedagogene, 2016), hvori der præsenteres en fagplan for drama/teater som et selvstændigt fag i grundskolen<sup>1</sup>. Her argumenteres der for, at drama/teater kan tage del i fremtidens

---

<sup>1</sup> Rapporten kan hentes her: <https://uit.no/Content/487409/drama-teaterinorskgrunnskolemuligheterogspillerom.pdf>

skole og tilbyde ”estetiske læremåter som gjerne vil bidra til pedagogisk fornying. Faget tar leken på alvor, og betrakter teater som kunnskaps-og dannelsesform” (Drama- og Teaterpedagogene, 2016, s. 3). Ifølge forfatterne er hensikten med drama/teaterfaget både at give kunstoplevelser til elever i skolen og at give eleverne erkendelser om demokrati, en fornemmelse af at kunne mestre livet og bæredygtig udvikling (Drama- og Teaterpedagogene, 2016, s. 7). I fagplanen er faget struktureret i tre hovedområder, som supplerer hinanden, og som skal ses i sammenhæng; *Rolle, Spil* og *improvisation* og *Dramaturgi*. Rapporten præsenterer kompetencemål fra 1.-10. klasse.

Katalysatoren for fagmiljøets målrettede arbejde skal blandt andet ses i lyset af Ludvigsen-udvalgets udredning om *Fremtidens skole – fornyelse af fag og kompetanser* (NOU 2015:8). Ifølge udvalget er fremtidens skole nødt til at kunne imødekomme og rammesætte et højt kompleksitetsniveau, da udfordringer som klimaforandringer, en øget globalisering og multikulturelle samfund vil blive endnu mere aktuelle i fremtiden. Eleverne i fremtidens skole skal således kunne navigere i en hyperkompleksitet, og udvalget anbefaler fire kompetenceområder, som bør vægtlægges i fremtidens skole; (1) fagspecifik kompetence, (2) kompetence i at lære, (3) kompetence i at udforske og skabe og (4) kompetence i at kommunikere, samarbejde og deltage. Behovet for kreativitet, innovation, kritisk tænkning og problemløsning trækkes også frem som væsentlige kompetencer.

Det er også av stor verdi for samfunnet at det finnes kompetanse til å skape kunstneriske og kulturelle uttrykk. Den åpne og eksperimenterende tilnærmingen til å skape kunst og kultur kan være berikende både for samfunnet og for den enkeltes liv. (NOU 2015:8, 2015, s. 21)

Formuleringer som denne har efterladt fagfelterne inden for de praktisk-æstetiske fag i ekstase. Endelig ser det ud som om, at de praktisk-æstetiske fag kan genvinde deres plads i skolen. En skole som i de seneste år har været præget af et udvidet fokus på realfag.

Hvis vi vender tilbage til rapporten *Drama/teater i norsk grunnskole* (Drama- og Teaterpedagogene, 2016), så peger forfatterne på, at de har tolket Ludvigsen-udvalgets arbejde som, at tiden er moden til en nytænkning med henblik på fag og ikke mindst kunstfagernes muligheder til at realisere de grundlæggende kompetencer, som Ludvigsen-udvalget mener, er nødvendige (Drama- og Teaterpedagogene, 2016, s. 6). Behovet for nytænkning skal altså findes i skolerne og ikke i drama/teaterfaget, og her opstår der en risiko for, at vi som dramalærere møder os selv i døren: ”Skolen trenger å komme i takt med det multimodale og performative samfunnet, hvor vi lærer gjennom alle tilgjengelige kommunikasjonsmedier” (Drama- og Teaterpedagogene, 2016, s. 3). Med denne afhandling vil jeg argumentere for, at en forudsætning for at komme i takt med det multimodale og performative samfund også forudsætter et didaktisk skifte i dramapædagogikken. På baggrund af dette ph.d.-projekt foreslår jeg, at det fordrer en didaktik, som kan arbejde ud over ”fagets bruk av dramatisk fiksjon og roller” (Drama- og Teaterpedagogene, 2016, s. 7). En didaktik, som opererer med et fiktionsbegreb, som varetager kompleksiteten, som er forbundet med læringsprocesser på digitale medier, og tager legen med det performative samfunds decentrerede subjektivitet alvorligt. Denne afhandling skal ses som et bidrag til dette.

### **Hensigt og problemstilling**

Den faglige statusopdatering er ment som et indblik i nogle af de faglige og politiske strømninger, som rører på sig for tiden i Norge. Grunden til, at jeg vælger at redegøre for fagets position i en skole- og uddannelseskontekst, er todelt. For det første skriver jeg en afhandling i drama/teaterfagdidaktik. En didaktisk rettet afhandling har fokus mod de arenaer, som indeholder lærings- og uddannelsesprocesser. For det andet er mit arbejde med ph.d.-projektet baseret på et ønske om at ville revitalisere drama/teaterfaget. Som jeg påpegede afslutningsvis i statusopdateringen, så er det kritiske perspektiv for dette forskningsarbejde vendt mod drama/teaterfaget i sig selv. Ethvert forsøg på at revitalisere eller forny faglige perspektiver indebærer at *ryste* allerede etablerede forestillinger om, hvad dramaundervisning er. Det kan hurtigt føre til anklager om *legitimerende forskning* eller *at ville fylde gammel vin på nye flasker*.

Jeg tror, at kritiske refleksioner kan føre til en mere nuanceret faglig *både-og*-holdning. En sådan holdning indebærer en vilje til at ville vende fokus hen mod potentielle områder for faglig udvikling frem for faglig udvinding. I mit ph.d.-projekt har det performative og digitale samfund været et sådant område.

Afhandlingens overordnede problemformulering er:

**Hvordan kan det performative og digitale samfund revitalisere dramadidaktik?**

Afhandlingens første artikel er en teoretisk drøftelse af kroppens plads i meningskabende processer og introducerer den videnskabsfilosofiske forankring, som ligger til grund for arbejdet med artikel 2, 3, og 4. Men i takt med, at forskningsarbejdet udvikler sig, introduceres nye epistemologiske og ontologiske perspektiver i arbejdet. I kapitel 4 uddyber jeg, hvordan denne form for dynamisk og transformativ udvikling er central inden for et praksisledet og performativt forskningsparadigme.

Afhandlingens resterende artikler (2,3,4) er drøftelser af underliggende forskningsspørgsmål, som er udviklet gennem en kontinuerlig pendling mellem studiens overordnede hensigt, praksis og teori. Eftersom en del af ph.d.-projektet har bestået af at udvikle et didaktisk designprojekt (#iLive), så har forskningsspørgsmålene i de forskellige artikler gennemgået en gradvis forandring. De underliggende forskningsspørgsmål er:

Artikel 1: Delstudien tager udgangspunkt i en eksplorerende tilgang til ledelsesbegrebet og følgende spørgsmål bringes med ind i undersøgelsen; Hvor er *kroppen* i ledelse? Har den noget der at gøre? Findes der ledelse uden krop?



Artikel 2: Hvilke læringsmuligheder tilfører de sociale medier dramapædagogisk praksis, og hvordan kan de stimulere til dramadidaktisk fornyelse?

Artikel 3: Hvordan opstår performative læringsrum i mødet mellem dramadidaktik og de sociale medier?

Artikel 4: How do the participants in the drama educational project #iLive express and shape meaning-making in the crossover between drama and social media?

I hovedproblemstillingen benyttes betegnelsen *det performative og digitale samfund*, men betegnelsen er ikke integreret i de underliggende forskningsspørgsmål. Her benyttes i stedet betegnelsen *de sociale medier* (artikel 2,3,4). Jeg vil i det følgende afsnit redegøre yderligere for min forståelse af *det performative og digitale samfund*, samt introducere de krydsfelter som har været centrale i arbejdet med studien.

## **Studiens krydsfelter**

### ***Det performative og digitale samfund***

Betegnelsen *det performative og digitale samfund* henter sin inspiration fra Baz Kershaws begreb "the performative society" (Kershaw, 1999; 2001)<sup>2</sup>. Ifølge Kershaw opstår det performative samfund i krydsfeltet mellem kapitalisme og demokrati, og det er underlagt nogle strukturer og processer, som er gennemsyret af politiske og økonomiske interesser. Samfundet kendetegnes af en kompleksitet, hvor mediernes brug af teatrets metaforer medfører, at forskellige stadier eller grader af performance bringes med ind i hverdagen (Kershaw, 1999, s. 6). Der skabes en kultur, hvor det at *performe* både betyder at *præstere* og *præsentere*, og et samfund hvor for eksempel rollen som arbejdstager forgrener sig langt ind i privatlivet: "In performative societies performance becomes a defining feature of the human" (Kershaw, 2001, s. 207). Men, når skellet mellem person og rolle viskes ud, udfordres forståelsen af personen som et

---

<sup>2</sup> Kershaws definition skal ses i lyset af 1990'ernes *performative vendings* indflydelse på videnskabelige og metodiske fagfelter. Jeg vil redegøre yderligere for denne vending i kapitel 2.

autonomt subjekt. Og videre, subjektets syn på sig selv i verden. Ifølge Kershaw har det performative samfunds kompleksitet både ontologiske og epistemologiske konsekvenser for drama og teatrets plads i det performative samfund. Der opstår et paradoks, hvor performancegenren transformeres fra at være samfundets kritiske organ til også at blive fortalere for konformitet og et ønske om *status quo*. Tilbage står teatret og dramaet. Efterladt i en eksistentiel krise. Med en manglende evne til at adaptere og aktualisere sig selv til det performative samfunds komplekse strukturer og processer (Kershaw, 1999; 2001).

Kershaws *performative samfund* har både fungeret som en katalysator for mit ph.d.-projekt og senere som en teoretisk platform, hvorpå refleksioner og fund kunne diskuteres (Knudsen, 2015; 2017a; 2017b). Selvom definitionen er udviklet, før de sociale medier for alvor trådte ind på den digitale globale scene, betyder det ikke, at den kompleksitet, som Kershaw beskriver, er irrelevant. Både internettet og de sociale medier indeholder uendelige muligheder i relation til kommunikation og interaktion på et globalt niveau (Jf. Lundby, 2008; Knudsen, 2015; Rettberg, 2014; Szatkowski, 2011, 2017). Grunden til, at jeg har valgt at inkludere det *digitale* i min betegnelse, er, at de sociale medier indeholder en kommunikativ dimension, som adskiller sig fra de medietyper, Kershaw beskriver. Før jeg går videre, har jeg lyst til at komme med to eksempler på den form for kompleksitet, som opererer i det performative og digitale samfund.



A



B

Figur 1. QR-koderne fører læseren til henholdsvis en hjemmeside og en video fra det sociale medie Vimeo.

I QR-kode A<sup>3</sup> introduceres en artikel omhandlende 18-årige "Boris" fra Veles i Makedonien. "Boris" lever af at producere og udvikle nyhedssager, som retter sig mod amerikanske læsere. Nyhedssagerne oprettes på domæner, som "Boris" ejer, og deles efterfølgende på Facebook-sider via hans egen profil og cirka 200 andre profiler, som han bruger. Nyhederne har til formål at generere klik, som fører til økonomisk fortjeneste. Under den amerikanske valgkamp i 2016 tjente "Boris" penge på at producere såkaldte *fake news*, som rettede sig mod blandt andre Hillary Clinton og Bernie Sanders.

QR-kode B<sup>4</sup> fører til Zilla Van den Borns Vimeo-side. I 42 dage troede venner og familie, at Zilla van Den Born var på rejse rundt i Thailand. Men Zilla sad i sin lejlighed i Amsterdam, hvor hun redigerede og manipulerede med billeder, så de passede ind i hendes iscenesatte virkelighed.

Begge eksempler viser, hvordan de sociale og digitale medier udfordrer måden, vi kommunikerer på i et performativt og digitalt samfund. Der kan fremdeles være økonomiske og politiske intentioner bag ved de digitale budskaber, men hvor Kershaws performative samfund indeholder en overordnet magtinstans, så er det ikke altid tilfældet i det performative og digitale samfund. Ida Aalen (2015) påpeger, at de sociale medier har ført til, at der ikke længere kan defineres et tydeligt skel mellem *massemedier* (radio, tv, aviser) og *kommunikationsmedier* (brev, telefon, e-mail). På de sociale medier kan de samme mennesker både producere og konsumere, samtidig med at kommunikationen foregår på platforme, som er lagt til rette for, at flere kan kommunikere på samme tid. Både Aalen, "Boris" og Van den Born taler for, at den kompleksitet, som opererer i Kershaws *performative samfund*, er endnu mere kompleks i det performative og digitale samfund. I mit ph.d.-projekt er dette samfund først og fremmest et udtryk for de kommunikative processer, som er en del af ungdommens sociale kulturer. Det vil sige, at det ikke er min interesse at pege på en bagvedliggende undertrykkende *orden*, som råder i samfundskulturen. Min intention

---

<sup>3</sup> <https://www.wired.com/2017/02/veles-macedonia-fake-news/> . NRK har ligeledes haft en reportage fra Veles: [https://www.nrk.no/virkelighetskrigen/xl/veles-i-makedonia\\_-hvor-falske-nyheter-skaper-ekte-stolthet-1.13448754](https://www.nrk.no/virkelighetskrigen/xl/veles-i-makedonia_-hvor-falske-nyheter-skaper-ekte-stolthet-1.13448754)

<sup>4</sup> <https://vimeo.com/68079155>

er at pege på den kommunikative kompleksitet, som er integreret i et performativt og digitalt samfund.

### *Ung i en digital samtid – senmodernitetens fragmenterede subjekter*

Med denne afhandling skriver jeg mig ind i et senmoderne syn på subjekt og erkendelse (Giddens, 1991/2013). Det vil sige, jeg ønsker at placere ph.d.-projektet i tråd med de ontologiske og epistemologiske strategier, som kendetegner et senmoderne samfund, og som adskiller sig fra modernismens forestilling om en fast identitet, et autonomt subjekt og lineære fortælleformer. Mats Alvesson og Kaj Sköldbäck (2008) påpeger, at forskning forankret i et senmoderne kundskabssyn betragter den sociale virkelighed som mere flydende, præget af billeder og indeholdende en mangfoldighed af fleksible identiteter. Anthony Giddens beskriver senmodernitetens subjekt som værende i konstant konflikt med sociale kulturer og processer, som kendetegnes af kompleksitet, utryghed og risiko:

On the other side of what might appear to be quite trivial aspects of day-to-day action and discourse, chaos lurks. And this chaos is not just disorganisation, but the loss of a sense of the very reality of things and of other persons. (Giddens, 1991/2013, s. 36)

Ifølge Giddens fordrer senmodernitetens kompleksitet, at subjektet er i stand til selv-refleksivitet, da det ellers kan føre til en form for ontologisk usikkerhed. Det vil sige en manglende forståelse af sig selv i verden. Giddens påpeger, at ved at stille eksistentielle spørgsmål kan subjektet opnå ontologisk tryghed (Giddens, 1991/2013). Spørgsmålene indeholder både ontologiske og epistemologiske perspektiver og omhandler basale aspekter ved det at være menneske; (1) eksistens og væren, (2) begrænsning og menneskeligt liv, (3) andres erfaringer og (4) selv-identitetens kontinuitet. Den ontologiske tryghed indeholder således flere dimensioner af eksistentialisme, som alle spiller ind i subjektets identitetsskabende processer.

Et mere håndgribeligt eksempel på senmodernitetens ungdomskultur kan findes i en mere aktuel eller nutidig kontekst:



Figur 2. QR-koden fører læseren til en hjemmeside

Konceptet bag ”SKAM” er, at seerne kan følge rollefigurerne liv fra dag til dag på seriens hjemmeside samt se figurerne profiler på Instagram og Facebook. Serien har høstet mange roser i både ind- og udland og er blevet et fænomen. Særligt med tanke på den måde, serien skildrer gymnasieelevers hverdag, og de temaer som tages op i serien, såsom: voldtægt, homofili, religion og skolepres. Serien er produceret af NRK P3 og adskiller sig fra andre tv-serier ved at vise fragmenterede klip og samtaler mellem karaktererne i løbet af ugen<sup>5</sup>. Klippene sættes sammen til et helt afsnit, som vises fredag aften.

Det er ikke min intention at generalisere samtlige unge mennesker til at være kopier af Hartvig Nissens skolens elever. Jeg påstår heller ikke, at den måde, ”SKAM” skildrer de unges hverdag på, er en kopi af *virkeligheden*. Grunden til, at jeg vælger at bringe ”SKAM” med ind i dette afsnit, er, at det kan være et eksempel på en senmoderne ungdomskultur (Jf. Giddens, 1991/2013). Seriens forskellige tematiske omdrejningspunkter berører eksistentielle spørgsmål, og måden, serien anvender en fragmenteret fortællestil på, ræsonnerer med den kompleksitet og mangel på faste holdepunkter, som beskrives hos Giddens. Eksemplet bidrager også med at tegne konturerne af den kultur, som undervisningsforløbet #iLive, som er en del af mit ph.d-projekt, er inspireret af. En kultur hvor store dele af kommunikation og identitetsskabning foregår i den kompleksitet, som opererer på digitale platforme. Og hvor der stilles krav til subjektets evne til selv-refleksivitet.

---

<sup>5</sup> <http://skam.p3.no>

### ***Dramadidaktik, drama/teater og dramapædagogik***

I afhandlingen anvendes begreberne dramadidaktik, drama/teaterfaget og dramapædagogik. En del af fagets terminologibrug indeholder en diskussion om, hvorvidt man skal foretage en distinktion mellem drama og teater<sup>6</sup>. Man har også forsøgt at adskille drama- og teaterbegrebet ved at beskrive det som, at drama fokuserer på *processen*, og teater på *produktet*. Diskussionen foregår strengt taget den dag i dag, senest i landsorganisationen for drama og teater i Norge, som skiftede navn fra *Landslaget Drama i Skolen* til *Drama-og Teaterpedagogene*. Det er min opfattelse, at distinktion har en kedelig tendens til at reducere begrebernes betydning og indhold. Drama/teater er et kunstfag, som indeholder flere grene og genrer, som kan optræde i en mangfoldighed af kontekster. Når jeg skriver en afhandling i drama/teaterfagdidaktik, så er det implicit, at det fagfelt, jeg forholder mig til, optræder i en skole- og uddannelseskontekst. Det vil sige, det dramapædagogiske fagfelt, som jeg skriver mig ind i, relaterer sig til æstetiske tilgange til læring og dannelse. Det er i min optik ikke det samme som at gøre drama/teaterfaget til en metode eller en proces. Jeg vil hellere beskrive det som et kundskabs- og videnssyn, som fokuserer på sanselige tilgange til meningskabende processer.

Didaktisk tænkning relaterer sig til undervisningsplanlægning, klasserumsledelse, lærerkroppen, kommunikation og undervisningsrummet (Østern, 2014). Når jeg anvender begrebet dramadidaktik, skyldes det både mit ståsted som underviser i drama/teaterfagdidaktik og en anerkendelse af, at fagets måder at skabe kundskab på adskiller sig fra andre fagfelter. Drama/teaterfaget indeholder nogle værdier og strategier, som ikke uden videre kan adapteres til pædagogiske kontekster, men som forudsætter kundskab om fagets tradition og udvikling. Didaktisk tænkning i en drama/teaterfaglig kontekst forudsætter således en kritisk og konstruktiv tilgang, som favner både undervisningsanalyse og -planlægning samt faglig kompetence. Afslutningsvis vil jeg nævne, at afhandlingens titel indeholder endnu en didaktisk variation, nemlig *performativ dramadidaktik*. Betegnelsen skal ses som et resultat af min forskning og er et begreb, som jeg er nået frem til på baggrund af mit arbejde. Jeg

---

<sup>6</sup> Jf. David Hornbrooks kritik af Gavin Bolton og Dorothy Heathcote (Hornbrook, 1998).

vil derfor vende tilbage til begrebet og dets betydning i afhandlingens afsluttende kapitel 6.

### ***Drama/teater og de sociale medier***

Eftersom studien tilhører et forholdsvist ungt forskningsområde, har jeg valgt også at inkludere drama og *digitale medier* i min gennemgang af tidligere forskning i dette krydsfelt. Erfarne forskere og praktikere har siden begyndelsen af 2000-tallet arbejdet i krydsfeltet mellem drama og digitale medier (Anderson, Cameron & Sutton, 2015; Carroll, 2002; O’Toole & Dunn, 2008). John Carroll påpeger, at dramalæreren har en fordel i forhold til at integrere og udforske de former for iscenesættelse og deltagelse, som de digitale medier indeholder. Carroll peger blandt andet på det slægtskab, som ligger mellem virtuelle verdener rolleleg og dramafagets rolleleg (Carroll, 2002). David Cameron (2009) undersøger, hvordan Jonothan Neelands (2000) dramakonventioner kan tilpasses forskellige digitale medieformer. John O’Toole og Julie Dunn (2009) anvender procesdrama som en metode til at udforske distanceringslementer samt simulation og leg i krydsfeltet mellem såkaldte *virtuelle verdener* og *dramaverdener*. Kendetegnende for store dele af forskningen er, at de digitale medier bringer potentielle ”nye” mødesteder med sig ind i en skole- og uddannelseskontekst, som dramapædagogen kan udforske og integrere i dramadidaktisk arbejde<sup>7</sup>.

I takt med at forskningen på feltet vokser, sker der også en udvikling inden for de digitale medier. Smartphones, Apps og Notepads sørger for, at der kontinuerligt opstår nye mødesteder, såsom; Blogging, Facebook, Snapchat, Twitter og Instagram. De sociale medier begynder ligeledes at blive udforsket i dramapædagogiske kontekster (Carroll & Cameron, 2009; Jensen, 2012; Nicholls & Philip, 2012; Sutton, 2012; Wotzko, 2012). Rebecca Wotzko (2012) undersøger, hvordan Twitter kan adapteres til Augusto Boals *Newspaper Theatre* og derigennem skaber en platform,

---

<sup>7</sup> I et norsk perspektiv kan Fakultetet for kunsthøgskolen ved universitetet i Agder nævnes. Fakultetet deltager i det europæiske projekt *Platform shift +*. Projektet omhandler digitale udfordringer i teater for unge mennesker. For mere information se; <http://www.platformshift-blog.eu>

som åbner op for at stille spørgsmål ved nyhederne gennem kritisk analyse og re-mediering. Jennifer Nicholls og Robyn Philip (2012) undersøger, hvordan teknikker fra digitale og sociale medier kan stimulere til øget deltagelse blandt drama/teaterstudenter. Blandt andet ved at devise en forestilling ved brug af *Blog* og ved at tage *Second Life* – en online og digitalt baseret virtuel verden – i brug.

Kendetegnende for den forskning, som er skitseret i det ovenstående, er, at forskellige konventioner og dramametoder overføres til de sociale medier. Det vil sige, den faglige fornyelse opstår, når drama/teaterfagets æstetik adapteres til de sociale og digitale medier. I mit ph.d.-projekt forsøger jeg at gå i den modsatte retning og i stedet undersøge, hvordan de sociale mediers æstetik kan revitalisere drama/teaterfaget. Det vil sige, at det som kendetegner min forskning er, at jeg forsøger at finde faglig fornyelse med udgangspunkt i de sociale og digitale medier.

### ***Fiktionsbegrebet***

Janek Szatkowski definerer i 1985 dramapædagogik som værende; ”en kollektiv undersøgelsesproces, der som dominant aktivitet har brugen af en improviseret fiktion, som opstår, når to eller flere deltagere – i et fælles rum – fremstiller ”som om” handlinger, idet de bruger krop og stemme” (Szatkowski, 1985, s. 142). For Szatkowski må der være en fiktion, for at der kan være tale om drama. Aud Berggraf Sæbø beskriver fiktionen som det centrale kendetegn ved drama som læringsform (Sæbø, 2016). Fiktionen opstår gennem improvisation, som både kan være spontan eller foregå i forudbestemte og tilrettelagte rammer, hvor deltagerne har et kendskab til figurer og tema på forhånd. Gennem fiktionen bearbejdes tema, introduceres forskellige perspektiver, og den åbner op for, at deltagerne kan handle ”som om” og placere sig selv i en dobbelt repræsentation. Det er i denne æstetiske fordobling (Szatkowski, 1985), at refleksion og meningsskabende aktivitet opstår i en dramapædagogisk kontekst. At arbejde med fiktion kan således ses som en grundsten i moderne dramapædagogik.

I afslutningen af min faglige statusopdatering foreslog jeg, at drama/teaterfaget i fremtidens skole fordrede en didaktik, som kunne arbejde ud over



”fagets bruk av dramatisk fiksjon og roller” (Drama- og Teaterpedagogene, 2016, s. 7). En sådan manøvre indeholder et opgør med fiktionens funktion og betydning i en moderne dramapædagogisk kontekst. Fiktionsbegrebet er et tilbagevendende tema i hele afhandlingen. En grundigere redegørelse af, hvad et opgør med fiktionens funktion i en dramapædagogisk kontekst indebærer, og hvilken indflydelse det har for en performativ dramadidaktik, bliver således bearbejdet og præsenteret i løbet af kappen.

### ***Dramaturgiske perspektiver***

Dramaturgibegrebet spiller en central rolle i store dele af mit ph.d.-projekt. Hensigten med dette afsnit er at skitsere nogle af de forskellige positioner og kontekster, begrebet optræder i. Dramaturgibegrebet stammer i udgangspunktet fra teaterets verden og relateres til måden, instruktøren eller dramaturgen arbejder med forestillingens form og struktur. Som fagområde eller teatervidenskabelig disciplin refereres der ofte til Aarhusmiljøet, som særligt i 1980’erne og 1990’erne har haft stor indflydelse på og bidraget til udviklingen af begrebet (Gladsø, Gjervan, Hovik & Skagen, 2015; Kjølner & Szatkowski, 1991; Szatkowski 1989, 1993;). I begyndelsen af 1990’erne præsenterer Torunn Kjølner og Janek Szatkowski (1991) fire dramaturgiske modeller; dramatisk, episk, simultan og metafiktiv. Hver model indeholder forskellige narrative principper, som monteres i fiktionslag. Et fiktionslag etableres gennem en stabil kombination mellem et rum (tid og sted), nogle figurer og en fabel (en fortælling) (Szatkowski, 1989, s. 59)<sup>8</sup>. Modellerne bliver fremdeles brugt som et redskab til at analysere teaterforestillinger og dramatik (Jf. Gladsø, Gjervan, Hovik & Skagen, 2015, s. 173-183).

I 1993 lancerer Szatkowski det, han kalder *et dramaturgisk vende* og formulerer med det hypotesen om, at *livet imiterer teatret* (Szatkowski, 1993, s. 120). *Det dramaturgiske vende* henter inspiration i Jean Baudrillards teorier om massemedierne og simuleringens indflydelse og er et tilbud til humaniora om at

---

<sup>8</sup> For en grundigere indføring i modellerne og dramaturgibegrebet i relation til min forskning opfordres læseren til at læse afhandlingens artikel 3 (knudsen, 2017a)

eksperimentere med virkeligheden gennem et nyt sprogspil. Et sprog, som indeholder samme splittelse, kompleksitet og flygtighed, som allerede er tilstede i en senmoderne samfundskultur: ”Det grundlæggende spørgsmål er ikke længere det modernistiske: hvem er jeg? Men derimod: Hvem kan jeg blive i dag?” (Szatkowski, 1993, s. 121). Szatkowski argumenterer for, at det dramaturgiske vende tilfører perspektiver, som gør det muligt at konstruere billeder af en senmoderne tilværelse, hvori teatrets metaforer og leg med fiktion er central. I artiklen ”Manifesto for a wide-range theory of dramaturgy” (Szatkowski, 2017) udvider Szatkowski *det dramaturgiske vende* til også at omfatte den form for komplekse kommunikation, som opererer i dagens digitale samfund. Blandt andet i relation til interaktivitet og fremstilling af sig selv på Facebook og andre internetbaserede sociale platforme. De dramaturgiske perspektiver tilbyder ikke blot en linse, hvorigennem sociokulturelle processer kan anskues, men også en viden om tredimensionelle begivenheder og handlinger mellem mennesker (Szatkowski, 1993, s. 125). Det, som kendetegner denne type viden, er, at den produceres og analyseres gennem erfaringer, som ikke altid lader sig udtrykke i tekstuelle eller verbale former.

Der kan i *det dramaturgiske vende* findes en invitation til at dykke ned i sociokulturelle processer, som også indebærer meningsskabende processer. I *Dramaturgi i didaktisk kontekst* (Østern, 2014) takker Anna-Lena Østern ja til denne invitation og udforsker, hvordan dramaturgisk tænkning kan overføres til didaktisk virksomhed <sup>9</sup>. Østerns intention er at bidrage til en fornyelse af undervisningsplanlægning og klasserumsledelse (Østern, 2014, s. 63). At tænke som en dramaturg i undervisningen handler om at overveje, hvilken historie man som lærer ønsker at fortælle. Svaret på spørgsmålet former undervisningsforløbet og har indflydelse på lærerens måde at iscenesætte et tema for eleverne. Østern bringer de fire dramaturgiske modeller (Kjølner & Szatkowski, 1991) med ind i den didaktiske tankegang, da de indeholder retningslinjer eller værktøjer, som kan adapteres til lærerens praksis. Østern påpeger, at de fire modeller repræsenterer forskellige syn på,

---

<sup>9</sup> Tor-Helge Allern har ligeledes undersøgt dramaturgi som epistemologi i sin ph.d.-afhandling (Allern, 2003).

hvordan forståelser kommer til syne (Østern, 2014, s. 60-61). Dramaturgibegrebet bliver således foldet ud som et didaktisk værktøj, hvor de dramaturgiske modeller åbner op for eller inviterer til forskellige måder at arbejde med læring på. Særligt simultandramaturgiens montageprincipper og dens fragmentariske sammensatte tekster nævnes som værende relevante i lyset af unges digitale hverdag:

Med bruk av montasjemodeller er man opptatt av å belyse ulike perspektiver gjennom å stille kontrasterende fragmenter ved siden av hverandre. Den simultane montasjen kan forme en spiralbevegelse gjennom at samme tematik belyses fra ulike perspektiver. Det kan bli en slags sirkeldramaturgi. (Østern, 2014, s. 53-54)

Østern peger på unges brug af sociale medier som kommunikativ platform, og hvordan de udvikler høj kompetence i at skabe montager og i at læse sammensatte tekster, når de interagerer på disse platforme. Elevernes evne til dramaturgisk tænkning bliver her en væsentlig præmis for meningsskabende processer. Det dramaturgiske perspektiv giver samtidig læreren/forskeren mulighed for at undersøge og udtrykke tredimensionelle begivenheder, som opstår i interaktionen på de sociale medier.

Jeg beskrev indledningsvis dramaturgibegrebet som værende et centralt omdrejningspunkt i mit ph.d.-projekt, og i begyndelsen var det særligt i kraft af min baggrund som dramaturg og dramapædagog. Men i takt med projektets udvikling og en abduktiv forskningslogik blev dramaturgibegrebet også bragt med ind i teoretiske, metodiske, analytiske og metodologiske kontekster. Jeg vil i løbet af afhandlingen vende tilbage til disse kontekster (Kapitel 2, 3, 4 og 6).

### **Afhandlingens struktur**

Afhandlingen er artikelbaseret og består af en kappe og fire artikler. Kappen indeholder seks kapitler, hvor jeg i kapitel 1 introducerer studiens hensigt, krydsfelter og problemstillinger. I kapitel 2 redegør jeg for studiens faglige landskab og undersøger, hvilke strategier som kommer til syne i en drama/teaterfaglig gennemgang af performativitetetsbegrebet i en henholdsvis *teoretisk* og *didaktisk rettet* kontekst. Undersøgelsen bringes med videre ind i kapitel 3, hvor jeg forsøger at

fremskrive konturer af en performativ dramadidaktik og introducerer Jacques Rancières *æstetiske regime* som et forslag til et teoretisk rammeværk. I kapitel 4 redegør jeg for de metodologiske overvejelser, jeg har haft, og de valg jeg har truffet i løbet af ph.d.-projektets varighed. Kapitel 5 indeholder et sammendrag af afhandlingens fire artikler, og jeg diskuterer deres bidrag og brister. I kapitel 6 drøfter jeg afhandlingens problemstilling og præsenterer efterfølgende mit forslag til en performativ dramadidaktik i en digital samtid.

I afhandlingens første artikel *Rektor, kend din krop – med kroppen som et spejlbillede* drøfter jeg sammen med medforfatter Tone Pernille Østern, hvordan konturer af kropslige forståelser kan bidrage til et udvidet syn på ledelse. Afslutningsvis argumenterer vi for, at en refleksiv holdning til sit eget og andres kropslige handlingsrepertoire kan åbne op for at sætte ord på nogle erfaringer, som ikke altid lader sig udtrykke tekstuel eller verbalt. I artikel 2 *Sociale medier – en ny scene for dramapædagogen* undersøger jeg, hvordan sociale medier kan stimulere til didaktisk fornyelse. Med udgangspunkt i multimodal teori og *performative inquiry* argumenterer jeg for, at der i krydsfeltet mellem dramapædagogik og sociale medier skabes og udvikles nye forhold mellem risiko og affekt og mellem fiktion og virkelighed. Artikel 3 handler om undervisningsforløbet #iLive, og jeg redegør for den forforståelse, som ligger til grund for udviklingen af forløbet, samt dets dramaturgiske principper. Afslutningsvis tegner jeg konturerne af de performative læringsrum, som opstår i krydsfeltet mellem dramadidaktik og sociale medier. I artikel 4 drøfter jeg, hvordan deltagerne i #iLive udtrykker og former mening i krydsfeltet mellem sociale medier og dramadidaktik. Rancières *æstetiske regime* og *dissensbegreb* danner rammen for en diskussion af, hvordan de sociale medier kan revitalisere dramapædagogik. Afslutningsvis argumenterer jeg for, at meningsskabende processer i krydsfeltet mellem dramadidaktik og sociale medier indebærer en kontinuerlig redistribuering af fragmenter af fiktioner og virkeligheder. Ligeledes opererer de meningsskabende processer i et grænseland mellem, hvad der er kunst og ikke-kunst.



## **Kapitel 2**

I kapitlet introduceres de begreber og perspektiver, som har spillet en rolle i arbejdet med studiens hensigt og forskningsspørgsmål. Selvom kapitlet er forankret i en teoretisk gennemgang af et fagligt landskab, så er det nødvendigt at understrege, at teorierne skal ses i samspil med studiens abduktive forskningslogik. Jeg vil derfor anbefale læseren at læse artikel 1 og 2 forud for dette kapitel og på den måde få et indblik i studiens processuelle og transformative udvikling. Hvis det af forskellige årsager ikke passer at læse de to artikler med det samme, så vil jeg anbefale læseren at læse sammendraget af de to artikler i afhandlingens kapitel 5.

### **Studiens faglige landskab: Performative anslag i en drama/teaterfaglig kontekst**

Anvendelsen af performancestudier og performativitetsteorier kan, i et udvidet perspektiv, henvises til en mangfoldighed af praksisser, analytiske tilnærmelser og fagfelter (Fischer-Lichte, 2008; Haseman, 2006; Hovik, 2014, Kjølner, 2006; Kyndrup, 2006; Schechner, 2002; Smith & Dean, 2009; Szatkowski, Christoffersen & Nielsen, 2011; Tynæs, 2013). Formålet med kapitlet er at placere det performative i forhold til en række af de positioner, som begrebet kan siges at være en del af. Efterfølgende vil jeg udforske de forskellige positioner i en dramapædagogisk kontekst, som danner rammen for studiens teoretisk-metodiske forankring.

#### **Performativitet og performance**

I takt med 1990'ernes performative vendings indflydelse på videnskabelige og metodiske fagfelter, så har brugen af performancebegrebet og performativitet ekspanderet de sidste år. I 2006 kommer litteraturkenderen Morten Kyndrup (2006) med en advarsel, når han påpeger, at en omfattende brug af begreberne i et utal af kontekster medfører, at de tømmes for mening. Paradoksalt nok er det netop begrebernes evne til at kunne bevæge sig fra fagfelt til fagfelt, som beskrives som årsagen til, at begreberne er interessante at bringe med ind i studier af kulturelle begivenheder (Jf. Hovik, 2014a, s. 71; Tynæs, 2013, s. 164). Mulighederne synes

uendelige, og det gør kravet om at afgrænse og præcisere mit forskningsfokus endnu større. Kyndrup foreslår, at begrebet inddeles i tre hovedområder; kunst, æstetik og analyse, og viser, hvordan begrebet kan bruges i forskellige kontekster. Blandt andet i forhold til performativitet som *kunstart*, *kunstværk*, *perception*, *æstetisk teori* og som *videnskabeligt paradigme* (Kyndrup, 2006). I kapitlet har jeg ladet mig inspirere af Kyndrups differentiering, da det kan hjælpe mig i mit forsøg på at skitsere en placering af det performative i forhold til dramapædagogiske positioner. Begreberne *performance* og *performativitet* er blevet redegjort for og defineret gentagne gange af andre før mig, så jeg vil nøjes med en grov opsummering i forbindelse med brugen af begreberne, hvorefter jeg vil rette mit fokus mod performativitet i en dramadidaktisk og dramapædagogisk kontekst. Hvis det er læserens ærinde at få et grundigere indblik i begreberne, så vil jeg henvise til disse i stedet: Böhnisch (2010), Christoffersen, Schultz, Gade & Led (2006), Hovik (2014a), Kjølner (2011), Kyndrup (2006) og Tynæs (2013).

#### *Performans, Performancekunst og performativitet*

I en engelsksproglig kontekst oversættes performancebegrebet ofte til *forestillingen* eller det at udføre/optræde/fremføre en handling. Kjølner vælger at bruge en dansk variation af begrebet, nemlig *performans* og relaterer det til at udføre og mestre en handling (Kjølner, 2011, s. 24). I scenekunstsammenhænge handler performans om; ”at kunne udføre hvilken som helst handling uden at lade sig genere det mindste af, at der er nogen, der ser på, når handlingen udføres” (Kjølner, 2011, s. 24). Kjølner knytter begrebet til skuespillerens evne til at udøve sit håndværk og peger på, at evnen opnås gennem gentagne erfaringer med at stå på scenen, og vurderes ud fra i hvor stor grad udførelsen virker troværdig i den givne kontekst. Uanset om udførelsen er god eller ej, så ligger der et element af selvrefleksivitet i begrebet, da *performansen* peger på sig selv i udførelsesøjeblikket. Der kan stilles spørgsmål ved Kjølners beskrivelse af en handling, hvor skuespilleren/performeren ikke lader sig genere det mindste af at blive iagttaget. Det vil være nærliggende at antage, særligt i et performativt perspektiv, at der opstår en række affektive stemninger hos den, som udfører

handlingen. De affektive stemninger underbygger ligeledes performansens selvrefleksive dimension<sup>10</sup>.

Performancekunst repræsenterer en kunstgenre, som kan spores tilbage til 1960'ernes og 1970'ernes avantgardistiske *happenings* og eksperimentelle fysiske og politiske teaterformer. Kjølner beskriver performancegenren som værende;

- En type scenekunst, hvor forestillingen er skabt gennem forskellige former for devising eller som sammenstillinger af teatrale elementer i tid og rum.
- En performance som er produceret ud fra en visuel logisk eller *site-specific* kontekst.
- En teaterform som sjældent er plot- eller konfliktbaseret.
- I tilknytning til Hans-Thies Lehmanns postdramatisk teater. (Kjølner, 2011, s. 25)

Lise Hovik peger på, at der i performancekunst ligger et fokus på relationen til publikum, som transformeres fra tilskuer til deltager. Ligeledes understreger hun, at performancekunsten ikke bygger på repræsentationsformer, men på præsentation, samt at udøverne kan *performe* som ”sig selv” eller i en gråzone mellem at spille sig selv eller ikke spille sig selv (Hovik, 2014a, s. 72). Tor-Helge Allern beskriver performance som en ”kunstform”, der balancerer mellem det som er kunst og ikke-kunst, samt at det er et udtryk for en anden måde at se og forstå kunst på; ”fordi der rettes større opmærksomhed mot kunstens refleksive måde å skape mening på” (Allern, 2003, s. 314).

Performativitetsbegrebet bliver ofte knyttet til en sprogvidenskabelig forankring (Austin, 1962), hvor begrebet anvendes til at betegne en type udsagn, som udfører det, de konstaterer. Videre knyttes begrebet til en kultursociologisk forankring, hvor kønsforsker Judith Butler (1988) videreudvikler perspektivet i relation til, hvordan køn og identitet skabes og reproduceres gennem performative handlinger i en kulturel kontekst. Det er ofte ud fra disse perspektiver, at begrebet

---

<sup>10</sup> Affektbegrebet indeholder flere tilnærmelser (Hovik, 2014a, 2014b; Svendsen, 2012). I denne afhandling forstås affekt som en intensitet i situationer, som kommer til udtryk kropsligt.



spredt sig i flere forskellige retninger. Szatkowski beskriver begrebets udvikling som ”en illustration af, hvordan et begreb gradvist knytter større reservoir af betydninger til sig” (Szatkowski, 2011, s. 113). Det samme gør sig gældende i en drama- og teatervidenskabelig kontekst. Fra 1990’erne og frem dukker stadig flere referencer til performanceteori op i dramaforskning (Jf. Krøgholt, 2001; Rasmussen, 1994; Szatkowski, 1993). I 2001 blev The International Drama/Theater and Education Association (IDEA)-konferencen afholdt i Bergen under titlen ”Playing Betwixt and Between”, et udsagn som knytter sig til performanceforsker og antropolog Victor Turner (Rasmussen & Østern, 2002, s. 9). Betegnelsen *applied drama/theater* opstår ligeledes på cirka samme tidspunkt (Nicholson, 2005; Taylor, 2003; Thompson, 2012.). Når jeg nu bringer begrebet med videre ind i en dramapædagogisk og dramadidaktisk kontekst, så er jeg bevidst om Kyndrups advarsel om et begreb tømt for mening. En åbning mod det dramapædagogiske og dramadidaktiske felt vil muligvis blot være endnu en tilføjelse blandt mange andre. Det er alligevel min overbevisning, med studiets hensigt taget i betragtning, at en grundigere undersøgelse af begreberne i en dramadidaktisk og dramapædagogisk kontekst kan hjælpe mig med at bygge bro mellem teori, praksis og didaktik.

### **Performativitet i dramapædagogisk og dramadidaktisk kontekst**

I sin doktorgradsafhandling peger Siemke Böhnisch på fordelene og ulemperne ved at placere sit forskningsprojekt i ”en faglig mainstream” (Böhnisch, 2010, s. 22). Fordelen er, at chancerne for at etablere et fagligt bidrag stiger, hvis forskningen kan begrundes og sandsynliggøres gennem projektet. Ulemperne er, at der i mainstreamens udvandedhed kan opstå mere forvirring end oplysning i forhold til brugen af performativitetsbegrebet. Den samme fordel og ulempe gør sig gældende for mit forskningsprojekt. Chancen for at udvikle en faglig performativ dramadidaktik, som henvender sig til dramalæreren, øges, hvis jeg formår at begrunde og formidle, at de sociale medier er relevante for at kunne revitalisere dramadidaktik. Ulemperne er ligeledes, at undersøgelsen tager udgangspunkt i et uldent begreb (performativitet), som allerede optræder i forskellige kontekster i fagfeltet. Bredden på

drama/teaterfagets spændingsfelt gør det vanskeligt at afgrænse performativitetsbegrebet til én dramapædagogisk eller én dramadidaktisk diskurs, da drama/teaterfaget har mindst ligeså mange reservoirs af betydninger som performativitetsbegrebet, såsom; teatervidenskab, dramapædagogik, dramaturgi, anvendt drama/teater, teater-i-undervisning, historiefortælling, forumteater, devising og så videre. I artiklen ”Performativ dannelse – kollektive transformationsprocesser” argumenterer Arne Tynæs (2013) for, at både dramapædagogik og performancestudier har rødder i reformpædagogikken og inden for æstetisk pragmatisme. Tynæs peger på, med henvisning til performanceteoretiker Marvin Carlson (2008), at performancestudiernes ophav kan spores til en række amerikanske universiteter, som var inspireret af John Deweys fokus på praktisk tilgang til læring i både kunstfaglige og andre akademiske discipliner. Videre beskrives koblingen til performativitetsbegrebet at være mindre omfattende i dramapædagogiske fagdiskussioner end i teatervidenskabelige. Jeg vender tilbage til Tynæs’ artikel senere i dette kapitel, men hans distinktion mellem en dramapædagogisk og en teatervidenskabelig diskussion giver mig mulighed for at konstruere to diskurser, henholdsvis en *dramateoretisk* og en *dramadidaktisk* diskurs. Det er nødvendigt at pointere, at jeg ikke ser de to diskurser som værende adskilte, men tvært imod udvikler diskurserne sig i et dynamisk sammenspil med hinanden. Kyndrup påpeger, at kendetegnende for performativitetsbegreber og perspektiver er, at de opererer på tværs af distinktioner (Kyndrup, 2006, s. 38). Anvendelsen af performativitet bliver derfor beskrevet som ”både/og”, da det både skal kunne blive situeret i et teoretisk landskab og i dets forskydningsprocesser (Kyndrup, 2006, s. 39). Distinktionen mellem en *dramateoretisk* og en *dramadidaktisk* diskurs har således et mere pragmatisk anliggende, da den skal bistå mig med at få et overblik over og afgrænse performativitetsbegrebet både en teoretisk rettet og en didaktisk rettet dramapædagogisk kontekst.

### *Performative vendinger i en teoretisk rettet kontekst*

De første spor af en kobling til det performative introduceres tidligt i 1990'erne, blandt andet i Bjørn Rasmussens doktorgradsafhandling (Rasmussen, 1994). Et centralt omdrejningspunkt for Rasmussens studie er dramapædagogens spilforståelse, som han mener, læner sig for meget op af et klassisk/romantisk spilbegreb og den dramatiske fiktion:

Vi bygger på traditioner med en rik forståelse av spill, som ikke begrenser seg til spill som illusjon. Men løsrevet fra sine kilder og isolert fra kunstpraksis, fører den samme arv til en ”spillpraksis” som kvalitativt ikke skiller seg fra vår hverdagslige atferd. (Rasmussen, 1994, s. 433)

Med udgangspunkt i teaterpraktikere som Stanislavskij, Moreno og Grotowski finder han et modbillede til den form for instrumentel dramapædagogik, hvor kunstoplevelsens fænomenologiske dimension reduceres til fordel for et fokus på et potentielt læringsudbytte (jf. Bolton, 1984). Rasmussen ser slægtskabet mellem dramapædagogikkens kilder i teatret og i kunstteoretisk tænkning som en mulighed for at revitalisere dramapædagogisk praksis som en æstetisk praksis, der er ”god nok” i sig selv (Rasmussen, 1994, s. 409). Udover eksempler fra de ovenstående tre teaterpædagoger nævnes også Richard Schechners performance-teori som et eksempel på, at der er et behov for at tage et opgør med en begrænsende teaterterm (Rasmussen, 1994, s. 385). Rasmussen ønsker at bringe kunsten nærmere realiteten og argumenterer for, at dramapædagogikken bør have rum for; ”et dramatisk spill som kendetegnes av sterk personlig og kollektivt engasjement og –energi hvor grensene mellom fiksjon og virkelighet er utydelige” (Rasmussen, 1994, s. 435). Det er i disse rum, hvor distinktionen mellem fiktion og virkelighed er diffus og i ønsket om at inkludere en fænomenologisk dimension i dramapædagogisk praksis, at der kan spores en kobling mod det performative. I *Performance og Dramapædagogik – et krydsfelt* (2001) udtrykker Ida Krøgholt en uenighed i forhold til Rasmussens skepsis til den dramatiske fiktion samt forsøget på at definere dramapædagogisk praksis med udgangspunkt i en kunst versus ikke-kunst dikotomi. Krøgholt mener heller ikke, at en sådan distinktion er relevant i relation til performanceteater (Krøgholt, 2001, s.

125). Krøgholt undersøger, hvordan performanceteatrets leg med fiktionen kan rehabilitere dramapædagogikkens deltagerperspektiv. Hun anvender Gadamer's legbegreb og spilforståelse som et alternativ til udviklingspsykologisk legteori og finder i både dramapædagogik og performancekunst en tendens til at overskride eksisterende normer i henholdsvis kunstfeltet og pædagogikken. Begge områder inviterer til en åbning af kunstfeltet (og pædagogisk praksis) ved at stille spørgsmål ved, hvem der kan deltage og selv skabe regler eller normer for, hvad der er kunst. Krøgholt skriver et immanensbaseret dannelsesperspektiv frem, som handler om evnen til at kunne håndtere verden, som den er, og ikke om at opnå en normativ erkendelse eller en viden om en verden, som skal komme.

[...] dannelse kan ikke måles i forhold til graden af virkelighedsrepræsentation. Dannelse består snarere i evnen til at håndtere verden, til at skelne mellem forskellige sektorer (så som forstand, vilje og følelse) for at kunne handle i forhold til de muligheder, der er til rådighed i denne verden. (Krøgholt, 2001, s. 208)

Krøgholt skitserer en dramapædagogik, som bekymrer sig mindre om opdragelsesmæssige virkninger og i stedet fokuserer på den dramapædagogiske her-og-nu oplevelse, som har en lokal betydning for de deltagere, som deltager. I krydsfeltet mellem dramapædagogik og performance tegnes konturerne af en praksisteori, som opererer med autobiografiske effekter, og et ikke-konsensusbåret deltagerperspektiv, og som dermed også får indflydelse på forståelsen af dramapædagogikkens æstetiske læringsprocesser. Ifølge Krøgholt forstyrrer performanceteatrets æstetik den klassisk mimetiske sammenhæng mellem perception og reception, og i stedet for at træne deltagernes evne til at søge en underliggende mening, opfordrer hun til, at man vælger at træne et alternativt dramaturgisk blik på dramaprocesen (Krøgholt, 2001, s. 206). I stedet for et dramapædagogisk forløb ønsker Krøgholt et laboratorium, hvor deltagerne undersøger og udvikler forholdet mellem dramaturgisk regel og konsekvens. Hun påpeger, at der i praksis vil være erkendelser for gruppen eller hos den enkelte, men understreger ligeledes, at det ikke er den overordnede intention med laboratoriet; "[...] generelt er det ikke *læring*, jeg har i sigte, men *dannelse*" (Krøgholt, 2001, s. 206). Det er også derfor, at Krøgholts

bidrag til dramapædagogikken primært tilhører et dramateoretisk perspektiv. Hun beskriver strategier eller retningslinjer, som kan bringes med ind i en didaktisk kontekst, men vægrer sig mod at komme med en yderligere beskrivelse af, hvordan de kan integreres i en dramapraksis.

Som afslutning på dette afsnit om performative vendinger i en teoretisk kontekst vender jeg tilbage til Tynæs' artikel (2013). Med udgangspunkt i en historisk gennemgang af performance og performativitet drøftes begreberne i et dannelsesperspektiv, som han mener, kan have relevans for det dramapædagogiske fagfelt. Tynæs peger på tre egenskaber ved performativitetsteori, som har særlig relevans i relation til dannelsesprocesser i en dramapædagogisk kontekst; (1) et udvidet sprogbegreb, som også inkluderer det sanselige og symbolske sprog. (2) et fokus på det sociale, som indebærer, at dannelse sker i kollektive processer og (3) performativitetsteoriens fokus på processuelle principper og transformative kvaliteter, som ligeledes er genkendelige elementer i en dramapædagogisk kontekst. Tynæs placerer performativitetsbegrebet inden for et socialkonstruktivistisk syn på læring og i et æstetisk paradigme, som er forankret i æstetisk pragmatisme (Jf. Rasmussen, 2013). Det socialkonstruktivistiske perspektiv støtter det performative dannelsesbegrebs fokus på mening, som noget der opstår og transformeres kontinuerligt i et fællesskab. Ikke blot som udtalte og verbale refleksioner over praksis, men også som praksis i sig selv. Ligeledes ligger der i Rasmussens (2013a) redegørelse for et økologisk perspektiv på den æstetiske pragmatisme et syn på dannelse som noget, der sker gennem samspil og mellem parter, som alle har en potentiel mulighed for at påvirke og blive påvirket; ”Det økologiske perspektivet i den pragmatisk estetikken borger verken for subjektivism eller objektivism [.].” (Rasmussen, 2013a, s. 31). Men det er i overgangen mellem den performative dannelse og den form for dramapædagogisk praksis, som Tynæs placerer begrebet indenfor, at der opstår en udfordring med at bringe begrebet med ind i denne studies hensigt. Tynæs påpeger, at det er væsentligt i et dramapædagogisk dannelsesperspektiv at huske på, at der kan være en pædagogisk (bag)tanke med dramaprocesen;

[...] teatret kan være ”anvendt”, til å oppnå danning som både innebærer at deltakerne i teateret får øynene opp for en fiksjon, og at de får mulighet til å undres over og stille konstruktive spørsmål både ved fiksjonen og ved verden utenom. (Tynæs, 2013, s. 175)

Ved at holde fast i en fiktion og en verden *udenom* forekommer Tynæs’ relation mellom fiktion og virkelighet at være tilknyttet et aristotelisk kunstsyn. Deltagerne trønes i at søge en underliggende mening i sammenhøngen mellom perception og reception. Dermed tilføres et ontologisk aspekt i Tynæs’ performative dannelsesperspektiv, som knytter sig til et dualistisk og antropocentrisk grundsyn, som ikke stemmer overens med senmodernitetens syn på subjekt og erkendelse. Performativitetsbegrebet bliver således tilknyttet kunstfagdidaktiske prinsipper, hvor de meningsskabende processer imødekommer den æstetiske fordoblings princip, eller som Krøgholt beskrev det, den klassisk mimetiske sammenheng mellom perception og reception. Deri ligger også udfordringen ved at tage Tynæs’ performative dannelsesbegreb med ind i denne studies forsøg på at udvikle en performativ dramadidaktik.

Både Krøgholt og Tynæs tilfører studien nogle interessante perspektiver, som er relevante at udforske nærmere. Løsrevet fra det socialkonstruktivistiske læringsperspektiv har Tynæs’ tre egenskaber ved et performativt dannelsesbegreb fremdeles en relevans for en performativ dramadidaktik. Det udvidede sprogbegreb inkluderer et større fokus på kropslige udtryk og dets betydning/indflydelse på deltagerens meningsskabende processer. Præmissen for undersøgelsen i artikel 1, ”Rektor, kend din krop – med kroppen som et spejlbillede” (Knudsen & Østern, 2015) var netop at tage udgangspunkt i kroppen som epistemologisk ståsted og øge bevidstheden på kroppen som omdrejningspunkt i sociale og kollektive processer. I artikel 2, ”Sociale medier – en ny scene for dramapædagogen” (Knudsen, 2015) medvirker de kropslige stoppunkter ligeledes til, at jeg selv som dramalærer og forsker får et nyt indblik ind i brugen af de sociale medier. Samtlige af studiens fire artikler indeholder ligeledes et fokus på de sociale og kollektive dimensioner ved

meningsskabende processer, og de tre sidste artikler berører også performativitetsteoriens transformative kvaliteter i en didaktisk kontekst (Knudsen, 2015; Knudsen, 2017a; Knudsen, 2017b). Krøgholts forslag om et laboratorium, hvori deltagerne undersøger og udforsker dramaturgiske perspektiver, er også interessant med tanke på udviklingen og gennemførelsen af #iLive. Dramaturgibegrebet spiller ligeledes en central rolle i studiens tredje og fjerde artikel (Knudsen, 2017a; Knudsen, 2017b), både som et analytisk redskab til at undersøge #iLives dramatiske struktur og som redskab til at analysere deltagernes meningsskabende processer.

#### *Performative vendinger i en didaktisk rettet kontekst*

Den amerikanske dramaforsker Monika Prendergast forsøger at udvikle en performativ dramapraksis med udgangspunkt i performanceteoretiker Jill Dolans brug af utopibegrebet (Prendergast, 2011). I Dolans utopi er der ingen overordnet positiv idealverden, men i stedet en konstant veksling mellem at udforske positive og negative perspektiver (Prendergast, 2011, s. 62). Prendergast ser paralleller mellem børns måde at konstruere alternative virkelighedsmodeller og Dolans anvendelse af utopibegrebet. Hun støtter sig ligeledes til Kershaws definition af ”the performative society” (Kershaw, 1999), hvor det performative i et performativt samfund ikke nødvendigvis er det samme som forandring, men som tvært imod kan føre til status quo. Forandring fordrer i stedet aktiv deltagelse og opposition. Prendergast fokuserer på den kollektivt skabende dimension i performancegenrens sociale processer og finder i dramapraksis rum for at konstruere og udforske disse alternative virkelighedsmodeller. Men i hendes iver efter at skabe en ny filosofi for drama/teaterpædagogik, anvender Prendergast *håbet* som et styrende princip for filosofien. Hendes performative filosofi bliver således integreret i en emancipatorisk tanke, som bliver endnu tydeligere, når hun ønsker at implementere dramapraksis, som tager udgangspunkt i procesdrama og forumteater:

It is the participatory and process-based understandings of spectatorship – evident in Gavin Bolton’s *self-spectatorship in process drama* and the theories and practices of Augusto Boal’s *spect-actor* in the theater of the oppressed – that I wish to apply here to Dolan’s philosophical theory of utopian performatives. (Prendergast, 2011, s. 63)

Prendergasts performative dramapraksis bliver således fanget mellem to stole. På den ene side ønsker hun at opfordre deltagerne til at veksle mellem positive og negative perspektiver på utopiske ”virkeligheder” i dramapraksissen. På den anden side støtter hun sig til dramadidaktiske strategier, som opfordrer deltagerne til at få øje på noget underliggende, eller undertrykkende (jf. Boals forumteater). Dermed risikerer hun, at utopierne/dystopierne, som hun ønsker at undersøge gennem dramapraksis, er forudbestemte. De repræsenterer muligvis ikke en normativ idealverden, men en normativ beskrivelse af en verden som, ifølge Prendergast, skal og bør forandres.

I artiklen ”The postdramatic turn – Recasting the dramatic curriculum” (2015) forsøger Jan Fogt og Charlotte Fogh at adaptere postdramatiske strategier til en dramapædagogisk kontekst<sup>11</sup>. Deres projekt er baseret i en præmis om, at hvis dramapædagogik skal forblive relevant for fremtidige generationer, så fordrer det nye impulser (Fogt & Fogh, 2015, s. 1916). Ifølge forfatterne vil en vending mod postdramatiske strategier i en dramapædagogisk kontekst åbne op for at anvende nye indgange til dramapædagogisk arbejde. I et didaktisk perspektiv forankrer Fogt og Fogh deres postdramatiske drama/teaterfag i en hybrid mellem *postdrama* (Lehmann, 2006), *f(r)iction* (Behrendt, 2010) og *theatReality* (Lehmann, 2006). Hvert punkt tilføjer didaktiske strategier og retningslinjer, som kan bringes med ind i en postdramatisk dramaproces, for eksempel; (1) autobiografiske elementer, (2) relationen mellem fiktion og virkelighed er diffus og, (3) implementere narrative fortællinger, som er løsrevet fra et overordnet montageprincip. Forfatterne tager et opgør med Szatkowskis æstetiske fordobling og for så vidt også den moderne dramapædagogiks forankring i et klassisk mimetisk forhold mellem reception og perception (Fogt & Fogh, 2015, s. 1918). I den æstetiske fordobling imødekommes ikke den leg med fiktion og virkelighed, som opererer i det postdramatiske teater; ”TheatReal bodies don’t rest safely in a classic fiction contract. Instead, they are propelled by the tension or oscillation between a real presence and a fictitious framing” (Fogt & Fogh, 2015, s. 1918). Fogt & Fogh foreslår *Viewpoints* (Bogart &

---

<sup>11</sup> Der kan argumenteres for, at det postdramatiske teater ikke har noget med performativitet at gøre. Men, som beskrevet tidligere i kapitlet, så pegede Kjølner på strategier fra det postdramatiske teater i sin beskrivelse af performancegenren.



Landau, 2005) som et eksempel på, hvordan man kan ivaretage de postdramatiske strategier i en didaktisk kontekst og henter således inspiration fra en mere bevægelsesorienteret didaktik:

[...] It scaffolds multiplicity of learning objectives such as basic physical and movement training, acting technique, spatial awareness, principles of composition and dramaturgy, but also pedagogical aspects such as the development of a sense of one's capabilities, limitations and zones of development as well as the ability to function in groups and contribute to collaborative creative processes. (Fogt & Fogh, 2015, s. 1923)

Fogt og Fogh finder i *viewpoints* et udvidet syn på den meningsskabende proces, som harmonerer med meningsskabende processer inden for et postdramatisk paradigme. De finder ligeledes støtte i sociokulturelle teorier, som imødekommer den form for hyperkompleksitet og selvrefleksivitet, der præger dagens samfund (Giddens, 1991). Men i distinktionen mellem *pædagogiske* og *kunstneriske* aspekter er de tilbøjelige til at definere deres postdramatiske drama/teaterpædagogik med udgangspunkt i en dikotomi mellem kunst og pædagogik. Der er for så vidt ikke noget forkert i at læse både pædagogiske og kunstneriske egenskaber ind i en didaktik. Det ville være vanskeligt at forestille sig en didaktik uden forankring i overordnede pædagogiske eller dannelsesprincipper. Men det er risikabelt at adskille for eksempel dramaturgisk tænkning fra et pædagogisk aspekt, da dramaturgien, som Krøgholt pointerede, også kan ses som et rådende pædagogisk princip i en performanceorienteret dramateori (Jf. Krøgholt, 2001, s. 206).

Både Prendergast og Fogt og Fogh ønsker at videreudvikle drama/teaterfaget <sup>12</sup>. For Prendergast ligger ”løsningen” i at antage en performancefilosofisk tilgang til dramapraksis, som åbner op for at bearbejde flere fiktioner og flere virkeligheder løsrevet fra en *idealverden*. Men eftersom hun henviser til både Bolton og Boal som praksismodeller for sin performative filosofi, så bliver hendes dramadidaktik knyttet til en klassisk mimetisk relation mellem

---

<sup>12</sup> Det er relevant at nævne, at Kjersti Hustvedt (2013) ligeledes har forsøgt at videreudvikle dramapædagogik. Hustvedt undersøger, hvordan Niklas Luhmanns systemteoretiske konstruktivisme kan stimulere til fornyelse af procesdramatraditionen. Hustvedts fokus afviger dog fra mit eget ph.d.-projekt, da det digitale og performative perspektiv ikke opererer i hendes forskning.

reception og perception. Der er visse paralleller mellem Fogt og Foghs projekt og mit eget ph.d.-projekt. Begge projekter har til hensigt at revitalisere drama/teaterfaget, og Fogt og Foghs hybrid mellem *postdrama*, *f(r)iction* og *theatReality* ræsonnerer med flere af de aspekter, som både Krøgholt og Tynæs introducerer. Men, spørgsmålet er, om Fogt og Fogh i deres forsøg på at løsrive dramapædagogikken fra dens moderne ståsted og re-lokalisere den inden for et postdramatisk paradigme, medbringer en efterhånden gammel faglig diskussion som blind passager? Nemlig, kunst versus ikke-kunst dikotomien (Jf. Hornbrook, 1998; Rasmussen, 1994). Det bliver vanskeligt at tale om *re-lokalisering*, når dele af det *nye* fags indhold fremdeles kan lokaliseres i en moderne drama/teaterfaglig kontekst. Ligeledes vil kunst versus ikke-kunst dikotomien have vanskeligt ved at spille sammen med en re-lokalisering til et performativt ståsted, da en del af performance-genren netop er at udfordre og udforske grænserne mellem kunst og ikke-kunst (Jf. Krøgholt, 2001). I det følgende kapitel vil jeg, i dialog med studiens empiriske materiale, videreudvikle de strategier, som er kommet til syne i gennemgangen af performativtetsbegrebet i en teoretisk og didaktisk rettet kontekst.



### **Kapitel 3**

I kapitlet videreføres det analytiske arbejde fra foregående kapitel, men jeg bringer også dele af det empiriske materiale fra artiklerne med ind i undersøgelsen. Jeg vil derfor anbefale læseren at læse artikel 3 og 4 forud for dette kapitel. Hvis det ikke på nuværende tidspunkt passer at læse de to artikler, vil jeg igen henvise læseren til kapitel 5 og sammendragene af henholdsvis artikel 3 og 4.

### **Tilblivelse af performative konturer i en didaktisk kontekst**

Hvad vil det sige at antage en performativ tilgang til dramadidaktisk arbejde? Gennemgangen af performativitetetsbegrebet i en teoretisk rettet og en didaktisk rettet kontekst tilfører flere gennemgående principper og strategier, som tyder på at være karakteristiske for en performativ dramadidaktik. Et tilbagevendende ankepunkt i gennemgangen var, at selvom flere af eksemplerne anvendte performative dramadidaktiske strategier, så blev de implementeret eller rammesat i en klassisk mimetisk sammenhæng mellem perception og reception. Dermed blev den meningsskabende proces iscenesat inden for et aristotelisk kunstsyns princip, som ikke stemmer overens med et senmoderne syn på subjekt og erkendelse. Spørgsmålet er, hvordan retningslinjerne for en performativ dramadidaktik kan implementeres i en dramapraksis, som ikke rammesættes i et aristotelisk kunstsyn? I det følgende afsnit vil jeg forsøge at undersøge dette med udgangspunkt i arbejdet med #iLive.

#### *Performative læringsrum på digitale scener*

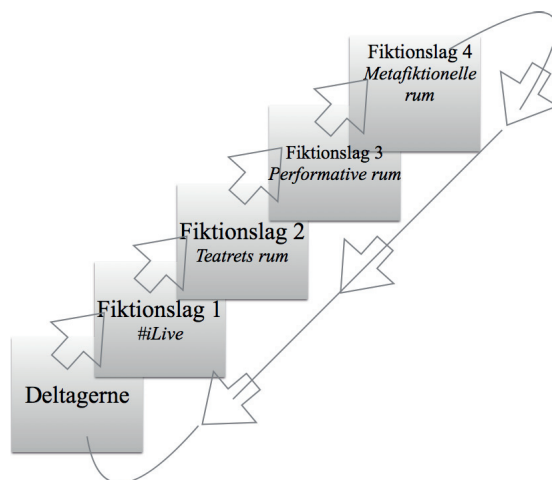
Et didaktisk dramaforløb, som opererer med en klassisk mimetisk sammenhæng mellem perception og reception, vil primært operere med to fiktionslag; (1) Den tynde fortællertråd, hvori den fremadskridende handling udspiller sig og (2) Teatrets rum, som er et mere abstrakt fiktionslag, hvor tegn fra teatret anvendes til at understrege noget. For eksempel i Sæbøs dramaforløb ”Darlah - 172 timer på månen” (Sæbø, 2016, s. 253), som tager udgangspunkt i Johan Harstads roman<sup>13</sup>. Den tynde

---

<sup>13</sup> For flere eksempler jf. Heggstad, 2012; Neelands, 2000; O’Neill, 1995. Samt flere af eksemplerne fra afhandlingens kapitel 2 omkring tidligere forskning.

fortællertråd (fiktionslag et) udspiller sig i klasseværelset mellem lærer og elever, som udforsker, bearbejder og diskuterer bogens indhold. Med udgangspunkt i eksplorerende spørgsmål igangsættes deltageres refleksioner, som udforskes yderligere i fiktionslag to, hvor improvisation, stillbilleder, replikker, rollemodellering og så videre anvendes til at understrege noget, såsom; hvad er det egentlig, som bliver fortalt i historien? Hvert fiktionslag indeholder associationsrum, og det er deltageres opgave at montere de forskellige perspektiver og derigennem skabe deres egen mening. Fiktionslagene etableres gennem forskellige måder at kombinere rum, figur og fabel på (Jf. Szatkowski, 1989, s. 59), og det er dramalæreren, som hjælper deltagerne med at manøvrere mellem de forskellige fiktionslag. Blandt andet ved hjælp af en tydelig distinktion mellem fiktion og virkelighed.

I studiens tredje artikel ”Performative læringsrum på digitale scener – dramadidaktik og sociale medier” (Knudsen, 2017a) introduceres betegnelsen *performative læringsrum*. Den dramaturgiske analyse af #iLive viser, at de 14 læringshændelser, som er en del af forløbet, kan defineres som hørende hjemme i en dramadidaktisk tradition. Der gøres brug af perspektivskifte, rollespil, sceniske fremførelser, mime og elementer af leg. Men implementeringen af de sociale medier forandrer #iLives didaktiske præmisser, da der bringes potentielt nye didaktiske læringsrum i spil. Dette kommer blandt andet til udtryk i figur 3, som viser #iLives fire fiktionslag.

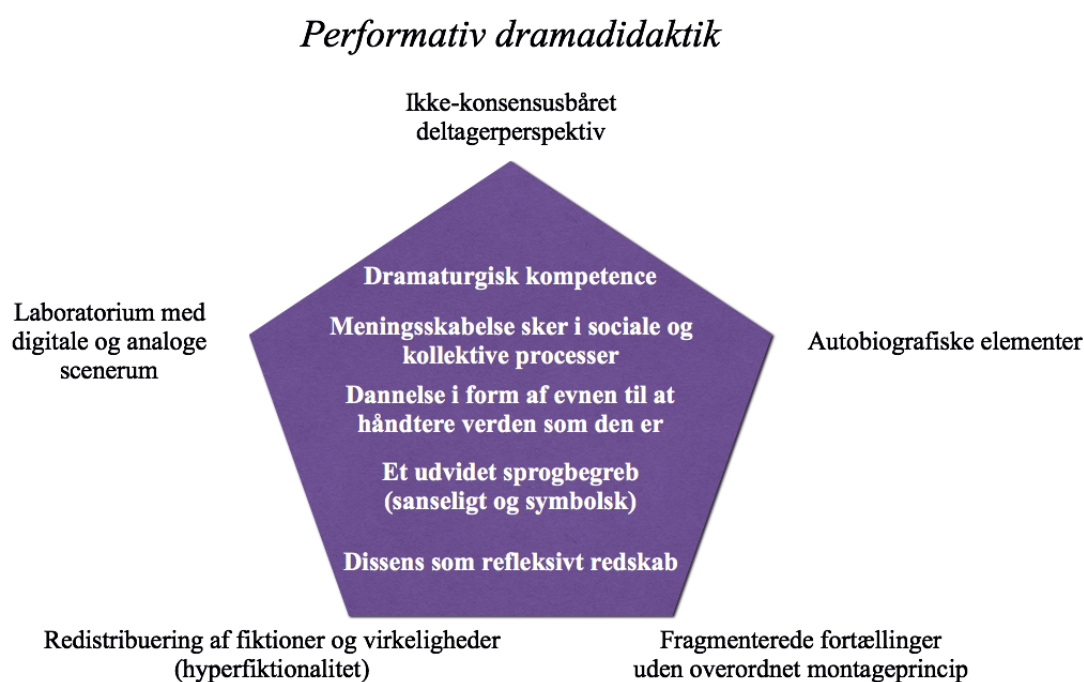


Figur 3. Modellen viser, hvordan man dramaturgisk kan undersøge #iLive med udgangspunkt i de fire fiktionslag (Modellen er en videreudvikling af modellen i Knudsen, 2017a, s. 8).

I #iLive implementeres der yderligere to fiktionslag, henholdsvis; (3) Et performativt fiktionslag, hvor hændelsen transformeres til en selv-refleksiv handling. Dette fiktionslag etableres for eksempel, når autobiografiske elementer implementeres, og deltagerne handler i en kontekst, hvor der ikke findes en distinktionen mellem fiktion og virkelighed. Og (4) et metafiktionslag, hvor der forekommer en selvironisk distance fra deltagerne til projektet. I det metafiktions rum reflekterer, konstruerer og formidler deltagerne deres erfaringer.

Ved at tilføje yderligere to fiktionslag til forløbet øges også kompleksiteten i forløbets kommunikative processer yderligere. Der integreres flere associationsrum i den meningskabende proces, og nogle læringshændelser opererer på flere fiktionslag simultant. I en didaktisk kontekst betyder det, at #iLive stiller krav til deltagernes dramaturgiske kompetencer, da de skal kunne navigere og agere i flere fiktionslag simultant. Ligeledes stiller de performative læringsrum også krav til dramalærerens kendskab til digitale og sociale medier, da de bringer nogle andre spilleregler med ind i det didaktiske arbejde. Arbejdet med interaktion og refleksion opstår både på digitale og analoge scener i et kontinuerligt samspil med teatrets virkemidler, multimedier, sociale medier og dramaturgi. I de performative læringsrum optræder en mangfoldighed af roller, fiktionslag og narrativer, som kan monteres på forskellige

måder. Hvert fiktionsslag indeholder potentielle rum for læring, og de sociale mediers udvidede forhold til rum, figur og fabel ekspanderer læringsrummene yderligere. Der skabes sociale rum, hvor deltagerne agerer med udgangspunkt i et ikke-konsensusbåret deltagerperspektiv. I stedet er deltagerne de-centrerede eller de-individualiserede, og gennem de sociale mediers rolleregister opstår gruppeindivider, som kan bringes med ind i komplekse kommunikative mønstre. Men det er i en kompleksitet, som opererer på et lignende niveau, som det deltagerne benytter til dagligt, og deri ligger der også en parallel til Krøgholts dannelse i form af evnen til at håndtere verden, som den er.



*Figur 4.* Modellen er baseret på gennemgangen af performative strømninger i en dramapædagogisk og en dramadidaktisk kontekst. På indersiden af pentagrammet beskrives didaktikkens meningskabende dimension. På ydersiden beskrives didaktikkens operative dimension.

I et didaktisk perspektiv udfordrer de performative læringsrum en klassisk mimetisk sammenhæng mellem reception og perception på flere måder: (1) Der

forekommer ikke en lineær fortælling, som udforskes og undersøges, men i stedet optræder flere fragmenterede fortællinger, og (2) distinktionen mellem fiktion og virkelighed er diffus, og dermed reduceres fiktionens funktion som facilitator af en bagvedliggende sandhed. I #iLive bryder anvendelsen af en mangfoldighed af fortælleformer med modernismens lineære tid, og den selvironiske distance, som opstår i de metafiktionelle rum, samt de performative rums autobiografiske elementer, understreger fiktionens tvetydighed. Fiktionsarbejdet er beskrevet som værende hyperfiktionelt, da fiktion/virkelighed kontinuerligt redistribueres og forhandles med på tværs af fiktionslagene<sup>14</sup>. Der ligger således en senmoderne tænkning i den fragmenterede måde, den meningsskabende proces fremstilles på. I kapitlets sidste afsnit vil jeg bringe filosofen Jacques Rancières æstetiske regime i spil som et forslag til en teoretisk ramme for at udforske den meningsskabende proces i krydsfeltet mellem dramadidaktik og de sociale medier.

### **Jacques Rancière og et æstetisk regimes potentiale for en performativ dramadidaktik**

Rancières filosofiske arbejde knytter sig blandt andet til relationen mellem kunst og demokrati, samt kunstens politiske rolle i et demokratisk samfund. Ifølge Rancière definerer et kunstregime både, hvordan kunst identificeres som kunst inden for en given epoke, og hvordan kunstneriske udtryk forholder sig til verden. I *Sanselighetens politikk* (2000/2012) beskriver Rancière tre forskellige regimer for kunst; *Det etiske billedregime*, *det poetiske eller repræsentative regime* og *det æstetiske regime*. Det etiske billedregime er baseret på Platons filosofi og tænkning om kunst. Hos Platon har kunsten en opbyggende eller nedbrydende virkning på individet eller på samfundet generelt. Det er også det, som gør, at kunsten er en risiko for samfundets rådende orden. Ifølge Platon appellerer kunstens reproduktion af reproduktioner mere til følelserne end til fornuften og kan således ikke hjælpe med at komme nærmere

---

<sup>14</sup> Præfikset *hyper* peger på, at noget er *for meget* eller *for stærkt*. En grundigere redegørelse for fiktionsbegrebet samt hyperfiktionalitetet præsenteres i afhandlingens sidste kapitel (kap. 6).



sandheden. Det andet regime er *det poetiske eller kunstens repræsentative regime*, som er baseret på et aristotelisk kunstsyn. I dette regime genvinder kunsten sin egenverdi og vurderes ud fra, hvordan den følger kunstens egne hierarkiske kriterier for virkelighedsfremstilling. Kunsten har her en hierarkisk orden, som kommer til syne i et genre-register, hvor tragedien står øverst. Hver genre har strenge retningslinjer for, hvordan efterlignelserne skal udføres, og kunsten tilføres således interne kriterier. Hos Aristoteles er det mimesis eller efterlignelsen, som er udgangspunktet og målet med kunstværket. Rancièr påpeger, at mimesis ikke skal relateres til et krav om lighed; ”Efterlikningen er først og fremst en fold i distribusjonen av måter kunst bliver laget på og i de sosiale beskjeftigelsene som gjør kunstverkene synlige” (Rancièr, 2012, s. 27). Det repræsentative regime betegner, hvordan kunst kan blive synlig som kunst, og det er det, som gør kunsten autonom. På trods af at både det etiske billedregime og det poetiske regime i et historisk perspektiv knytter sig til henholdsvis Platon og Aristoteles, så indeholder de aspekter, som går i arv til senere historiske epoker. Litteraturteoretiker Anne Beate Maurseth peger blandt andet på karikaturtegningerne af Muhammed som et eksempel på, hvordan kunst bliver vurderet ud fra sin moralske *ethos* og effekt i samfundet i nyere tid (Maurseth, 2015, s. 176-177). Maurseth henviser ligeledes til, hvordan Aristoteles’ poetiske regime kan ses i 1600-tallets franske klassiske poetik (Maurseth, 2015, s. 177), men som jeg selv har peget på tidligere i dette kapitel, kan man også finde aristoteliske principper i nyere dramapædagogisk teori og praksis.

Det tredje kunstregime er det såkaldte *æstetiske regime*, og i et historisk perspektiv begynder dette regime med 1800-tallets tyske romantik. Det er væsentligt at pointere, at selvom Rancièr beskriver det æstetiske regime som værende i kontrast til det repræsentative regime, så kan alle tre regimer sameksistere med hinanden. Det er her, det trans-historiske perspektiv kommer ind i billedet. Men det som adskiller det æstetiske regime fra de andre to regimer er, at det er egalitært og heteronomisk. Det vil sige, at både det hierarkiske genre-register samt principperne for ”at skabe” kunst løses op (Rancièr, 2012, s. 30). Der kan således spores et ønske om at udvide betydningen af æstetik som terminologi, og for så vidt også kunstbegrebet, hos

Rancière. Udvidelsen sker gennem en dynamisk proces, hvor; (1) identificering af kunstformer, (2) udforskning af kunst i kontekst og (3) kunst som forhandling står centralt. Derigennem åbner det æstetiske regime op for *nye* måder at se, høre, sanse og fornemme kunst på.

Det er nærliggende at spørge sig selv, hvilken betydning det har for dramafaget, at vi befinder os i et æstetisk regime. Der kan argumenteres for, at dramapædagogik allerede er et eksempel på kunst i et æstetisk regime. Kapitlets teoretiske gennemgang indeholdt flere eksempler på, hvordan dramapædagogisk praksis kan inkludere og udforske kunstneriske processer i forskellige kontekster. Ligeledes fremstår dramapædagogiske processer som transformative og dynamiske. Men i gennemgangen har jeg også gentagne gange påpeget, hvordan principper fra et aristotelisk kunstsyn ikke resonerer med konturerne af en performativ dramadidaktik. Blandt andet i relation til de meningsskabende processers forankring i en klassisk mimetisk sammenhæng mellem reception og perception. I et Rancière-perspektiv vil det da i disse tilfælde tyde på, at dramapædagogik befinder sig nærmere et poetisk regimes principper. Ved at introducere Rancières æstetiske regime tilføres en performativ dramadidaktik et kunstsyn og nogle dertilhørende principper, som strækker sig udover det etiske billedregime og det poetiske regime og fremdeles åbner op for at udforske og arbejde med meningsskabende processer i en dramadidaktisk kontekst. I det følgende afsnit vil jeg redegøre yderligere for dette samt bringe Rancières begreber om *dissens* og *grænsekrydsende handlinger (border-crossing)* med ind i argumentationen.

### ***En mangfoldighed af sanselige ordner og fiktioner***

Det æstetiske regimes fokus på at forny måden at forholde sig til kunst på samt forholdet mellem sanser og fornuft forandrer måden, æstetikbegrebet og det sanselige defineres på. Ifølge Rancière henviser æstetikbegrebet til et specifikt regime for; ”... identificering av og tenkning om kunst, til en forbindelse mellom måter å gjøre ting på og mulige måter å tenke deres relasjoner på som innebærer en bestemt idé om tankens effektivitet” (Rancière, 2012, s. 8). En del af det æstetiske regime består

således af at inkludere det i kunsten, som tidligere ikke har været defineret som kunst.

I forbindelse med udviklingen af #iLive dannede de sociale medier udgangspunktet for selve udviklingsprocessen. I studiens anden artikel og i kappens første kapitel påpegede jeg, at tidligere forskning i krydsfeltet mellem drama/teater og sociale medier kan karakteriseres ved, at forskellige dramapædagogiske arbejdsmåder overføres til de sociale medier (Knudsen, 2015). I forbindelse med forarbejdet til #iLive gik jeg i den modsatte retning og forsøgte i stedet at udforske, hvordan sociale medier kunne implementeres i og stimulere til fornyelse af dramadidaktisk praksis. I et Rancièrè-perspektiv bliver de sociale medier et eksempel på en sanselig orden, som inkluderes i kunsten (dramadidaktik), og som ikke tidligere har været defineret som kunst. I studiens fjerde artikel "Challenging fiction – exploring meaning-making processes in the crossover between social media and drama in education" (Knudsen, 2017b) foreslår jeg blandt andet, at Rancièrè's æstetiske regime tilfører dramapraksis nogle *nye* principper for det didaktiske arbejde. Dramalæreren får mulighed for at implementere de sociale mediers æstetik, som blandt andet indeholder en flygtig definition af fiktion, særligt i relation til et deltagerperspektiv. Deltagerne skal for eksempel tage en selfie og poste den på Instagram med hashtaggen #iLive, før de kommer ind i laboratoriet. Deltagerens handling rummer en form for *hyperfiktionalitet*, da deltageren gennem selfien og Instagramkontoen bringer sit performative subjekt med ind i #iLives digitale rum, samtidig med at deltageren er til stede i #iLives analoge rum – laboratoriet. I en dramapædagogisk og dramadidaktisk kontekst udfordres fiktionsbegrebet, da fiktionen bliver vanskelig at fiksere i et afgrænset realitetslag. Deltagerne bevæger sig i en gråzone mellem at spille sig selv eller ikke spille sig selv (Jf. Hovik, 2014, s. 72). En del af #iLives meningsskabende processer består således af en kontinuerlig redistribuering og (gen)forhandling af fragmenter af fiktioner og virkeligheder. En del af dette formskabende arbejde inkluderer *dissens* og *grænsesøgende handlinger* (border-crossing). Rancièrè benytter dissensbegrebet til at beskrive en processuel handling, som sørger for, at en sanselig orden bliver fremmed for sig selv. Dissensus er en måde at frigøre mennesket fra kunstregimernes rådende normer og gøre det i stand til at forhandle og krydse grænser

mellem kunstens autonomi og heteronomi (Rancière, 2009, s. 46)<sup>15</sup>. Det centrale begreb her er *forhandling*. Forhandlingsprincippet transformerer formskabende handling fra noget, som sker med udgangspunkt i distinktioner, til et fokus på den *spænding*, som opstår, når to eller flere sanselige ordner krydses. Rancière benytter *kollagen* som en metafor til at tydeliggøre denne formskabende aktivitet. Kollagen består af heterogene elementer, som kombinerer sanselige ordner med hverdagslivets hændelser og dermed redistribuerer disse til æstetiske erfaringsrum (Rancière, 2009, s. 50-51). Rancière henter tanken om æstetiske erfaringsrum og en æstetisk tilstand fra Friedrich Schiller; ”Den estetieske tilstand er ren suspens, et øjeblik da formen er bekræftet for seg selv. Og det er øjeblikket for dannelsen av en specifikk humanitet” (Rancière, 2012, s. 31). Et eksempel på denne form for formskabende aktivitet kan findes i studiets fjerde artikel (Knudsen, 2017b). I #iLive bearbejdes en hændelse, hvor deltagerne skal udforske, hvordan man tager en perfekt selfie. I analysen af det empiriske materiale identificeres 15 roller eller karakterer, som eksisterer på de sociale medier og er et eksempel på én af de sociale mediers sanselige ordner. Måden, deltagerne i #iLive forholder sig til disse roller på og implementerer dem i den didaktiske kontekst, indeholder paralleller til den form for suspens, som Rancière beskriver. I et øjeblik (i #iLive) er den sanselige ordens form bekræftet for deltagerne selv, og det g r dem i stand til at træde ud af den sanselige orden, forholde sig til den og vende tilbage til den på ny. Der er altså tale om en distancerings-effekt, som adskiller sig fra en moderne dramapædagogisk forståelse af begrebet, da distancen ikke opstår i overgangen mellem fiktion og virkelighed, men i et øjeblik af suspens (Jf. Rancière, 2012, s. 31). Elementet af dissens bidrager til at gøre den sanselige form fremmed for sig selv, og deltagerne bliver i stand til at forholde sig til den sanselige form samt reflektere over dens betydning. Fiktionen er ikke længere et afgrænset realitetslag, hvori virkeligheden undersøges og udforskes. I stedet indgår deltagerne, ved hjælp af #iLives dramaturgiske struktur, i en grænsesøgende aktivitet, hvor en mangfoldighed af fikcionaliteter udforskes, fastlåses, fremmedgøres og transformeres.

---

<sup>15</sup> Med kunstens autonomi henvises til forestillingen om, at kunsten er eller b r være uafhængig af andre formål (politiske, rationelle osv.) Kunsten heteronomi henviser til forestillingen om, at kunsten står i relation til *noget* andet, eller er forenet med det, den omgiver sig med.

Der er tale om en form for meningsskabende aktivitet, som i en dramadidaktisk kontekst ikke sker i form af en distinktion mellem en fiktion og en virkelighed eller ved hjælp af en æstetisk fordobling. I stedet bringes de sanselige ordner, som allerede er i deltagernes egen hverdag (de sociale medier), med ind i en dramapraksis, hvor de tilføjes en form og en struktur (dramaturgisk kompetence).

I det følgende afsnit vil jeg afslutte teorikapitlet med at pege på visse udfordringer, som opstår, når Rancières æstetiske regime anvendes som en teoretisk ramme for en performativ dramadidaktik.

### ***Reservationer i forhold til videnskabsteoretisk placering***

Der opstår visse udfordringer, når Rancière bringes med ind som et teoretisk bidrag i relation til denne studie. Jeg vil i det følgende afsnit pege på nogle aspekter, som er relevante at være bevidste om i forbindelse med at implementere det æstetiske regime som en teoretisk ramme i afhandlingen.

Ifølge teaterforsker Gareth White risikerer kunstnere at blive en del af samfundets rådende orden, når de forsøger at lave kunst, som har en instrumentel eller emanciperende hensigt. I disse tilfælde sker der en forskydning af magt mellem kunstneren og deltageren. Kunstneren bliver den *privilegerede*, som gennem redistribueringen af den sanselige orden skal oplyse andre mindre privilegerede (White, 2015, s. 40-41). Kunstnerens handlinger reproducerer en selvforstærkende dynamik, som gavner ham/hende selv. En lignende kritik vil man kunne rette mod min egen position i denne studie, da jeg både har udviklet og gennemført #iLive samt bragt mine kompetencer som dramaturg og dramalærer med ind i en didaktisk kontekst. Jeg vil således kunne blive betragtet som den privilegerede, der gennem redistribueringen af de sanselige ordner oplyser de mindre privilegerede. Ligeledes opstår der et paradoks mellem kunstens autonomi og kunstens heteronomi i forbindelse med denne afhandling. På den ene side er #iLive et forsøg på at udvikle en performativ dramadidaktik, og derigennem tilføjes den en autonom dimension. På den anden side kan denne afhandling betragtes som en rekontekstualisering af dramapædagogisk praksis, som blandt andet involverer en redistribuering af fagets

sanselige ordner og tilfører #iLive en heteronom dimension. Det sidste aspekt, som jeg vil pege på, er, at ifølge Rancière, så skal hans filosofi ikke ses som tilhørende en postmoderne tankegang, og eftersom jeg i #iLive forsøger at implementere senmoderne strategier i en didaktisk kontekst, så er der her en risiko for, at der opstår en epistemologisk konflikt. De ovenstående aspekter bidrager til, at jeg bringer visse reservationer med ind i måden, jeg forholder mig til Rancière og det æstetiske regime på. Implementeringen og anvendelsen af det æstetiske regime har således en mere pragmatisk karakter, der blandt andet kommer til udtryk i måden, det æstetiske regime åbner op for at bringe nogle flere kunstprincipper med ind i undersøgelsen af deltagerens meningsskabende processer i #iLive. Ligeledes gav Rancières kunstregimer mulighed for at udforske, hvordan dramapædagogisk praksis kan identificeres inden for de forskellige regimer, og undersøge, hvordan praksissens forskellige kunstneriske udtryk forholder sig til verden. I afhandlingens næste kapitel vil jeg skifte fokus og redegøre for studiets metodologiske strategier.



## **Kapitel 4**

I dette kapitel redegør jeg for de metodologiske overvejelser, jeg har haft, og de valg jeg har truffet i løbet af projektets varighed. Kapitlet indledes med en drøftelse af studiens placering i et performativt forskningsperspektiv. Efterfølgende redegør jeg for studiens transformation fra projektets begyndelse til dets afslutning og reflekterer over de valg og fravalg, som jeg har taget i løbet af denne proces. Ligeledes introduceres dramaturgibegrebet som et potentielt metodologisk ståsted inden for et performativt forskningsparadigme. Herefter præsenterer jeg, hvordan arbejdet er gennemført i praksis, og afslutter kapitlet med etiske overvejelser i forhold til sociale medier, deltagerne, forskerrollen samt en kort diskussion knyttet til forskningsprojektets transparens og systematisering.

### **Studiens metodologiske strategier: fra æstetisk pragmatisme til performativ forskning i en didaktisk kontekst**

Som overskriften skitserer, så er der i takt med studiens progression også sket en transformation eller en videreudvikling i relation til de metodologiske indgange, jeg har anvendt. Studiens transformative dimension kan også spores i afhandlingens fire artikler (Knudsen & Østern, 2015; Knudsen, 2015; Knudsen, 2017a; Knudsen, 2017b), som indeholder et bredt udvalg af forskellige metodiske og teoretiske indgange til forskningsarbejdet. Der er flere årsager til denne metodologiske bredde, blandt andet studiens forankring inden for en abduktiv forskningslogik, hvor en kontinuerlig pendling mellem praksis, forskning og teori bidrager til at udvikle nye forskningsspørgsmål (Peirce, 1903/1998). Spørgsmålene åbner op for ny indsigt, som fører til, at teori og praksis kontinuerligt videreudvikles. En anden årsag til den metodologiske bredde kan findes i studiens tematiske omdrejningspunkter, henholdsvis det performative, digitale samfund og de sociale medier. Disse omdrejningspunkter indeholder relationelle faktorer, som udfordrer og udvider forskningsdesignet, med tanke på valg af analysemetoder og metodologiske indgange. Afslutningsvis vil jeg nævne afhandlingens tilknytning til en drama/teater



*fagdidaktisk* kontekst som endnu en årsag. Kunstbaseret forskning indeholder et bredt spekter af forskellige retninger såsom; *art(s) based research*, *art as research*, *performative research*, *practice-led research* og *research-led practice* for at nævne nogle få (Gjærum & Rasmussen, 2012; Hovik, 2014a; Kershaw, 2006; Nicholson & Kershaw, 2011; Rasmussen, 2013; Smith & Dean, 2009). Ifølge Rasmussen markerer kunstbaseret forskning en fornyet interesse for kunstens epistemologiske dimension. Denne fornyede interesse har de sidste 10-15 år ført til en mangfoldighed af forskningsplatforme, hvor kunsterfaringer og refleksion i og om en form for kunstpraksis behandles (Rasmussen, 2013b, s. 262). Hovik påpeger, at en fællesnævner for bredden af betegnelser og forskningsplatforme er, at de lægger vægt på det kreative arbejde *i sig selv* som en form for forskning (Hovik, 2014a, s. 96). Hun understreger, at der findes forskellige indgange til, hvordan resultaterne fører til ny indsigt, teori og begreber. Der er altså tale om et forholdsvist ungt forskningsområde, hvori en mangfoldighed af terminologier og både kunstneriske, filosofiske og videnskabelige forankringer flourerer. Eftersom min afhandling tilhører denne forskningsdiskurs, så fordrer mangfoldigheden af forskningsområder en tydelig afgrænsning i relation til denne studies metodologiske ståsted.

### **Forskning i et performativt perspektiv: konsekvenser for relationerne mellem teori-metodologi-empiri-dramadidaktik**

Praksisledet forskning i en dramadidaktisk kontekst adskiller sig både fra et kvalitativt og et kvantitativt forskningsdesign. Ifølge Rikke Gürgens Gjærum og Bjørn Rasmussen skal udviklingen af praksisledet forskning i en kunstfaglig kontekst forstås som en variant, hvor kunsten konkretiseres som et metodologisk univers (Gjærum & Rasmussen, 2012, s. 14). Rasmussen beskriver videre, at det, som skiller denne type praksisledet forskning fra kvalitativ forskning og akademisk skrivning, er, at teaterlaboratoriet ligestilles med den skriftlige analyse som udviklings- og refleksionsarena (Rasmussen, 2013b, s. 264). Forskningen bærer således på et ønske om at ville bevæge sig bort fra dikotomien mellem kunst og videnskab og i stedet

skabe en praksis, hvor refleksioner knyttet til form og indhold er en kontinuerlig del af forskningsprocessen.

Som beskrevet i kapitlets indledning, så opstår der en risiko for, at flere betegnelser og beskrivelser af kunstneriske praksisser i forskellige forskningskontekster skaber mere forvirring end oplysning. I sin doktorgradsafhandling redegør Hovik (2014a) for flere forskellige måder, hvormed man kan danne sig et overblik. Et eksempel er blandt andet ved at etablere en skelnen og bruge betegnelsen *praksisbaseret forskning* om den form for skabende arbejde, som fungerer som forskning *i sig selv*, og *praksis-ledet forskning* om det skabende forskningsarbejde, som først og fremmest leder til og formidler ny kundskab (Hovik, 2014a, s. 96). Et andet eksempel er begrebet *performativ forskning*, som er en paraplybetegnelse for de nævnte metodetilgange. Hovik henviser til blandt andre Brad Haseman, som argumenterer for, at et performativt forskningsparadigme imødekommer og inkluderer andre sprogformer eller symboler som tegn på viden/mening (Haseman, 2006, s. 6). Det empiriske materiale kan blandt andet bestå af; "[...] forms of symbolic data other than words in discursive text. These include material forms of practice, of still and moving images, of music and sound, of live action and digital code" (Haseman, 2006, s. 6). Forskningens performative dimension kommer til udtryk i måden, det empiriske materiale på samme tid både opererer som et udtryk *for* forskning og som forskning *i sig selv* (Haseman, 2006, s. 6). Det performative sker her og nu, og forskningens deskriptive og fortolkende dimension kommer efterfølgende. Hasemans performative forskningsparadigme åbner op for at bygge bro mellem dramadidaktisk praksis og praksisledet forskning, da det empiriske materiale også kan genereres gennem *måden*, dramadidaktik skaber meningsskabende processer (Jf. Rasmussen, 2013b). Haseman nævner flere forskellige metodiske tilgange til at udvikle disse former for performativ empiri, men understreger, at der er et behov for at udvikle flere strategier. Ifølge Rasmussen findes nogle af disse strategier og metodologiske tilgange allerede i dramadidaktisk tænkning: "Dramapedagogens opgaver med å legge til rette for å skape form, framføre og evaluere sammenfaller på sett og vis med praksisledede forskningsdesigner"

(Rasmussen, 2013b, s. 264). Hos Rasmussen er et demokratisk og homogent kundskabssyn bindeleddet mellem kunstdidaktisk praksis og praksisledet forskning. Dette kundskabssyn er forankret i dialogfilosofi og et økologisk kundskabssyn (Heron & Reason, 1997; Reason, 1988; Reason & Bradbury, 2008), som er nært beslægtet med æstetisk pragmatisme og kunstmodernismens vision om interaktionisme og et syn på kunst som en social, politisk og meningskabende virksomhed. Det er en type virksomhed strækker sig ud over kunstens egne institutionelle grænser (Rasmussen, 2012; 2013a; 2013b).

Både Rasmussen og Haseman påpeger, at der i praksisledet forskning genereres nye strategier og metoder afhængigt af det fænomen, som undersøges. Praksisledet forskningspraksis risikerer således at blive mere kompleks end andre ikke-praksisledede forskningsprocesser, da der ikke er tale om at finde bekræftende eller afkræftende svar på forudbestemte spørgsmål inden for en afgrænset praksis. I stedet kan nye intentioner og hensigter opstå undervejs i forskningen, og det kan være lige så centralt at bevidstgøre sig selv og andre om kompleksiteten, som at formulere en klar problemstilling (Rasmussen, 2013b, s. 268). Men når kompleksitetsniveauet øges i forskningspraksissen, øges også kravene om forskerens evne til selvrefleksivitet og metodekritik. Hoviks (2014a) afhandling er et eksempel på dette, da hun placerer det performative i overgangen fra teori til praksis. Hun konkluderer, ”at det performative forstått som utøvende praksis danner en bro mellom vitenskapsteori, kunstteori og metode i dette forskningsprosjekt” (Hovik, 2014a, 83). Selv om Hoviks forskningsobjekt og fokus adskiller sig fra mit ph.d.-projekt, så der er flere kendetegn fra en praksisledet forskningstradition, som resonerer med mit ph.d.-projekt. Der er for eksempel løbende opstået nye intentioner og hensigter i forbindelse med projektets udvikling, hvilket også resonerer med en abduktiv forskningslogik. Jeg vil i det følgende afsnit redegøre yderligere for de valg og fravalg, som jeg har foretaget i løbet af projektet. Hensigten er at vise, hvordan jeg har håndteret og behandlet niveauet af kompleksitet i forbindelse med mit ph.d.-projekt.

### *At sætte sig selv på spil – performative indgange til kunstfagdidaktisk forskning*

I begyndelsen af mit ph.d.-projekt, da både det teoretiske grundlag og arbejdshypoteserne var på et skitseplan, var det primære forskningsfokus rettet mod at undersøge meningskabende processer knyttet til *kropslig refleksion* i en dramadidaktisk kontekst. Men i løbet af projektets periode er der sket et skifte fra *kropslig refleksion* til et mere performativt og senmoderne perspektiv på dramadidaktik.

I projektets startfase placeres kroppen i centrum for meningskabende processer, og jeg henviser til æstetisk pragmatisme som et epistemologisk ståsted. Dette fokus kommer til syne i afhandlingens første artikel ”Rektor, kend din krop – med kroppen som et spejlbillede”, hvor den teoretiske undersøgelse er forankret i et kundskabssyn hentet fra æstetisk pragmatisme (Knudsen & Østern, 2015, s. 88-89). Både Deweys (1934/1980) og Richard Shustermans (1992/2000) tanker om æstetisk pragmatisme bringes i spil, og sammen danner de rammen for artiklens diskussion. Shustermans *somaesthetics* (Shusterman, 2012) anvendes som en igangsætter af artiklens overordnede intention; at øge bevidstheden om at lytte til det, der sker *i* kroppen. Ligeledes er konstruktionen af små praksisnære hændelser et forsøg på at opfordre læseren til deltagelse. Dewey og Shusterman sætter fokus på det sanselige aspekt ved individets dialog med sine omgivelser. Sanserne danner udgangspunktet for de meningskabende processer, og den æstetiske dimension bidrager til at forstærke individets erfaring. Distinktionen mellem det kognitive og det emotionelle reduceres, og kroppen, erfaringen og menneskets handlinger sættes i centrum (Dewey, 1934/1980). Det kundskabssyn, jeg skriver frem i artiklen, resonerer med Rasmussens og Hasemans beskrivelse af praksisledet forskning. Gennem *spejlbilledet* kan der argumenteres for, at der skabes en refleksiv platform, som rummer både den aktive og formende erfaring samt den distancerede perspektivering (Ramussen, 2013b, s. 269). Spejlbilledet og de konstruerede praksisnære hændelser er forsøg på at skabe en tættere interaktion mellem læserens (deltagerens) erfaring og refleksion. Refleksionerne er dog *iscenesat* i en teoretisk funderet diskussion, hvilket reducerer artiklens praksisledede dimension. I et metodisk perspektiv kan man derfor med rette

kritisere artiklen for ikke at imødekomme Hasemans performative forskningsparadigme, da anvendelsen af andre sprogformer eller symboler som tegn på viden/mening er reduceret til tekstbaserede forsøg. Grunden til, at jeg foreslår, at artiklen alligevel kan placeres inden for et performativt forskningsparadigme, er, at jeg gennem den teoretiske diskussion fik øjnene op for at placere *forskerkroppen* i centrum af forskningsprocessen. I forbindelse med udviklingen af #iLive bragte jeg det samme kundskabssyn, forankret i den æstetiske pragmatisme, med ind i arbejdsprocessen. Overgangen mellem projektets første og anden artikel; ”Sociale medier – En ny scene for dramapædagogen” (Knudsen, 2015) kan således være et eksempel på, hvordan nye intentioner og hensigter opstår i forskningsprocessen. En ny hensigt, som opstod i overgangen mellem de to artikler, var at sætte mig selv på spil og undersøge, hvordan affektive elementer kunne bringes med ind i udviklingen af #iLive. I afhandlingens artikel 2 transformeres rektor således til dramalæreren eller dramaforskeren, og spejlet transformeres til de sociale medier. Overgangen mellem de to artikler er også et eksempel på, hvordan kompleksitetsniveauet øges i relation til praksisledet forskning i en dramadidaktisk kontekst.

I artikel 2 introduceres en ny metodik i form af *Performative inquiry* (Fels, 2015) og et nyt teoretisk rammeværk fra multimodal teori (Jewitt, 2009; Selander & Kress, 2010). Performative inquiry resonerer med et performativt forskningsparadigme, da forskeren inviteres til at blive opmærksom på det, som kræver opmærksomhed. Metoden indeholder en affektiv dimension som et centralt omdrejningspunkt i forskningsprocessen, hvor forskeren får mulighed for at reflektere, evaluere og interagere ved hjælp af såkaldte *stoppunkter* eller *øjeblik af forstyrrelse* (Fels, 2015, s. 511). Det medfører, at det empiriske materiale både opererer som et udtryk *for* forskningen, samtidig med at det bliver forskning *i sig selv* (Jf. Haseman, 2006, s. 6). Anvendelsen af multimodal læringsteori stemmer ligeledes overens med Hasemans performative forskningsparadigme, da mennesket former sin forståelse i relation med forskellige udtryksformer, som transformeres til læring. Men som læringsteori henter Kress og Selander deres kundskabssyn i poststrukturelle strømninger og semiotik. De henviser blandt andre til Paul Ricoeur (1988), når de

beskriver kompleksitet i *tekstens* kommunikative mønstre mellem producent og modtager (Selander & Kress, 2010, s. 39). Der opstår således en potentiel risiko for metodologisk forskydning i relation til, hvordan jeg positionerer mig som forsker i forhold til forskningsobjektet. I artiklen argumenterer jeg for, at et multimodalt syn på læring åbner op for at favne den kompleksitet, som er forbundet med meningsskabende processer på de sociale medier. Performative inquiry og multimodal læringsteori danner artiklens teoretiske rammeværk, hvori de kommunikative processer, som opstår i krydsfeltet mellem drama og de sociale medier, analyseres. Men det er vanskeligt at få øje på et klar defineret kundskabssyn i artiklen. I et metodologisk perspektiv vælger jeg alligevel at placere artiklen inden for et kundskabssyn, som resonerer med æstetisk pragmatisme. Artiklen beskrives som en eksplorerende studie, hvor jeg benytter en performativ tilgang til min forsknings- og udviklingspraksis (Knudsen, 2015). Forskningsobjektet er mig selv som forsker og dramalærer, og i mødet med de sociale medier, videooptagelser, affektive perspektiver og multimodal teori skabes en reflektiv platform, hvorfra fagdidaktiske betragtninger kan evalueres, granskes og undersøges. Ligeledes kan der findes paralleller mellem Lynn Felts fokus på affektive perspektiver og Shustermans *somaesthetics*, da kroppen optræder som et epistemologisk ståsted hos dem begge.

Ph.d.-projektets forankring i performative perspektiver bringes med videre ind i både artikel 3 og 4 (Knudsen, 2017a; Knudsen, 2017b), men anvendelsen af multimodal teori som analytisk redskab til at undersøge de kommunikative processer i krydsfeltet mellem drama og de sociale medier erstattes af dramaturgibegrebet. Endnu engang opstår der nye intentioner og nye hensigter i overgangen mellem artiklerne, da både undersøgelsen af multimodal læringsteori, performative strømninger i forskningspraksis og efterfølgende Szatkowskis teorier (Szatkowski, 1985, 1993) sætter sit præg på ph.d.-projektets videre udvikling. Særligt med tanke på udviklingen af undervisningsforløbet #iLive, som henter inspiration i et senmoderne ideal om en fragmenteret helhed og et decentreret subjekt. Men også med tanke på det kundskabssyn, som begynder at komme til syne i artikel tre og bliver endnu tydeligere i artikel fire. I et metodologisk perspektiv sker der et begyndende skifte fra æstetisk

pragmatisme til et mere post-strukturelt og senmoderne perspektiv. Jeg vil i de følgende afsnit redegøre yderligere for dette skifte, og hvilke konsekvenser det har for studiens ontologiske og epistemologiske ståsteder. Efterfølgende giver jeg en kortfattet gennemgang af forskellige strategier, som er benyttet til at konstruere det empiriske materiale.

### **Forskning i et dramaturgisk perspektiv: konsekvenser for forståelsen af subjektets erfaring og de meningsskabende processer**

I afhandlingens tredje artikel, ”Performative læringsrum på digitale scener – dramadidaktik og sociale medier” (Knudsen, 2017a), foretages en dramaturgisk analyse af #iLive. Hensigten med denne delstudie er at undersøge, hvordan performative læringsrum opstår i mødet mellem dramadidaktik og sociale medier. Forskningsobjektet flyttes fra mig selv som forsker og dramalærer til en analyse af #iLives dramaturgiske konstruktion i en didaktisk kontekst. I et metodologisk perspektiv agerer dramaturgibegrebet ikke blot som den metodisk-teoretiske linse, hvorigennem #iLives form og struktur analyseres. I delstudien løftes dramaturgibegrebet også frem som et potentielt epistemologisk ståsted (Allern, 2003; Østern, 2015). Dette leder mine tanker tilbage til Krøgholts forslag om dramaturgisk kompetence som pædagogisk princip i didaktiske kontekster (Krøgholt, 2001) og Szatkowskis forslag om et *dramaturgisk vende* (Szatkowski, 1993, 2011). Men, spørgsmålet er, hvilket kundskabssyn dramaturgibegrebet kan forankres i, og hvilke konsekvenser det får for min måde at forske med kunsten på? Spørgsmålene bringes med videre ind i det følgende afsnit.

#### *Performativ forskning i et dramaturgisk perspektiv*

Et af det performative forskningsparadigmes kendetegn er, at forskningen er en del af en dynamisk proces, hvor nye strategier og metoder genereres kontinuerligt. Ifølge Rasmussen indeholder denne forskningstilgang paralleller til dramapædagogens måde at tilrettelægge, skabe form, fremføre og evaluere undervisningen på. Som jeg har beskrevet tidligere i dette kapitel, forankrer Rasmussen praksisledet forskning i et konstruktivistisk kundskabssyn, som er nært forbundet med æstetisk pragmatisme og

Deweys kundskabssyn (Rasmussen, 2013b, s. 265; Rasmussen, 2013a, s. 31), og det er muligvis her, at der opstår en konflikt i relation til dette ph.d.-projekts udvikling og metodologiske ståsted. En forudsætning for at foretage en sammenligning mellem dramapædagogens opgave og praksisledet forskning ville indebære, at der foreligger en *generel* dramapædagogisk tradition, hvori denne opgave er defineret. Eftersom jeg i mit ph.d.-projekt forsøger at revitalisere dramadidaktik, opstår der en udfordring i mødet mellem min egen ph.d.-afhandling og Rasmussens syn på dramapædagogens praksis. Men udfordringen opstår først i det øjeblik, mit forskningsfokus skifter fra mig selv som dramalærer og forsker til analysen af #iLives dramaturgi og den komplekse kommunikation, som finder sted i undervisningsforløbet. Spørgsmålet er, hvad kan et dramaturgisk perspektiv tilføre performative forskningsstrategier?

I takt med ph.d.-projektets progression øges niveauet af kompleksiteten i de kommunikative processer, som undersøges. I afhandlingens tredje og fjerde artikel tegnes konturerne af et kundskabssyn, som læner sig mod mere post-strukturelle ontologiske perspektiver (Kershaw, 1999; Szatkowski, 2011). Både Rasmussen og Haseman påpeger, at der i forskningsprocessen løbende kan genereres nye strategier og metoder afhængigt af det fænomen, som undersøges. I min forskningsproces resulterer fænomenet dog i, at der opstår en konflikt i relation til den kunstbaserede praksisledede forsknings ontologiske og epistemologiske forankring. Konflikten opstår, når der gennem de sociale medier bringes post-strukturelle og senmoderne teoretiske strategier med ind i forskningsprocessen. Selvom der i Rasmussens økologiske perspektiv på den æstetisk pragmatisme ligger et syn på meningsskabelse som noget, der sker i samspil mellem parter, og som undgår en distinktion mellem subjekt og objekt, så er der fremdeles tale om et ontologisk perspektiv, som udgår fra et centreret subjekt. Synet på subjektets erfaring og de meningsskabende processer stemmer ikke overens med konturerne af den performative dramadidaktik, jeg forsøger at udvikle, da den henter sin inspiration i et senmoderne syn på et decentreret subjekt og erkendelse. Det dramaturgiske perspektiv tilfører min forskningspraksis en platform, hvorpå de sociale mediers måde at interagere med dramadidaktiske handlinger kritisk undersøges og udforskes. Ligeledes bliver det muligt at



eksperimentere med og observere, hvordan mening opstår i krydsfeltet mellem studiens fænomener (de sociale medier og dramadidaktik). Introduktionen af dramaturgibegrebet i de to artikler (Knudsen, 2017a, 2017b) gør mig i stand til at udvikle et teoretisk og epistemologisk rammeværk, som imødekommer den hyperkompleksitet, som er en del af fænomenets meningsskabende processer. Szatkowski påpeger, at et hyperkomplekst samfund har brug for komplekse teorier (Szatkowski, 2011, 2017), og deri ligger en potentiel åbning mod dramaturgi som metodologisk ståsted. I det følgende afsnit vil jeg undersøge, hvordan dramaturgibegrebet kan anvendes som metodologisk ståsted i relation til en performativ forskningslogik.

#### *Dramaturgi som reflektiv metodologi*

Ifølge Alvesson og Sköldbberg bærer reflektiv forskning en idé med sig om et konstant spejlingsforhold mellem empiri og metateoretiske refleksioner (Alvesson & Sköldbberg, 2008). Tanken om forskningsarbejde som en lineær aktivitet, hvor elementer og hændelser optræder i en forudbestemt rækkefølge, forkastes. Alvesson og Sköldbberg (2008, s. 537) beskriver reflektiv forskning som at bevæge sig i en spejlsal mellem konvekse og konkave spejle i modsætning til forskning som et resultat af *en spejling* af virkeligheden. I mit projekt repræsenterer spejlene udviklingsarbejdet i forbindelse med #iLive, teoristudier, bearbejdelse af forskningsspørgsmål, praksisarbejde og skrivning af afhandlingsteksten. Det er elementer, som kontinuerligt er reflekteret og problematiseret i lys af hinanden, og som har åbnet op for at gå nye veje. Alvesson og Sköldbberg argumenterer for, at kompleksitet og mangfoldighed skal ses som en intention og ikke en svaghed i reflektiv forskning. Et centralt element berører forskerens kontinuerlige vurdering af, hvordan empiri håndteres, og hvordan teoretiske referencerammer både tilbyder nye indsigter og skygger for andre på samme tid (Alvesson & Sköldbberg, 2008). Ved at reflektere over hvordan forskellige aspekter påvirker hinanden, åbnes der op for divergerende tolkninger. Denne form for reflektiv forskning kommer også til syne i mit ph.d.-projekt, blandt andet i form af den udvikling eller transformation, som er

sket i synet på kundskab fra første til fjerde artikel. Afhandlingens første artikel argumenterer for et æstetisk pragmatisk kundskabssyn, hvilket står i kontrast til de senere artiklers søgen mod senmodernitet og poststrukturalisme. Transformationen viser, hvordan jeg som reflektiv forsker behøver et tolkningsrepertoire med flere og gerne modsætningsfyldte teorier (Alvesson & Sköldbberg, 2008, s. 494). Et mere konkret eksempel kan findes i diskussionen i afhandlingens tredje artikel (Knudsen, 2017a), hvor jeg argumenterer for, at de *performative læringsrum* udvider eller udfordrer dramapædagogikkens aristoteliske kundskabssyn. Med udgangspunkt i den dramaturgiske analyse af #iLive foreslår jeg, at der i de *performative læringsrum* ikke kun er tale om meningsskabende aktivitet, som sker i form af en distinktion mellem én fiktion og én virkelighed eller ved hjælp af den æstetiske fordobling. I stedet opererer de *performative læringsrum* med en hyperkompleksitet svarende til den form for kommunikation, som deltagerne bruger i deres egen hverdag. Gennem diskussionen spejles tolkningsforslag med forslag fra kontrasterende perspektiver. Alvesson og Sköldbberg anser dette som berigende i forhold til at problematisere egne tolkningslinjer og dermed undgå at låse verden fast i ikke-gennemtænkte kategorier (Alvesson & Sköldbberg, 2008, s. 529). Risikoen ved at anvende en mangfoldighed af metoder og indgange i en forskningsproces vil muligvis være, at forskningen ender med at gå i for mange forskellige retninger og dermed mister sit fokus. Men mangfoldigheden af metoder støtter også den performative forskningslogiks intention om at modarbejde tanken om forskning som værende logo-centrisk (Kershaw, 2009). Der fordres et mere fragmenteret syn på konstruering af empirisk materiale, som blandt andet kan imødekommes gennem en kreativ brug af metoder (Nicholson & Kershaw, 2011). Princippet om forskning som logo-centrisk resonerer alligevel med Alvesson og Sköldbbergs refleksive forskning (Alvesson & Sköldbberg, 2008). Så er spørgsmålet, hvad dramaturgi kan tilføre reflektiv forskning i et performativt forskningsperspektiv?

Kompleksiteten i #iLives meningsskabende processer øges, når de sociale mediers udvidede fiktionsbegreb bringes med ind i deltagernes meningsskabende processer. Det samme gør sig gældende, når jeg som forsker begynder at anvende og

integre de sociale medier i forskningsprocessen. Det medfører, at mine valg af teoretiske og epistemologiske rammer skal kunne takle dette høje niveau af kompleksitet, og her ligger muligvis en af grundene til ph.d.-projektets forandrende kundskabssyn fra begyndelse til afslutning. I sin drøftelse af dramaturgibegrebet argumenterer Szatkowski for *dramaturgi* som en måde at reducere kompleksitet på (Jf. Szatkowski, 2011, 2017). Særligt i relation til digital medieret kommunikation. Dramaturgien får således en metodisk funktion:

Dramaturgy may bring with it important knowledge on interactivity and analytical tools regarding communication and the representation of the digital self on commercial platforms such as Facebook or in non-commercial groups of interest. (Szatkowski, 2017, s. 12)

Men samtidig tilfører dramaturgien et epistemologisk perspektiv, da den gør mig i stand til at diskutere karaktertræk ved en meningskabende proces i krydsfeltet mellem sociale medier og dramadidaktik. Denne diskussion strækker sig mere mod epistemologiske perspektiver ved forskningsobjektet frem for metodiske. Ligeledes ligger der i Szatkowskis beskrivelse af et digitalt subjekt også et potentielt ontologisk perspektiv. Dramaturgiens måde at reducere kompleksiteten på åbner op for at bearbejde spørgsmål om den digitale væren i verden. Szatkowski foreslår dramaturgi som et *wide-range* teoretisk koncept. Definitionen *wide-range* skal ses som en modsætning til modernismens tanke om en *grand theory* (Szatkowski, 2017, s. 18).

I afhandlingens artikel 4 bringes forståelsen af dramaturgi som epistemologi med ind i undersøgelsen af, hvordan deltagerne i #iLive udtrykker tegn på meningskabende aktivitet. I artiklen flyttes forskningsobjektet fra #iLives didaktiske form/struktur til deltagerens erfaringer og oplevelser med #iLive. Ved at gå i dialog med Rancières æstetiske regime foreslår jeg, at den meningskabende proces opererer med en *hyperfiktional dimension*. Fiktionen er *hyperfiktional*, da der implementeres en kontinuerlig redistribuering og (gen)forhandling af fragmenter af fiktioner og virkeligheder. De *performative læringsrum* og *hyperfiktionaliteten* resonerer ligeledes med senmodernitetens decentrerede subjekt og fragmenterede helhed. Med udgangspunkt i Szatkowskis udvidelse af dramaturgibegrebet til også at kunne behandle ontologiske spørgsmål knyttet til vores væren i verden, ikke som en *grand-*

*theory*, men som en *wide-range theory* (Szatkowski, 2017), foreslår jeg, at dramaturgibegrebet kan indtage en metodologisk funktion. Den dramaturgiske metodologi tilfører strategier, som samler både æstetisk pragmatisme og post-strukturelle syn på kundskab. Den imødekommer kompleksiteten, som opererer i dagens digitale og hyperfiktionelle kommunikationsformer (jf. Giddens, 1991/2013) og i #iLives didaktisk form/struktur. Dramaturgi som reflektiv metodologi tilfører afhandlingen et metodologisk ståsted som svarer til afhandlingens teoretiske rammeværk, som jeg diskuterede i tredje kapitel. I kapitlet introducerede jeg Rancières æstetiske regime som et forslag til et teoretisk rammeværk for en performativ dramadidaktik. Herunder er Rancières forhandlingsprincip et eksempel på en type formskabende arbejde, der er løsrevet fra et fokus på distinktioner. Dramaturgi som reflektiv metodologi kan siges at operere med et lignende forhandlingsprincip, da fokus ligger i den *spænding*, som opstår, når en mangfoldighed af komplekse teoretiske og fortolkningsforslag krydses.

Frem til nu har jeg argumenteret for de refleksioner, som ligger til grund for studiens metodologiske strategier og ståsteder. I det følgende afsnit vil jeg redegøre mere konkret for, hvordan ph.d.-projektets empiriske materiale er konstrueret og bearbejdet.

### **Produktion af det empiriske materiale: Empiriske eksempler fra min performative forskningspraksis**

Ph.d.-projektet består af flere delstudier, som alle er relateret til studiens overordnede problemstilling. Hver artikel repræsenterer en studie, hvor nye forskningsspørgsmål udforskes, og empirisk materiale undersøges. Forskningsprocessen indeholder flere forskellige tilgange, såsom; teoridrevet undersøgelse (Knudsen & Østern, 2015), udviklingsforskning (Knudsen 2015) og praksisbaseret forskning (Knudsen, 2017a, 2017b). Det brede udvalg af forskningstilgange har også tilført ph.d.-projektet en bredde i relation til måder at producere empirisk materiale på. For at imødekomme Rasmussens krav om refleksivitet knyttet til valg af form og indhold, både undervejs og bagefter en kunstproduktion, samt systematik i visse faser af arbejdet (Rasmussen,

2013b, s. 264), så har jeg ladet mig inspirere af Kershaws analytiske metode *paradoxology of performance* (Kershaw, 2009). Kershaw konstruerer tre kategorier, som åbner op for at systematisere en performativ forskningspraksis; *startpunkter*, *æstetik* og *dokumentation*. Sammen danner de tre kategorier et potentielt rammeværk for forskningspraksissen, og selvom de er adskilte, så har de alligevel indflydelse på hinanden. Kategorierne tilfører forskellige metodiske tilgange til at producere empirisk materiale.

### **Analysemodel**

Betegnelsen *startpunkter* har en lignende funktion som en hypotese eller et spørgsmål, som danner udgangspunktet for et forskningsprojekt. Det, som adskiller *startpunkterne* fra førnævnte, er, at de kan operere på tværs af akademiske discipliner. Det vil sige både i form af skrevet tekst eller skrevet analyse og i mere flygtige eller performative former for udtryk såsom intuition, indsigt eller instinkt (Kershaw, 2009, s. 113). Kershaws *æstetikbetegnelse* relaterer sig til startpunktets dynamiske form og de integrerede strukturer og strategier, som det bringer med sig. Forskningens æstetiske dimension skal ses i lyset af de potentielle indgange, som startpunktet tilfører forskningen, og de giver forskeren mulighed for at konstruere empirisk materiale, som ivaretager det immanente og flygtige i relation til performativ forskning (Kershaw, 2009, s. 115). Spørgsmålet er, hvordan denne type forskningspraksis kan *dokumenteres*? Kershaw foreslår, at dokumentationer af performative forskningsprocesser skal tillade en vis forskydning mellem selve hændelsen og dokumentationen af denne. Det vil sige, at dokumentationens formål ikke er at fange et endegyldigt bevis på, at der opstår erkendelse i den performative hændelse, eller at den indeholder essentielle kvaliteter (Kershaw, 2009, s. 120). Dokumentationsmetoden accepterer et vist niveau af flygtighed, når man skal dokumentere faktiske hændelser og se sammenhænge mellem handlinger, bevægelse og sanselige udtryk. Kershaw nævner videooptagelser, men også andre mere interaktive former for teknologi, som opererer med en lignende form for flygtighed, som den performative hændelse selv indeholder.

I relation til mit ph.d.-projekt kan både kropslig refleksion (jf. Artikel 1) og de sociale medier (Jf. Artikel 2) karakteriseres som startpunkter. De optræder som mit springbræt ind i den kreative forskningsproces, og de fører mig til andre potentielle fokusområder samt åbner op for at stille nye spørgsmål (Jf. Artikel 3 og 4). Det vil sige, at de også har haft indflydelse på måden, jeg har konstrueret empirisk materiale på. Som jeg har diskuteret i afhandlingens teorikapitel, så har de sociale mediers æstetik ligeledes haft indflydelse på forskningsprocessens udvikling og progression. Der findes flere eksempler på denne form for progression i løbet af projektperioden, men jeg vil koncentrere mig om tre hændelser, da de gjorde stærkt indtryk hos mig som *performende* forsker og har sat sit præg på projektets udvikling.

### *Startpunkter*

I begyndelsen af ph.d.-projektet besøgte jeg en førsteklasse med dramaelever ved et gymnasium i Bergen. Her gennemførte jeg 1,5 times workshop, hvor hensigten var at få et indblik i, hvordan eleverne forholdt sig til de sociale medier og anvendte dem til dagligt. Jeg ønskede at bringe deres indspil og mine erfaringer fra workshoppen med ind i udviklingsprojektet, som skulle føre til #iLive. De spørgsmål, jeg bragte med ind i workshoppen, bar præg af at være enten/eller-funderet eller gennemsyret af mine egne fordomme om brugen af de sociale medier. Workshoppen gav mig ikke et indblik ind i måden, deltagerne bruger sociale medier i deres hverdag. Jeg blev i stedet bevidst om mine egne manglende evner til at åbne op for at udforske, hvordan målgruppen bruger de sociale medier. I lyset af mine erfaringer fra workshoppen besluttede jeg mig for at oprette kontoer på forskellige sociale medier. Det var min intention at få en anden forståelse af, hvad det vil sige at være aktiv på de sociale medier, end den jeg havde forsøgt at skabe gennem workshoppen.



*Figur 5.* QR-koden fører til en videoblog på Vimeo, hvor jeg reflekterer over min ilddåb på de sociale medier.

QR-koden fører til en videoblog, hvor jeg reflekterer over mit første møde med de sociale medier<sup>16</sup>. På dette tidspunkt er jeg netop begyndt at antage en performativ tilgang til min egen forskningspraksis (Jf. Fels, 2015). I videoen påpeger jeg, at selvom de sociale mediers digitale scener opererer i fysisk *kropsløse* rum, så er kroppen til stede med affektiv respons hos både afsender og modtager. Det paradoksale perspektiv, som er integreret i Kershaws analysemodel, kommer til syne i mine begyndende overvejelser om at finde ud af, hvordan disse affektive perspektiver kan bringes med ind i udviklingen af undervisningsforløbet. Jeg begynder intuitivt og instinktivt at vurdere de sociale mediers potentiale som startpunkter. Refleksionerne er et udtryk for, hvordan jeg i mit møde med de sociale medier begynder at finde nye tolkningsforslag, som kan implementeres i forskningsprocessen. Ved at implementere Fels' begreb *stoppunkter* eller øjeblikksforstyrrelser (Fels, 2015, s. 511) bliver jeg i stand til at fange dele af den flygtighed, som opstår i mit møde med de sociale medier. I den beskrevne situation er jeg som forsker ikke distanceret til forskningsobjektet de sociale medier, tvært imod. Jeg er så tæt på forskningsobjektet, som det er muligt at komme. Og det er netop ved at tillade mig selv at være nær, at jeg får mulighed for at mærke/kende på egen krop, hvad det vil sige at være aktiv på de sociale medier. Denne eksplorerende tilgang til de sociale medier bringes med ind i #iLive, som indledes med to åbningsspørgsmål; hvem er du på de sociale medier? Og, hvordan lever du med de sociale medier? Den performative undersøgelse åbner op for, at jeg som forsker kan antage en refleksiv holdning til udviklingsarbejdet og produktion af empirisk materiale, som også inkluderer affektive perspektiver. Ved at sætte mig selv på spil opnår jeg en forståelse af de sociale medier med en sådan tyngde, som kun egen-erfaringer kan have.

#### *De sociale mediers æstetik – multimodalitet og selviscenesættelse*

I mit møde med de sociale medier erfarer jeg, at kommunikation på de sociale medier er kompleks, men jeg har vanskeligt ved at redegøre for, hvordan eller hvorfor det kan være relevant i en dramadidaktisk kontekst. Endnu engang fører

---

<sup>16</sup> <https://vimeo.com/91402423>

forskningsudfordringerne til, at jeg kaster mig ud på de sociale medier, men denne gang som dramalærer på jagt efter måder at integrere sociale medier i dramadidaktisk praksis (Knudsen, 2015). Den performative undersøgelse åbner endnu engang op for at generere empirisk materiale, men forskningsobjektet udvides fra mig selv som bruger på de sociale medier til også at omfavne mig selv som forsker.



*Figur 6.* QR-koden fører til en videoblog på Vimeo, hvor jeg er i gang med at udvikle #iLive. Videoen er et eksempel på, hvordan jeg producerer empirisk materiale i min forskning.

Gennem iscenesættelser af min egen forskningspraksis på det sociale medie Vimeo analyserer og diskuterer jeg, hvilke muligheder de sociale medier tilfører dramadidaktik<sup>17</sup>. Jeg benytter multimodal teori til at reducere kompleksitetsniveauet i kommunikationen på de sociale medier. Et af fundene, som præsenteres i afhandlingens anden artikel, er (Knudsen, 2015), at de sociale medier udfordrer dele af dramafagets æstetiske læringsprocesser. Mine undersøgelser viser, at fra et deltagerperspektiv er der større risiko forbundet med at agere på de sociale mediers digitale scener end i dramafagets mere analoge scenerum. Ligeledes udfordres fiktionsbegrebet, da grænsen mellem fiktion og virkelighed ikke altid er lige let at få øje på. Fundene, som jeg her peger på, er eksempler på, hvordan de sociale mediers æstetik kan forme den kultur eller de processer, de bliver en del af (dramadidaktisk praksis og min egen forskningspraksis). Det gør sig ligeledes gældende for brugen af QR-koder, som har været flittigt benyttet til at præsentere afhandlingens empiriske materiale. Der skabes et økologisk samspil, hvor hver del (praksis – teori – empiri – performance) er forbundet med hinanden. Det vil sige, at når en del ændres, så ændres de andre også. Det økologiske samspil åbner op for at bringe de sociale mediers strategier og strukturer med ind i forskningsprocessen (Kershaw, 2009).

---

<sup>17</sup> <https://vimeo.com/148606378>



### *Dokumentation - #iLive*

Indtil nu har mine eksempler på produktion af empirisk materiale været relateret til de dele af ph.d.-projektet, som berører udviklingen af undervisningsforløbet #iLive. Jeg vil nu skifte fokus til gennemførelsen af #iLive, da jeg i denne fase af ph.d.-projektet benytter andre forskningstilgange til at konstruere empirisk materiale. I afhandlingens anden og tredje artikel præsenteres #iLives struktur, intention og deltagere (Knudsen, 2017a, 2017b). Jeg vil således nøjes med en kort opsummering her, før jeg retter fokus på selve produktionen af det empiriske materiale<sup>18</sup>.

#iLive er en tre timer lang workshop, som jeg gennemførte sammen med en assistent ved fire anledninger i løbet af efteråret 2015. I alt 89 deltagere fra to gymnasier i Trondheim deltog, og deltagerne bestod af dramaelever, almenfaglige elever samt elever fra service og samfærdsel. Alle fire forløb blev optaget på video ved hjælp af et stationært videokamera placeret i et hjørne. Forløbets assistent havde ligeledes et go-pro kamera monteret på overkroppen. I tillæg til videooptagelserne blev deltagerne bedt om at skrive log med udgangspunkt i tre opgaver/spørgsmål: (1) Beskriv din oplevelse med #iLive, (2) Hvilke tanker har du gjort dig bagefter #iLive om brugen af sociale medier? (3) Beskriv #iLive med tre ord. Logopgaven blev udleveret til deltagerne en uge efter forløbet, og deltageres besvarelser er anonyme. I forbindelse med afslutningen af #iLive blev deltagerne også bedt om at svare på forløbets indledende spørgsmål; hvem er du på de sociale medier, og hvordan lever du med de sociale medier. Deltagerne skrev dette på post-it notes, som ligeledes indgår i det empiriske materiale. Denne måde at producere empirisk materiale på benytter flere metoder, som resonerer med et kvalitativt forskningsparadigme. Gennem logbøgerne får jeg mulighed for at få et indblik i deltageres refleksioner knyttet til forløbets indhold og form/struktur. Det samme gør sig gældende i forbindelse med de to spørgsmål, som deltagerne besvarede ved forløbets afslutning. De to metoder kan kritiseres for at producere empirisk materiale, som reducerer forskningens performative dimension, da der lægges vægt på deltageres skriftlige udtryk (Kershaw, 2009). Men i lyset af de forskningsspørgsmål, som jeg stiller i de to

---

<sup>18</sup> Hele undervisningsforløbet #iLive kan findes i bilag nr. 3.

studier, så var det relevant at producere denne form for empirisk materiale (jf. Model 7, s. 65). Ud af de 89 deltagere har 71 deltagere leveret log, og samtlige deltagere har besvaret de to spørgsmål.

Videoptagelserne er blevet brugt som en observationsmetode af min egen og deltageres praksis. Jeg besluttede mig tidligt i processen for at anvende videokamera. Jeg vurderede, at min egen funktion som vært ville kræve min fulde tilstedeværelse i forbindelse med afviklingen af #iLive. Ved at anvende video i observationsprocessen bliver det muligt at indsamle materiale om #iLive uden på forhånd at afgrænse et forskningsspørgsmål (Rønholt, Holgersen, Fink-Jensen & Nilsen, 2003). Jeg vidste på forhånd, at min interesse ville være at undersøge de former for mening, som deltagerne i #iLive konstruerede i konkrete samspil med hinanden, undervisningsforløbet og de sociale medier. Det vil sige, at mit fokus var rettet mod, hvordan mening og betydning skabes i bestemte relationelle samspil og i bestemte kontekster. I afhandlingens artikel 3 og 4 præsenteres nogle af de fund, som analysen af det empiriske materiale har resulteret i (Knudsen, 2017a, 2017b). Ét af fundene, som præsenteres, er identificeringen af 15 karakterer, som opererer på de sociale medier (Figur 7).



Figur 7. I illustrationen præsenteres 8 af de 15 roller, som deltagerne i #iLive identificerer på de sociale medier. Rollerne er som følger (fra øverst til venstre mod højre): The political one, Pretty girl, The comedian, The Poet, The Sceptic, Fuck Boy, Myself og the Stripper.  
[Artwork: Øyvind Tumyr]

Nogle af rollerne kom til syne i forbindelse med én af læringshændelserne i #iLive. Deltagerne skulle udforske, hvordan man tager *den perfekte selfie*. Hændelsen er mere udførligt beskrevet i afhandlingens artikel 4 (Knudsen, 2017b, s. 19), men kort opsummeret, så nævnte flere deltagere, at man skulle vælge en rolle, før man tog en selfie. Denne antagelse blev bekræftet i post-it-lapperne, hvor mange deltagere havde svaret på spørgsmålet om, hvem du er på de sociale medier, med en konkret rolletitel og beskrivelse. Deltagernes besvarelser var detaljerede, og jeg fik i samarbejde med en kunstner tegnet skitser af de forskellige karakterer. Karaktererne er udviklet med udgangspunkt i deltagerens beskrivelser og research på internettet, blandt andet ved at søge #thecomedian eller #fuckboy. Tidligere i dette afsnit påpegede jeg, at der var en risiko for at reducere forskningens performative dimension, når det empiriske materiale blev rammesat inden for et kvalitativt paradigme (Kershaw, 2009). Billederne er et eksempel på, hvordan forskningens empiriske materiale, ved hjælp af de sociale mediers æstetik, kan dokumenteres på en måde, som varetager den

performative dimension. Billederne resonerer ligeledes med Hasemans beskrivelse af empirisk materiale, som noget der både opererer som et udtryk *for* forskningen, samtidig med at det bliver forskning *i sig selv* (Jf. Haseman, 2006, s. 6)<sup>19</sup>.

*At spejle sig selv på de sociale medier – en forskningsmetode med konstruktive paradokser*

Som jeg har påpeget flere gange i dette kapitel, så har jeg i løbet af forskningsprocessen haft behov for at dokumentere flere forskellige forskningsobjekter. Kershaws beskrivelse af *paradokser* og deres funktion i relation til performativ forskning har flere gange ført til et skifte i fokus eller analysemetode. For eksempel i overgangen fra studie nr. 2 til studie nr. 3, hvor jeg oplevede, at multimodal læringsteori reducerede kropslige og performative udtryk i analysen af min egen praksis. Dette paradoks førte mig til dramaturgibegrebet, hvor jeg fandt en teoretisk analysemodel, som omfavnede denne dimension af forskningspraksissen. Paradokserne har således haft en konstruktiv karakter. Den kontinuerlige pendulbevægelse mellem praksis, refleksion og teori understreger dynamikken i forskningsprocessen.

Delstudie	Startpunkter	Dokumentation	Teoretiske linser
<b>1. Rektor, kend din krop – med kroppen som et spejlbillede.</b>	Kroppens plads i meningskabende processer.	Konstruerede praksisnære hændelser, som opfordrer læseren til deltagelse  Teoretisk analyse	Æstetisk pragmatisme  Somaesthetics
<b>2. Sociale medier - en ny scene for dramapædagogen.</b>	Brug af sociale medier  Forske med sociale medier.  Dramadidaktisk praksis	Cirka 2 timers videooptagelse af udviklingsarbejdet ifm. #iLive.  Digital forskerblog  De sociale medier  Performative narrativer præsenteret vha.	Multimodalitet  Performative inquiry  Risiko < > affekt

<sup>19</sup> De 15 roller kunne ligeledes analyseres yderligere med udgangspunkt i for eksempel Judith Butlers performativitetbegreb, men en sådan manøvre ville ikke passe til hensigten med dette ph.d.-projekt.

		videooptagelser	
<b>3. Performative læringsrum på digitale scener – dramadidaktik og sociale medier.</b>	Hvad tilfører de sociale medier dramadidaktisk praksis i forhold til struktur, form og syn på meningskabende processer?	Cirka 13 timers videooptagelser af #iLive med totalt 89 deltagere	Dramaturgisk analyse af #iLive  Performativt blik på meningskabende processer
<b>4. Challenging fiction – exploring meaning-making processes in the crossover between social media and drama in education.</b>	Hvordan udtrykkes og formes mening i krydsfeltet mellem dramadidaktik og de sociale medier?  Analoge // digitale læringsplatforme  Udvidet fiktionsbegreb	Cirka 13 timers videooptagelser af #iLive med totalt 89 deltagere  Refleksive logs skrevet af deltagerne en uge efter deltagelse (71 leveret)  Post-it notes  Deltagerne har besvaret #iLives indledende spørgsmål på post-its: Hvem er du på de sociale medier, og hvordan lever du med de sociale medier? (89 leveret)	Dramaturgisk analyse af kommunikative processer  Performativt blik på meningskabende processer  Rancières ”æstetiske regime” (Rancière, 2004)

Figur 8. Oversigt over de fire studier, starting points, dokumentationsmetode og teoretisk linse.

Modellen viser, hvordan det empiriske materiale består af et rigt udvalg af former for meningskabende tegn, både som skrevet tekst og som performativ tekst. Bredden i fortolkningsforslagene af det empirisk materiale har haft indflydelse på mit valg af dokumentationsmetoder. Det samme har fænomenets eller forskningsobjektets indflydelse på strategier og metoder. De sociale medier har som forskningsobjekt flere gange udfordret mig selv som forsker, særligt med tanke på min forskerposition i relation til egen praksis og til deltagerne. Men også i forbindelse med at anvende de sociale medier til at dokumentere min egen praksis. Jeg vil i kapitlets afsluttende afsnit redegøre yderligere for disse udfordringer og diskutere, hvordan jeg har forsøgt at håndtere denne form for kompleksitet.

### **Etiske refleksioner: Internettet og de sociale mediers uendelige rum**

Ph.d.-projektet blev godkendt forud for gennemførelsen af #iLive af Norsk Senter for Forskningsdata (NSD). Godkendelsen indbefatter, at forskningsarbejdet følger

forskningsetiske retningslinjer for blandt andet informeret samtykke og projektets hensigt. Videre oplyses der om, at deltagelse er frivillig, og at deltagerne kan trække sig fra projektet når som helst. Sociale medier vil heller ikke anvendes til at indsamle datamateriale, som involverer deltagerne.

Afhandlingens bilag 1 viser informationsbrevet, som deltagerne modtog før deltagelse og skulle returnere signeret. I teksten præsenteres projektets hensigt, de forskningsetiske retningslinjer, og det fremgår tydeligt, at al deltagelse er frivillig. Videre pointeres det, at deltagerne kan trække sig fra projektet når som helst, og at alt skriftligt materiale vil blive anonymiseret ved projektets afslutning. Det fremgår også i informationsbrevet, at der vil indgå flere typer for datamateriale i forskningsprojektet. Bilag 2 indeholder kvitteringen fra NSD. For de deltagere, som ikke var myndige, har deres forældre/værger givet skriftligt samtykke på deres vegne.

### ***Forskerposition og etik: deltagerne***

Under gennemførelserne af #iLive påtog jeg mig rollen som deltagende forsker, da jeg både faciliterede og forskede på undervisningen på samme tid. At undervise i dramadidaktiske processer indbefatter allerede et stort etisk ansvar, da denne form for undervisning inviterer til en form for deltagelse, som kan virke mere udfordrende og risikabel for deltagerne sammenlignet med andre undervisningsformer. Som jeg har diskuteret i afhandlingens teorikapitel og 2. artikel, så udfordrer de sociale medier nogle af de strategier, som dramalæreren ellers kan benytte for at skabe trygge rammer for deltagelse. Herunder fiktionskontraktens beskyttende funktion, samt at processerne udspiller sig i et ”lukket” rum, hvor de andre deltagere er publikum. Under gennemførelserne af #iLive har jeg forsøgt at være opmærksom på deltagerne, og de har haft mulighed for at tage en *time-out* og forlade lokalet, hvis de har haft behov for det. Forud for undervisningsforløbene har jeg besøgt de forskellige klasser og deres undervisere. I disse møder fortalte jeg lidt om mig selv, projektet og forberedte dem lidt på, hvad der ville komme til at ske.

### ***Systematik og transparens - forskning i et grænseløst landskab***

Systematik og transparens har været et gennemgående fokus i hele forskningsprocessen. Som jeg beskrev i kapitlets afsnit omhandlende dramaturgi som reflektiv metodologi, så har jeg i tråd med Alvesson og Sköldberg (2008) opereret med kontrasterende tolkninger og kontinuerligt problematiseret teoretiske perspektiver, forskningsmetode og det empiriske materiale. Selvom de sociale medier ikke har været anvendt til at samle ind datamateriale i relation til deltagerne, så har store dele af ph.d.-projektet indbefattet brug af sociale medier i relation til mig selv som forsker. Det har medført, at jeg har måtte bære et større og personligt ansvar for at ivaretage forskningsprocessens etiske dilemmaer og udfordringer. Jeg har for eksempel flere gange taget en selfie sammen med deltagere i #iLive eller med folk, som har deltaget i kontekster, hvor jeg har præsenteret min forskning. I disse situationer har jeg spurgt om tilladelse til at tage billedet samt oplyst om, at det ville blive publiceret på min forskerblog, Facebook-konto eller min Instagram-konto. En anden udfordring med de sociale medier opstod i løbet af projektperioden, hvor netstedet med min forskerblog pludselig blev nedlagt uden nogen form for varsel. Efter forgæves at have sendt e-mails til hjemmesidens kundeservice, måtte jeg acceptere, at mine blogindlæg var forsvundet. Det har blandt andet ført til, at brugen af min blog i artikel 2 ikke længere fungerer som et eksempel på, hvordan jeg iscenesætter min egen forskningspraksis. En direkte konsekvens af dette er, at QR-kodens funktion i artiklen er reduceret. Udfordringerne viser, hvor skrøbelige de sociale medier kan være, hvis de anvendes til at dokumentere egen forskning.

Afslutningsvis kan det siges, at de metodologiske valg har bidraget til at varetage forskningens reflektive dimension. De sociale mediers grænseløse egenskaber kan tøjles, så længe forskeren er bevidst om det landskab, forskningen er en del af. De konstruktive paradokser og en dramaturgisk bevidsthed kan være hjælpemidler i et krævende og udfordrende metodologisk univers.

## Kapitel 5

### Sammendrag af artiklerne – bidrag og brister

Artiklerne er skrevet over en fireårsperiode og kan læses som eksempler på projektets udvikling i relation til brug af teori, empiri og metodologi. I dette kapitel præsenteres et kort sammendrag af artiklerne, og efterfølgende diskuteres bidrag og brister, som kommer til syne i artiklerne.

#### Artikel 1: Rektor, kend din krop – med kroppen som et spejlbillede

Artiklen er publiceret i antologien *Ledelse for læring i mulighetenes skole. Skoleledelse i skjæringsfeltet mellem allmenndanning og talentudvikling*, s. 84-95.

Artiklen (Knudsen & Østern, 2015) tager fat på kroppens funktion i en ledelseskontekst, og hensigten er at øge bevidstheden på det, som sker i kroppen. Med udgangspunkt i kroppen som et epistemologisk ståsted åbnes der op for en teoretisk undersøgelse af kroppens plads i ledelsessituationer og i skolen generelt. Undersøgelsen forankres i et æstetisk pragmatisk syn på krop og æstetik (Dewey, 1934/1980; Formis, 2014) og Shustermans *Somaesthetics* (2012) åbner op for at operere med et introvert og ekstrovert perspektiv på ledelsessituationer. I det introverte perspektiv vendes blikket indad, hvilket giver mulighed for at tolke de stemninger, som strømmer i kroppen. I det ekstroverte perspektiv rettes blikket mod rektorkroppen i mødet med andre. Artiklen gør brug af små performative narrativer som et forsøg på at øge læserens bevidsthed om de kropslige stemninger i egen krop. De performative narrativer er et forsøg på at koble sanserne på gennem praksisrelevante eksempler, som efterfølgende bearbejdes teoretisk.

Artiklen argumenterer for, at forståelse af andre mennesker og erfaringer sker indefra. Med referencer til Barbara Formis' (2014) vægtlægning på krop, erfaring og handling, Shustermans somatiske funktionsfejl (2012) og Helle Winthers (2012)



arbejde med kroppen i professionel praksis åbner artiklen op for, at *rektor-kroppen* kan rumme hele spektret af kommunikation.



*Billede 1.* Billedet er hentet fra min Instagramkonto @danskeninord og blev taget i forbindelse med udviklingen af artiklen

## **Artikel 2: Sociale medier – en ny scene for dramapædagogen**

Artiklen er publiceret i DRAMA – nordisk dramapedagogisk tidsskrift, nr. 3, s. 46-50.

Artiklen (Knudsen, 2015) er en eksplorerende studie, hvor jeg benytter en performativ tilgang (Fels, 2015) til at rette blik mod min egen forsknings- og udviklingspraksis. Hensigten er at undersøge, hvilke læringsmuligheder de sociale medier tilfører dramapædagogisk praksis, og hvordan de kan stimulere til didaktisk fornyelse. Artiklen gør brug af QR-koder, som fører læseren til artiklens empiriske materiale bestående af videooptagelser af egen udviklingspraksis og min forskerblog<sup>20</sup>. Teori

---

<sup>20</sup> Stedet [www.blog.com](http://www.blog.com) hvor [www.stipendiaten.blog.com](http://www.stipendiaten.blog.com) var oprettet, er desværre blevet lukket ned efter publicering af artiklen. Alt indhold, billeder og refleksioner er ikke længere tilgængelige.

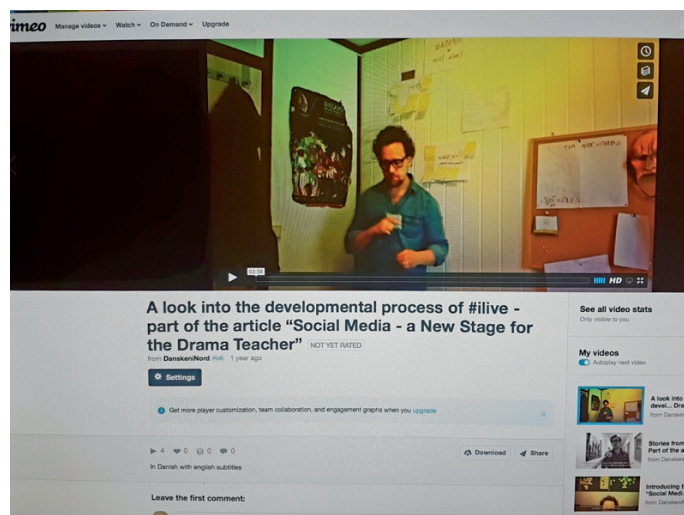
om læring i et multimodalt perspektiv (Jewitt, 2009; Selander & Kress, 2010) og performativitet (Christoffersen et al., 2006; Fels, 2015) danner en analytisk brille, som leder mit blik i analysen af empirien.

Analysens multimodale perspektiv peger på, at de sociale medier tilfører iscenesættelsen af min forsknings- og udviklingspraksis flere lag af mening. Hver enkelt modalitet indeholder meningstilbud og måden, jeg konfigurerer iscenesættelsen på, åbner op for at fokusere på centrale sider ved udviklingsprocessen, samtidig med at den åbner op for at manipulere med den samme proces. Når forskningspraksissen iscenesættes og redigeres på de sociale medier, så bliver jeg selv som forsker også iscenesat. Det giver anledning til at stille flere skeptiske spørgsmål; er det en fiktiv situation? Spiller jeg en rolle, eller er jeg mig selv, når jeg dokumenterer praksis på de sociale medier? Denne skepsis giver anledning til at foretage en reflektiv tilgang til fiktionisering og bliver et eksempel på en læringsmulighed, som de sociale medier kan tilføre dramadidaktisk praksis. Tidsaspektet udfordres på de sociale medier, og det giver dramapædagogen et større spillerum i forhold til strukturering af tid og tilfører dramadidaktisk praksis et potentielt udvidet scenisk rum.

I et performativt perspektiv viser analysen, at der i mit møde med de sociale medier opstår flere situationer, hvor jeg oplever kropslige forstyrrelser eller stoppunkter (Fels, 2015, s. 511). Disse situationer er ofte forbundet med et element af risiko og har paralleller til affektbegrebet. Både risiko og affekt er genkendelige elementer i relation til læringsprocesser i en dramadidaktisk kontekst. Men på de sociale medier mødes risikoen ikke med den samme beskyttende fiktion eller lignende didaktiske greb. Ligeledes vidner det affektives tilstedeværelse om, at de sociale medier på trods af den digitale og materielle distance mellem afsender og modtager ikke nødvendigvis er kropsligt distancerede. Risiko og affekt bliver således performative elementer, som også spiller ind i den meningsskabende proces på de sociale medier.

I artiklen argumenterer jeg for, at der i krydsfeltet mellem sociale medier og dramadidaktik udvikles nye relationer mellem risiko og affekt og mellem fiktion og virkelighed. Relationer som det er væsentligt at kunne forstå og til en vis grad mestre

for at kunne være borger i et performativt samfund. I krydsfeltet mellem dramapædagogik og sociale medier inviteres dramapædagogen og deltagerne til kritisk, legende refleksion over vores hverdagslige rollespil på de digitale scener.



Billede 2. Screenshot fra min Vimeo-konto. Videoen er en del af studiens empiriske materiale:  
<https://vimeo.com/148606378>

### Artikel 3: Performative læringsrum på digitale scener – dramadidaktik og sociale medier

Artiklen er publiceret i JASED – Journal for Research in Arts and Sports Education, Vol. 1, 2017, s. 1-16.

I artiklen (Knudsen, 2017) undersøger jeg, hvordan performative læringsrum opstår i krydsfeltet mellem sociale medier og dramadidaktik. Artiklen er ligeledes et forsøg på at etablere betegnelsen *performative læringsrum*. Undersøgelsen tager udgangspunkt i undervisningsforløbet #iLive, som blev gennemført med 89 gymnasieelever fra Trondheim i løbet af efteråret 2015. #iLive er designet ud fra et ønske om at undersøge, hvordan sociale medier kan stimulere til dramadidaktisk fornyelse, og bygger på et senmoderne syn på subjekt og erkendelse. Betegnelsen *det performative samfund* (Kershaw, 1999, s. 7) anvendes som et fagligt startpunkt for en teoretisk

diskussion om de udfordringer, en tiltrækning mod det performative kan have i en dramadidaktisk kontekst. Senmodernitetens ideal om en fragmenteret helhed og et decentreret subjekt stemmer godt overens med kompleksiteten i meningsskabende processer på de sociale medier (Jf. Knudsen, 2015). Med udgangspunkt i Tor Helge Allern (2003), Szatkowski (1989, 1993, 2011) og Østern (2014) bringes dramaturgi i spil som en brobygger mellem teori og praksis og som et analytisk værktøj til at undersøge de kommunikative strategier, som opstår i #iLive. Den dramaturgiske analyse viser, at forløbets narrative principper er monteret fragmentarisk, men de indeholder alligevel en fremadskridende handling. Der er ikke et overordnet montageprincip, som forløbets 14 hændelser peger hen imod, men i stedet en eksplorerende tilgang til spørgsmålene om; *Hvem er du på de sociale medier, og Hvordan lever du med sociale medier?* I et overordnet montageprincip ville der allerede være et svar på spørgsmålene, og forløbets forskellige læringshændelser ville pege i den retning.

Forløbets 14 læringshændelser kan hver især monteres i fire forskellige fiktionslag; (1) Den tynde fortællertråd - #iLive, hvor det er forløbets vært og assistent, som driver handlingen fremad. (2) Et abstrakt fiktionslag, som anvender tegn fra teatret til at understrege noget. For eksempel lys, lyd, kostumer osv. (3) Et performativt fiktionslag, hvor hændelsen transformeres til en selv-refleksiv handling. Dette fiktionslag etableres for eksempel, når deltagerne handler i en kontekst, hvor distinktionen mellem fiktion og virkelighed er diffus. Og (4) et metafiktionelt fiktionslag, hvor der forekommer en selvironisk distance fra deltagerne til projektet. I det metafiktionelle rum reflekterer, konstruerer og formidler deltagerne deres erfaringer. Hvert fiktionslag indeholder et associationsrum, og det er deltageres opgave at montere de forskellige perspektiver og derigennem skabe mening. Nogle læringshændelser opererer simultant i flere fiktionslag, hvilket gør den meningsskabende proces endnu mere kompleks. I et didaktisk perspektiv kan samtlige læringshændelser defineres som hørende hjemme i en dramadidaktisk tradition. Der gøres brug af rollespil, scenisk fremførelse, mime, leg og perspektivskifte, men anvendelsen af de sociale medier tilfører undervisningen en ekstra scene eller

platform for handling og kommunikation. I analysen af empirien kommer det frem, at de sociale medier indeholder et rolleregister, som indeholder roller, der kan udføres af mange, og som samtidig vejleder brugernes adfærd.

Afslutningsvis skitseres konturerne af de performative læringsrum, som kendetegnes ved, at der er en mangfoldighed af roller, fiktionslag og narrativer, som optræder simultant og kan monteres på forskellige måder. Dramafagets didaktiske arbejde med fiktion og distance udfordres i disse læringsrum, da den ”anden” person, eller rollen, transformeres til dig selv på de sociale medier – imens du er den, du er i det sociale rum. Fiktionens dialektiske funktion forstærker kompleksiteten, men det er en kompleksitet, som er genkendelig fra deltageres egen ungdomskultur. I artiklen argumenterer jeg for, at de performative læringsrum tilfører dramadidaktikken en genre, hvor denne kompleksitet kan udforskes. I et kontinuerligt samspil med teatrets virkemidler, multimedier, sociale medier og dramaturgi konstrueres både digitale og analoge scener, som åbner op for interaktion og refleksion. Der skabes en didaktisk platform, hvor den kompleksitet, som råder i en globaliseret og medieret verden, kan udforskes.



Billede 3. Screenshot fra #iLive. På billedet vises deltageres performative leg med den perfekte selfie

#### **Artikel 4: Challenging fiction – exploring meaningmaking processes in the crossover between drama and social media**

Artiklen er leveret til International Journal of Arts in Education i december 2016 og er i review.

Hensigten med artiklen er at undersøge, hvordan mening opstår og kommer til udtryk blandt deltagerne i undervisningsforløbet #iLive. Studien gør brug af en abduktiv forskningslogik (Peirce, 1903/1998) og placeres i en *practice-led* forskningstradition (Haseman & Mafe, 2009, Rasmussen, 2012; Smith & Dean, 2009;). Det empiriske materiale består af cirka 15 timers videooptagelser af #iLive, deltagernes logbøger og et kort spørgeskema, som er udfyldt af deltagerne. Deltagernes meningskabende processer udforskes med udgangspunkt i teori om et *dramaturgisk vende* (Szatkowski, 1993). I det dramaturgiske vende udforskes samfundets rådende normer gennem teatrets evne til at lege med fiktion og ironisk distance, og det er ud fra en tese om, at *livet* imiterer teatret. Der kan således spores en tiltrækning mod performative strategier, og i artiklen argumenterer jeg for, at både det dramaturgiske vende og et performativt syn på meningskabende processer kan flettes sammen og skabe en analytisk ramme, som åbner op for at undersøge, hvordan mening skabes og udtrykkes i #iLive.

I den indledende del af analysen af det empiriske materiale produceres fire områder, hvor tegn på mening kommer til syne blandt deltagerne; (1) i relation til #iLives design og struktur, (2) i relation til #iLives tematiske indhold fra et deltagerperspektiv, (3) i relation til konceptet dybdelæring (Tochon, 2010) og (4) som forskellige udtryk der simultant opererer med flere fiktioner og/eller flere virkeligheder. Analysen tegner et billede af, at de meningskabende processer i krydsfeltet mellem dramadidaktik og sociale medier udfordrer flere af dramafagets æstetiske kvaliteter. Blandt andet læring gennem rolle, hvor fiktionens funktion skaber en beskyttende ramme for deltagerne. I stedet for at operere med en stabil fiktionskontrakt, forekommer de meningskabende processer i krydsfeltet mellem

drama og de sociale medier at operere med en *hyperfiktionalitet*. I fiktionaliseringen udforsker deltagerne grænser mellem fiktion/virkelighed gennem kontinuerlige forhandlinger og redistribueringer. Analysen viser, at der implicit i deltagernes egen kultur ligger strategier og teknikker, som redistribuerer fiktionens beskyttende funktion. Blandt andet i form af brug af ironi og sarkasme samt ved at operere med nogle af de *roller*, som er en del af rolleregisteret på de sociale medier (The Stripper, The Pretty Girl, Fuck Boy osv.). Disse roller kan tolkes som gruppeindivider, da de kan spilles af alle, så længe man følger de retningslinjer, som rollen dikterer. Inkluderingen af flere fiktioner og flere virkeligheder leder mig mod Rancières ”Æstetiske regime” (Rancière, 2004), og i artiklens afsluttende del diskuterer jeg, hvilke teoretiske og epistemologiske muligheder dette kunstsyn kan tilføre dramadidaktisk praksis. Jeg argumenterer blandt andet for, at Rancière tilbyder et udvidet perspektiv på dramafagets æstetiske læringsprocesser, samt at begreberne *border-crossing* og *dissens* kan anvendes som navigerende principper i meningsskabende processer, som indeholder et lignende niveau af kompleksitet som i #iLive.

I en didaktisk og pædagogisk kontekst kan det være risikabelt at krydse drama/teater med de sociale medier. Analysen viser, at de kommunikative platforme, som skabes i krydsfeltet mellem dramadidaktik og sociale medier, resonerer med deltagernes egen hverdag. Samtidig forudsætter det et godt kendskab til ungdommens egen kultur samt en vilje til at ville udfordre centrale aspekter og æstetiske kvaliteter i dramafaget. Det *dramaturgiske vende* i et performativt perspektiv tilfører dramalæreren nogle redskaber til at strukturere og udvikle forløb, som resonerer med deltagernes egen kultur og åbner op for at udforske og kritisk reflektere over, hvad det vil sige at være et subjekt i et digitalt og performativt samfund.





*Billede 4.* Billedet er hentet fra artikel 4 og er en dialog mellem værten fra #iLive (grå) og en deltager (grøn). Dialogen opstod efter, at deltagerne havde eksperimenteret med at tage den perfekte selfie. Deltageren påpeger, at det er vigtigt at vælge én karakter, før man tager en selfie

### **Bidrag og brister – I bagklogskabens klare lys**

I kapitlets afsluttende afsnit vil jeg pege på nogle af de bidrag og brister, som artiklerne indeholder. Studiens abduktive forskningslogik har medført, at fokus og problemstilling har gennemgået flere justeringer og forandringer i løbet af de fire år, projektet har foregået. De sociale medier, kropslig refleksion og dramadidaktik har været studiens tematiske udgangspunkter fra ph.d.-projektets begyndelse. Men, som jeg har beskrevet tidligere i kapitel 4, er der sket en udvikling, særligt i relation til metodologiske og epistemologiske ståsteder. Dette kommer også til udtryk i arbejdet med de fire artikler.



Studie	Fokus	Data/empiri	Analysemetode	Fund	Integrering af fund
1. Knudsen, K.N. & Østern, T.P. (2015). Rektor. Kend din krop – med kroppen som spejlbillede.	Kroppens plads i ledelsessituationer. Undersøgelsen tager udgangspunkt i kroppen som epistemologisk ståsted.	Konstruerede praksisnære hændelser som opfordrer læseren til deltagelse	Teori og praksisnære situationer bearbejdes i henholdsvis et introvert og et ekstrovert perspektiv	- sætte ord på kropslige stemninger - øget bevidsthed på kroppen i mødet med andre - skabe mening gennem kroppen	- Forskerkroppen i performative processer - spejlbilledet som refleksiv platform - Bevidsthed om somatiske funktionsfejl - kommunikative processer
2. Knudsen, K. N. (2015). Sociale medier - en ny scene for dramapædagogen	Hvilke læringsmuligheder tilfører de sociale medier dramapædagogisk praksis og hvordan kan de stimulere til didaktisk fornyelse?	Videoptagelser af dele af udviklingsarbejdet Digital forskerblog	Eksplorede studie Performative inquiry Multimodal analyse	- læringsprocessen på sociale medier er kontinuerlig - forsmåbende, meningskabende - (selv)isærrettende, social og risikoødt. - anvender et udvidet tidsperspektiv - udvikles nye forhold mellem risiko og aflekt og mellem fiktion og virkelighed	- Performativitet - kropslige forstyrrelser - refleksiv tilgang til fiktionsarbejde - et udvidet tidsbegreb - kommunikative processer
3. Knudsen, K. (2017). Performative læringsrum på digitale scenen—dramadidaktik og sociale medier.	Hvordan opstår performative læringsrum i mødet mellem dramadidaktik og sociale medier?	Undervisningsforløbet #iLive Videoptagelser 89 deltagere	Dramaturgisk analyse Videoanalyse	- performative læringsrum karakteriseres af mangehold af roller, fiktionsslag og narrativer - rolleregiser som vejleder adfærd - kommunikationsformer som indtønder paralleliser til deltagernes egen kultur	- Kommunikative processer - Difts distinktion mellem fiktion og virkelighed - mening er fragmenteret - performative de-centrerede subjekter
4. Knudsen, K.N. (2017). Challenging fiction – exploring meaning-making processes in the crossover between social media and drama in education.	Explore how the participants in #iLive express and shape meaning-making in the crossover between drama and social media	Logbøger (71) Videoptagelser Spørgeskema (89)	- Practice-led research - Dramaturgi/ - performativitet som epistemologiske ståsted	- meningskabende processer i mangehold af fiktion og virkeligheder - Dybdelering: Delegerne medbringer egen kultur i meningskabende processer - Rancierets æstetiske regime åbner for nyt kunstsyn i dramadidaktisk kontekst	- Livet imiterer teatret, nye faglige strategier? - Kommunikation - Dramaturgi i didaktisk kontekst

Figur 9. Skema over studierne fokus, empiri, analysemetoder, fund og plads i afhandlingen.

Når jeg læser de fire artikler på ny og kategoriserer studierne indhold, så fremstår kommunikation og performativitet som begreber, der går igen i samtlige artikler. Studiets udvikling over de fire år viser, at niveauet af kompleksitet til tider også bliver for højt i forhold til at anvende de sociale medier i relation til forsknings- og udviklingsarbejde. Som jeg beskrev i kapitel 4, så blev bloggen [www.stipendiaten.blog.com](http://www.stipendiaten.blog.com) pludseligt lukket ned i løbet af foråret 2016. Udover at dele af min forskningspraksis forsvandt og ikke kan hentes frem igen, så reduceres også en dimension af analysen i artikel 2. Et andet aspekt, som også kan tolkes som en brist i projektet, opstår i relation til de metodologiske og epistemologiske ståsteder, som berøres i løbet af de fire artikler. Artikel 1 tager udgangspunkt i en teoretisk analyse, som på trods af at operere med praksisnære narrativer, alligevel ikke er helt i tråd med en praksisbaseret forskningstradition. Ligeledes bevæger jeg mig i de fire artikler fra et æstetisk pragmatisk videnskabssyn til multimodalitetens og performativitetens poststrukturelle og lingvistiske forankringer og ender i artikel fire ved Rancière, som nærmere kan kaldes filosof end videnskabsteoretiker. Forandringen viser, hvordan opfattelsen af *subjektet* er gået fra at være tydeligt centreret i kroppen til at blive mere de-centreret i løbet af projektets periode. Som jeg beskrev i afhandlingens metodologiske kapitel, så er der forskel på at arbejde ud fra en æstetisk pragmatisk tilgang eller en poststrukturalistisk tilgang i en didaktisk kontekst. Den store variation i de epistemologiske ståsteder i artiklerne kan tolkes, som om jeg vælger at skyde med spredehagl. Jeg håber ret og slet, at jeg rammer med et af dem. Projektet i sin helhed er, som beskrevet i kapitel fire, placeret inden for et performativt forskningsparadigme. Forandringerne, som de fire artikler vidner om, kan således også ses som et tegn på de konstante svingninger mellem praksis og teori, som i abduktionens logik genererer ny praksis og ny teori. Den første artikel (Knudsen & Østern, 2015) fremstår ved første øjekast som værende uden for studiets faglige og tematiske område, da den hverken knytter sig til dramadidaktik eller sociale medier. Artiklen er alligevel en relevant del af studien, da den kan betragtes som en form for prolog for mit forskningsarbejde. Tankerne om at tage affektive og

performative elementer med ind i en meningsskabende proces udvikles i denne artikel, og den kan således læses som et anslag til det videre forsknings- og udviklingsarbejde. I artiklen sættes der ord på kropslige stemninger, og der ligger en kobling mellem rektor-kroppen og min egen forskerkrop i krydsfeltet mellem artikel 1 og 2. Ligeledes kan der findes paralleller mellem Shustermans *somatiske funktionsfejl*<sup>21</sup> og Felts *stop-punkter*. Begge begreber handler om at blive bevidst om ting, som sker i kroppen, og anskue disse forstyrrelser som værende del af den meningsskabende proces.

Spejlbilledet som kommunikativ platform i første artikel overtages i de senere artikler af de sociale medier, og begge platforme kan tolkes som kommunikative platforme, som danner udgangspunkt for refleksion. Integreringen af QR-koder og sociale medier (Knudsen, 2015; Knudsen, 2017) åbner op for at kommunikere med læseren på flere niveauer. For eksempel præsenteres jeg selv som forsker og forfatter af artikel to i den første QR-kode. Samtidig præsenteres studiens underliggende præmis om, at jeg selv som forsker og dramapædagog forsøger at skifte til aktørens perspektiv for at forstå de former for iscenesættelse og deltagelse, som opstår i krydsfeltet mellem dramadidaktik og sociale medier. Der opstår en form for metakommunikation, som både kommunikerer med læserens oplevelse af artiklen og samtidig med læserens oplevelse af at være bruger på de sociale medier. QR-koderne opererer i andre tilfælde som vejvisere til eksempler på min forsknings- og udviklingspraksis på andre sociale medier som Instagram og min digitale forskerblog. Brugen af de sociale medier i forskningspraksissen medierer den kommunikative kompleksitet, som er en central del af de sociale medier. Projektets tematiske omdrejningspunkter bliver således implicit en del af forsknings- og udviklingspraksissen.

---

<sup>21</sup> I afhandlingens artikel 1 redegør jeg for Shustermans somatiske funktionsfejl, men kort opsummeret henvises der til kropslige strømninger eller reaktioner, som udtrykkes i kroppen.

## Kapitel 6

### **Studiens afsluttende diskussion: *at vække skolen til live – konturerne af en performativ dramadidaktik i en digital samtid.***

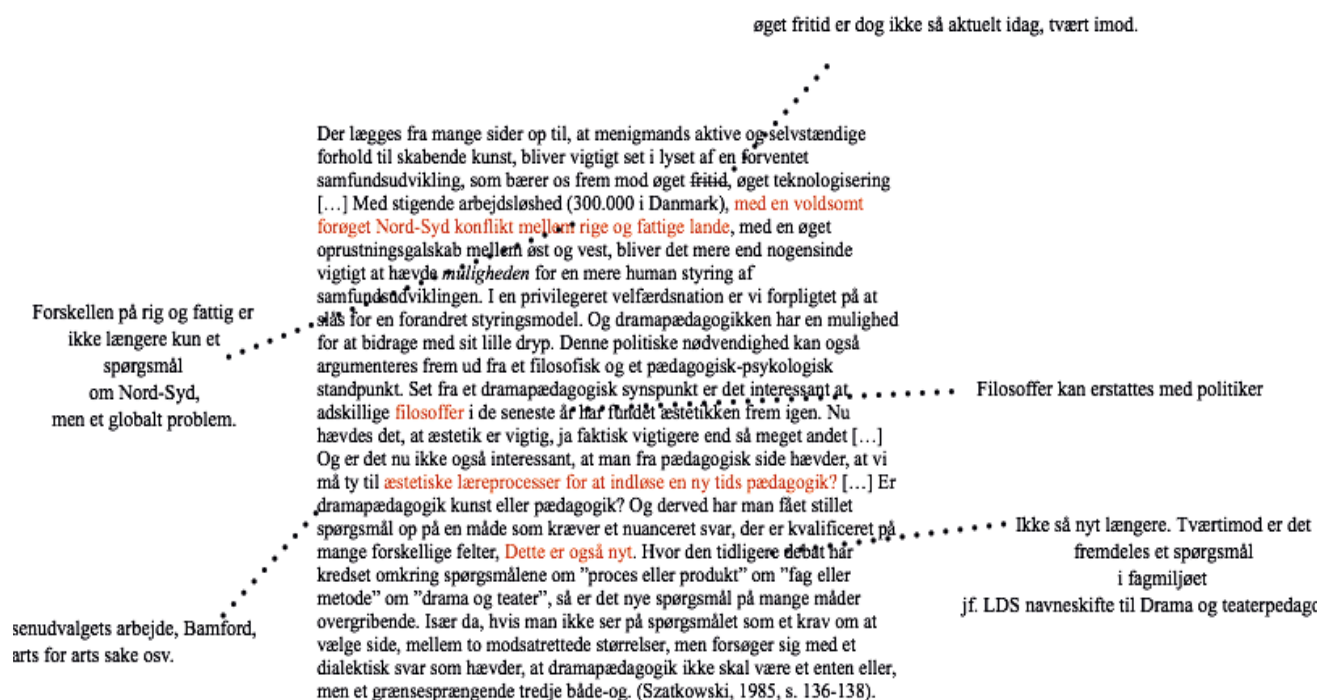
I afhandlingens sidste kapitel vender jeg tilbage til studiens overordnede problemformulering, som er formuleret og justeret gennem ph.d.-projektets abduktive forskningslogik: *Hvordan kan det performative og digitale samfund revitalisere dramadidaktik?* I kapitlet vil jeg fremskrive og kritisk drøfte mit indspil til en performativ dramadidaktik; hvordan ser en sådan didaktik ud, og hvordan kan den defineres? I mit forskningsarbejde har jeg løbende peget på forskelle og ligheder mellem drama/teaterdidaktik og en didaktik, som strækker sig mod digitale og performative strømninger. I dette kapitel bearbejdes disse fund og argumenter i et forsøg på at forme en progressionsmodel for det, jeg vil kalde en *performativ dramadidaktik*.

### **Når kunst kan bruges... – om (en rekontekstualiseret) dramapædagogik og æstetik**

Ovenstående titel henter sin inspiration fra Szatkowskis artikel fra 1985 "Når kunst kan bruges ... - *Om dramapædagogik og æstetik*" (Szatkowski; 1985). Szatkowskis teorier har været en vigtig samtalepartner i store dele af ph.d.-projektet. Det er derfor nærliggende for mig at fortsætte dialogen med Szatkowski i dette afsluttende kapitel. I artiklen (Szatkowski, 1985) præsenterer han indledningsvis sin hypotese om, at dramapædagogikken inden for de nærmeste år står over for en ny ekspansionsperiode. Szatkowskis hensigt er at skrive et definitionsforsøg på, hvad drama er, for derigennem at skitsere en progressionsmodel for, hvad det kan blive. Szatkowskis definition indeholder udsagn, som er delt ind i et henholdsvis; deskriptivt, normativt og operativt perspektiv. Gennem det deskriptive defineres, *hvad* drama er, så dramalæreren bliver i stand til at "gå ud i virkeligheden og finde de begivenheder, som vi vil kalde drama" (Szatkowski, 1985, s. 140). Det normative perspektiv udtaler sig om, hvad godt drama bør være. På trods af at det normative perspektiv vil kunne

kritiseres for at fjerne et ideal om værdifrihed eller anskues som instrumentelt, så argumenterer Szatkowski for, at en afvisning af det normative svarer til, at man lukker øjnene for nødvendigheden af at kunne reflektere over sit eget værdigrundlag som et led i det videnskabelige eller pædagogiske arbejde. Det operative perspektiv åbner op for at omsætte indsigterne i praktisk arbejde og bygger bro mellem teori og praksis. Derigennem bliver læreren i stand til at implementere modellens forslag i undervisningen.

Artiklen opfattes af mange som en milepæl inden for moderne dramapædagogik, da den sammenbinder fagets videnskabsfilosofiske strømninger, teaterhistorie og de pædagogiske og didaktiske omdrejningspunkter, som er integreret i dramafagets DNA. I det følgende præsenteres en indledende del af artiklen, hvor jeg har forsøgt at synliggøre nogle af de paralleller mellem det faglige nedslagsfelt i 1985 og 2017 (Jf. Afhandlingens indledende statusopdatering).



Når jeg vælger at børste støvet af Szatkowskis (1985) artikel, er det ikke med en sentimental bagtanke om, at alting jo var så meget bedre for 30 år siden. Eller

romantikerer i mig, som ønsker at holde fast i de forskellige kunstsyn, som introduceres gennem dramapædagogiske pionerer som Dorothy Heathcote, Gavin Bolton, Malcom Ross, Augusto Boal osv. Det nedslagsfelt, som Szatkowski placerer dramapædagogikken inden for i 1985, kan til forveksling minde om den tid, vi lever i i dag. Det er således nærliggende at foretage en lignende manøvre og rekontekstualisere dramapædagogik i mit forsøg på at tegne konturerne af en performativ dramadidaktik i en digital samtid.

Det er nødvendigt at præcisere, at Szatkowskis politiske intentioner ikke bringes med ind i arbejdet med en performativ dramadidaktisk progressionsmodel. I artiklen kan der spores en vægtning af emancipatoriske idealer og marxistiske perspektiver, som blandt andet kommer til udtryk i form af sætninger som;

Mellem subjektet og samfundet står en kolossal mur, som består af multinationale selskaber, af en global "arbejdsfordeling" og undertrykkelse, og en deraf følgende afmagtsoplevelse. (Szatkowski, 1985, s. 150)

Grunden til, at jeg tager afstand fra de politiske intentioner skyldes ikke, at en performativ dramadidaktik ikke indeholder politiske intentioner. Men det er ikke de politiske spørgsmål, som er selve formålet med udviklingsarbejdet. Jeg vælger i stedet at lade mig inspirere af måden, progressionsmodellen er udviklet på, og adaptere den til min egen kontekst.

### **Konturerne af en performativ dramadidaktik**

I det følgende fremskriver jeg, i dialog med Szatkowskis definition af dramapædagogik fra 1985, et forslag til en definition af, hvad performativ dramadidaktik kan være:

**Performativ dramadidaktik er: en kollektiv undersøgelsesproces, hvor underviseren tilrettelægger, at deltagerne som dominant aktivitet bevæger sig i flere fiktioner og flere virkeligheder. Aktiviteten opstår, når én eller flere deltagere improviserer – i et fælles rum – analogt og digitalt, med (selv)iscenesættelse af krop og stemme.<sup>22</sup>**

Ovenstående definition er ikke ment som en endegyldig definition på en performativ dramadidaktik. Definitionen skal i stedet ses som et deskriptivt startpunkt for, eller indspil til, en dramadidaktik i en digital samtid. Jeg vil i det følgende redegøre yderligere for, hvordan jeg er kommet frem til den ovenstående definition med udgangspunkt i en diskussion af fiktionsbegrebet og mine erfaringer med udviklingen og gennemførelsen af #iLive. Szatkowskis deskriptive, normative og operative perspektiver bringes med ind i teksten som en måde at bygge bro mellem teori og praksis.

### ***Fiktionsbegrebet – hvor går grænsen?***

Definitionen af en performativ dramadidaktik udfordrer drama/teaterfagets arbejde med *dramatisk fiktion*, da der er tale om en anden form for fiktionsarbejde end gennem distinktionen eller dialektikken mellem fiktion og virkelighed. Jeg holder fast i synspunktet om, at hvis der skal kunne være tale om drama og teater, fordres fiktion (Szatkowski, 1985, s. 142). Gennem fiktion bearbejdes tema, introduceres forskellige perspektiver, og der åbnes op for, at deltagerne kan handle som spillere/aktører/deltagere/tilskuere. Arbejdet med fiktion opstår gennem improvisation, som både kan være spontan eller foregå i forudbestemte og tilrettelagte rammer, hvor deltagerne har et kendskab til figurer og tema på forhånd. Jeg holder også fast i synspunktet om, at i det øjeblik vi producerer fiktion, har vi sat gang i en undersøgelsesproces (Szatkowski, 1985, s. 142). Hvad betyder det, når den kollektive undersøgelsesproces bevæger sig i flere fiktioner og flere virkeligheder? Den

---

<sup>22</sup> Szatkowski definerer dramapædagogik som: ”en kollektiv undersøgelsesproces, der som dominant aktivitet har brugen af en improviseret fiktion, som opstår, når to eller flere deltagere – i et fælles rum – fremstiller ”som om” handlinger, idet de bruger krop og stemme” (Szatkowski, 1985, s. 142)

kollektive undersøgelsesproces er omdrejningspunktet for det dramadidaktiske arbejde, men definitionen af det *kollektive* forandres, når de sociale mediers æstetik bringes med ind i en dramadidaktisk kontekst. I den klassiske dramatiske fiktion defineres fiktionen som en *lade-som-om* handling, der både kræver kropslig tilstedeværelse og minimum to personer, som improviserer i et fælles rum. I deltagernes sam-handling omkring fiktionen opnås den mellem menneskelige betydning, og den får fiktionen til at leve (Szatkowski, 1985, s. 142). I den performative dramadidaktiks *fælles rum* kan improvisationen opstå med én person og mobiltelefonen som en materiel genstand. Gennem mobiltelefonen åbnes der op for sam-handling med sig selv og andre (f.eks. via selfies og brug af sociale medier), og den kropslige tilstedeværelse kan både forekomme analogt og digitalt. I stedet for at spille en ”anden” person, transformeres den ”anden” til dig selv på de sociale medier – imens du er den, du er i det sociale rum. Jeg vender tilbage til rolle-/figur-begrebet senere i kapitlet, men den form for de-individualisering, som der her er tale om, bringes med ind i definitionen af det *kollektive*. Det medfører, at den kollektive undersøgelsesproces bliver mere kompleks, da den indeholder en mangfoldighed af roller, fiktionslag og narrativer, som kan monteres på forskellige måder. Dermed åbnes der op for, at dramalæreren kan anvende flere fiktionslag simultant i undersøgelsesprocessen, samt at den improvisation, som opstår i et fælles rum, både er lokal og global på samme tid. Lokal, da den involverer kroppe og stemmer, som handler i et fysisk rum, og global, da de handlinger potentielt kan deltages i, af andre aktører, i digitale rum<sup>23</sup>. Hvert fiktionslag indeholder potentielle rum for læring, og de sociale mediers udvidede forhold til rum, figur og fabel ekspanderer læringsrummene yderligere. Lad mig prøve at eksemplificere dette med udgangspunkt i konceptet om *æstetisk fordobling*:

---

<sup>23</sup> Denne form for improvisation kommer til syne i #iLive, når deltagerne udforsker, hvordan de kan tage en perfekt selfie eller bruger Snapchats *MyStory* funktion til at præsentere deres gruppearbejde.



### Den dramatiske fiktion

$$\frac{A^*}{A} <> \frac{B^*}{B}$$

Figur 10. Den dramatiske fiktion (efter Szatkowski, 1985, s. 143)

I den æstetiske fordobling opstår refleksion i den kontinuerlige overgang mellem den *virkelige* skuespiller (A) og den *fiktive* rolle (A\*) på den ene side og den *virkelige* tilskuer (B) og den *fiktive* tilskuer (B\*) på den anden side: ”Muligheden for den æstetiske erkendelse ligger gemt i denne dobbelthed” (Szatkowski, 1985, s. 143). Omdrejningspunktet for den kollektive undersøgelse i den æstetiske fordobling er forankret i en distinktion mellem fiktion og virkelighed. Dermed bliver modellen mangelfuld i relation til en performativ dramadidaktiks meningsskabende processer. Som jeg har peget på flere gange i afhandlingen, opererer de meningsskabende processer i en performativ dramadidaktik med en fiktionsforståelse, som ikke kan forankres i et dualistisk syn på fiktion vs. virkelighed, men som er forankret i den type fikcionalitet, som opererer i det performative og digitale samfund. Jeg vil i det følgende afsnit kort redegøre for den type fikcionalitet eller fiktionisering og efterfølgende drøfte, hvilken indflydelse den har på fiktionsbegrebet i en performativ dramadidaktik.

#### *Hyperfikcionalitet*

Begrebet *fikcionalitet* kan blandt andet spores til litteraturvidenskab og retorik (Behrendt & Bunch, 2015; Jacobsen, Kjerkegaard, Kraglund, Nielsen, Reestorf & Stage, 2014; Walsh, 2007). I *Fikcionalitet* (2014) påpeger Louise Brix Jacobsen, Stefan Kjerkegaard, Rikke Andersen Kraglund, Henrik Skov Nielsen, Camilla Møhring Reestorff og Carsten Stage, at fikcionalitet adskiller sig fra fiktion ved ikke at betegne en genre, en gruppe af teksttyper eller en kategori. Derimod skal fikcionalitet ses som en kvalitet eller en egenskab, som en afsender kan signalere, og

som en modtager kan antage, at noget besidder. Forfatterne kalder denne form for handling *fiktionalisering* og tager udgangspunkt i en retorisk opfattelse af begrebet:

Fiktionalisering fungerer som et signal om, at det fortalte ikke i nogen umiddelbar forstand beskriver det værende og virkeligheden, som den foreligger, men derimod beskriver det mulige, det ikke-værende, det potentielle, det fremtidige, det overdrevne osv. (Jacobsen et al., 2014, s. 9)

Den retoriske strategi åbner op for at inddrage forfatteren/taleren/instruktøren i analysen og spørge til, hvilke valg han eller hun har gjort i forhold til fiktionalisering og hvorfor, dog uden at gøre vedkommende til målet for analysen. Forfatterne peger også på fiktionalisering på de sociale medier som en vigtig strategi i forbindelse med selvfremsættelse. Det vil være for omfattende at redegøre for begrebet i sit fulde omfang i denne del af min afhandling, da det spreder sine grene langt ind i film, litteratur, kommunikation- og medievidenskab. En grundigere undersøgelse af fiktionens begreb vil kunne være et fremtidigt område for min videre forskning. Fiktionaliseringsbegrebet åbner op for at antage et udvidet perspektiv på fiktionens funktion også i en dramapædagogisk kontekst. Spørgsmålet er ikke; *hvor går grænsen mellem fiktion og virkelighed? Eller, hvad gemmer der sig bag fiktionen?* Men i stedet acceptere, at fiktion ikke er afgrænset i et realitetslag og derigennem udforske, hvilke muligheder det kan føre med sig for måden, dramalæreren arbejder med meningsskabende processer på i en dramadidaktisk kontekst.

Hvis vi vender tilbage til undervisningsforløbet #iLive, så er de 14 læringshændelser, som er analyseret i artikel 3, monteret i en dramaturgisk struktur, som indeholder fire fiktionslag: (1) En tynd fortællertråd - #iLive, (2) Et abstrakt fiktionslag, (3) Et performativt fiktionslag og (4) Et metafiktionslag. Hvert fiktionslag spiller ind med et associationsrum indeholdende forskellige perspektiver, som har indflydelse på deltagerens meningsskabende arbejde. I løbet af forløbet manøvrerer deltagerne mellem de forskellige fiktionslag, og i nogle læringshændelser opererer to eller flere fiktionslag simultant. I disse tilfælde bliver fiktionaliseringen *hyperfiktional*, da den kombinerer fiktionens perspektiver, som resonerer med moderne

dramapædagogik og dramaturgisk analyse (fiktionslag 1-4), men også opererer med de sociale mediers fikcionaliseringsstrategier (selvfremstilling, konstruering af narrativ identitet og afsender/modtagerforhold). Refleksion og meningsskabende arbejde opstår således i overgangene eller bruddene mellem de forskellige lag af fikcionalisering. Det er i disse situationer, at deltagerne udfordres til at fortolke eller reflektere over fikcionaliseringens signaler om det mulige, det ikke værende, det potentielle, det fremtidige, det overdrevne osv. (Jf. Jacobsen et al., 2014, s. 9). Den dramaturgiske analyse og inddelingen i fire fiktionslag vil kunne kritiseres for at reducere niveauet af hyperfiktionalitet, da præfikset netop signalerer, at fikcionaliteten ikke lader sig fikseres i for eksempel en fiktionslagsmodel (Jf. Figur 3, s. 37). Grunden til, at jeg alligevel vælger at holde fast i betegnelsen, er for det første, at der med betegnelsen hyperfiktionalitet henvises til en anden form for fiktionsarbejde end den, som finder sted med udgangspunkt i en klassisk dramatisk fiktion. For det andet er det vanskeligt at undersøge meningsskabende processer uden nogen form for fiksering.

Både den dramatiske fiktion og en performativ dramadidaktik fordrer en accept af fiktion fra deltageren/tilskueren (fiktionskontrakten). Men for at der skal kunne være tale om drama i relation til en performativ dramadidaktik, så fordres et niveau af hyperfiktionalitet. I #iLive opstår hyperfiktionalitet i krydsfeltet mellem dramadidaktikkens analoge scener og de sociale mediers digitale konstruerede scener. Jeg vil i det følgende afsnit undersøge, hvordan kombinationen af den dramatiske fiktions tre grundbestanddele kan hjælpe dramalæreren med at tænke struktur i forbindelse med at anvende en performativ dramadidaktik.

### ***Rum, Figur, Fabel (og Tid)***

Den performative dramadidaktiks brug af hyperfiktionalitet har indflydelse på den dramatiske fiktions tre grundbestanddele: Rum, figur og fabel. Som et undervisningsforløb kan #iLive placeres inden for det startpunkt, som Szatkowski kalder *det antydede univers*. I dette univers antyder dramalæreren et dramatisk univers, en ramme omkring det spil, som skal komme (Szatkowski, 1985, s. 147). Men her ophører også parallellerne mellem de to, da kravet om, at deltagerne skal

være i fiktion for at opnå et *vellykket* dramaarbejde, ikke gør sig gældende for den fiktionisering og dramaturgi, som anvendes i #iLive. Dette skyldes kombinationen af rum, figur og fabel og indflydelsen fra de sociale mediers æstetik.

**Rummet**, hvor fiktionerne og virkelighederne udspiller sig, udvides til at inkludere både analoge og digitale rum. Inkluderingen af de digitale rum og de sociale mediers æstetik åbner op for at arbejde med en *antydnet fiktion*. Det vil sige en form for fikcionalitet, som indebærer, at deltagerne forhandler og redistribuerer forholdene mellem fiktion/virkelighed. Det betyder, at en del af den performative dramadidaktik består af, at deltagerne kontinuerligt stiller spørgsmål ved de rum, hvori de agerer/handler. Det er også her, Rancières dissensbegreb kommer ind i billedet. Som jeg skrev i kapitel 3, åbner dissensen op for, at den sanselige orden i et øjeblik af suspens bliver fremmed for deltagerne og gør dem i stand til at forholde sig til den. Komplexiteten bringes også med ind i måden, **figuren** bygges op på. I artikel 4 præsenterede jeg 15 roller, som deltagerne i #iLive identificerede som værende aktive på de sociale medier.

<b>Fuck boy</b> (throwing signs, posing a tough look, likes to party and not afraid of showing some skin,)
<b>Pretty girl</b> (a better edition of myself, no flaws, the person I want to be, a person that is accepted, trying to be the best and prettiest I can be)
<b>Cute girl /boy</b> (smiles a lot, do creative things and is surrounded with good company)
<b>Stripper</b> (throwing signs, booty poses, duckface poses or the fish mouth pose, likes to party and not afraid of showing some skin, show of body)
<b>The comedian</b> (I just write about happy/funny things)
<b>The careful one / or the sceptic</b> (thinking twice before posting pictures and writing comments. I don't post anything but I watch what other people post, I show what I want others to see)
<b>Myself</b> (a polished version of myself, I still try to be myself though and promote things I love with the tools I have. I just try to be more likeable, happier than in real life)
<b>The Anonymous one</b> (Don't show anything of myself, only write with friends and family)
<b>The communicator</b> (use it for social purposes with the occasional selfie)
<b>The happy one</b> (likes to show my interests to other, outgoing person, never unhappy)
<b>The liker and sharer</b> (not very private, I post mostly general things)
<b>The poet</b> (heartbroken, turns everyday life into art/poetry)
<b>The voyeur</b> (Observes and prefers to watch others update rather than updating myself)
<b>The multicultural one</b> (happy, love to travel, go the theatre, diet, hang out with my friends and give my opinion regarding what is important in life)
<b>The political one</b> (Debates, not afraid to stand up for myself, anti-bullying, post pictures, discuss with others)

Figur 11. Oversigten indeholder de 15 roller og deres beskrivelser. Rollerne kom til syne i analysen af empirien fra #iLive.

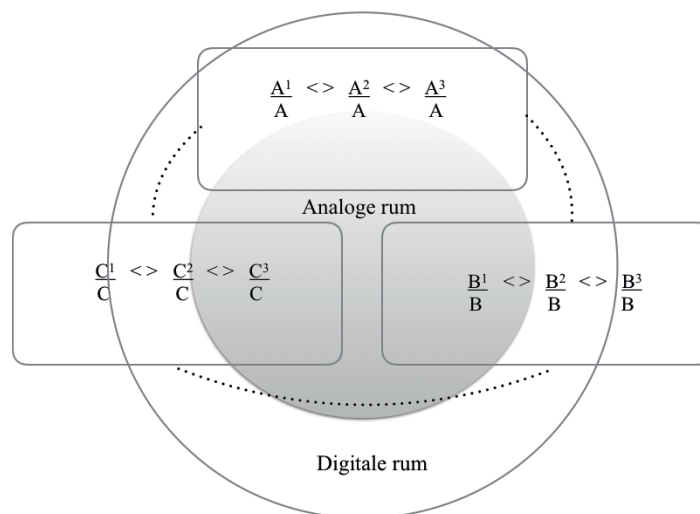
Der findes sikkert mere end 15 roller, som opererer på de sociale medier, men de roller, som kom frem i forbindelse med gennemførelsen og analysen af #iLive, siger noget om deltagerens adfærd på de sociale medier. Rollerne kan udføres af mange, og beskrivelserne vejleder brugernes adfærd. På de sociale medier er vi selv sammen med andre, og distancen til sig selv ligger et sted i den overgang. En del af figurens opbygning indeholder således en decentrerende proces, hvori deltagerne transformeres til digitale metamorfoser, som skifter adfærd og udtryk, alt efter hvilke rum de bevæger sig i. Hvis den samme rolleforståelse adapteres til en performativ dramadidaktik, medfører det, at måden, deltagerne *fiktionaliserer*, resonerer med det performative og digitale samfunds subjekt forståelse (Jf. Giddens, 1991/2013; Szatkowski, 2011). Krøgholt påpeger, at decentring er et vilkår i Szatkowskis

dramapædagogiske rolle-forståelse. I decentreringsen fraskrives forestillingen om én fortæller som det stærke center for den dramatiske fiktion:

Vi kan se det som en forlængelse af dette, når han [Szatkowski] rejste en tese om, at dramapædagogikken vil få størst udfordring ved at indtage en de-centreret rolle, på marginen i forhold til såvel skoleinstitution som kunstinstitution. (Krøgholt, 2001, s. 174)

Med udgangspunkt i de 15 roller, som kommer til syne i #iLive, og udvidelsen af den dramatiske fiktion til også at inkludere hyperfiktionalitet, åbnes der op for at imødekomme denne udfordring. Jeg har forsøgt at forklare dette yderligere i figur 12.

### Hyperfiktionalitet i en performativ dramadidaktik



*Figur 12.* Hyperfiktionalitet i en performativ dramadidaktik. Modellen viser, hvordan deltagerne opererer som gruppeindivider (A, B, C) og er simultant tilstede i et fælles rum – analogt/digitalt. De stiplede linjer signaliserer, at gruppeindividerne er forbundet og interagerer med hinanden i de fælles rum. Modellen er konstrueret med udgangspunkt i Szatkowskis oprindelige model fra 1985.

Jeg har for enkeltheds skyld stoppet ved bogstavet C og tallet i <sup>3</sup>, men i teorien er både bogstaver og tallene uendelige. Det er også værd at bemærke, at fiktionsarbejdet i den performative dramadidaktik forekommer på flere niveauer, simultant i både de

analoge og i de digitale scenerum. I stedet for refleksion gennem æstetisk fordobling er der nærmere tale om refleksion gennem *hyperfiktionalle brydninger*. Måden, de sociale mediers fikcionaliseringsstrategier bringes med ind i et performativt dramadidaktisk forløb på, afhænger af, hvad dramalærerens hensigt er med undervisningsforløbet. Det leder mig til den sidste af de tre grundbestanddele – **fablen**. Hvilken historie er det, som skal fortælles, og hvordan?

Ifølge Szatkowski er det måden, dramalæreren bestemmer og sammensætter relationerne mellem rum, figur og fabel på, som udgør den dramatiske fiktionskomposition (Szatkowski, 1985, s. 145). I artikel 3 beskriver jeg #iLive som indeholdende en metafiktional dramaturgi med simultane indspil (Knudsen, 2017a, s. 8). I #iLive består fablen af fragmenter, som er monteret med udgangspunkt i en eksplorerende tilgang til spørgsmålene om; hvem er du på de sociale medier, og hvordan lever du med de sociale medier? Manglen på et overordnet montageprincip åbner op for at introducere forskellige perspektiver i fablen, samt at operere med flere fiktionsrum. I nogle af perspektiverne agerer deltagerne med udgangspunkt i en tydelig fiktionskontrakt, hvor afstanden mellem figur og deltager ligner en *dramatisk fiktion*. I andre perspektiver agerer deltagerne med udgangspunkt i en *antydnet fiktion*, hvor afstanden bliver mere diffus, og de sociale mediers æstetik sætter sit præg på fikcionaliteten. Fablen bliver autobiografisk, når deltagerens digitale og performative subjekter træder ind på scenen. Den eksplorerende tilgang åbner op for, at deltagerne bliver aktivt medskabende i den meningsskabende proces (Knudsen, 2017a, s. 8), og de får mulighed for at bringe deres egne fortællinger med ind i undervisningsforløbet. I forbindelse med gennemførelsen af #iLive kom det dog også frem, at nogle af deltagerne blev forvirrede over den eksplorerende tilgang til undervisningen. De var usikre på, hvad meningen var med undervisningen, og hvorfor de skulle bruge deres egne profiler på de sociale medier. I et didaktisk perspektiv vidner dette om, at dramalæreren skal være bevidst om, at brugen af de sociale mediers fikcionaliseringsstrategier kan være udfordrende for deltagerne at forholde sig til. Der stilles således krav til dramalærerens arbejde med fikcionalitet og dramaturgi. Kvaliteten ved den performative dramadidaktik er, at den adapterer kommunikative

strategier og mønstre fra en digital samtid og aktivt undersøger de former for fikcionalisering, som finder sted. I den antydede fiktion støttes der op omkring den kontinuerlige stillingtagen til relationerne mellem fiktioner og virkeligheder, som både er en del af deltagerens egen hverdag og de refleksive og meningsskabende processer i den performative dramadidaktik. Risikoen er dog, at deltagerne ikke accepterer selve rammen for fortællingen og oplever, at undervisningen, gennem de autobiografiske dimensioner, kommer for tæt på deltagerens digitale og performative subjekter. Det er vanskeligt at finde et konkret svar på, hvorfor nogle af deltagerne oplever, at det kom for tæt på, men det kan muligvis skyldes en fjerde bestanddel, som ikke opererer i den oprindelige dramatiske fiktion, nemlig **tidsbegrebet**.

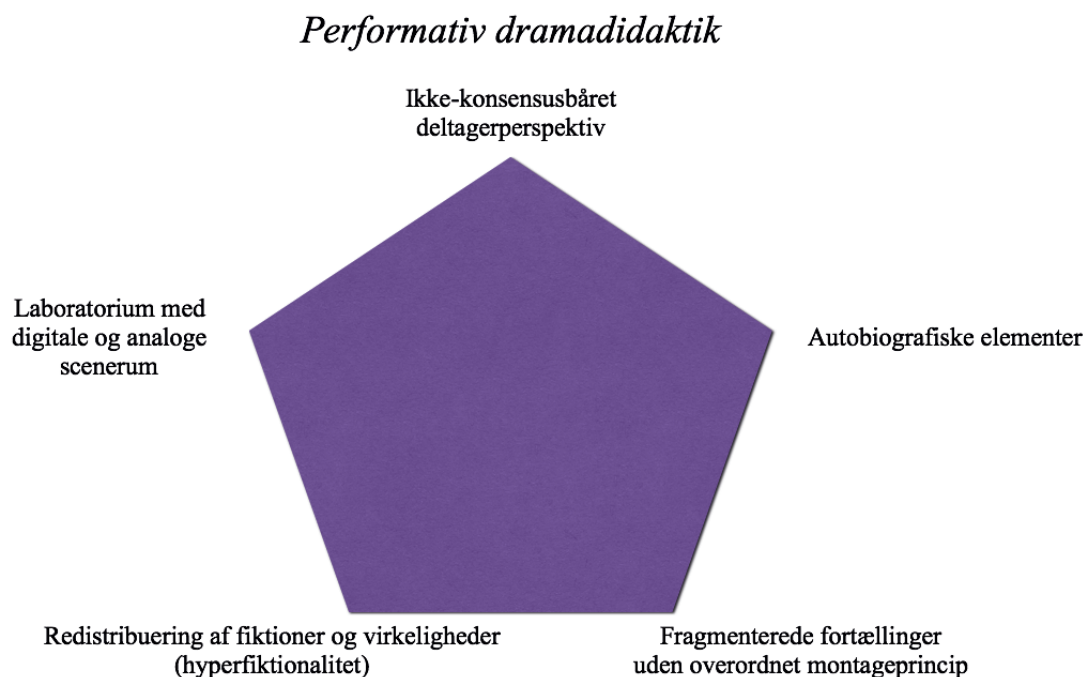
Det er karakteristisk for den form for struktur, som #iLive opererer med, at tidsbegrebet udvides. De hændelser og situationer, som er en del af undervisningsforløbet, forekommer ikke nødvendigvis kun *her-og-nu*. I artikel 2 argumenterede jeg for, at det udvidede tidsaspekt gav dramalæreren et større spillerum (Knudsen, 2015, s. 49). Både med tanke på strukturering af undervisningen, hvor spørgsmålet om tid kan være en udfordring, og ved at anvende de sociale medier som en scene, hvor dramalæreren og deltagerne kunne udforske og gennemspille forskellige scenarier uafhængigt af en tidsbegrænsning. I forbindelse med min redegørelse for fiktionsbegrebet tidligere i kapitlet beskrev jeg deltagerens improvisation som værende lokal og global på samme tid. Improvisationen opstår i et fælles rum, hvor deltagerens handlinger og optrædener analogt og digitalt, og som indeholder et niveau af *hyper-tid*. I dramaundervisningen kan jeg være her-og-nu, jeg kan hoppe frem og tilbage i tid, og en del af det meningsskabende arbejde foregår i overgangene mellem tid og rum. Men i takt med at tid og rum udvides, reduceres også graden af tryghed blandt deltagerne. De digitale scenerum indeholder et højere niveau af synlighed for deltagerne i undervisningen, og tidsaspektet kan ikke længere fikseres i et undervisningslokale. Dramalæreren kan imødekomme denne kompleksitet ved for eksempel at give deltagerne mulighed for et frirum eller en timeout, hvis de er ukomfortable med at deltage i undervisningen.



I næste afsnit vil jeg forsøge at opsummere diskussionen af fiktionsbegrebet og mine erfaringer med udviklingen og gennemførelsen af #iLive og samle det i en progressionsmodel for en performativ dramadidaktik.

### ***En progressionsmodel for en performativ dramadidaktik***

Jeg har flere gange tidligere brugt situationer fra #iLive som eksempler på en performativ dramadidaktik samt i forbindelse med drøftelse af forløbets dramaturgiske opbygning. Modellen, som skrives frem i dette afsnit, er et forsøg på at omsætte teori og erfaringer til dramadidaktisk praksis. I afhandlingens kapitel 3 introducerede jeg en model for en performativ dramadidaktik. Modellen var baseret på gennemgangen af performative strømninger i en dramapædagogisk og dramadidaktisk kontekst:



*Figur 13.* Modellen er en variant af figur 4 i kapitel 3. På ydersiden beskrives didaktikkens operative dimension.

Modellens yderside kan sige noget om, hvilke elementer dramalæreren skal bringe med ind i undervisningsforløbet, og indeholder en didaktisk dimension. Punkterne kan relateres til didaktisk tænkning om; undervisningsplanlægning, klasserumsledelse, lærerkroppen, kommunikation og undervisningsrummet. Tanken om et laboratorium med digitale og analoge scenerum samt et ikke-konsensusbåret deltagerperspektiv kan relateres til undervisningsforløbets form og indhold. I #iLive blev indholdet monteret fragmentarisk uden et overordnet montageprincip, og der var løbende integreret *refleksive loops* forud og efterfølgende de forskellige læringshændelser. De refleksive loops er væsentlige for det meningsskabende arbejde i en performativ dramadidaktik. Analysen af #iLive viste, at det var her, deltagerne fik mulighed for at distancere sig selv i fikcionaliseringen og reflektere over de sociale mediers æstetik for efterfølgende at vende tilbage til fikcionaliseringen. Denne form for meningsskabende aktivitet resonerer med fikcionaliseringsbegrebet, da det ikke er udforskningen af *fiktion vs. virkelighed* eller *håbet*, som er det styrende princip i undersøgelsesprocessen, men udforskningen af det mulige, det ikke-værende, det potentielle, både-og osv. Når udforskningen tager udgangspunkt i *noget andet* eller *det potentielle*, så behøves en type forestillingsevne, som accepterer en form for flygtig rationalitet. I afhandlingens kapitel 3 foreslog jeg, at Jacques Rancières *æstetiske regime* kunne benyttes som en dramateoretisk ramme for en performativ dramadidaktik. Det *æstetiske regime* åbnede op for at forene flere af afhandlingens tematiske krydsfelter; den performative designer/forsker, et udvidet syn på kunst og æstetik, brydningerne i kunstens grænsesnit og feltudvidelse, tilsløring af fiktion og dramaturgi som epistemologi. Ved at bringe Rancières sanselige ordner med ind i dramapædagogisk teori åbnes der op for, at dramalæreren kan arbejde med meningsskabende processer i krydsfeltet mellem kunstens autonomi vs. kunstens heteronomi. Ikke med distinktion som ledende princip, men med paradokset og dissensus som katalysator for det refleksive arbejde. Ligeledes kan et udvidet syn på kunst og æstetik åbne op for at hente inspiration og integrere æstetiske strategier fra det performative samfund. I #iLive var det de sociale medier, som dannede udgangspunkt for dramalærerens arbejde. I et Rancière-perspektiv kan det beskrives

som, at de sanselige ordner, som allerede var en del af de sociale mediers æstetik, blev udforsket gennem performativ dramadidaktik og dramaturgisk kompetence. De sociale medier var ét eksempel, men det performative samfund indeholder en mangfoldighed af potentielle områder, som vil kunne anvendes. Valg af fokusområde afhænger af, hvad det er, dramalæreren vil med undervisningen. I #iLive var det et ønske om at undersøge; hvem er du på de sociale medier, og hvordan lever du med de sociale medier? Undersøgelsesprocessen bliver således eksplorerende og forudsætter, at dramalæreren skal være villig til at ligestille sig med deltagerne, til en vis grad. Det er fremdeles dramalæreren, som skaber undervisningsforløbet og dets indhold. Når de sociale medier bringes med ind i undervisningen som kommunikativ platform og som et digitalt scenerum, bevæger mange dramalærere sig muligvis ind på et område, hvor det er deltagerne/eleverne, som har den største kompetence. Men det skal ikke afholde dramalæreren fra at prøve. Anvendelsen af autobiografiske elementer, samt redistribueringen af fiktioner og virkeligheder i en didaktisk kontekst, fordrer et kendskab til fiktionsarbejde og en dramaturgisk kompetence. Her er dramalærerens erfaringer med fiktionsarbejde i relation til moderne dramapædagogiske processer relevante, da dramalæreren har erfaringer med at arbejde med fiktion. Først og fremmest i de læringssituationer, hvor der er en tydelig fiktionskontrakt, men også fra de gange, hvor dramalæreren sammen med deltagerne har erfaret, at fiktionen kom for tæt på virkeligheden. I den performative dramadidaktik opererer fikcionaliseringen i samme risikozone, men de sociale mediers fikcionaliseringsstrategier indeholder allerede distancerende elementer, som hentes fra deltagernes egen hverdag. Blandt andet i form af de 15 roller, som kom til syne i #iLive. Dramalærerens opgave bliver således at udforske og undersøge, hvordan disse fikcionaliseringsstrategier kan adapteres til en dramadidaktisk kontekst. #iLive kan anvendes som et eksempel på et undervisningsforløb og som en katalysator for, hvordan dramalæreren kan strukturere og tilrettelægge arbejdet med fikcionalisering i en performativ dramadidaktisk kontekst.

## **At vække skolen til live – en performativ dramadidaktik i en digital samtid**

Som jeg påpegede indledningsvis, er hensigten med denne afhandling at revitalisere dramadidaktik. Et forsøg på at revitalisere eller forny faglige perspektiver indebærer at *ryste* allerede etablerede forestillinger om, hvad drama/teaterfaget er. I afhandlingen har jeg, med udgangspunkt i strategier fra det performative og digitale samfund, forsøgt at *ryste* lidt på forestillinger om dramadidaktisk tænkning og drama/teaterfaget. I studien peger jeg på flere områder, hvor en moderne dramapædagogisk didaktik udfordres i mødet med de sociale medier. Dette sker blandt andet i forbindelse med at anvende dramatisk fiktion og dramaturgi i didaktisk kontekst, men også når dramadidaktik udøves inden for et klassisk aristotelisk kunstsyn. I studien foreslår jeg konturerne af en *performativ dramadidaktik*, som er forankret i en teoretisk ramme inspireret af Jacques Rancières æstetiske regime (2000/2012). En didaktik, som opererer med et fiktionsbegreb, og en dramaturgi som ivaretager kompleksiteten, som er forbundet med meningskabende processer på de sociale medier. Når dramalæreren skal finde de begivenheder, som kan kaldes drama i en performativ dramadidaktisk kontekst, kan det være til hjælp at finde inspiration i et kunstsyn, som både imødekommer og afviger fra et aristotelisk syn på kunst. Det er ligeledes væsentligt at påpege, at det ikke er en dramadidaktik, som har til hensigt at gøre dramalæreren arbejdsløs. Dramalærerens erfaringer med fiktionsarbejde med børn og unge er yderst relevante for en performativ dramadidaktik.

En grundigere undersøgelse af fiktionsbegrebet vil kunne være et fremtidigt område for videre forskning. Fiktionaliseringsbegrebet åbner op for at antage et udvidet perspektiv på fiktionens funktion, også i en dramapædagogisk kontekst. Formålet med fiktion er ikke at afgøre; *hvor går grænsen mellem fiktion og virkelighed? Eller, hvad gemmer der sig bag fiktionen?* Men i stedet at acceptere, at fiktion ikke er afgrænset i et realitetslag og derigennem udforske, hvilke muligheder det kan føre med sig for måden, dramalæreren arbejder med meningskabende processer i en dramadidaktisk kontekst. Et udvidet fiktionsbegreb vil ligeledes åbne

op for spørgsmål om, hvordan dramaturgiske begreber som fiktionslag og fiktionskontrakt skal defineres, hvis man ikke længere kan fastholde et klart overblik over de forskellige lag eller grænser.

Afslutningsvis ønsker jeg at vende tilbage til læseren.

Kære læser.

Jeg håber ikke, at du er blevet rystet så meget, at du er blevet skræmt væk. Men alligevel tilpas meget til, at du har mod på at udforske, hvordan en performativ dramadidaktik kan adapteres til din egen didaktiske tænkning. Jeg forstår, hvis niveauet af hyperkompleksitet, selvfremstilling på de sociale medier og hyperfiktionalitet kan virke udfordrende at skulle implementere i en didaktisk kontekst. Og her er det vigtigt at have i tankerne, at en performativ dramadidaktik både indeholder de analoge og de digitale scener. Det vil sige, at du har mulighed for at læne dig op af den klassiske dramatiske fiktion, så længe du sørger for også at foretage nogle små manøvrer ud på de digitale scener. Afslutningsvis vil jeg opfordre dig til at involvere dine studenter eller elever aktivt i det didaktiske arbejde og udforske sammen, hvad det vil sige at tage legen med det performative samfunds decentrerede subjektivitet alvorligt.

## Efterord

Tak til min kære Marianne for tid, kærlighed, støtte og faglige diskussioner.

Tak til Dorothea, for hver dag at vise mig, hvad der er vigtigst her i livet.

Tak til min dansk-norske familie for jeres interesse og opbakning. Og Mette for korrektur af diverse *fornorskede* danske tekster.

Tak til elever og lærere fra gymnasierne for deres deltagelse og indspil i forbindelse med gennemførelsen af #iLive.

Tak til Nasjonal forskerskole for lærerutdanning (NAFOL) for kurser, vejledning og støtte til deltagelse på konferencer.

Tak til Kull 5 for gode samtaler, støtte og *hygge*.

Tak til slutopponent Siemke Bönisch for konstruktive kommentarer og indspil på et vigtigt tidspunkt i forløbet.

Tak til Thomas Rosendal Nielsen og Ida Krøgholt for indspil, inspirerende samtaler og et skrivebord i Aarhus.

Tak til ledelsen, kollegaer og faggruppen ved ILU.

Tak til min mentor Anna-Lena Østern for nærvær, ubegrænset nysgerrighed, kundskab og ikke mindst, vores *Tea-Times*.

Tak til Bjørn Rasmussen for vejledning, opbakning og et kritisk fagligt blik på mit projekt.

Og til sidst. Kære Tone Pernille Østern. Tusind tak for din måde at vejlede mig på. Du har budt mig op til dans og har lært mig nye trin i en akademisk verden, hvor kunstnerisk refleksion, mod og nysgerrighed kan føre én, hvorhen man vil.

Trondheim, 20/6-2017

Kristian Nødtvedt Knudsen



## Litteraturliste

- Aalen, I. (2016). *Sociale medier*. Bergen: Fagbogforlaget.
- Allern, T.H. (2003). *Drama og erkjennelse. En undersøkelse av forholdet mellom dramaturgi og epistemologi i drama og dramapedagogikk*. (Doktorgradsafhandling), Institut for kunst- og medievitenskap, NTNU, Trondheim.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2. Udgave). Lund: Studentlitteratur.
- Anderson, M., Cameron, D. & Sutton, P. (2015). *Innovation, Technology and Converging Practices in Drama Education and Applied Theatre*. London: Routledge.
- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words. The William James lectures delivered at Harvard University in 1955*. Cambridge, Massachuset: Harvard University Press.
- Behrendt, P. & Bunch, M. (2015). *Selvfortalt – autofiktioner på tværs: prosa, lyrik, teater, film*. Frederiksberg: Dansk lærerforeningens Forlag.
- Behrendt, P. (2010). Dobbeltkontrakten didaktisk anvendt – førstegangslæseren i kunst, kritik og klasserum. I J. Fogt & T. Thurah (Red.), *Ny litteraturdidaktik*, (s. 54-80). København: Gyldendal.
- Bolton, G. (1984). *Drama as education*. London: Longman.
- Bogart, A. & Landau, T. (2005). *The viewpoints Book. A Practical Guide to Viewpoints and Composition*. New York: Theatre Communications Group.
- Böhnisch, S. (2010). *Feedbacksløyer i teater for svært unge tilskuere. Et bidrag til en performativ teori og analyse*. (Doktorgradsafhandling), Institut for Æstetiske fag, Det humanistiske fakultet, Aarhus Universitet, Aarhus.
- Butler, J. (1988). Performative acts and gender constitution. An essay in phenomenology and feminist theory. *Theatre Journal*, nr. 4(4), 519-531.
- Cameron, D. (2009). Mashup: digital media and drama conventions. I M. Anderson, D. Cameron & J. Carroll (Red.), *Drama Education with Digital Technology*, (s. 52-66). New York: Continuum Books.



- Carlson, M. (2008). "Perspective on Performance: Germany and America". I E. F. Lichte, *The Transformative Power of Performance: A New Aesthetics*, (s. 1-10). London: Routledge.
- Carroll, J. (2002). Digital drama: A snapshot of evolving forms. *Melbourne Studies in Education*, nr. 43(2), 130-141.
- Carroll, J. & Cameron, J. (2009). Drama, digital pre-text and social media. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, nr. 14(2), 295-312.
- Christoffersen, E. E., Schultz, L., Gade, S., Led, J.C.L. (2006). *Peripeti*, nr. 6. 2006.
- Drama- og Teaterpedagogene. (2016). *Drama/teater i norsk grunnskole. Muligheter og spillerom*, (Rapport).
- Dewey, J. (1934/1980). *Art As Experience*. New York: Perigee Books
- Fels, L. (2015). Performative Inquiry: Releasing regret. I S. Schonman (Red.), *International Yearbook of Research in Arts Education* (s. 477-481). Münster, New York: Waxmann
- Fischer-Lichte, E. (2008). *The Transformative Power of Performance: A New Aesthetics*. London/New York: Routledge
- Fogt, J. & Fogh, C. (2015). The postdramatic turn – Recasting the dramatic curriculum. *The European Journal of Social and Behavioural Sciences*, nr. 14, 1915-1928.
- Formis, B. (2014). Eating as an Aesthetic Experience. I W. Malecki (Red.), *Practicing Pragmatist Aesthetics* (s. 169-183). Amsterdam: Rodopi.
- Giddens, A. (1991/2013). *Modernity and Self-identity. Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity Press.
- Gladsø, S., Gjervan, E. K., Hovik, L. & Skagen, A. (2015). *Dramaturgi. Forestillinger om teater* (2. udg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gjærum, R. G. & Rasmussen, B. (Red.). (2012). *Forestilling, framføring, forskning: Metodologi i anvendt teaterforskning*. Trondheim: Akademika forlag.
- Haseman, B. (2006). A Manifesto for Performative Research. *Media International Australia Incorporating Culture and Policy: quarterly journal of media research and resources*, vol. 118, 98-106.

- Haseman, B. & Mafe, D. (2009). Aquiring know-how: Research Training for Practice-led Researchers. I H. Smith & R.T. Dean (Red.), *Practice-led Research, Research-led practice in Creative Arts* (s. 211-229). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Heggstad, K. M. (2012). *7 veier til drama. Grunnbok i dramapedagogikk for lærere i barnehage og skole* (3. udg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hentschel, U. (2008). *The So-Called Real. Playing With Reality in Theatre And Theatre Pedagogy*. Tale holdt i Warszawa 4/10-2004.
- Heron, J. & Reason, P. (1997). A Participatory Inquiry Paradigm. *Qualitative Inquiry*, vol. 3(3), 274-294.
- Hornbrook, D. (1998). Drama and education. I D. Hornbrook (Red.), *On the subject of drama* (s. 6-17). New York: Routledge.
- Hovik, L. (2014a). *De Røde skoene – et kunsterisk og teoretisk forskningsprosjekt om teater for de aller minste*. (Doktorgradsafhandling), Institut for kunst- og medievitenskap, NTNU, Trondheim.
- Hovik, L. (2014b). Ulike definisjoner av begrepet ”affekt” og dets anvendelsesområde. Begrepets betydning for samtidens scenekunst og-kommunikasjon. *Barn*, Nr. 32(2), 71-83.
- Hustvedt, K. (2013). *Kontingente iakttakelser. Bidrag til en konstruktivistisk dramapedagogikk*. (Doktorgradsafhandling), Institut for Æstetik og Kommunikation, Aarhus Universitet, Aarhus.
- Jacobsen, L.N., Kjerkegaard, S., Kraglund, R. A., Nielsen, H. S., Reestorf, C. M. & Stage, C. (2014). *Fiktionalitet*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Jensen, A. (2012). Digital culture, and the viewing/participating pre-service teacher: (re)envisioning theatre teacher training for a social media culture. *RiDE: The Journal of Applied Theatre and Performance*, Nr. 17(4), 553-568.
- Jewitt, C. (2009). An introduction to multimodality. I C. Jewitt (Red.), *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis* (s. 14-27). London: Routledge.
- Kershaw, B. (1999). *The Radical in Performance : between Brecht to Baudrillard*. London: Routledge.
- Kershaw, B. (2001). Dramas of the Performative Society: Theatre at the End of its Tether. *New Theatre Quartely*, nr. 17(3), 203-211.

- Kershaw, B. (2006). Performance Practice as Research. I L. Elkjær (Red.), *Re.Searching: om praksisbaseret forskning i scenekunst* (s. 134-160). Malmö og København: NordScen.
- Kershaw, B. (2009). Practice as Research through Performance. I H. Smith & R. T. Dean (Red.), *Practice-led Research, research-led Practice in the Creative Arts* (s. 104-125). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Kjølner, T. & Szatkowski, J. (1991). Dramaturgisk analyse for ikke naive regissører. I H. Reistad (Red.), *Regikunst* (s. 122-132). Oslo: Tell forlag.
- Kjølner, T. (2011). Teatralitet og performativitet. *Peripeti*, 2011 (særnummer). 11-33.
- Knudsen, K. N. & Østern, T.P. (2015). Rektor, kend din krop – med kroppen som et spejlbillede. I A.B. Emstad & E. Angelo (Red.), *Ledelse for læring i mulighetenes skole. Skoleledelse i skjæringsfeltet mellom allmenndanning og talentutvikling*, (s. 84-95). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Knudsen, K.N. (2015). Sociale medier – en ny scene for dramapædagogen. *Drama Nordisk Dramapædagogisk Tidsskrift*, Nr. 3(2015). 46-50.
- Knudsen, K. N. (2017a). Performative læringsrum på digitale scener – dramadidaktik og sociale medier. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, Nr. 1. 1-16.
- Knudsen, K. N. (2017b). *Challenging fiction – exploring meaning-making processes in the crossover between social media and drama in education*. (In Review)
- Krøgholt, I. (2001). *Performance og Dramapædagogik – et krydsfelt*. Aarhus: Det Humanistiske Fakultets reproafdeling, Aarhus Universitet.
- Kyndrup, A. M. (2006). Performativitet, æstetik, udsigelse. Lille note om det performatives æstetik. *Peripeti*, Nr. 6, 37-46
- Lehmann, H. T. (2006). *Postdramatic Theatre*. Oxon: Routledge.
- Lundby, K. (2008). *Digital Storytelling, Mediatized Stories. Self-representations in New Media*. New York: Peter Lang.
- Maurseth, A.B. (2015). Det sanselige potensialet. Kunst, estetikk og politikk med utgangspunkt i to bøker av Rancière. *Kunst og Kultur*, nr. 3, 174-183.
- Neelands, J. (2000). *Drama i praksis. Teorier, idéer og metoder*. Gråsten: DRAMA.

- Nicholls, J. & Robyn, P. (2012). Solo life to Second Life: the design of physical and virtual learning spaces inspired by the drama classroom. *RiDe: The Journal of Applied Theatre and Performance*, nr. 17(4), 583-602.
- Nicholson, H. (2005). *Applied drama: The gift of theatre*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Nicholson, H. & Kershaw, B. (2011). *Research Methods in Theatre and Performance*. Edinburgh: University Press.
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning.
- O'Neill, C. (1995). *Drama Worlds*. Portsmouth: Heinemann.
- O'Toole, J. & Dunn, J. (2009). When worlds collude: exploring the relationship between the actual, the dramatic and the virtual. I M. Anderson, D. Cameron & J. Carroll (Red.), *Drama Education with Digital Technology*, (s. 20-37). New York: Continuum Books.
- Peirce, C.S. (1903/1998). *The Essential Peirce. Selected Philosophical writings. Volume 2 (193-1913)*. Peirce Edition Project (Red.). Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.
- Prendergast, M. (2011). Utopian performatives and the social imageniary. Toward a new philosophy of drama/theatre education. *Journal of Aesthetic Education*, nr. 45, 58-73.
- Rancière, J. (2000/2012). *Sanselighetens politikk*. Oslo: Cappelen Damm.
- Rancière, J. (2004). *The Politics of Aesthetics*. New York: Continuum.
- Rancière, J. (2009). *Aesthetics and its Discontents*. Cambridge: Polity Press.
- Rasmussen, B. (1994). "Å være eller late som om...". *Forståelse av dramatisk spill i det tyvende århundre. Et dramapedagogisk utredningsarbeid*. (Doktorgradsafhandling), Institut for drama, film og teater, NTNU, Trondheim.
- Rasmussen, B. (2012). Kunsten å forske med kunsten. Et blikk på kunnen ut fra praksis-teori-relasjonen. I R. Gürgens Gjørsum & B. Rasmussen (Red.), *Forestilling, framføring, forskning: Metodologi i anvendt teaterforskning* (s. 23-49). Trondheim: Akademika forlag.

- Rasmussen, B. (2013a). Teater som danning – I pragmatisk-estetiske rammer. I K.M. Heggstad, S. A. Eriksson & B. Rasmussen (Red.), *Teater som danning* (s. 21-36). Bergen: Fagbokforlaget.
- Rasmussen, B. (2013b). Fra erfaring til refleksiv kunnskap. I A.L. Østern, G. S. Karlsen & E. Angelo (Red.), *Kunstpedagogikk og kunnskapsutvikling* (s. 261-272). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rasmussen, B. & Østern, A. L., (2002). *Playing Betwixt and Between. The IDEA Dialogues 2001*. IDEA Publications.
- Reason, P. (1988). *Human inquiry in action: developements in new paradigm research*. London: SAGE.
- Reason, P. & Bradbury, H. (2008). *The SAGE handbook of action research: participative inquiry and practice*. London: SAGE.
- Rettberg, J. W. (2014). *Seeing Ourselves Through Technology: How We Use Selfies, Blogs and Wearable Devices to See and Shape Ourselves*. Hampshire: Palgrave macmillan.
- Ricoeur, P. (1988). *Från text till handling*. Stockholm/Lund: Symposion Bokförlag.
- Rønholt, H., Holgersen, S-E., Fink-Jensen, K. & Nielsen, A.M. (2003). *Video i pædagogisk forskning – krop og udtryk i bevægelse*. København: Forlaget Hovedland.
- Schechner, R. (2002). *Performance Studies. An introduction*. London: Routledge.
- Selander, S. & Kress, G. (2010). *Design för lärande – ett multimodalt perspektiv*. Stockholm: Norstedts.
- Shusterman, R. (1992/2000). *Pragmatist Aesthetics. Living Beauty, Rethinking Art*. Oxford: Rowman & Littlefield Publishers
- Shusterman, R. (2012). *Thinking through the body. Essays in Somaesthetics*. Cambridge: University Press.
- Smith, D. & Dean, R.T. (2009). *Practice-led research, research-led practice in the creative arts*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

- Sutton, P. (2012). Shaping Networked Theatre: experience architectures, behaviours and creative pedagogies. *RiDE: The Journal of Applied Theatre and Performance*, nr. 17(4), 603-616.
- Svendsen, S. H.B. (2012). Affektivitet og postdiskursiv teori. *Tidsskrift for kjønnsforskning*, nr. 36, 275-279.
- Szatkowski, J. (1985). Når kunst kan brukes ... om dramapædagogik og æstetik. I J. Szatkowski & C. B. M. Jensen (Red.), *Dramapædagogik i nordisk perspektiv* (s. 136-182). Gråsten: DRAMA.
- Szatkowski, J. (1989). Dramaturgiske modeller – om dramaturgisk tekstanalyse. I E.E. Christoffersen, T. Kjølner & J. Szatkowski, *Dramaturgisk analyse. En antologi* (s. 9-92). Århus: Universitetet i Aarhus, Institutt for dramaturgi.
- Szatkowski, J. (1993). Et dramaturgisk vende. Perspektiv for teatervidenskapen, dramaturgiske modeller og forestillingsanalyse. I L. Hov (Red.), *Teatervitenskapelige Grunnlagsproblemer* (s. 116-142). Universitetet i Oslo.
- Szatkowski, J. (2011). Person og rolle. *Peripeti*, (Særnummer), 111-135.
- Szatkowski, J., Christoffersen, E. E. & Nielsen, T. R. (2011). *Peripeti*, (Særnummer), 2011.
- Szatkowski, J. (2017). Manifesto for a wide-range theory of dramaturgy. *Peripeti*, nr. 26, 10-28.
- Sæbø, A. B. (2016). *Drama som læringsform*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Taylor, P. (2003). *Applied Theatre: Creating Transformative Encounters in the Community*. Porthsmouth: Heinemann.
- Thompson, J. (2012). *Applied Theatre. Bewilderment and Beyond*. Oxford: Peter Lang.
- Tochon, F.V. (2010). Deep Education. *Journal for Educators, Teachers and Trainers JETT*, nr. 1, 1-12.
- Tynæs, A. (2013). *Performativ danning – kollektive transformasjonsprosesser*. I K. M. Heggstad, S. A. Eriksson & B. Rasmussen (Red.), *Teater som danning* (s. 162-175). Bergen: Fagbokforlaget.
- Walsh, R. (2007). *The Rhetoric of Fictionality. Narrative Theory and the Idea of Fiction*. Columbus: The Ohio State University.

- White, G. (2015). *Applied Theatre: Aesthetics*. London: Bloomsbury Publishing.
- Winther, H. (2012). *Kroppens sprog i professionel praksis – om kontakt, nærvær, lederskab og personlig kommunikation*. Værløse: Billesø & Baltzer.
- Wotzko, R. (2012). Newspaper Twitter: applied drama and microblogging. *RiDE: The Journal of Applied Theatre and Performance*, nr. 17(4), 569-582.
- Østern, A.L. (2014). *Dramaturgi i didaktisk kontekst*. Bergen: Fagbokforlaget.

## Internetadresser

Hjemmesider:

- Artikel om *Fake News*: <https://www.wired.com/2017/02/veles-macedonia-fake-news/>
- Zilla Van den Borns Vimeoside: <https://vimeo.com/68079155>
- Artikel om *Fake News*: [https://www.nrk.no/virkelighetskrigen/xl/veles-i-makedonia\\_-hvorfalske-nyheter-skaper-ekte-stolthet-1.13448754](https://www.nrk.no/virkelighetskrigen/xl/veles-i-makedonia_-hvorfalske-nyheter-skaper-ekte-stolthet-1.13448754)
- Drama/teaterpedagogene. Drama/teater i norsk grunnskole. Muligheter og spillerom, (Rapport): <https://uit.no/Content/487409/drama-teaterinorskgrunnskolemuligheterogspillerom.pdf>
- TV-serien *Skams* hjemmeside: <http://skam.p3.no>
- Danskeninord's vimeoside: <https://vimeo.com/91402423>
- Danskeninord's vimeoside: <https://vimeo.com/148606378>
- <http://www.platformshift-blog.eu>





## **Bilag**

### *Bilag 1. Informationsbrev til elever/deltagere.*

#### **Information og forespørgsel om at delta i et forskningsprosjekt.**

Forskningsprosjektet ”#ilive – Læring i krydsningsfeltet mellom dramapædagogik og sociale medier”

#### **Bakgrunn og formål.**

I forbindelse med mit doktorgradsprosjekt ved NTNU – Program for lærerutdanning, har jeg utviklet et undervisningsopplæg som skal gjennomføres med første til tredje års elever på Videregående skole. Doktorgradsprosjektet handler om at undersøke hvordan sociale medier kan bidra til dramapædagogisk undervisning.

#### **Personidentifiserbare opplysninger**

Deltagelse i prosjektet innebærer, at jeg får lov til at indhente og bruke videoopptagelser, fotografier, logg og lydfiler af undervisningen til mit doktorgradsprosjekt. Filmene viser undervisningen i sin helhet og inneholder både næroptagelser og distanserede optagelser. Videofilmene skal brukes i en kvalitativ analyse, hvor der ikke er fokus på deltagerens identitet, men på deres fysiske uttrykk, handlinger og verbale uttalelser. Selv om film og foto ikke vil bli kombinert med opplysninger om tid, sted, skole, dit navn, deltagende lærere og assistenter, er det klart, at alle deltagere vil kunne bli identifisert i den grad de vises på filmklipp og bilder. Dette er nødvendig fordi doktorgradsprosjektet handler om sociale medier og dramapædagogik, og jeg vil bede om din tilladelse til at samle ind, gemme og bruke dette materiale.

Materialet vil bli gemt på min datamaskin, som er sikret med passord og en ekstern harddisk som er sikret med passord. Etter at doktorgradsprosjektet er avsluttet, vil jeg anonymisere alt skriftlig materiale, men film og fotomateriale som er publisert vil fortsatt fremgå som dokumentation. Deltakerne vil altså være gjenkjennbar gjennom video og foto i publikasjoner fra prosjektet

Det er helt frivillig å delta i studien. Du kan når som helst trække dig fra projektet, og al data om dig, som da ikke er allerede blevet analyseret og/eller publiceret vil da blive slettet.

Prosjektet er forventet å avsluttes innen 18.12.2019. Ved prosjektslutt vil alt skriftlig innsamlet materiale anonymiseres. Video- og fotoopptak vil imidlertid lagres videre ved NTNU på ubestemt tid til undervisningsformål, kursus, seminarer og til forskning omkring temaerne dramapædagogik og sociale medier.

Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste. Dersom du accepterer de ovenfor nævnte betingelser, signerer du den vedlagte samtykkeerklæringen og returnere den til din lærer så snart som mulig. Har du spørsmål i forbindelse med denne henvendelse, eller ønsker at blive informeret om resultatene fra undersøgelsen når de foreligger, kan du tage kontakt med mig på adressen under.

Med venlig hilsen

Kristian Nødtvedt Knudsen

Ph.d.-stipendiat i drama/teater fagdidaktikk ved NTNU – Program for lærerutdanning.

Høgreina 54

7079 Flatåsen.

TLF/Arb: 73590552

Epost: kristian.knudsen@plu.ntnu.no

**Samtykkeerklæring:**

JA \_\_\_\_\_ Jeg har mottat informasjon om projektet ”#ilive – i krydsningsfeltet mellom dramapædagogik og sociale medier” og er villig til at deltage i projektet sådan som det er beskrevet i informationsbrevet.

JA \_\_\_\_\_ Jeg samtykker til at film- og fotomateriale også efter projektets afslutning kan bruges videre i forbindelse med kursus, seminarer, undervisning og forskning omkring temaerne dramapædagogik og sociale medier.


Sted, dato

NAVN:

Signatur.....



## Bilag 2. Kvitteringer, NSD

<b>Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS</b> NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES		
Kristian Outzen Knudsen Program for lærerutdanning NTNU		Harald Hårfages gate 29 N-5007 Bergen Norway Tel: +47 55 58 21 17 Fax: +47 55 58 96 50 nsd@nsd.uib.no www.nsd.uib.no Org.nr. 985 321 884
Vår dato: 21.10.2015	Vår ref: 44505 / 3 / LB	Deres dato: _____ Deres ref: _____
<b>TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER</b>		
Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 04.09.2015. Meldingen gjelder prosjektet:		
44505	#ilive - Læring i krydsningsfeltet mellom dramapædagogik og sociale medier	
Behandlingsansvarlig	NTNU, ved institusjonens øverste leder	
Daglig ansvarlig	Kristian Outzen Knudsen	
Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.		
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.		
Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <a href="http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html">http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html</a> . Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.		
Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <a href="http://pvo.nsd.no/prosjekt">http://pvo.nsd.no/prosjekt</a> .		
Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 18.12.2019, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.		
Vennlig hilsen		
Vigdis Namtvedt Kvalheim		Lene Christine M. Brandt
Kontaktperson: Lene Christine M. Brandt tlf: 55 58 89 26		
Vedlegg: Prosjektvurdering		
<i>Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.</i>		
<small>Avdelingskontorer / District Offices OSLO NSD Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47 22 85 52 11. nsd@uio.no TRONDHEIM NSD Norges teknisk naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47 73 59 19 07. kjyre.svarva@svt.ntnu.no TROMSØ NSD SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47 77 64 43 36. nsdmaa@svt.uib.no</small>		



### Bilag 3. Undervisningsforløbet #iLive.

## #iLive – et dramadidaktisk undervisningsoplæg

**Varighed: Cirka 2-3 timer**

**Deltagerantal: 15-25 stk.**

**Udstyr:** Sanskeboks til alle deltagere med et stykke slik, høretelefoner, post-it-lapper, en pen og QRkoder. Et Scenepodie eller markeringstape, projektor, hdmi-kabler, bærbar-projektor, sort kostume med hvid butterfly, en facebook-konto – som er et worddoc. En PC/Mac som er koblet til internettet.

1. Anslagsboksen. Deltagerne får udleveret en sort boks indeholdende; en guide til QR-scanner, høretelefoner, en QR-kode, post-its, en pen og et stykke slik. Deltagerne skal scanne QR-koden, som fører de videre til en introduktionsvideo.
2. Introvideo på Vimeo. Værten byder velkommen til #iLive og forbereder deltagerne på, hvad der skal ske de næste to timer. Vi skal udforske hvordan vi lever med de sociale medier og hvem du er på de sociale medier. I løbet af oplægget vil deltagerne blive mødt med forskellige udfordringer og øvelser. De kan når som helst gå Ud af lokalet og taGE en ”time-out”, hvis de har brug for. Men jeg håber at de vil blive med på dette lille eksperiment. Deres første opgave er at tage en ”selfie” og dele den på Instagram eller lignende. Det er vigtigt at de bruger hashtaggen som de ser på forsiden af boksen #iLive. Velkommen ind.
3. Laboratoriets begyndelse. Loungemusik i lokalet. Værten håndhilser på alle deltagerne og beder de stille sig på scenepodiet eller i midten på gulvet i en optegnet tapefirkant. Værten præsenterer sig selv. Gentage dagens hovedspørgsmål – hvordan lever du med de sociale medier? Hvem er du på de sociale medier?
4. **Første statusopdatering:** Vi foretager en hurtig undersøgelse knyttet til deltagerne. Få en frivillig referent som skriver statusopdateringen ind på facebook-siden (WORD-dokument). Statussen begynder med – *deltagerne har ...* **A) Hvor mange har en smartphone? B) Hvad bruger du din smartphone til? C) Hvor mange har en profil/bruger på sociale medier – hvilke Sociale medier? D) Hvor ofte bruger du sociale medier?**
5. *The history of the smartphone* – Power Point præsentation i loftet, imens delatgerne ligger på gulvet. Youtube-video fra lanceringen af den første



Iphone med Steve Jobs vises på projektor. Værten går rundt i lokalet og jubler på lige linje med publikum på videoen.

6. **Efterfølgende gruppeopgave – SNAPCHAT-Cirkel. A) Hvad har smartphonen tilført vores måde at leve på?** En Snapchat-runde – Står i en cirkel, på skift går man ind i snapchatten, siger et ord, en sætning eller mimer noget som responderer på spørgsmålet.
  
7. **Gruppeøvelse. A) Hvad bliver det næste? How will the smartphone be 8 years from now?** Iphone lanceret i 2007 vi hopper 8 år frem – hvad lanceres i 2023? Hver gruppe laver en kort reklame hvor de præsenterer deres produkt. Grupperne skal bruge deres post-its og præsenterer deres produkt på scenen. Design, ydelser, et slogan etc. (*Musik spilles*)  
**Statusopdatering: deltagerne ... ” I 2023 er vor tids smartphone erstattet af...? ”**
  
8. *The history of social networking* – Videopræsentation med værten. Deltagerne får besked om at finde deres telefoner og scanne QRkoden i sanseboksen.  
”Find your phone, headsets on, find some food or water – find a quiet place and sit for yourself. Scan the QRcode in the box and take a 10 min. Break.”  
  
**Statusopdatering... Feed back på video.**
  
9. **Selfie-opgaven:** ”Kunsten at tage en god selfie” – hvordan tager man en god selfie? Arbejde individuelt, i par eller grupper, deltagerne bestemmer selv. Undersøge hvordan får man flere likes på Instagram? Hvad siger statusopdateringerne?  
**Statusopdatering: fremføring med billede på skærm, efterfølgende finde retningslinjer - ”Selfie for dummies”.**
  
10. **Arketyper på sociale medier 10-15 min..** Hvilke typer kender vi? Brug mobiltelefonerne til at google, insta etc. Personer fra medierne som konstruerer deres identitet via sociale netværk. Det kan være kendisser. Hvilke historier fortæller de om deres person? GRUPPE PÅ 4x4.  
  
**Statusopdatering: hvordan formes kendtes personlighed på sociale medier?**
  
11. **Hvem er du på sociale medier?** Tager udgangspunkt i værtens Instagram profil. To og to sammen – fortæl mig hvem jeg er. Lav en personkarakteristik – hvem er jeg? Hvad kommer ikke frem? Samme opgave to og to. Hvad viser billederne? De som har lyst kan dele deres oplevelser med øvelsen.

**Statusopdatering: Hvordan formes du på de sociale medier? Og hvad kommer ikke frem på de sociale medier?**

- 12. Ta det gode med det onde (20 minutter).** Vi skal undersøge forsider og bagsider med de sociale medier. Fire grupper – 1. Researche nettet og finde eksempel på noget positivt på et globalt verdensomspændende niveau (Makro) 2. Finde noget positivt for manden i gaden i relation til sociale medier (Mikro). 3. Finde noget negativt på et globalt verdensomspændende niveau (Makro). 4. Finde noget negativt for manden-i-gaden i relation til sociale medier (Mikro).

Lave en præsentation som en Mystory på Snapchat –vises på projektor via opkobling til deres telefoner.

**A) Statusopdatering: What did we se??**

- 13. Hvordan lever du med sociale medier? Hvem er du på de sociale medier?**  
Skriv på post-it og put dem i din #iLiveboks.

- 14. AFSLUTTE MED EVALUERENDE SAMTALE HVOR VÆRTEN TAGER KOSTYMET AF. SELFIE MED ALLE poste den direkte på Instagram med hashtaggen #iLive.**

**VISER EN WORDLE PÅ PROJEKTEREN SOM DELTAGERNE KAN SE, NÅR DE GÅR UD– ”This is what we have been on to today, thank you for participating in #ilive”.**

----- **The End** -----



*Bilag 4. Spørreskema til deltagerne i #iLive.*

- 1. Beskriv din opplevelse med #iLive**
- 2. Hvilke tanker har du i etterkant av #iLive gjort deg om bruken av sosiale medier?**
- 3. Beskriv #iLive med tre ulike ord**



## Artikkel 1, 2, 3, 4:

Knudsen, K. N. & Østern, T.P. (2015). Rektor, kend din krop – med kroppen som et spejl billede. I A.B. Emstad & E. Angelo (Red.), *Ledelse for læring i mulighetenes skole. Skoleledelse i skjæringsfeltet mellom allmenndanning og talentutvikling*, (s. 84-95). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Knudsen, K.N. (2015). Sociale medier – en ny scene for dramapædagogen. *Drama Nordisk Dramapedagogisk Tidsskrift*, Nr. 3(2015). 46-50.

Knudsen, K. N. (2017a). Performative læringsrum på digitale scener – dramadidaktik og sociale medier. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, Nr. 1. 1-16.

Knudsen, K. N. (accepted). Challenging fiction – exploring meaning-making processes in the crossover between social media and drama in education. *International journal of Education & the Arts*.



## Artikel 1

Knudsen, K. N. & Østern, T.P. (2015). Rektor, kend din krop – med kroppen som et spejlbillede. I A.B. Emstad & E. Angelo (Red.), *Ledelse for læring i mulighetenes skole. Skoleledelse i skjæringsfeltet mellom allmenndanning og talentutvikling*, (s. 84-95). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.



Is not included due to copyright



## **Artikel 2**

Knudsen, K.N. (2015). Sociale medier – en ny scene for dramapædagogen. *Drama Nordisk Dramapedagogisk Tidsskrift*, Nr. 3(2015). 46-50.





KRISTIAN NØDVEDT KNUDSEN  
PHD I DRAMA/TEATER FAGDIDAKTIK,  
PROGRAM FOR LÆRERUTDANNING, NTNU



ARTIKKELEN ER VURDERT  
OG KVALITETSSIKRET AV  
ANONYME FAGFELLER

# SOCIALE MEDIER – EN NY SCENE FOR DRAMAPÆDAGOGEN

Hvilke læringsmuligheter tilfører sociale medier dramapædagogisk praksis, og hvordan kan de stimulere til dramadidaktisk fornyelse?

TEKST: KRISTIAN NØDVEDT KNUDSEN

## TIL LESEREN

Først og fremmest vil jeg takke dig for, at du har valgt at gå i gang med at læse denne artikel. Sekundært, så ønsker jeg at forsterke/forstyrre din læseoplevelse. Hvis du ikke har en såkaldt QRreader installeret på din smartphone eller din iPad, så beder jeg dig om at gøre dette med det samme. Det tager ikke mange minutter, afhængigt af hastigheden på dit bredbånd. Der vil i løbet af teksten forekomme koder å la den du ser øverst. Disse koder er centrale for at kunne læse teksten i sin helhed, og give dig som læser det fulde udbytte. Hvis du ikke er stand til at scanne disse, vil den æstetiske erfaring, som artiklen forsøger at åbne op for, reduceres. Er du ikke indehaver af en smartphone eller en iPad, så beklager jeg for denne ekskluderende effekt.

På forhånd tak.  
Kristian



*I 42 dage troede venner og familie, at Zilla van den Born var på rejse rundt i Thailand. Zilla postede billeder på Facebook og Instagram, så alle kunne følge med, når hun spiste nudler på eksotiske restauranter, vandrede i junglen og dykkede blandt kulørte fisk i azurblåt hav. I virkeligheden var der tale om et studieprojekt. Imens venner og familie begejstret kommenterede Zillas oplevelser, sad hun fremdeles i hjembyen Amsterdam. I hendes lejlighed redigerede og manipulerede hun med billeder, så de passede ind i hendes iscenesatte virkelighed.*



Formålet med van den Borns studieprojekt er at vise, hvordan vi retoucherer og manipulerer med vores eget liv på de sociale medier. Ifølge van den Born, skaber vi en idealverden på nettet, som virkeligheden ikke kan leve op til. Men udover at pege

på risikoen ved en manipuleret virkelighed, så indeholder van den Borns studieprojekt også andre interessante aspekter ved at leve i dagens digitale samfund.

Hændelsen viser, hvordan teatraliske elementer flettes ind i vores digitale hverdag og bliver således et eksempel på det performative samfund, vi lever i. Et samfund hvor selvscenesættelse på de sociale medier er en del af hverdagen, og hvor grænsen mellem fiktion og virkelighed ikke altid er let at få øje på. De sociale medier transformeres til digitalt konstruerede scener, hvorpå aktørerne kan iscenesætte sig selv. Videre åbner det sociale aspekt op for, at andre kan træde ind på scenen, og der skabes rum for interaktion og kommunikation.

I en tid hvor drama og teater har svært ved at finde spillerum både i skolen og i samfundet, så kan det være relevant at udforske, om de sociale medier kan tilføre noget til drama- og teaterfaget. Artiklen er en eksplorerende studie, hvor jeg benytter en performativ tilgang til min egen forsknings-

“

## Selv om den nye scene er et fysisk kropsløst rum, så griber kroppen ind med affektiv respons hos både afsender og modtager.

”

og udviklingspraksis (Fels, 2015). Hensigten er at undersøge, hvilke læringsmuligheder de sociale medier tilfører dramapædagogisk praksis, og hvordan de kan stimulere til dramadidaktisk fornyelse.

**Dramapædagogik og digitale medier** . Erfarne forskere og praktikere i dette felt, som John Carroll, David Cameron, Michael Anderson, Julie Dunn og John O’Toole, har siden starten af 2000-tallet arbejdet i krydsfeltet mellem dramapædagogik og digitale medier<sup>1</sup>. Ifølge John Carroll har dramalæreren en fordel i forhold til at praktisere og forstå de former for iscenesættelse og deltagelse, som opstår i mødet mellem leg, læring, drama og digitale medier (Carroll, 2002, s. 141). Carroll ser et potentiale for dramapædagogisk praksis i de ”nye” digitalt konstruerede mødesteder for børn og unge, som teknologien bringer med sig. Fra at være et forholdsvist snævert område, vokser drama og digitale medier til at blive mere og mere omfattende (Anderson, Cameron & Carroll 2006; O’Toole & Dunn, 2008; Jensen, 2011; Wotzko, 2012; Anderson, Cameron & Sutton 2015).

I takt med at forskning på feltet er vokset, så er der også sket en udvikling inden for de digitale medier. Smartphones, Apps og iPads sørger for, at der kontinuerligt opstår nye digitale mødesteder – Twitter, Facebook, Instagram, Snapchat og blogverdenen. Denne udvikling har også sat sine spor i skolen og ved uddannelsesinstitutioner. IKT er blevet en fast del af skolehverdagen, og flere steder forskes der i, hvordan læring kan digitaliseres<sup>2</sup>. Flere dramapædagoger har undersøgt, hvordan sociale medier kan bidrage til dramadidaktisk arbejde. Denne

forskning kendetegnes ved, at forskellige konventioner fra dramametoder, som procesdrama eller forumteater, overføres til sociale medier, hvorefter muligheder og begrænsninger udforskes og diskuteres (Carroll og Cameron 2009; Wotzko og Cameron 2009; Wotzko, 2012).

I studiet, som præsenteres i denne artikel, forsøger jeg at gå i den modsatte retning. Med udgangspunkt i en performativ tilgang til min egen forskning udsættes jeg som dramapædagog for sociale medier. Intentionen er at skifte til aktørens perspektiv for derigennem at forstå de former for iscenesættelse og deltagelse, som opstår i mødet mellem leg, læring, drama og sociale medier (Carroll, 2002, s. 141). I studien udforsker jeg, hvordan disse erfaringer kan bidrage til dramadidaktisk fornyelse i krydsfeltet mellem dramapædagogik og sociale medier.

**Performative inquiry**. Indenfor performative inquiry-feltet (Fels, 2015) inviteres forskeren til at blive opmærksom på det, som kræver opmærksomhed. Det vil sige, selve interessen opstår i mødet med noget andet eller noget anderledes. Disse møder er selve pulsen i forskningen og den drivende kraft i en performativ undersøgelse. Forskeren får mulighed for at stoppe op, for at handle eller forske i noget nyt. For at reflektere, evaluere, interagere og for at være sårbar i mødet med forskningsprocessen.

I en sådan tilgang til forskningsarbejde ligger der en risiko for, at forskeren forsvinder ind i det ene øjeblik efter det andet og fortaber sig i sine egne undersøgelser. Men den performative tilgang åbner også op for, at forskeren får mulighed for at sætte sig

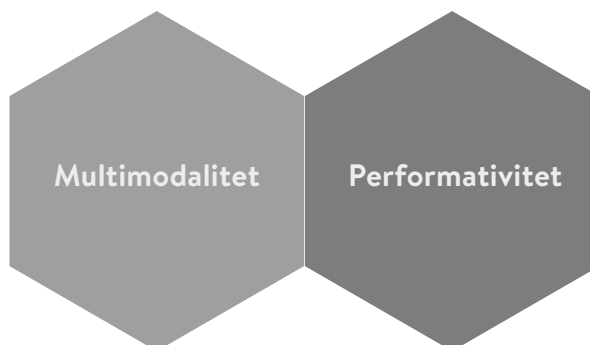
selv på spil og derigennem får et kendskab og en erfaring med en sådan tyngde, som kun en egen-erfaring kan have. En performativ undersøgelse åbner op for, at dramapædagogen kan antage en refleksiv holdning til udviklingsarbejdet og bringe erfaringerne eller fundene med ind i forskningsarbejdet.

**Læring i et multimodalt perspektiv**. Multimodal teori er tidligere blevet brugt til at forstå meningskabende processer i en dramapædagogisk kontekst (Franks & Jewitt, 2001; Franks, 2008; Burn, Franks & Nicholson, 2010), dog ikke i relation til sociale medier. I *Design for lärande – et multimodalt perspektiv* (2010) fremmer Gunther Kress og Staffan Selander behovet for en ny conceptualisering af læring. For Selander og Kress handler læring om kommunikation, og de tager udgangspunkt i mennesket som et tegnskabende væsen (Kress og Selander, 2010, s. 19). Mennesket former sin forståelse i relation med forskellige udtryksformer (modaliteter), som transformeres til mening. Hver modalitet indeholder forskellige muligheder for meningskabelse – affordance (Jewitt, 2009, s. 14). En modalitet kan være sprog, musik, lyd, lys, billeder, video, tekst – hvilken som helst specielt formet og kulturelt givet ressource, som, når den flettes sammen med andre modaliteter, skaber en forståelse.

AI kommunikation på de sociale medier er bygget op af forskellige modaliteter. I artiklens indledning pegede van den Borns studieprojekt på nogle af de udfordringer, som opstår, når der kommunikeres og interageres på de sociale medier. Aktørerne skal være i stand til at analysere, fortolke og udlede mening af det virvar af information,

<sup>1</sup> I: Også uden for Australien har dramafolk bidraget med forskning. For eksempel i Danmark hvor Klaus Thestrup i flere år har arbejdet med leg på digitale medier, særligt rettet mod børnehavebørn. Amy Jensen fra Brigham University i USA forsker blandt andet i brugen af drama og digitale medier i forbindelse med at udvikle skoleelevers digitale kompetencer.

<sup>2</sup> I: Ved Norges teknisk-naturvidenskabelige universitet (NTNU) er der blandt andet iværksat et udviklingsprojekt i forhold til Smart Læring.



som flourer på de sociale medier. Et multimodalt syn på læring, åbner op for at gribe fat i den kompleksitet, som er forbundet med meningsskabelse på de sociale medier. Det bliver muligt at skifte til aktørens perspektiv og undersøge, på hvilken måde forskellige modaliteter konfigureres, når man iscenesætter sig selv på de sociale medier.

**Performativ tilgang til praksis.** I den videre del af artiklen bevæger jeg mig ud i den performative undersøgelse af min egen forsknings- og udviklingspraksis. Hensigten er fremdeles at undersøge, hvilke læringsmuligheder de sociale medier bringer med sig ind i dramapædagogisk praksis. Til at vejlede mig i mit analytiske arbejde tager jeg udgangspunkt i to kernebegreber; multimodalitet og performativitet. Sammen danner de en analytisk brille, som leder mit blik i analysen (se ill. over). Hvert kernebegreb indledes med et følgespørgsmål, som fungerer som analyse- og fortolkningsgreb i den performative undersøgelse.

**Multimodale betragtninger på de sociale medier.** Følgende spørgsmål bringes med ind i analysen:

1) På hvilken måde konfigurerer jeg modaliteter igennem iscenesættelsen af min forsknings- og udviklingspraksis?



QR-koden fører læseren videre til en videooptagelse, som ligger på Vimeo. I løbet

af videoen forvandles kontorets væg til en collage af idéer og post-its. Post-it-lapper og papir klistres på en væg og videoens opskruede tempo forandrer lydene til at blive hurtige og hvinende lydeffekter. Afsluttende vises produktet af arbejdet, når kameraet i real time, akkompagneret med musik og i close-up, glider over væggen collage af skrevet tekst og tegninger. Der er flere modaliteter, som er i sving i videoen: musik, kropslighed, levende billeder, lydeffekter, skrevet tekst, rytme, tempo, farvefilter – for at nævne nogle. Tempoet er opjusteret og det giver en mulighed for at servere 23 minutters udviklingsproces på en interessant og seværdig måde.

Et andet eksempel på iscenesættelse af min forskningspraksis er bloggen [www.stipendiaten.blog.com](http://www.stipendiaten.blog.com)



Gennem bloggen antager jeg en dagbogsagtig tilgang til min forskningspraksis. En workshop med en gymnasieklasse er dokumenteret og genfortalt, det samme er løbende refleksioner og ideer, som knytter sig til udviklingen af undervisningen. På bloggen er der flere forskellige modaliteter i sving; skrevet tekst, billeder, hashtags, tweets og videoer. Datoerne som knytter sig til hvert indlæg og boksen med de seneste tweets, giver et indtryk af aktualitet. Det samme gør de forskellige selfies, som er taget i forbindelse med paneldebatter og deltagelse på konferencer.

Hver enkelt modalitet indeholder affordanser (meningstilbud) og måden modaliteterne konfigureres på, tilfører iscenesættelsen flere lag af mening. På den ene side åbner configurationen af modaliteter op for at fokusere på centrale sider ved udviklingsprocessen – iagttageren følger udviklingen af et dramapædagogisk undervisningsoplæg (Vimeo) og en forskningspraksis (bloggen). På den anden side åbner configurationen af modaliteter op for at manipulere med iscenesættelsen af udviklingsprocessen. Videoen på Vimeo har et autentisk udgangspunkt, da den viser en reel del af min forberedelsespraksis. Men på de sociale medier transformeres videoen til at blive noget mere end det.

Et lignende eksempel fra bloggen er billedet øverst oppe. På billedet står jeg i Olafur Eliassons værk *Your rainbow panorama* med udsigt ud over Aarhus. Billedet er taget ud af kontekst, men på bloggen transformeres det til et meningstilbud. Forskningspraksissen bliver iscenesat og redigeret – det samme bliver jeg som forsker. Dermed opstår der anledning til at stille flere skeptiske spørgsmål; er det en fiktiv situation? I hvor stor grad er jeg bevidst om kameraet? Spiller jeg en rolle, eller er jeg mig selv, når jeg dokumenterer praksis på de sociale medier? En skepsis som fordrer kritisk refleksion, og som dramapædagogen kan iscenesætte og udforske sammen med deltagere, ved at anvende de sociale medier som en scene.

Et andet perspektiv, som kommer til syne i undersøgelsen, er forholdet til tid. Tidsaspektet udvides og dramapædagogen får mulighed for at anvende sociale medier som en digitalt konstrueret scene, hvor man kan manipulere med tidsbegrebet. På de

“

## Tilstedeværelsen af affekt og risiko forstærker den performative dimension i menings-skabelsen på de sociale medier.

”

sociale medier kan du spole frem og tilbage eller pause, og deltagerne kan medvirke når som helst og hvor som helst. Gennem bloggen kan man få et indblik i de menings-skabende processer, som har været, som er, og som muligvis kommer til at blive. Den eneste forudsætning er, at deltagerne har tilgang til den digitalt konstruerede scene.

Det udvidede tidsaspekt giver dramapædagogen et større spillerum. Både i forhold til strukturering af undervisningen, hvor spørgsmålet om tid kan være en udfordring, men også ved at anvende de sociale medier som en scene, hvor dramapædagogen og deltagerne kan udvikle, udforske og gennemspille forskellige scenarier uafhængigt af en tidsbegrænsning. Både det udvidede tidsaspekt og den refleksive tilgang til fiktionisering er eksempler på læringsmuligheder, som de sociale medier kan bringe med sig ind i dramapædagogisk praksis.

**Performative betragtninger på de sociale medier.** Følgende spørgsmål bringes med ind i analysen:

*Hvordan er menings-skabelsen på de sociale medier performativ?*



Videoen giver en kort indføring i de første faser af mit arbejde med at udvikle et dramapædagogisk undervisningsoplæg om

sociale medier. I praksisfortællingen beskrives nogle egen-erfaringer, som formes i mødet med sociale medier. Jeg oplever kropslige forstyrrelser. Oplevelserne ligner det, man inden for performative inquiry beskriver som et stoppunkt eller et øjeblik forstyrrelse (Fels, 2015, s. 511), men har også paralleller til affektbegrebet<sup>3</sup>. I praksisvideoen er disse stoppunkter forbundet med situationer, hvor jeg skal dele noget af mig selv eller skal forholde mig til andre på de sociale medier. Situationerne indeholder risiko, og den bliver et performativt element, som kommer til syne i den menings-skabende proces på de sociale medier.

Risiko er en central del af læringsprocessen i en dramapædagogisk kontekst. Deltagerne bliver ofte bedt om at sætte sig selv på spil, og det er dramapædagogens rolle at skabe et trygt miljø, som reducerer oplevelsen af risiko. Men på de sociale medier mødes risikoen ikke nødvendigvis gennem en beskyttende fiktion eller lignende didaktiske greb. Spørgsmålet er, om niveauet af risiko i den menings-skabende proces på de sociale medier kan reduceres? Og videre, hvordan dramadidaktiske greb kan hjælpe til med dette?

Ligesom risikobegrebet er også affekt en del af læringsprocessen i en dramapædagogisk kontekst. Det affektive kommer til udtryk gennem deltagerens kropslige tilstedeværelse samt i samspil med andre. De sociale medier kan opfattes som kropsligt distancerede medier, men praksisfortællingen vidner om, at affektive handlinger kan komme til udtryk. Gennem den performative tilgang til egen praksis, er jeg åben over for de tegn

eller indtryk som skaber en forstyrrelse i mit møde med sociale medier. Tegnene er ikke fikserede tegn, men fremstår som affektive forstyrrelser (stoppunkter), og de øger intensiteten i situationen. Intensiteten som opstår i disse møder, bliver en del af min erfaring med sociale medier, og det kan tyde på, at det også vil have indflydelse på en lærings-situation, hvor sociale medier anvendes.

Tilstedeværelsen af affekt og risiko forstærker den performative dimension i menings-skabelsen på de sociale medier. En forudsætning for det performative er netop, at man giver sig hen til øjeblikket, åbner op og stiller sig sårbar over for den hændelse, man engageres i. Den frivillige risiko bringes med ind i den menings-skabende proces og kommer til udtryk affektivt; som hjertebanken, en urolig fornemmelse i maven og boblende glæde. Når læringsprocessen iscenesættes på de sociale medier, transformeres de affektive udtryk til stoppunkter (jf. performative inquiry), som igen transformerer mødet med de sociale medier til en hændelse, som både betyder noget og bliver til noget på én og samme tid (Christoffersen et al., 2006, s. 3).

**Sociale medier – en ny scene for dramapædagogen?** I artiklens indledning stillede jeg følgende spørgsmål: Hvilke læringsmuligheder tilfører sociale medier dramapædagogisk praksis, og hvordan kan de stimulere til dramadidaktisk fornyelse? Den performative tilgang til min forsknings- og udviklingspraksis gjorde det muligt at zoome ind og fokusere på forskellige områder af de sociale mediers læringsmuligheder. Med udgangspunkt i de to kernebegreber

<sup>3</sup> Affektbegrebet indeholder flere forskellige tilnærmelser (Hovik, 2014; Svendsen, 2012). I denne studie forstås affekt som en intensitet i situationer, som kommer til udtryk kropsligt – f.eks. en kropslig uro når man er nervøs.



– multimodalitet og performativitet – fremstår læringsprocessen på de sociale medier som kontinuerlig formskabende, meningskabende, (selv)iscenesættende, social og risikofyldt.

Alle fem punkter ville også kunne anvendes til at beskrive en dramapædagogisk læringsproces, men som analysen viser, så er der væsentlige forskelle. Jeg stillede blandt andet spørgsmål ved, om niveauet af risiko i den meningskabende proces på de sociale medier kan reduceres, vel at mærke uden at fjerne sig fra de præmisser som sociale medier stiller i forhold til fiktion eller mangel på samme. Disse spørgsmål er nødvendige at forholde sig til, hvis de sociale medier skal anvendes som en ny scene i dramapædagogens arbejde. Også tidsbegrebet bliver udfordret på de sociale medier. Det udvidede tidsaspekt giver dramapædagogen et større spillerum i forhold til strukturering af tid, og tilfører dramapædagogens praksis endnu et potentielt scenisk rum.

Selv om den nye scene er et fysisk kropsløst rum, så griber kroppen ind med affektiv respons hos både afsender og modtager. Et "like" vækker kropslig glæde på samme måde, som kroppen affekterer med modsatte følelsesstemninger ved manglen på samme. Akkurat som på den gamle scene så leder også det affektive til aktion og handling på den nye scene. Både "likes" og manglen på "likes" leder til nye multimodale lege, men på den nye scene er der mulighed for at skifte mellem krop, intimitet, autenticitet på den ene side og digitalt, offentlig og selviscenesættelse på den anden side. Dermed åbner de sociale medier op for at udvide de dramapædagogiske læringsmuligheder til også at favne ud over klasseværelset, øvelokalet og på teaterscenen.

I krydsfeltet mellem dramapædagogik og sociale medier inviteres dramapædagogen og deltagerne til kritisk, legende refleksion over vores hverdagslige rollespil på de digitale scener. På disse scener skabes og udvikles nye forhold mellem risiko og affekt og mellem fiktion og virkelighed. Forhold som vi må kunne forstå og til en vis grad mestre for at kunne performe i en verden, hvor disse nye scener udgør en naturlig forlængelse af og indgår i et komplekst samspil med de gamle scener. ♦

## LITTERATUR

**Anderson, M., Cameron, D. & Sutton, P.** (eds.). (2015).

*Innovation, Technology and Converging Practices in Drama Education and Applied Theatre.* London: Routledge.

**Svendsen, S. H. B.** (2012).

*Affektivitet og postdiskursiv teori.* I: Tidskrift for kønnforskning, vol. 36:3-4, s. 275-279.

**Burn, A., Franks, A. & Nicholson, H.** (2001).

*Looking for Fruit in the Jungle: Head injury, multimodal theatre, and the politics of visibility.*

I: Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance, vol. 6:2, s. 161-177.

**Carroll, J., M. Anderson, and D. Cameron.** (2006).

*Real players? Drama, Technology and Education.* Staffordshire: Trentham Books.

**Carroll, J. & Cameron, D.** (2009).

*Drama, digital pre-text and social media.* I: Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance vol. 14:2, s. 295-312.

**Carroll, J.** (2002). *Digital drama: A snapshot of evolving forms.*

I: Melbourne Studies in Education, vol. 43:2, s. 130-141.

**Christoffersen, E.** (red.) (2006).

Peripeti – tidsskrift for dramaturgiske studier, nr. 6.

**Fels, L.** (2015). *Performative Inquiry: Releasing regret.*

I: S. Schonman (red.), International Yearbook of Research in Arts Education, vol. 3, s. 477-481.

**Franks, A.** (2008). *School drama and representations of war and terror – some theoretical approaches to understanding learning in drama in troubled times.*

I: Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance, vol. 13:1, s. 23-37.

**Franks, A. & Jewitt, C.** (2001). *The Meaning of Action in Learning and Teaching.* I British Educational Research, vol. 27: 2, s. 202-218.

**Hovik, L.** (2014). *Ulike definisjoner av begrepet "affekt" og dets anvendelsesområde.*

*Begrepets betydning for samtidens scenekunst og -kommunikasjon. Prøveforelesning til doktorgradsdisputas.*

I: Barn, vol. 32:2.

**Jensen, A.P.** (2011). *Special Issue on Theatre, Multimodality, and Digital Media.* I: Youth Theatre Journal, vol. 25:2, s. 101-102.

**Jewitt, C.** (2009).

*An introduction to multimodality.* I: C. Jewitt (2009), *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis,* London: Routledge.

**Jewitt, C.** (2009). *Different approaches to multimodality.*

I: C. Jewitt (2009), *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis.* London: Routledge.

**O'Toole, J. & Dunn, J.** (2008).

*Learning in Dramatic and Virtual Worlds: What Do Students Say About Complementarity and Future Directions?* I: The Journal of Aesthetic Education, vol. 42:4, s. 89-104.

**Selander, S. & Gunther, K.** (2010).

*Design för lärande – ett multimodalt perspektiv.* Stockholm: Norstedts.

**Wotzko, R.** (2012). *Newspaper Twitter: Applied Drama and Microblogging.*

I: Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance, vol. 17: 4, s. 569-581.

**Wotzko, R. & Carroll, J.** (2009).

*Digital theatre and online narrative.* In: M. Anderson, D. Cameron and J. Carroll (eds.). *Drama Education with Digital Technology* p.168-183. London: Continuum International Publishing.



## Ny professor i drama og teater ved HiOA: Svein Gundersen

Et sakkyndig utvalg bestående av Jesper Halle, professor ved Teaterhøgskolen i Oslo, Jørn Langsted, professor emeritus ved Aarhus Universitet og Barbro Rønning, dosent ved NTNU vurderte Svein Gundersens søknad om opprykk til professor på grunnlag av kunstnerisk arbeid med scenekunst i diverse former. Utvalget bedømte hans kunstneriske foretakende, dokumentert forståelse av eget fagområde, evne til å lede og initiere prosjekter, internasjonal virksomhet og pedagogiske kvalifikasjoner og fant at Gundersen var kvalifisert for opprykk til stilling som professor i drama og teater.

Gundersens kunstnerkarriere er forholdsvis omfattende. Dokumentasjonen av forestillingene viser stor kreativitet i det scenografiske og en evne til å skape magiske universer med enkle ressurser. Han viser både en trofasthet mot eget stoff (vekten ligger på sagn, eventyr og myter) og en vilje til å utforske forskjellige sceniske uttrykk, som konsertteater-formen og visuelt fortelleteater.

Arbeidet med landskapsteater og stedsspesifikt community theatre viser en sterk bevissthet og evne til å utnytte konteksten kunstnerisk: Til å skape et rom for det gjenkjennbare, men også for det overskridende, i dramatisering og regi. En særlig styrke er samspeillet med stedet som en nerve gjennom alle forestillingene. Dette er vanlig i alle lokale spel, men Gundersen tilfører, med sin historiske, mytologiske, visuelle og musikalske kompetanse, et særpreg til forestillingenes mer transformativ elementer og symbolske nivåer.

Gundersen er å betrakte som en auteur: En skaper ikke bare av hendelsens kunstneriske innhold, men av et produksjonsapparat og en -prosess med evne til å engasjere, mobilisere og rytmisere tekst, rom, kropp og tid, og veve dette sammen til en sterk kunstnerisk helhet i samspeillet mellom amatører og profesjonelle. For utvalget peker disse prosjektene i en rituell retning, og er slik med på å undersøke og utvide teatrets potensiale som et dialogisk og transformerende rom for teater-uvante mennesker, i helt nye kontekster.

Mye av hans arbeid, for eksempel de oppsøkende teaterforestillingene for barn og de store utendørsforestillingene («spelene»), er innen sjangre og på arenaer som har lav prestisje og dermed lite fokus i kunststoffentligheten, noe som gjør at dokumentasjon i form av anmeldelser eller lignende er begrenset. Når utvalget likevel har valgt å realitetsvurdere Gundersens kompetanse, henger det sammen med at vi mener at å avstå fra vurdering vil være å videreføre en strukturell usynliggjøring av disse kunstformene, noe som ville være uheldig.

**Barbro Rønning**



## Sveriges första dramaprofessor: Eva Österlind

Den 9. september höll Eva Österlind sin installationsföreläsning som professor på universitetet i Stockholm. Ett 40-tal arbetskamrater, dramakollegor, doktorander i drama och enstaka studenter kom för att lyssna. Rubriken var naturligt nog *Drama med didaktisk inriktning – vad, hur och varför?*

Eva fick sin dramapedagogutbildning vid Västerbergs folkhögskola 1976-78 och blev sedan dramalärare på lärarutbildningen vid Högskolan i Falun. Doktorandstudierna, som hon genomförde inom stipulerad tid 1994-98 vid Uppsala universitet, ledde till avhandlingen *Disciplinering via frihet. Elevers planering av eget arbete.*

På uppdrag av Länsstyrelsen i Gävleborg gjorde hon en utredning med förslag angående utveckling av samarbete mellan yrkesutbildningen av dramapedagoger vid Västerbergs folkhögskola och Högskolan i Gävle 1999. Detta resulterade i en modell med A- och B-kurser i dramapedagogik som fortbildning för lärare och C-kurser för dramapedagoger och lärare samt påbyggnadskurser på B- och C-nivå i teater med inriktning mot regi för dramapedagoger.

Eva anställdes deltid vid Högskolan i Gävle 2000 och heltid från 2004 och arbetade framgångsrikt med utveckling av drama i undervisningen. Det inkluderade att hon startade årliga forskningssammankomster "Drama i Akademin" med deltagare från hela landet och att hon drev fram examensrätt i drama vid Högskolan i Gävle. Eva har gjort en lång rad delstudier och skrivit vetenskapliga artiklar bland annat kring forumteater och drama med inriktning på hållbar utveckling.

Hon har lagt stort arbete som redaktör för antologin *Eget arbete – en kameleont i klassrummet. Perspektiv på ett arbetsätt från förskola till gymnasium* 2005 och 2011 för *Drama – ledarskap som spelar roll* – båda utgivna av förlaget Studentlitteratur.

Eva fick en lektorstjänst i drama vid Stockholms universitet 2008. Under första halvåret 2015 forskade hon i Brisbane på hur drama har etablerats som ett obligatoriskt ämne i skolan i Australien. Eva Österlind har en nyckelroll som sammanhållande kraft inom det dramapedagogiska fältet i Sverige.

**Anita Grünbaum**

### **Artikel 3**

Knudsen, K. N. (2017a). Performative læringsrum på digitale scener – dramadidaktik og sociale medier. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, Nr. 1. 1-16.



# Performative læringsrum på digitale scener - dramadidaktik og sociale medier

Kristian Nødtvedt Knudsen\*,  
NTNU, Trondheim, Norge

## Sammendrag

Skolens læringsrum er udfordret gennem de sociale mediers konstante tilstedeværelse. Det kan være vanskeligt for lærere at håndtere, hvordan de sociale og digitale rum kan integreres i undervisningen. Hensigten med denne studien er at undersøge, hvordan performative læringsrum opstår i mødet mellem dramadidaktik og sociale medier. Studien tager udgangspunkt i et undervisningsforløb, som blev designet og gennemført af forfatteren i løbet af efteråret 2015 med 89 gymnasieelever fra første til tredje klasse i Trondheim. Forløbet tager udgangspunkt i to hovedspørgsmål: Hvem er du på de sociale medier og Hvordan lever du med de sociale medier? Inspirationen til udviklingen af forløbet hentes fra et senmoderne og performativt syn på subjekt og erkendelse. I artiklen redegøres for de dramaturgiske principper som er tilstede i forløbet og efterfølgende bringes den dramaturgiske tænkning med ind i analysen af undervisningsforløbet. Afslutningsvis tegnes konturerne af de performative læringsrum, som opstår i krydsfeltet mellem dramadidaktik og sociale medier. Betegnelsen performative læringsrum er ikke et etableret begreb hverken i en dramadidaktisk eller kunstpædagogisk kontekst. Studien skal således også ses som et forsøg på at definere en sådan betegnelse.

**Nøkkelord:** Dramaturgi; dramadidaktik; performativitet; sociale medier; uddannelse

## Abstract

The constant presence of Social Media has left its mark on schools and other educational institutions. It can be a challenge for the teacher to find ways to integrate the social and digital spaces in an educational context. In this study, I explore how performative learning spaces arise in the crossover between teaching and learning drama and social media. The study uses data from a workshop designed and implemented by the author with 89 high school students from Trondheim in the autumn of 2015. In the workshop, I try to implement a performative and postmodern view on the subject and on knowledge production. The article discusses the dramaturgical principles that are present in the workshop and utilizes the dramaturgical thinking as an analytical tool in the inquiry of the performative learning spaces. In conclusion, I discuss what performative learning spaces can bring to drama in education and education in general. The term "performative

---

\*Korrespondance to: Kristian Nødtvedt Knudsen, NTNU - Program for læreruddanning, 7491 Trondheim, Norge. E-mail: Kristian.knudsen@ntnu.no

©2017 Kristian Nødtvedt Knudsen. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially, provided the original work is properly cited and states its license.

Citation: Kristian Nødtvedt Knudsen. "Performative læringsrum på digitale scener - dramadidaktik og sociale medier." *Journal for Research in Arts and Sports Education*, Vol. 1, 2017, pp. 1–16. <http://dx.doi.org/10.17585/jased.v1.482>

1

Kristian Nødtvedt Knudsen

learning spaces” is not an established concept neither in teaching and learning drama or in arts in education. The study should thus be seen as an attempt to define such a concept.

**Keywords:** *Dramaturgy; the performative turn; education; teaching and learning drama; social media*

Received: August 2016; Accepted: September 2016; Published: January 2017

### **Performative læringsrum på digitale scener - dramadidaktik og sociale medier**

Det følgende tager udgangspunkt i et konkret undervisningsforløb, som blev gennemført i løbet af efteråret 2015 med 89 gymnasieelever fra første til tredje klasse i Trondheim. Forløbet hedder #ilive og er designet og gennemført af undertegnede. Undervisningsforløbet varer cirka tre timer og tager udgangspunkt i to hovedsprøgsmaal; *Hvem er du på de sociale medier? Hvordan lever du med sociale medier?* Hensigten med denne studie er at undersøge, hvordan performative læringsrum opstår i mødet mellem dramadidaktik og sociale medier. Betegnelsen *performative læringsrum* er ikke et etableret begreb hverken i en dramadidaktisk eller kunstpædagogisk kontekst. Studien skal således også ses som et forsøg på at definere en sådan betegnelse. I artiklen redegør jeg først for den forforståelse, som ligger til grund for udviklingen af forløbet og de dramaturgiske principper, som er tilstede i #ilive. Efterfølgende bringes den dramaturgiske tænkning med ind i analysen af undervisningsforløbet, og afslutningsvis tegnes konturerne af de performative læringsrum, som opstår i krydsfeltet mellem dramadidaktik og sociale medier.

### **Drama i det performative samfund**

I sin introduktion til *The Radical in Performance: between Brecht and Baudrillard* (1999) skriver Baz Kershaw, at performancegenren har overtaget teatrets funktion som samfundskritisk kommentator og som en central aktør i en globaliseret og medieret verden. Ifølge Kershaw er performance, særligt uden for teatrets mure, et energisk felt, hvor man kan tage fat på den kompleksitet, som eksisterer i et postmoderne samfund (Kershaw, 1999, s. 7). I den postmoderne tænkning ligger der et opgør med det modernes tanke om en fast identitet, et autonomt subjekt og en forestilling om, at der findes *noget bedre*. Postmodernismens ideal om en fragmenteret helhed og et decentreret subjekt stemmer godt overens med den performative vendingens intention om at flytte fokus fra teksten, som forestillingens dominerende omdrejningspunkt, til et større fokus på kropslige udtryk og en emergent æstetik (jf. Fischer-Lichte, 2008; 2014). Ifølge Tor Helge Allern er en senmoderne opfattelse af performance ikke

<sup>1</sup>Ligesom Allern støtter jeg mig også til betegnelsen senmoderne fremfor post-moderne. Begrebet sen-moderne nedjusterer det lineære aspekt om noget er før og efter og peger både på kontinuitet i forhold til det moderne, samt at der opstår nye samfundsmæssige tilstande og muligheder for udvikling af individualitet og erkendelse (Allern, 2003, s. 312).



specielt knyttet til teatret (Allern 2003, s. 314).<sup>1</sup> Enhver hændelse, som er bevidst det performative, når den gennem en fremførelse gør sin egen handling fuldstændig, kan beskrives som performance. Hændelsen transformeres til en selv-refleksiv handling (Allern 2003, s. 314). Allern udvider performancegenrens spillerum fra at have tilhørt teatret eller en *kunstverden*, til også at blive inkluderet som et væsentligt aspekt ved det samfund vi lever i, herunder også skolen. Udvidelsen af spillerummet medfører dog også didaktiske udfordringer, særligt med tanke på dramafagets traditionelle fokus på fiktion og fiktionskontrakt.

I artiklen ”Person og rolle” (2011) foretager Janek Szatkowski en lignende manøvre, da han tager fat i preformativitetetsbegrebet med udgangspunkt i det, han beskriver som samtidens videnssamfund.<sup>2</sup> Kendetegnene for videnssamfundet er, at rollen som arbejdstager forgrener sig langt ind i privatlivet og fordrer, at hele personligheden engagerer sig i virksomhedens daglige arbejde (Szatkowski, 2011, s. 11). Szatkowski foretager et kritisk eksperiment med udgangspunkt i et systemteoretisk perspektiv. Han anvender distinktionen mellem person og rolle til at undersøge, hvordan performativitet kan beskrive enkeltindividet og grupperes kommunikation, samt hvordan den etableres. Szatkowski henviser til Niklas Luhmanns *Sociale systemer* (1984), som definerer *rollen* som værende adskilt fra *personen*. Bag personen er der et *program*, og bag programmet er der nogle *værdier*. Ifølge Szatkowski så er det først, når denne skelnen mellem person og rolle er indført, at det giver mening, at det enkelte menneske kan identificere sig som person og *samtidig* orientere sig i forhold til forskellige roller:

Roller relaterer altså til det enkelte menneske, men også til det forhold, at en rolle kan udføres af mange og principielt udskiftelige personer: lærerrollen, en plejerolle osv. Man kan forstå rollen som en måde at reducere kompleksiteten på. Rollen vejleder adfærd på en sådan måde, at man er sikret social accept, hvis man følger dens program, og samtidig garanterer rollen også, at man med stor sikkerhed kan forvente en bestemt adfærd af den, der udfører den (Szatkowski, 2011, s. 114-115).

Det er ikke min intention at bringe den Luhmannske systemteoretiske konstruktivisme med ind i denne studie. En sådan manøvre ville ikke stemme overens med studiets fokus på hvordan performative læringsrum opstår i mødet mellem dramadidaktik og sociale medier.<sup>3</sup> Men Szatkowskis måde at operere med *systemet* på åbner op for at reducere den kompleksitet, rolle-og persondistinktionen ellers indeholder i en performativ kontekst. At en rolle kan udføres af mange, samt vejlede adfærd er interessante betragtninger at bringe med ind i en udforskning af de sociale medier. Beskrivelsen af arbejdstagerne i videnssamfundet kan adapteres til dagens unge

<sup>2</sup>Det skal siges, at Allern og Szatkowski anvender performativitetetsbegrebet ud fra forskellige betydninger. Allerns beskrivelse af begrebet kan placeres indenfor en sproglig og sociologisk tradition (Jf. Austin, 1992 og Butler, 1999). Szatkowski understreger, at hans bestemmelse af begrebet ikke hviler på en lingvistisk analyse af sprog/skrift/tale, men en dramaturgisk analyse af den menneskelige kommunikation.

<sup>3</sup>For en grundigere indføring i et systemteoretisk perspektiv på dramapædagogik kan nævnes Kjersti Hustvedts (2013) PhD afhandling *Kontingente iaktakelser. Bidrag til en konstruktivistisk dramapædagogik*.

mennesker. De er ikke arbejdstagere i ordets egentlige forstand, men tager alligevel del i en dagligdag, hvor skole, privatliv, fritidsinteresser og arbejde indeholder flere roller. Senmodernitetens fragmenterede subjekt er en del af deres hverdag, også på de sociale medier.

Tiltrækningen mod det performative, som Kershaw argumenterer for og som Allern og Szatkowski beskriver, er fremdeles aktuel i en teater- og dramafaglig diskussion (Jf. Tynæs, 2013; Fogt og Fogh, 2015; Østern, Toivanen & Viirret, 2017). Diskussionen har dog så langt opereret ud fra et teoretisk ståsted, men hvis man ser på skolefaget drama i denne kontekst, så vil en vending mod det performative også have didaktiske konsekvenser, måske endda epistemologiske. Både Szatkowski og Allern peger på dramaturgi som et væsentligt aspekt i forbindelse med at udforske det performative. Szatkowski bringer dramaturgien i spil som et analytisk redskab til at analysere kommunikation mellem mennesker, og hos Allern kan et grundigt kendskab til dramaturgisk tænkning hjælpe dramadidaktikeren til at bygge bro mellem *teori* og *praksis* (Allern, 2003, s. 424). Det kan således være relevant at dykke yderligere ned i begrebets betydning og undersøge dets relevans i en didaktisk kontekst.

### Dramaturgi i didaktisk kontekst

Dramaturgibegrebet stammer fra teaterets verden og relateres til måden, instruktøren eller dramaturgen arbejder med en forestilling. Som fagområde eller teatervidenskabelig disciplin refereres der ofte til *Aarhusmiljøet*, som særligt i 1980'erne og 1990'erne har haft stor indflydelse på og bidraget til udviklingen af begrebet (Gladsø, Gjervan, Hovik & Skagen, 2015; Szatkowski 1989, 1992; Szatkowski og Kjølnær, 1991). I artiklen "Dramaturgisk analyse – et arbejdsredskab for ikke-naive instruktører" (1991), præsenterer Torunn Kjølnær og Szatkowski fire dramaturgiske modeller; **dramatisk**, **episk**, **simultan** og **metafiktiv**. Hver model indeholder forskellige narrative principper, som monteres i fiktionslag. Et fiktionslag etableres gennem en stabil kombination mellem et *rum* (tid og sted), nogle *figurer* og en *fabel* (en fortælling) (Szatkowski, 1989, s. 59). I teatrets **dramatiske form** fremstår handlingen i en logisk forståelig rækkefølge, og det fiktive univers er tydelig etableret. I den **episke form** opereres der med mindst to fiktionslag, hvor teatret peger på sig selv som teater, blandt andet ved brug af distancerende greb. Fortællingen indeholder et overordnet princip.<sup>4</sup> En **simultan form** kendetegnes ved, at indholdet er fragmentarisk monteret, og der findes ikke et samlende princip. Fiktionskontrakten er forvirrende, og publikum modtager mange forskellige budskaber på samme tid. Den fjerde og sidste model er den **metafiktive form**. I denne form opereres der også ud fra et fragmenteret montageprincip, men i modsætning til den simultane form, så kan der spores en fremadskridende handling. Den metafiktive form kan operere som et spil mellem de forskellige modeller.

<sup>4</sup>Et overordnet princip hos Bertolt Brecht er for eksempel politiske bevidsthed, som han ønsker at vække til live gennem sine forestillinger og sin dramatik.



Hvis vi vender tilbage til det performative perspektiv, så er det særligt den simultane og metafiktionelle form, som kan føje sig ind under dette. Begge former benytter et mangefold af fortællerformer, som bryder med modernismens lineære tid. Metafiktionens anvendelse af ironi understreger fiktionens tvetydighed, og der ligger en senmoderne tænkning i den fragmenterede måde, den meningskabende proces fremstilles på.

I *Dramaturgi i didaktisk kontekst* (Østern, 2014) udforsker Anna-Lena Østern, hvordan dramaturgisk tænkning kan overføres til didaktisk virksomhed. Hendes mål er at bidrage til en fornyelse af undervisningsplanlægning og klasserumsledelse (Østern, 2014, s. 63). At tænke som en dramaturg i undervisningen handler om at overveje, hvilken historie man som lærer ønsker at fortælle. Svaret på spørgsmålet former undervisningsforløbet og har indflydelse på lærerens måde at iscenesætte et tema for eleverne. Alle fire dramaturgiske modeller indeholder retningslinjer eller værktøjer, som kan adapteres til lærerens praksis, men ligesom Allern, peger Østern på, at de repræsenterer forskellige syn på, hvordan forståelser kommer til syne (Østern, 2014, s. 60-61). Østern folder dramaturgibegrebet ud som et didaktisk værktøj, hvor de dramaturgiske modeller åbner op for eller inviterer til forskellige måder at arbejde med læring på. Udover at adaptere et begreb fra en teatervidenskabelig kontekst til en uddannelseskontekst, så er det også en måde at transformere et teoretisk koncept til didaktisk praksis (Jf. Allern, 2003, s. 424). Særligt simultandramaturgiens montageprincipper og dets fragmentariske sammensatte tekster nævnes som værende relevante i lyset af unges digitale hverdag:

Med bruk av montasjemodeller er man opptatt av å belyse ulike perspektiver gjennom å stille kontrasterende fragmenter ved siden av hverandre. Den simultane montasjen kan forme en spiralbevegelse gjennom at samme tematik belyses fra ulike perspektiver. Det kan bli en slags sirkeldramaturgi (Østern, 2014, s. 53-54).

Østern peger på unges brug af sociale medier som kommunikativ platform, og hvordan de udvikler høj kompetence i at skabe montager og i at læse sammensatte tekster, når de interagerer på disse platforme.

Når jeg introducerer de dramaturgiske modeller i denne studie, er det ud fra en opfattelse af, at for at kunne undersøge, hvordan performative læringsrum opstår i krydsfeltet mellem dramadidaktik og sociale medier, forudsættes en forståelse af de narrative strukturer, som undervisningsforløbet #ilive indeholder. Til at vejlede mig i min analyse af #ilives dramatiske form, bringes karakteristika fra henholdsvis den simultane og metafiktionelle dramaturgi med ind i undersøgelsen. Begge modeller er relevante, set i lyset af den forforståelse som ligger til grund for udviklingen af forløbet (Jf. Det performative samfund), samt parallellerne mellem simultandramaturgiens montageprincipper og unges brug af sociale medier.

### **Undervisningsforløbet #ilive**

Undervisningsforløbet er designet ud fra et ønske om at undersøge, hvordan sociale medier kan stimulere til dramadidaktisk fornyelse. Al kommunikation foregår på

Kristian Nødtvedt Knudsen

engelsk, og deltagerne mobiltelefoner er en aktiv del af forløbet.<sup>5</sup> #ilive udspiller sig i en dramasal med en spejlvæg, sorte tæpper langs væggene, lys- og lydudstyr, videoprojektorer og en lille scene. Forløbet blev gennemført fire gange med i alt 89 gymnasieelever fra første til tredje klasse. Eleverne er tilknyttet forskellige gymnasie-linjer; to af klasserne tilhører ”musik, dans og dramalinjen”, én klasse ”service og samferdsel” og den sidste en ”almenfaglig” linje.

I en samlet indledende introduktion udenfor lokalet, får deltagerne udleveret en sort boks af forløbets assistent. Assistenten er iklædt sorte bukser, sort skjorte og en hvid sløjfe i håret. Kostumet er markeret, men alligevel forholdsvis neutralt og indeholder samme farvekombination, som den boks deltagerne får udleveret. #ilive boksen indeholder diverse rekvisitter, blandt andet en QR-kode som deltagerne, ved hjælp af deres mobiltelefoner scanner, og de føres videre til en introduktionsvideo på det sociale medie Vimeo.<sup>6</sup>



<https://vimeo.com/133437785>

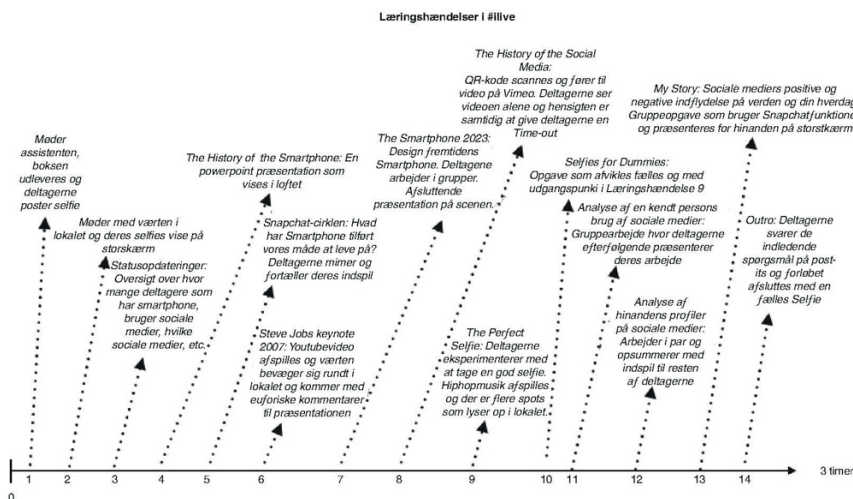
I videoen introduceres værten, som er iklædt sorte bukser, sort skjorte, sort vest og en hvid butterfly. Ligesom assistentens kostume er værtens markeret, men på samme tid ganske neutral. Både assistenten og værten skal guide deltagerne igennem forløbets forskellige hændelser. Assistenten er forløbets igangsætter og katalysator. Efterfølgende tager hun del i forløbet siddende bag en mikserpult og styrer lyd, lys og videoprojektioner. Forløbets underliggende dramatiske fortællertråd iscenesættes, som et *laboratorium omhandlende sociale medier*. I introduktionsvideoen beskriver værten #ilive som et ”Laboratory. It’s an experiment where I ask you to join me and explore the social media”.<sup>7</sup> De to spørgsmål som danner udgangspunkterne for de eksperimenter som laboratoriet indeholder, introduceres ligeledes i videoen; *Who are you on the social media? How do you live with social media?* Deltagerne bliver afslutningsvis bedt om at tage en selfie og poste den på et socialt medie med hashtagen ”#ilive”. Herefter går deltagerne ind i lokalet én efter én, hvor værten (i den fysiske virkelighed) tager imod dem, og de placeres på scenen. #ilive består af 14 *fragmenter* eller *læringshændelser*. Hver læringshændelse har forskellige intentioner, som for eksempel; (1) udfordrer deltagerne til at løse forskellige opgaver, (2) tilfører deltagerne information, som de skal bruge i forløbet og (3) stimulerer til både individuelt og kollektivt arbejde. I modellen under (model 1) beskrives de 14 læringshændelser.

<sup>5</sup>For en grundigere indføring i udviklingsprojektet henvises til artiklen ”Sociale medier – en ny scene for dramapædagogen” (Knudsen, 2015)

<sup>6</sup>QR-læser kan downloades via din appstore til både Android og Iphone.

<sup>7</sup>Citatet er hentet fra videoen ”Welcome to #ilive” på Vimeo, jf. QR-kode s. 9

## Performative læringsrum på digitale scener - dramadidaktik og sociale medier



Model 1. Oversigt over de 14 læringshændelser som gennemføres i løbet af tre timer.

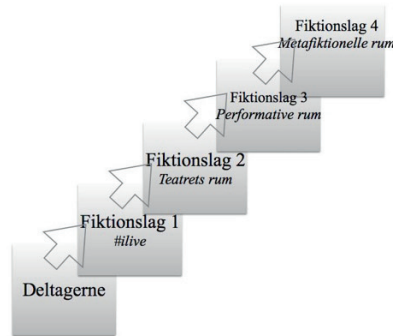
### Dramaturgisk analyse af #ilive

#ilive udspiller sig i et stort lokale, som er rigget til med lys, videoprojekteringer på væggene, en lille scene og et musikanlæg. Assistenten sidder ved en mikserpult og styrer lyd, lys og videoprojektioner. Undervisningsforløbet narrative principper er monteret fragmentarisk, men indeholder alligevel en fremadskridende handling repræsenteret ved den tynde fortællertråd. I den indledende introduktion etableres et dramatisk fiktionsslag, hvor deltagerne iscenesættes som *deltagere* i #ilive. Forløbet fabel kan beskrives som et laboratorium, hvor deltagerne sammen med værten skal udforske, hvem de er på de sociale medier, og hvordan de lever med de sociale medier. I et didaktisk perspektiv, kan samtlige læringshændelser defineres som hørende hjemme i en dramadidaktisk tradition. Der gøres brug af perspektivskifte (7/12/13/14)<sup>8</sup>, rollespil (7/8/10/14), scenisk fremførelse (8/14), mime og leg (6/10/14). De sociale medier fungerer både som forløbet tematiske omdrejningspunkt, samtidig med, at de tilfører undervisningen en *ekstra* scene eller platform for handling og kommunikation. De *ekstra* scener bringer potentielt nye didaktiske læringsrum i spil, og værten benytter sig aktivt af disse scenetyper flere gange i forløbet (2/3/5/7/9/10/12/13/14).

De 14 læringshændelser kan hver især monteres i forskellige fiktionsslag (se model 2); (1) den tynde fortællertråd - #ilive, laboratoriet om sociale medier. Det er forløbet assistent og vært, som er katalysatorerne i den fremadskridende handling, som

<sup>8</sup>Se model 1.





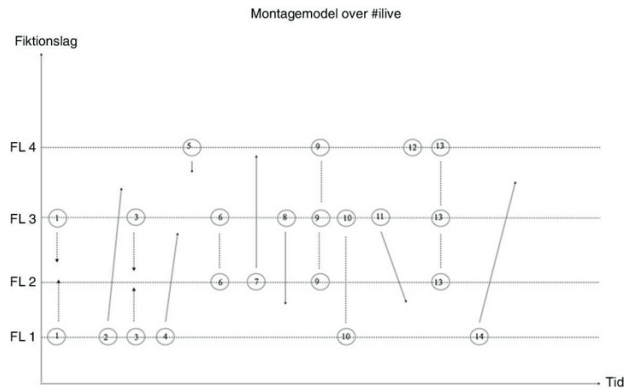
Model 2. Modellen viser, hvordan man dramaturgisk kan undersøge forløbet med udgangspunkt i de fire fiktionslag.

udspiller sig i dette fiktionslag. (2) Et abstrakt fiktionslag, som anvender tegn fra teateret til at understrege noget. For eksempel lys, lyd, kostumer osv. (3) Et performativt fiktionslag, hvor hændelsen transformeres til en selv-refleksiv handling. Dette fiktionslag etableres for eksempel, når deltagerne handler i en kontekst, hvor distinktionen mellem fiktion og virkelighed er diffus. Og (4) et metafiktionel fiktionslag hvor der forekommer en selvvironisk distance fra deltagerne til projektet. I det metafiktionelle rum reflekterer, konstruerer og formidler deltagerne deres erfaringer.

Fiktionslagene etableres gennem forskellige måder at kombinere rum, figur og fabel på (Jf. Szatkowski, 1989, s. 59). I løbet af #ilive manøvrerer deltagerne imellem fiktionslagene hjulpet af værten og assistenten. I modsætning til en dramatisk fortællerform, som kun opererer med ét fiktionslag, så skabes der et dialektisk forhold mellem fiktionslagene. Forløbet ligger som sådan tættest op ad en metafiktionel form med simultane indspil. Der er ikke et overordnet montageprincip, som de forskellige hændelser peger op imod, men i stedet en eksplorerende tilgang til spørgsmålene om; *Hvem er du på de sociale medier*, og *Hvordan lever du med de sociale medier?* I et overordnet montageprincip ville der allerede være et svar på spørgsmålene, og forløbets forskellige læringshændelser ville pege i den retning. Manglen på et overordnet montageprincip åbner op for at introducere forskellige perspektiver i fortællingen, og deltagerne bliver aktivt medskabende i den meningskabende proces. Hvert fiktionslag indeholder et associationsrum, og det er deltagerens opgave at montere de forskellige perspektiver og derigennem skabe sin egen mening. I modellen nedenfor er de 14 læringshændelser monteret i de forskellige fiktionslag (se model 3).

Som det fremgår af modellen så peger læringshændelserne i forskellige retninger, og nogle læringshændelser opererer på flere fiktionslag samtidigt. I disse tilfælde bliver den meningskabende proces endnu mere kompleks, da perspektiver monteres i flere fiktionslag simultant. Efterfølgende gives tre eksempler på læringshændelser, og hvordan deltagerne manøvrerer mellem de forskellige fiktionslag. Eksemplerne skelner ikke mellem de forskellige grupper, som deltog i #ilive. Dette skyldes, at det

### Performative læringsrum på digitale scener - dramadidaktik og sociale medier



Model 3. Modellen illustrerer forløbets dramatiske form og hvilke fiktionslag, der er i spil i hver læringshændelse. Pilene peger i forskellige retninger og ikke mod et overordnet montageprincip. Læringshændelse 1, 3, 6, 9, 10 og 13 opererer på flere fiktionslag samtidigt.

ikke er deltagerens tilknytning til klassetrin og linjefag, som er i fokus i denne studie, men deres forskellige måder at manøvrere mellem fiktionslagene på.

#### Læringshændelse 1 - "Welcome to #ilive"

<http://makeagif.com/i/PG9L1u>

I indledningssekvensen møder deltagerne assistenten og får udleveret #ilive boksen. Boksen skaber forventninger om, hvad der skal til at ske; "Oh my God. This is so exciting" udbryder én af deltagerne og ser med spænding i blikket på de sorte bokse, som bliver udleveret. Andre deltagere tripper usikkert frem og tilbage. Nogle deltagere diskuterer, om de skal poste billedet på deres Instagram profil eller ikke, imens andre umiddelbart finder sammen i mindre grupper og poserer for mobilkameraet.

Indledningen er ment som forløbets anslag. Hensigten er at vække deltagerens nysgerrighed, skabe et spændingselement og give et indblik i, hvad forløbet kommer til at indeholde. Distinktionen mellem fiktion og virkelighed er ikke tydeligt defineret. Assistenten taler engelsk og er iklædt et enkelt kostume, men deltagerne kan selv justere niveauet af fiktion eller indlevelse. Dette kommer til udtryk i måden, de manøvrerer mellem de forskellige fiktionslag som hændelsen indeholder.

Billede 1 viser deltagerne i lokalet udenfor laboratoriet. De har åbnet #ilive boksen og er i gang med at se velkomstvideoen. På dette tidspunkt befinder deltagerne sig i fiktionslag 1, hvor rum (lokalet udenfor laboratoriet), figur (assistentens rolle og deltagerrollen) og fabel (#ilive) er tydeligt etableret. Men med introduktionen af selfieopgaven etableres et nyt fiktionslag (FL3). Når deltagerne poster selfien på Instagram, er det første gang i forløbet, at de interagerer med sociale medier, og kombinationen mellem rum, figur, fabel forandres. Tid og sted transformeres til også



Billede 1. Deltagerne har åbnet #ilive boksen (Screenshot fra #ilive).

at inkludere de sociale mediers udvidede rum. Det vil sige, det er potentielt samtlige følgere af deltagerens Instagram- profil, og hvis profilen er offentlig, samtlige brugere på Instagram, som er vidner til at deltageren sætter sig selv på spil. Det betyder, at *Deltagerrollen* går fra at være en kollektivt defineret rolle til at blive et markeret individ/subjekt, som træder ind på *den digitale* scene i det øjeblik, selfien postes på Instagram. #ilives tynde fortællertråd udvides fra at være en fortælling om et laboratorium omhandlende sociale medier til også at blive en del af deltagerens egen hverdagslige fortælling. Med introduktionen af de sociale medier transformeres *Fabelen* til også at omfatte subjektets performative fortælling.

Deltagerne håndterer overgangen fra fiktionslagene på forskellige måder. Nogle af deltagerne begynder at iklæde sig en karakter eller attitude. De tager for eksempel huer på, hættten op over hovedet og tilpasser en frisur. De poserer ved brug af for eksempel *duckface* og håndtegn. Eksemplet viser, hvordan deltagerens persona i mødet med det tredje fiktionslag transformeres, og deres performative subjekt træder frem. Andre deltagere håndterer det mere enkelt ved at tage et billede og skrive "skoleopgave" som tekst, før de poster det. Én af deltagerne udtrykker en ironisk distance til opgaven og udbryder "What filter should I use?!". Når deltagerne er færdige med selfieopgaven, vender de tilbage til den samme deltagerrolle, som de havde i fiktionslag 1.

Skiftet mellem fiktionslag 1 og 3 fordrer, at deltagerne tager et aktivt valg. Vil de udføre opgaven eller ikke? I en dramadidaktisk kontekst forudsætter den meningskabende proces, at deltagerne accepterer fiktionens præmisser – det er essensen af fiktionskontrakten. Men som det fremgår af eksemplerne over, så medfører introduktionen af de sociale mediers udvidede rum, at niveauet af risiko øges betragteligt i fiktionslag 3. Denne risiko håndterer deltagerne på forskellige måder. De anvender forskellige strategier (kostume, ironisk distance og rationalitet) til at reducere risikoniveauet og bringer deres egen kultur med ind i måden at løse udfordringerne på.



### Læringshændelse 7 - "Smartphone anno 2023"



<https://m.youtube.com/watch?v=Q3W58S29eSE>

Før læringshændelsen har deltagerne set dele af ovenstående video på Youtube. I videoen præsenterer Steve Jobs den første iPhone, og præsentationen akkompagneres af musikgruppen Coldplay's "Viva La Vida". I #ilive bevæger værten sig blandt deltagerne og skaber en bro mellem videoen og laboratoriets fiktive virkelighed. Han klapper og kommer med euforiske tilråb på lige linje med publikum, som er vidner til Jobs præsentation, og deltagerne begynder at gøre det samme. Efterfølgende iscenesættes deltagerne i #ilive som designere og får til opgave at udvikle en prototype på en Smartphone i 2023. De deles ind i mindre grupper og får besked på, at de skal finde et navn på produktet, udvikle en produktbeskrivelse samt indøve en præsentation. Afslutningsvis skal grupperne lancere deres produkt for hinanden. Præsentationen foregår på en scene, og Coldplay's "Viva La Vida" fungerer som musikalsk baggrund i overgangen mellem fremføringerne. Det er ikke sikkert, at deltagerne lægger mærke til, at det er den samme musik, som afspilles. Musikken er ment som et stemningsskabende element, samtidig med, at det har en dramaturgisk funktion, da to læringshændelser væves sammen musikalsk.



Billede 2. Præsentation af "Q"- et forslag til en Smartphone i 2023 (Screenshot fra #ilive).

Ovenfor præsenteres "Q". Deltagerne har ikke noget kostume på, men deres kropsholdning og måden de taler på, forstærker indtrykket af, at de fremstiller sig selv som *designere*. På billedet introducerer designerne én af Q's egenskaber. Når man hilser på en person, reagerer "q-signaler" i hånden og en profil "popper" op på en virtuel skærm ved siden af personen. På skærmen fremgår det, om man har fælles

bekendtskaber, alder, interesser, uddannelse og civilstatus. På denne måde kan man hurtigt og effektivt finde ud af, om man har noget tilfælles. Læringshændelsen udspiller sig i et fremtidsscenario og indeholder en tydelig fiktionskontrakt, som understreges i deltagerens rolle som designere. Deltagerne manøvrerer her i et abstrakt fiktionslag (FL2), hvor teatrets tegn anvendes til at understrege deltagerens produkt gennem musik, lys, tempoforandringer, scenografi og roller. Præsentationerne foregår både på norsk og på engelsk, og den samme euforiske stemning, som blev skabt under videopræsentationen, bringes med ind i deltagerens fremførelse. Deltagerne bruger ofte samme formidlingsstil som Steve Jobs, dog nogle mere karikerede end andre. Niveaue af euforisk stemning samt deltagerens måde at formidle på, indeholder i nogle tilfælde større grader af ironi eller sarkasme. Der kan være flere grunde til, at disse situationer opstår; (1) fiktionskontrakten har ikke været godt nok etableret før deltagerens arbejde eller, (2) at deltagerens usikkerhed resulterer i, at niveaue af indlevelse reduceres. Det kan også tolkes som, (3) at deltagerne er i en transformationsproces, hvor de konstruerer mening og konstant udforsker forskellige perspektiver, som monteres i fiktionslagene. Szatkowski beskriver denne aktivitet som vævning. Aktiviteten forekommer, når en forestilling indeholder billeder (eller perspektiver), som er så komplekse, at de må læses som mange, samtidige billeder lagt oven på hinanden; ”Billedet er sin egen historie, men det binder sig også sammen med det foregående og efterfølgende” (Szatkowski, 1989, s. 78). I #ilive opstår vævningsaktiviteten i de situationer, hvor distinktionen mellem fiktion og virkelighed reduceres, og deltagerens præsentation bliver mere selv-refleksive. Læringshændelsen opererer fremdeles i fiktionslag 2, men deltagerne bevæger sig på tværs af fiktionslag 2, 3 og 4. Hvert fiktionslag indeholder et associationsrum, og det er deltagerens selv, som monterer de forskellige perspektiver, og derigennem skaber sin egen mening. Deltagerens måde at håndtere overgangene mellem fiktionslagene vidner om, at #ilive som dramadidaktisk forløb åbner op for, at deltagerne kan håndtere risiko og konstruere mening på forskellige måder.

#### Læringshændelse 9 - ”The Perfect Selfie”

Deltagerne får til opgave at eksperimentere med at tage den perfekte selfie. Hiphopmusik strømmer ud af højtalerne, og der sker et markant skifte i lyset. Nogle deltagere bruger lokalets spejlside andre farvede lyskilder fra loftet. Denne læringshændelse opererer med tre fiktionslag, og kombinationen mellem rum, fabel og figur forandres i hvert fiktionslag. Det abstrakte fiktionslag (FL2) etableres ved hjælp af tegn fra teateret, som bidrager med at skabe en ramme omkring opgaven og deltagerne. Læringshændelsens legende element forstærker distinktionen mellem fiktion og virkelighed samt forholdet mellem *rolle* og *person*. Det metafiktionelle rum (FL4) etableres gennem en form for selvironiske distance til opgaven. Selvironien kommer til udtryk på flere måder; (1) når de ser og kommenterer hinandens billeder,





Billede 3. Deltagernes performative leg med den perfekte selfie. (Screenshot fra #ilive)

(2) når de ler med og af hinanden, og (3) som det fremgår af billedet under, når de udfører overdrevne kropslige stillinger eller ansigtsudtryk.

I fiktionslag 4 er der ikke nødvendigvis et tydeligt skel mellem fiktion og virkelighed, men deltagerne ironiske distance bringes med ind i deres måde at håndtere opgaven på. Distancen bidrager til at reducere niveauet af risiko samt skabe en tryghed hos deltagerne. Læringshændelsen knytter sig direkte til situationer som deltagerne genkender fra deres hverdag, men i #ilives iscenesættelse transformeres de til noget *mere* eller noget *andet* end hverdagslige situationer. Den hverdagslige leg bliver til en performativ leg. Performativ på den måde, at deltagerne deltager i en hændelse, som er bevidst det performative, når deltagerne gennem fremførelsen gør sine egne handlinger fuldstændige (Jf. Allern 2003, s. 314). Det tredje og sidste fiktionslag opererer således i det performative rum (FL3). Fiktionslaget etableres, når deltagerne indgår i en selv-refleksiv leg med kamera og hinanden. I dette fiktionslag er der ikke et tydeligt skel mellem fiktion og virkelighed. Deltagerne eksperimenterer med teknik, stil og forskellige måder at posere på: "Decide your character. Like, do you want to be a *fuck boy, pretty girl, cute girl, stripper, player*. Find your pose", siger én af deltagerne og peger her på potentielle *roller*, som det performative subjekt (*personen*) kan udforske på de sociale medier. Af andre roller nævnes; *the comedian, the careful one, the communicator, the observer, the happy one*, m.fl. Nogle deltagere påpeger, at de er sig selv, og andre mener, at det varierer alt efter, hvilket socialt medie man bruger. For nogle af deltagerne bliver de forskellige roller vejledende for deres performative subjekt, og måden de iscenesætter sig selv på. For andre skaber rollerne en falsk overflade. Uanset strategi, så vidner udsagnene om, at der i de sociale mediers dobbelthed (eller rum), ligger en mulighed for at udforske sig selv. En dobbelthed som har paralleller til dramadidaktikkens rollespil og andre måder at undersøge eksistentielle spørgsmål på.

### **Når ”den anden” er dig selv – person/rolle distinktionen på de sociale medier**

#ilive tager udgangspunkt i to spørgsmål; *Hvem er du på de sociale medier og Hvordan lever du med de sociale medier?* Det er som sådan eksistentielle spørgsmål, som undersøges i en dramadidaktisk kontekst, men som den dramaturgiske analyse af #ilive viser, så bringer de performative læringsrum nogle andre spilleregler med ind i det didaktiske arbejde. I stedet for at spille en ”anden” person, transformeres den ”anden” til dig selv på de sociale medier – imens du er den, du er i det sociale rum. Der er tale om en form for de-individualisering, vi er os selv sammen med andre, og distancen til sig selv ligger et sted i den overgang. Szatkowskis distinktion mellem person og rolle kan fungere som et udgangspunkt for at undersøge den komplekse kommunikation, som opstår i de performative læringsrum. Ifølge Szatkowski er det først, når skelnen mellem person og rolle er indført, at det giver mening, at det enkelte menneske kan identificere sig som person og *samtidig* orientere sig i forhold til forskellige roller (Szatkowski, 2011, s. 114-115). De sociale mediers rolleregister indeholder roller, som kan udføres af mange, og som samtidig vejleder brugernes adfærd. Hvad enten du vælger *The Cute Girl*, *The Player*, *The Stripper* eller *The Comedian*, så skitseres en potentiel adfærd. Spørgsmålet er, hvilke værdier der kan ligge bag rollen, og hvilke typer adfærd, samt social accept som sikres, hvis man følger dens program? De performative læringsrum tilfører dramadidaktikken en genre, hvor denne kompleksitet kan udforskes. I et kontinuerligt sammenspil med teaterets virkemidler, multimedier, sociale medier og dramaturgi konstrueres både digitale og analoge scener, som åbner op for interaktion og refleksion. På disse scener skabes sociale rum, hvor gruppeindivider udspiller eksistentielle spørgsmål i komplekse kommunikative mønstre. En kompleksitet, som opererer på et lignende niveau, som den deltagerne benytter, eller udsættes for til dagligt (Jf. Østern, 2014, s. 53-54). I de performative læringsrum er der et mangefold af roller, fiktionslag og narrativer, som kan monteres på forskellige måder. Hvert fiktionslag indeholder potentielle rum for læring, og de sociale mediers udvidede forhold til rum, figur og fabel ekspanderer læringsrummene yderligere. Dobbelttheden på de social medier, og den rolleleg de åbner op for, kan undersøges nærmere, rammesat af den samme diffuse distinktion mellem fiktion og virkelighed, som de genkender fra deres egen hverdag.

### **Performative læringsrum i didaktisk kontekst**

I artiklen har jeg flere gange peget på den kompleksitet, som opstår i forbindelse med at implementere performative læringsrum i en didaktisk kontekst. Det skal alligevel ikke afholde skolen og læreren fra at forsøge. I de performative læringsrum får læreren mulighed for at møde eleverne i sociale rum, som åbner op for digitale og analoge samtaler. Kommunikationen er kompleks, men det er en kompleksitet, som har paralleller til den måde, eleverne kommunikerer til dagligt (Østern, 2014, s. 53-54) og som ræsonnerer med senmodernitetens syn på subjekt og erkendelse. De

sociale medier er ikke i sig selv performative læringsrum. Det performative fordrer blandt andet en selvrefleksiv iscenesættelse (Allern, 2003, s. 314). Dramafagets kendskab til dramaturgi, teatrets virkemidler og fiktion kan bidrage til at udvikle didaktiske greb og derigennem skabe performative læringsrum, som kan implementeres i undervisningen.

I de performative læringsrum udfordres dramadidaktik. Den diffuse distinktion mellem person og rolle reducerer fiktionskontraktens beskyttende virkning (Szatkowski, 2011, s. 119). Teatrets distancerende virkemidler bliver statister i en didaktik, hvor selvrefleksive læringshændelser og performative subjekter spiller hovedrollen. De performative læringsrum tager udgangspunkt i simultan og metafiktionel dramaturgi og bringer deres måde at skabe mening på med ind i kundskabsprocessen. Det stiller krav til både dramadidaktikeren og til deltagerne, da de skal være villige til at iscenesætte sig selv og fortællingerne på nye måder. Det dialektiske forhold mellem fiktion og virkelighed medfører dermed risici for begge parter. I #ilive håndteres denne risici med udgangspunkt i de tilstedeværendes egen kultur som omdrejningspunkt og som strategi til at undersøge og udforske eksistentielle spørgsmål som; *Hvem er du på de sociale medier og Hvordan lever du med de sociale medier?*

I krydsfeltet mellem dramadidaktik og sociale medier inviteres læreren ind i elevernes daglige sociale rum. Dramafagets kendskab til teatrets tegn og dramadidaktikerens kendskab til at arbejde med flere fiktionslag, kan hjælpe skolen med at etablere læringsrum, hvor de sociale medier er mere end et forstyrrende element. I stedet transformeres de sociale medier til digitale scener, hvorpå skolens *rolle* (i samfundet) kan gå i dialog med elevernes performative subjekter. Sammen kan de udforske den kompleksitet, som råder i en globaliseret og medieret verden.

## References

- Allern, T. H. (2003). *Drama og erkjennelse. En undersøkelse av forholdet mellom dramaturgi og epistemologi i drama og dramapedagogikk*. Trondheim: NTNU, Institutt for kunst- og medievitenskap (Diss.).
- Austin, J. L. (1992). *How to Do Things with Words. The William James Lectures Delivered at Harvard University in 1955*. Oxford: Oxford University Press.
- Butler, J. (1999). *Gender Trouble, Feminism and the Subversion of Identity*. New York: Routledge.
- Fischer-Lichte, E. (2008). *The Transformative Power of Performance*, S. I. Jain(trans.). London/New York: Routledge.
- Fischer-Lichte, E. (2014). *The Routledge Introduction to Theatre and Performance Studies*. London/New York: Routledge.
- Fogt, J. & Fogh, C. (2015). The postdramatic turn – recasting the dramatic curriculum. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*, 14(3), s. 1915–1928.
- Gladse, S., Gjervan, E.K., Hovik, L., & Skagen, A. (2015). *Dramaturgi – forestillinger om teater*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hustvedt, K. (2013). *Kontingente iakttagelser. Bidrag til en konstruktivistisk dramapedagogik*. Aarhus Universitet: Institut for Æstetik og Kommunikation (Diss.).
- Kershaw, B. (1999). *The Radical in Performance: between Brecht and Baudrillard*. London: Routledge.
- Kjølner, T. & Szatkowski, J. (1991). Dramaturgisk analyse for ikke-naive regissører. I H. Reistad (Red.), *Regikunst* (s. 122–132). Oslo: Tell forlag.



*Kristian Nødtvedt Knudsen*

- Knudsen, K. N. (2015). Sociale medier – en ny scene for dramapædagogen. *Drama Nordisk Dramapedagogisk Journal*, nr 3, s. 46–50.
- Szatkowski, J. (1989). Dramaturgiske modeller – om dramaturgisk tekstanalyse. I E.E. Christoffersen, T. Kjølner & J. Szatkowski, *Dramaturgisk analyse. En antologi* (s. 9–92). Århus: Universitetet i Aarhus, Institutt for dramaturgi. (Aktuelle teaterproblemer, 24).
- Szatkowski, J. (1992). Et dramaturgisk vende. Perspektiv for teatervidenskaben. Dramaturgiske modeller og forestillingsanalyse. *BUNT. Bulletin for nordiske teaterforskere*, 10, s. 28–52.
- Szatkowski, J. (2011). Person og rolle. *Peripeti tidsskrift for dramaturgiske studier*, særnummer 2011, 162–175.
- Tynæs, A. (2013). *Performativ danning – kollektive transformasjonsprosesser*. I K. M. Heggstad, S. A. Eriksson & B. Rasmussen (Red.), *Teater som danning* (s. 162–175). Bergen: Fagbokforlaget.
- Østern, A.L. (2014). *Dramaturgi i didaktisk kontekst*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Østern, A.L., Toivanen, T. & Viirret, T.L. (2017). Drama Boreale perspectives on drama education in Finland and Norway – Struggling for a place in the educational system. I E. Kimonen & R. Nevalainen (Red.). *Reforming Teaching and Teacher Education: Bright Prospects for Active Schools*. (s. 169–195). Rotterdam: Sense.

#### **Artikel 4**

Knudsen, K. N. (accepted). Challenging fiction – exploring meaning-making processes in the crossover between social media and drama in education. *International Journal of Education and the Arts*.



**Challenging fiction – exploring meaning-making processes in the crossover between social media and drama in education (accepted in *International Journal of Education & the Arts*)**

**Author: Kristian Nødtvedt Knudsen, NTNU, Department of Teacher Education.**

**Abstract**

This study concerns the use of empirical material from an educational design project called #iLive, which was designed and implemented by the author, on four different occasions with a total of 89 students from upper secondary schools in Norway in autumn 2015. The research question that I seek to answer in this article is: How do the participants in the drama education project #iLive express and shape meaning-making in the crossover between drama and social media? The aim of the project was to investigate a performative and postmodern view on the subject and on knowledge production. The results indicated that operating in the crossover between drama and social media was a way of challenging the aesthetic qualities of drama in education. For instance, it was found that the way in which social media simultaneously frames several platforms for social interaction and blurs the boundaries between fiction and reality was different from working with fiction in relation to the teaching and learning of drama. Meaning-making processes in educational drama often tend to mediate through the vehicle of fiction by asking questions like *what is the play really about?* Such challenges, and the fresh questions that were raised as part of the project, led me to the philosopher Jacques Rancière's "aesthetic regime" (2004) and his notion of *dissensus*. In the analysis, I adapted his theory as a theoretical framework for the discussion of how social media can revitalise the teaching and learning of drama. Based on this, I suggest that meaning-making processes in the crossover between drama and social media can be described as transformative, in that they redistribute and re-negotiate fragments of fiction or reality, and involve border-crossing activities between the notions of art and non-art.

*Research logic and the structure of the article*

This study is rooted in a practice-led research tradition (Rasmussen, 2012; Smith & Dean, 2009; Haseman & Mafe, 2009) that is described by Professor Bjørn Rasmussen as constituting the introduction of multiple intentions and purposes that are then processed during the course of a study (Rasmussen, 2012). In addition, the level of complexity and transformation requires that the researcher demonstrates the validity of the process and carefully chooses how the empirical data are produced (Rasmussen, 2012, p. 45). Given this study's focus on exploring how the participants express meaning-making in #iLive, a multi-method explorative approach was adopted. The empirical material generated from the practical work with the participants included video recordings, questionnaires and participant logs. My own assumptions, as a drama teacher, participant and researcher, also influenced the research process; for example, my experience of being a drama teacher and working with dramaturgy for several years inevitably has an effect on how I teach and conduct research.

After giving some brief background on my research project and the #iLive educational design initiative, I will introduce Jacques Rancière's concept of the "aesthetic regime" as a theoretical framework for the analysis of the empirical material. Thereafter, I will explore the concept of dramaturgy as an analytical tool that assists in the structuring and understanding of meaning-making processes that operate from a performative perspective (Szatkowski, 1993, 2011; Allern, 2003). To emphasise the crossover between drama in education and social media, I have chosen to present the empirical material with the help of a visual design that is inspired by the latter.

### **Background and presentation of the educational design project #iLive**

In this study, I explored how the performative and digital society can stimulate the renewal of drama teaching and learning. Part of the research project was to develop an educational design that could operate in the crossover between drama and social media. Previous research on these two fields has been characterised by an exploration of the transfer of various forms of working with drama, such as forum theatre or devising, to social media (Carroll & Cameron, 2009; Wotzko & Carroll, 2009; Wotzko, 2012). In the examples given, the aesthetic qualities of drama in education guided the processes and framed how the drama teacher and participants explored digital and social media. In this project, I attempted to move in the opposite direction



by investigating how the aesthetic qualities of social media could be transferred to the teaching and learning of drama. By adapting a performative inquiry tradition (Fels, 2015), I became an active part of the inquiry and gained the type of knowledge that can only be conferred by personal experience. One of the issues I encountered was that certain key aspects of the meaning-making processes of teaching and learning drama were destabilised when transferred to the crossover between social media and drama. Such a risk appeared to be greater for both the participants and myself as a drama teacher when operating in and with social media inside the drama space. The performative inquiry allowed me to adopt a reflexive attitude towards the developmental process and to use the experiences as part of the research. The experiences and reflections gained through this inquiry were introduced into the educational design process through #iLive<sup>1</sup>.

#### **#iLive – an educational design project**



<https://vimeo.com/133437785><sup>2</sup>

The above QR-code was attached to the #iLive box, which was distributed to the participants at the beginning of the workshop. The code led the respondents to a video on the social media site Vimeo, which introduced another character from #iLive – the Host. In the video, #iLive was presented by the Host as a “laboratory; it’s an experiment where I ask you to join me and explore the social media”<sup>3</sup>. The two key questions for the laboratory were also presented in the video and were as follows: “who are you on social media?” and “how do you live with social media?” At the end of the video, the participants were asked to take a selfie and post it on social media using the hashtag #iLive. Thereafter, they entered the laboratory one at a time, where they were welcomed by the Host (who was now in the physical reality). The #iLive project took place in a “drama and theatre” room. There were black curtains on the

---

<sup>1</sup> For further information about the developmental process preparing for the actual workshop with the pupils, see Knudsen, 2016

<sup>2</sup> Please download a QR-reader in your app-store for Android or IOS.

<sup>3</sup> Quote from the video “Welcome to #iLive” visible on Vimeo, cf. QR-code p. 3.

walls, although one wall featured mirrors; the room also contained technical equipment (lights, audio, video projectors) and a small stage at one end.



**Status update** *Hands with mobile phones are stretched in the air.*

*The sound of Snoop Dogg and Pharrell singing "you're beautiful, I just want you to know" is filling the room. Taking pictures. Judging pictures. "Bad picture, I need to change the lights." New pictures. Sharing pictures. The participants are looking at themselves and each other through lenses. Changing their appearances in different ways. Physical. Visual. Virtual. Editing. Some bodies stand together, others alone. Posing for the camera – **Fishmouth – duckface – throwing signs**. Sharing images. Some are laughing, others are sitting by themselves in silence. All of them are exploring how to take the perfect selfie. (A narrative description based on observation of an episode from #iLive) 2 hours ago Like*

The narrative description in the status update above gives an impression of how #iLive, as an educational design project, attempts to create a platform for reflections on social media, mediated through the use of social media itself and drama. The design consists of 14 episodes, each with a range of intentions: (1) challenging the participants to complete various tasks; (2) supplying the participants with different kinds of information to be used in the project; and (3) stimulating the initiation of both individual and collective working processes. *Reflective loops* are applied after each episode, which allow the participants and the host to reflect on their experiences in a shared dialogue on social media or in groups. In our study, for three hours the participants explored who they were on social media and how they lived with it. The subjects represented a variety of educational programmes, from drama/theatre to business-related and more general studies.

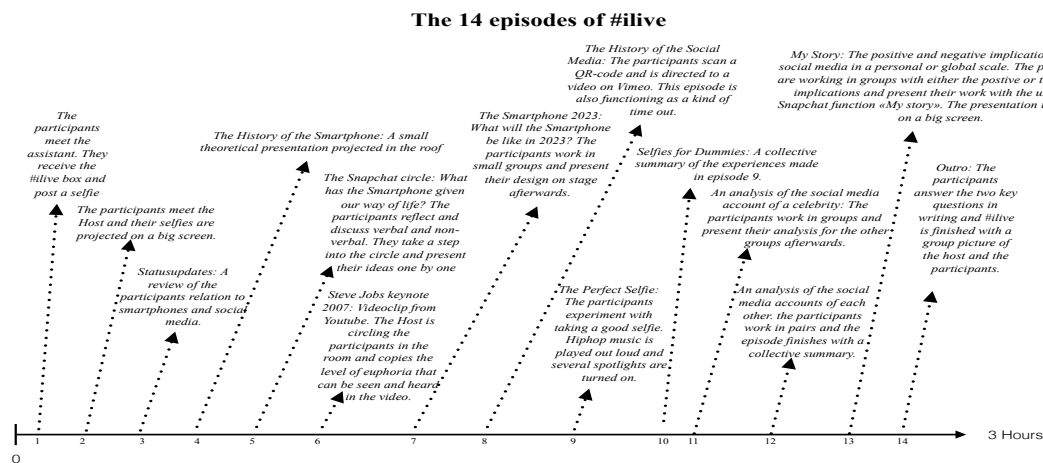
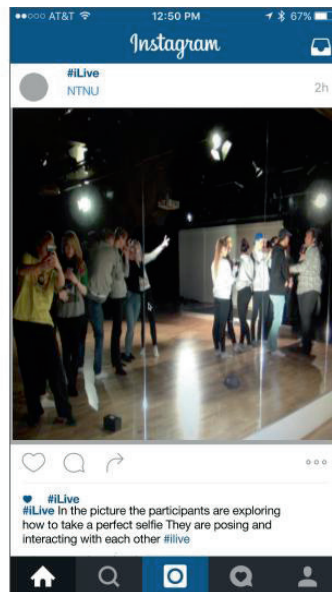


Figure 1. An outline of the 14 episodes in #iLive

The opening phase of #iLive deploys familiar techniques and strategies from the teaching and learning of drama. It establishes the fictional platform upon which the subjects will participate (the laboratory) and introduces a teacher-in-role kind of character (the Host). It is also in English, which in the case of our respondents was not their native language and therefore created an element of distance. While all the episodes in #iLive are *staged* or *framed* in the laboratory, the introduction of the participants' social media accounts, and the lack of a collective character or other fictional personages besides the Host and the assistant, differ from other forms of teaching and learning drama such as “process drama” or “forum theatre”. Three of the episodes operate on the basis of clear distinctions between fiction and reality (episodes 1, 3 and 7), whereby the participants explore various aspects of social media *in role*. In one of them, the participants assume the role of designers to envisage what the smartphone will be like in 2023. The remaining episodes are grounded in a different kind of *fictionality* because they implement the aesthetic qualities of social media. Working without clear distinctions between fiction and reality challenges the aesthetics of drama in education and questions the ways in which the teaching and learning of drama stimulates meaning-making processes. This is, however, not the

same as suggesting that there is no fiction and therefore no drama. On the contrary, it is based on the notion that there are several fictions and several realities, which take place simultaneously and therefore create a different kind of meaning-making activity than in more familiar drama processes like “process drama” or “forum theatre”.



*Figure 2.* In the picture, the participants are exploring how to take a perfect selfie. They are posing and interacting with each other and potentially other followers on social media.

In the following section, I will shift my focus to Jacques Rancière’s concept of the “aesthetic regime” and investigate the ways in which his theory can be adapted as a theoretical framework for the discussion of meaning-making activity in the crossover between drama and social media.

### **Fragments of fiction – negotiating reality**

It is by this crossing over of borders and changes of status between art and non-art that the radical strangeness of the aesthetic object and the active appropriation of the common world were able to conjoin and that a ‘third way’ micro-politics of art was able to take shape between the contrasting paradigms of art as life and as resistant form. (Rancière, 2009, pp. 50–51)

The aesthetic regime of the arts is one of three regimes described by Rancière in *The Politics of Aesthetics* (2004, pp. 20–22). The other two are: (1) *the ethic regime of images*, which is based on a Platonic view of art, and (2) *the poetic or representative regime*, which is based on an Aristotelian view of art. These regimes give an account of how art was identified as such in different historical eras; they also tell us something about how art and artistic impressions relate to the world. The regimes are historic in the sense that they can be dated to specific eras. However, it is worth mentioning that Rancière does not exclude the other regimes, but regards them as being part of the aesthetic strand. The three regimes are trans-historical; what characterises the aesthetic regime is the sense/meaning of the term *aesthetic* as a means of describing a specific mode of being of art objects, which includes whatever falls within the domain of art. There is no *reality* hidden behind a façade (cf. Platon) or *one* unique regime for the presentation and interpretation of something that is presupposed (cf. Aristotle). Instead, the borders between fiction and reality are redistributed and renegotiated by constantly questioning the configurations with which they were constructed. Rancière uses the term *dissensus* to describe the process that assists in rendering a specific regime, which deals with the sensible, foreign to itself. Dissensus is a means of emancipating human beings and turning them into independent subjects by allowing them to cross borders and to negotiate between the contrasting paradigms of art as life and as a resistant form (Rancière, 2009, pp. 50–51). In relation to #iLive, the way in which the aesthetic regime redistributes and renegotiates the borders between fiction and reality can be regarded as similar to the mode in which social media challenges the aesthetics of drama in education. The implementation of the aesthetics of social media into drama processes is a way of changing the status division between art and non-art. According to Rancière, the challenge with art is not negotiating the relationship between art and politics, but negotiating the relationship between two aesthetic logics (Rancière, 2009, p. 46). The key word here is “negotiation”, which reduces the distinctive elements and instead increases the tension that creates fragments of aesthetic sensory experiences; or, what Rancière calls the “third way” micro-politics of art, which “[...] take[s] shape between the contrasting elements of art as life and as resistant form” (Rancière, 2009, p. 51). Rancière uses the technique of *collage* as an example with which to clarify this principle of the “third” political aesthetic. A collage consists of a combination of heterogeneous elements that meld the aesthetic experience and ordinary life. It is a

blurring of boundaries and a method of negotiating the relationship between two aesthetic logics (Rancière, 2009, pp. 50–51). The act of border-crossing and negotiation, as described by Rancière, seems to support the aesthetics of social media.

The question is, what might Rancière’s aesthetic regime bring to my project and potentially the field of applied theatre and drama as an art form? According to Associate Professor Julie Dunn (2015):

[...] applied theatre makes use of the rich symbolic and aesthetic qualities of drama and theatre to engage the disengaged, to help connect people to their communities and to each other [...] Applied theatre is a new name for something that theatre has been doing since the ancient Greeks... educating, challenging, supporting, engaging, and connecting. (p. 153)

First, it is not hard to see the intended political message or wish for emancipation, which is a central part of the tradition of drama and theatre. Second, Dunn’s link between the ancient Greeks and the rich symbolic and aesthetic qualities of drama and theatre delineates a field or understanding of theatre that reflects the traditions of Aristotle. However, from a Rancièrian perspective, this is also what creates the dilemma that is an inevitable part of working with art in today’s society. According to Rancière, said dilemma arises, on the one hand, because the creation of an understanding does not necessarily result in a transformation of attitudes and situations. This view presupposes that the ones who are in need of transformation would be committed to a political process of creating the outlines of a world to come from within the existing world. On the other hand, when art asks participants to discover signs of something bigger behind everyday objects and behaviours, it risks creating a vicious circle of constant interpretation that never leads to anything else. In relation to the quote from Dunn, the plurality of theatre as an art form is clear from the many ways in which it can be applied to different community contexts. However, the plurality of Rancière also calls for a plurality in the view of applied theatre and drama in education as an art form. Part of the aesthetic qualities of drama in education is based on the relationship between the real world and the world of art. For instance, when the participants are interacting in a “forum theatre” production, fiction is the

supplier of the experiences they bring out with them into the real world. The world of art provides a safety net and environment in which to explore, fail at and manage experiences that have relevance to the real world. From a Rancièrian perspective, it represents an understanding of art that belongs to the representative regime or an Aristotelean interpretation. As drama teachers, we ask the participants: *what is the play or process really about?* The way in which #iLive is challenging fiction makes it difficult to adopt the same approach in relation to social media. Rancièrè's "aesthetic regime" introduces a plurality in how one works with drama by enabling the drama teacher to operate with multiple layers of fiction in relation to meaning-making processes in a "drama in education" context.

These multiple layers amplify the level of complexity of the meaning-making processes. In the following section, I will explore the concept of dramaturgy as an analytical tool that helps in the structuring and shaping of meaning-making processes that operate at that degree of complexity.

### **Dramaturgy as a performative approach to drama in education**

In the simplest possible terms, dramaturgy is about *composition*; in other words, how one tells a story. From a theatrical perspective, it relates to the ways in which the director works with the drama in order to communicate the intention of the play/performance to the audience. Whether it is a classic Aristotelian model, a Brechtian epic theatre model or a simultaneous or metafictional model that stems from the traditions of performance theatre (Szatkowski, 1993, p. 130), the dramaturgical composition influences the structure of the performance and how the audience interacts with the content. From a teaching perspective, dramaturgical thinking emphasises how one structures the dramatic process and works with the themes or educational content alongside the participants (cf. O'Toole & Dunn, 2002; Neelands & Goode, 2000). Professor Janek Szatkowski has been exploring and challenging dramaturgy since the 1980s; one of his points of departure is the notion or thesis of *life as an imitation of the theatre* [my own translation] (Szatkowski, 1993, p. 120). Szatkowski speaks of the need for a *dramaturgical turn* towards a more postmodern understanding of the subject, as well as about knowledge production. The question is no longer *who am I* – which stems from modern philosophy – but on the contrary, *who can I be today* (Szatkowski, 1993, p. 121). At the heart of the *dramaturgical turn* is theatre and its metaphors (**the mask, the puppet,**

**performativity** and **aesthetic doubling**, to name a few). According to Szatkowski, theatre as an art form enables a critique of the rational through its ability to play with fiction and create a metafictional distance via the notion of irony. The metaphors of theatre speak a language that is able to frame the complexities of postmodernity and of being a subject in a performative and digital society. Even though Szatkowski's parole for the *dramaturgical turn* was written in 1993, it still resonates with the world of 2016. It would not be hard to support the argument that in today's digital and performative society, the world can be regarded as *staged* (Kershaw, 1999; Knudsen, 2016). Likewise, it is easy to accept an understanding of one's reality as being an illusion (Anderson, 2014; Knudsen, 2017). However, the *dramaturgical turn* also prompts new ways of working with theatre. Given the notion that life can be experienced as an imitation of theatre, it has an influence on the ways in which theatre composes/structures its performances (Szatkowski, 1993, p. 125). As described earlier, a simultaneous dramaturgical structure approaches the audience's or participant's process of meaning-making in a different manner than would a classic Aristotelian structure. Therefore, a further theoretical review of the *dramaturgical turn* in a drama context may be useful in terms of exploring the meaning-making processes in the crossover between social media and the teaching and learning of drama.

### **Meaning-making from a performative perspective**

In his doctoral thesis, Professor Tor Helge Allern (2003) investigates the concept of dramaturgy from an epistemological perspective and refers to, among others, the works of Szatkowski (1985, 1989, 1993). Allern positions drama pedagogy within a performative paradigm, both in terms of replacing the actor with a participant and due to its ability to explore social and cultural meetings. According to Allern, drama in education, like performance theatre, separates itself from the stages of the institutionalised theatre in its understanding of theatre as an art form (2003, p. 315). The term "performance" signifies neither fiction nor theatre, but rather establishes an art form that exists somewhere in the hinterland between art and non-art. Part of a performance, from a participant's perspective, is therefore to constantly question the correlation between the two; or alternatively, to question the level of fiction. Szatkowski describes the process of meaning-making, in relation to simultaneous dramaturgy, as diachronic pictures or associations (Szatkowski, 1989, p. 80). The



pictures hold multiple layers of meaning and are interwoven with each other in a perspective that combines past, present and future. In this process, the participant or audience shape their own knowledge on several levels, such as through their interpretations of the performance, the embodied experience and cultural resources, in the form of both verbal and non-verbal reflections. The meaning-making process is never static; instead, in accordance with the notion of performativity, it is immanent, transformative, self-reflexive, embodied and becoming (cf. Ficher-Lichte, 2008).

The adoption of dramaturgy as an analytical lens, in relation to the exploration of meaning-making processes and the deployment of Rancière's "aesthetic regime" as a theoretical framework, enables the researcher to assess the participants' reflections from a performative perspective and explore how they shape, negotiate and express meaning-making when attending #iLive.

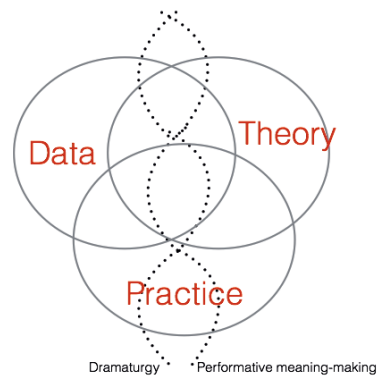
### **Fragments of meaning-making activity in #iLive**

In this section, I will present the analysis of the study, wherein there will be an attempt to answer the following research question: How do the participants in the drama educational project called #iLive express and shape meaning-making in the crossover between drama and social media? The empirical material consists of video recordings, 71 (out of 89) student logs and a short questionnaire that was administered at the end of the project. The questionnaire consisted of just two key questions: (1) Who are you on social media? and (2) How do you live with social media? The log, which consisted of three questions, was handed out by the class teachers and filled out anonymously by the students a week after their involvement in #iLive. The questions were as follows:

1. Describe your experience with #iLive.
2. Have you had any thoughts about your use of social media in the aftermath of #iLive and if so, what are they?
3. Describe #iLive in three separate words.

The carrying out of research in a practice-led research paradigm involves a continuous oscillation between data, theory and interpretation. While the fluidity of such research allows me to adopt an explorative approach, some sort of analytical framework is necessary to remain focused on the research question. The aim of the current analysis is to explore how the participants shaped and expressed meaning-

making in relation to #iLive. To guide me in my analytical endeavour, my starting point will be the two concepts already presented: dramaturgy and performative meaning-making.



*Figure 3.* The concepts of dramaturgy and performative meaning-making provide an analytical starting point for the analysis. As the model seeks to show, the two concepts are not separated from each other, but are intertwined in the analytical process.

An open reading of the material, through the lens of dramaturgy and performative meaning-making, generated three analytical dimensions related to signs of meaning-making: (1) meaning-making in relation to design and structure; (2) meaning-making in relation to the content of #iLive from a participant’s perspective; and (3) meaning-making in relation to the concept of deep learning in #iLive. In the following section, I will interpret the empirical material in relation to these analytical dimensions.

### *1) Signs of meaning-making in relation to design and structure*

Several of the participants pointed to the level of variation in the design as an important aspect of their experience and a positive strategy for the educational design. They described #iLive as being different from “ordinary school”. Some participants explained this in relation to the fact that they were allowed to be creative, while for others it was because they were encouraged to be bodily active. A few of the responses are given below:



**Participant in #iLive** *It was a different approach to working with learning. This is a day I will never forget because it was such a huge contrast to the learning methods we encounter on a daily basis [My translation] 2 hours ago Like*



**Participant in #iLive** *It did not feel like a one-way kind of teaching; that is to say, the teacher did not try to knock knowledge into our heads. We were able to be creative and there were no limitations in regards to how we chose to solve the tasks [My translation] 2 hours ago Like*

It was interesting to read the comparisons with the kinds of learning activities that the participants were familiar with from their everyday school routines. As an educational design, #iLive challenged them as students because it is different from what they are used to. From a dramaturgical perspective, #iLive is structured using a fragmented and explorative approach, instead of adopting an overarching meaning or narrative that has a correlative goal to the lesson. Some participants found this liberating, while others felt restrained. However, their tendency to describe #iLive in terms of the elements that mark it out from other kinds of learning activities stands out as a sign of meaning-making in relation to composition. This means that the participants bring their cultural resources with them into the meaning-making process.

Another cultural resource that is challenged by #iLive is the use of mobile phones and social media. Several students emphasised the use of these tools as part of the design of #iLive. Some celebrated the fact that they were allowed to use them in a teaching and learning context, while others expressed a degree of insecurity and scepticism:



**Participant in #iLive** *I thought it was a fun experience in that we received a black box and the use of guiding videos [videos on Vimeo, which the students watched on their own mobile phones]. But I did not like the fact we had to use our own Snapchat and Instagram. [My translation] 2 hours ago Like*



**Participant in #iLive** *I was a bit put off by the fact that we had to post a picture on Instagram to attend. [My translation] 2 hours ago Like*



**Participant in #iLive** *#iLive was a fun project, consisting of totally different methods than what I am used to. I thought the way we used social media was interesting and meaningful. [My translation] 2 hours ago Like*

The students expressed an awareness of being somewhere in between their private sphere of social media and being a participant in an educational design project. From a dramaturgical viewpoint, the responses support the complexity of meaning-making

in a simultaneous and metafictional structure. The comments can be interpreted as examples of diachronic pictures that are being interwoven in a joint past, present and future perspective (cf. Szatkowski, 1989, p. 80). The meaning-making processes become a collage of pictures in which each image offers potential elements of meaning for the participant. The participants' expressions of hesitation, curiosity and joy show that the level of complexity increases when meaning-making is mediated through the use of social media. The episodes of #iLive do not only take place within the drama space; when documented on the participants' own social media accounts, they potentially embrace the digital networking world. Working in the crossover between the private sphere and social media stimulated the participants to critically explore their relationship with fiction and reality. For some participants, this type of border-crossing was interesting and meaningful, while for others it resulted in hesitation and scepticism.

## *2) Signs of meaning-making in relation to the content of #iLive from a participant's perspective*

The thematic content of social media in #iLive was repeated in the logs, with several participants mentioning social media as the content of the educational design. The ways in which they described and related to the content, however, were rather diverse. Below are a few examples that emphasise the variation in their replies:



**Participant in #iLive** *I did not think that I used social media wrongly in any way before attending #iLive, but I was reassured in regards to how important it is to think about what you post. [My translation] 2 hours ago Like*



**Participant in #iLive** *They [social media platforms] might be more integrated in the curricula since they are such a big part of our lives, and this assignment [#iLive] has shown that it is possible. We also learn more about things if we can connect them to our daily life and it automatically becomes more interesting to participate in the lesson. [My translation] 2 hours ago Like*



**Participant in #iLive** *The fact that no one told me what to believe, I think, made me more open to the information that I had in the end. [My translation] 2 hours ago Like*



**Participant in #iLive** *It was very interesting. It has made me think about how I and others present ourselves on social media [My translation] 2 hours ago Like*

The comments feature several interesting aspects regarding signs of meaning-making in relation to the content of #iLive from the participants' perspective. Some respondents emphasised that #iLive was about themselves and their social media habits. In those cases, the participants adopted and included their own life experiences within the meaning-making process. Some highlighted the need for social media and mobile phones as a tool for learning, using the argument that it would make the process more interesting because these factors were such a big part of their daily lives. Another participant mentioned the explorative approach to the content as a decisive element in his or her meaning-making process. The participants' responses say something about their roles or how they were playing a part in #iLive as an educational design project. They seem to have been engaging with the content and the way the design was allowing them to: (1) use familiar *tools for learning* (social media and mobile phones); (2) participate on their own terms in the meaning-making processes; and (3) articulate a critical and reflexive examination of their own lives.



**Participant in #iLive** *Looking back, I have been thinking a bit about the difference between how people present themselves on social media and who they really are. I have also thought about how I portray myself on social media, which depends on the platform I am using. I present myself as very tidy and politically active on Facebook; which I am, in a way. But, on Instagram for instance, I am a lot less critical and more like I am in everyday life. On Twitter, I just tweet against Donald Trump...* [My translation] 2 hours ago Like

This comment is an indication of one of the guiding principles of social media: *The distinction between who you are on social media and who you are in real life*. The way in which different social media platforms dictate changes in one's personality shows that part of the aesthetics of the phenomenon is the ability to navigate between several roles. This also supports Szatkowski's description of the postmodern subject who asks *Who can I be today?* (Szatkowski, 1993, p. 120).

The analysis of the empirical material in relation to the content of #iLive leads me to the concept of depth in education. As an educational design project, #iLive concerns the whole person and implies a sense of purpose and deep, transformational learning (O'Sullivan, 1999). In the following section, I will interpret the material further in relation to the notion of deep learning (Tochon, 2010; Østern & Channels, 2015).

### 3) Signs of meaning-making as deep learning in #iLive

In the final question in the log, the students were asked to describe #iLive in three separate words. As the Wordle below shows, the most commonly occurring words were: meaningful, interesting, fun, exciting, creative and different.



Figure 4. A Wordle created using the participants' summaries of #iLive in three words. The word "meaningful" occurred 30 times. The next five most prevalent words were: "interesting" (29), "fun" (25), "exciting" (20), "creative" (14) and "different" (11).

The Wordle says something about the meaning-making processes in #iLive as an example of deep learning in the arts in education (Østern & Channels, 2015). #iLive can be regarded as deep learning because, as an educational design project, it creates episodes or fragments wherein the participant takes an active role in his or her own learning. In addition, the implementation of social media *seems meaningful to the participants* and plays an important role in their understanding of and critical engagement with the content.



**Participant in #iLive** *I have become more critical of the image people create of themselves on the social media and care even less about creating a cool image of myself on, for instance, Instagram. I have also noticed that you get more likes on facial pictures on Instagram and less on images of nature and so on. I think that is because people feel bound to like a picture if they recognise the person, which again is ridiculous because, do I want them to like my picture if they really do not like it?* [My translation] 2 hours ago Like

The fragments from the empirical data indicate that #iLive can stimulate its participants to solve different tasks *with the use of previous experience and knowledge* and at the same time enable them to hear and see themselves from a distance. This is an example of what Szatkowski describes as pictures that hold multiple layers of meaning and are interwoven with each other in a past, present and future conglomeration (Szatkowski, 1989, p. 80). The participants can thereby shape

their knowledge on several levels. The level of self-reflexivity expressed through the participants' comments can also be interpreted as a sign of meaning-making in relation to the notion of performativity. This is immanent, transformative, self-reflexive, embodied and becoming (cf. Fischer-Lichte, 2008). However, it is interesting that only one participant mentioned a word related to drama and theatre in their assessment of the content in #iLive:



**Participant in #iLive** [...] *I liked that the teacher was dressed up and that the design had a kind of theatrical element to it.* [My translation] 2 hours ago Like

Even though the intention of #iLive, from a “drama in education” perspective, is to explore how the aesthetic qualities of social media could be transferred to the teaching and learning of drama, it remains an educational process of working with roles, fictions and dramaturgy (this is also exemplified in the participant's comment that mentioned a kind of teacher-in-role). The participants' lack of ability to position drama as a subject in #iLive could be a result of the design being focused on working with social media, *through* social media, or adapting a simultaneous and metafictional structure to the educational design. It might also be an example of one of the challenges facing the arts in education, in relation to the articulation of what is learned by the participants in said subject. However, the lack of a mention for drama, as a subject in the content, supports the thesis of life as an imitation of theatre (Szatkowski, 1993, p. 120). The students think of the content in #iLive as part of life, not as content related to doing drama, which bolsters the understanding of art in relation to Rancière's “aesthetic regime”.

### **Multiple fictions and simultaneity**

The multiplicity of roles in everyday life is a well-known concept, both within sociology (Goffman, 1959) and also in drama in education (Heggstad, 2011). However, the way in which social media simultaneously frames several layers of social interaction differs from working inside a fictive space in relation to the teaching and learning of drama. Below is another example of this complexity from one of the episodes in #iLive:



Figure 5. The model presents one of the reflective loops implemented in #iLive. One of the participants is reflecting on what you must remember before taking a selfie.

This dialogue between the Host in #iLive (grey text) and one of the participants (green text) took place during one of several *reflective loops* implemented in #iLive. Before the reflective loop, the students had been experimenting with how to take the perfect selfie. The reflective loop in focus is called “Selfies for dummies” (see Figure 1) and features the participants collectively summing up what one must remember before taking a selfie. According to the participants, one has to choose a character. An analysis of the empirical material shows that the participants identified and described 15 roles that already existed in social media.





*Figure 6.* The collage presents 8 of the 15 characters that the participants identified on social media. From upper left to right; The Political One, Pretty Girl, The Comedian, The Poet, The Sceptic, Fuck Boy, Myself and The Stripper [Artwork by: Øyvind Tumyr].

Each of the 15 roles has a description that belongs to that type of personality. Whether one is the “Pretty Girl”, “Myself” or “Fuck Boy”, the role influences the way one looks and communicates on social media. In effect, it regulates one’s behaviour. From a Rancièrian perspective, the use of roles can be interpreted as an example of dissensus. For a brief moment, the tension that creates fragments of aesthetic sensory experiences is clear to the participants, which allows them to redistribute or distance themselves from the aesthetics of the platform and reflect on them, before returning to them (Rancièr, 2009, p. 51). In previous articles, I have discussed what implications the use of social media might have on integral elements of the teaching and learning of drama (Knudsen, 2016, 2017). One of my findings was that social media challenges the notion of learning through or in fiction, because the participants are using their own accounts as part of their exploration of social media. However, the 15 roles can be interpreted as a way of redistributing the protective element of distance through fiction to a dispersment of protection through de-individualisation. The element of de-individualisation arises somewhere in the process of adapting to one of the 15 roles. All the roles are available to anybody, anywhere, who is willing to use them, as long as they follow the regulations. The roles become an expression or

symbol of the individual as a group and illustrate (a shift in) how a drama teacher can work with fictional profiles within multiple layers of fiction.

**Fuck boy** (throwing signs, posing a tough look, likes to party and not afraid of showing some skin, player)

**Pretty girl** (a better edition of myself, no flaws, the person I want to be, a person that is accepted, trying to be the best and prettiest I can be)

**Cute girl/boy** (smiles a lot, do creative things and is surrounded with good company)

**Stripper** (throwing signs, booty poses, duckface poses or the fish mouth pose, likes to party and not afraid of showing some skin, show of body)

**The comedian** (I just write about happy/funny things)

**The careful one / or the sceptic** (thinking twice before posting pictures and write comments. I don't post anything but I watch what other people posts, I show what I want others to see)

**Myself** (a polished version of myself, I still try to be myself though and promote things I love with the tools I have. I just try to be more likeable, happier than in real life)

**The Anonymous one** (Don't show anything of myself, only write with friends and family)

**The communicator** (use it for social purposes with the occasional selfie)

**The happy one** (likes to show my interests to other, outgoing person, never unhappy)

**The liker and sharer** (not very private, I post mostly general things)

**The poet** (heartbroken, turns everyday life into art/poetry)

**The voyeur** (Observes and prefers to watch others update rather than updating myself)

**The multicultural one** (happy, love to travel, go the theatre, diet, hang out with my friends and give my opinion regarding what is important in life)

**The political one** (Debates, not afraid to stand up for myself, anti-bullying, post pictures, discuss with others,

Figure 7. Descriptions of the 15 characters and their regulations.

In relation to the teaching and learning of drama as it pertains to social media, the analysis undertaken here has revealed three findings: (1) the participants bring their cultural resources with them into the meaning-making process in #iLive; (2) the redistribution of protection disturbs the notion of aesthetic doubling (Szatkowski, 1985), thereby (3) reducing the distinction between fiction and reality and positioning the metaphors of theatre within our daily lives (cf. Szatkowski, 1993, p. 120). The principle of aesthetic doubling arises in the theatrical equation when the actor (A) who plays the role of (A\*) interacts with another actor (B) who plays the role of (B\*). In this relationship, the use of fiction facilitates the meaning-making processes by enabling the actor/participant to put him or herself in someone else's shoes while influencing the transformative process of meaning-making (C) (Szatkowski, 1985, pp. 142–145). In the principle of aesthetic doubling, fiction is stable; therefore, it resonates with Dunn's link between the ancient Greeks and the rich symbolic and aesthetic qualities of drama and theatre, which delineate a field or understanding of

theatre that reflects the traditions of Aristotle. However, in social media the aesthetic doubling is disturbed, because there is no clear distinction between fiction and reality. Instead, the participants are simultaneously navigating through multiple layers of fiction by performing on several platforms. The discoveries from the analysis regarding this phenomenon challenge the aesthetic qualities of drama in education. This is where I return to Jacques Rancière's "aesthetic regime" (Rancière, 2004) to explore the concept as a potential theoretical framework for working with meaning-making in the crossover between the teaching and learning of drama and social media.

### **Challenging fiction – meaning-making from a Rancièrian perspective**

When the participants in #iLive are performing one of the 15 roles, it is an example of a negotiation between two aesthetic logics. They are not only exploring a reality that is hidden behind a façade or interpreting and presenting something presupposed, they are operating in "the aesthetic regime", wherein they are challenging the configurations that construct the borders around working with the aesthetics of teaching and learning drama. In short, the participants are exploring, border-crossing and negotiating the contrasting paradigms of art as life and as a form of resistance (dissensus). The fragmented metafictional structure of #iLive as an educational design project can be interpreted as a collage consisting of a combination of heterogeneous elements, which meld the aesthetic experiences with ordinary life (Rancière, 2009, pp. 50–51). The participants are performing a play, within a play, within a play. This raises certain ethical questions, with some participants uncomfortable with being asked to use their own social media account for an educational purpose. One might say, why not make use of fictional profiles and keep the work within a fictional space? However, the analysis of the material shows that in parts of the culture of young people, there are fictional spaces and fictional characters. I argue that it is the responsibility of the drama teacher to locate those parts, one of which could be social media. Additionally, the adoption of fictional characters and working inside a fictional space would not support Rancière's notion of plurality and the concept of the "aesthetic regime".

Said concept presents a theoretical framework, which allows (1) operation within an ephemeral state of "being in role" and (2) a continuous re-distribution and (re-)negotiation of the fragments of fiction or of reality. Rancière's principles of *border-crossing* and *dissensus* offer *one* approach to understanding the relationship

between layers of fiction and layers of reality and its place in the education of young people in today's society. When one of the participants (cf. page 16) stated that he or she was highly critical of the images people create of themselves on social media and started to question why some pictures get more likes than others, it was another example of *dissensus*; the participant was questioning the rules of the world of social media. Part of the meaning-making process in the crossover between social media and the teaching and learning of drama operates at this level of diversity or complexity.

### **Revitalising the teaching and learning of drama or just throwing the baby out with the bathwater?**

In the introduction to this article I posed the following question: How do the participants express and shape meaning-making in the crossover between drama and social media in #iLive? The deployment of dramaturgy as an analytical tool regarding the processes of meaning-making enabled me, as a researcher, to explore them from a performative perspective. In the analysis of the participants' comments and responses in this article, I produced four areas where signs of meaning-making were articulated: (1) meaning-making in relation to the design and structure of #iLive; (2) meaning-making in relation to the content of #iLive from a participant's perspective; (3) meaning-making in relation to the concept of depth in education; and (4) meaning-making as simultaneously negotiated and redistributed through multiple layers of fiction. Based on the analysis of the study, I suggest that meaning-making processes in the crossover between drama and social media could be described as: (1) transformative; (2) continuously redistributing and re-negotiating the fragments of fictions and of realities; and (3) involving border-crossing activity and a simultaneous questioning of what is art and what is non-art. Even though the correlation between social media and the teaching and learning of drama might jeopardise the level of protection offered by working in fiction, the analysis undertaken here indicates that the participants were using different *techniques* or *strategies* to redistribute the element of protection. One of the strategies observed in the material was the participants' use of the 15 different established roles, such as "the poet" or "the pretty girl".

Rancièrè's concept of the "aesthetic regime" offered me a theoretical framework in which to explore the diversity and complexity of working in the crossover between drama and social media. Working with multiple fictions and

realities challenges one of the pillars of teaching and learning drama, the notion of learning through fiction. Likewise, simultaneously navigating multiple layers of fiction increases the complexity of the meaning-making process in relation to teaching and learning drama. However, at the same time, it resonates with the complexities of being a subject in a performative and digital society and enables the drama teacher to create a platform from which young people can explore and critically interact with the issues of their daily life. The concept of dramaturgy, from a performative perspective, might help the teacher to work on that level of complexity and develop multiple ways of working with fiction.

### References

- Allern, T.H. (2003). *Drama og erkjennelse. En undersøkelse av forholdet mellom dramaturgi og epistemologi i drama og dramapedagogikk*. Trondheim: NTNU, Institutt for kunst- og medievitenskap (Diss.).
- Anderson, M. (2014). The challenge of post-normality to drama education and applied theatre. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, Vol. 19:1, p. 110-120.
- Carroll, J. & Cameron, D. (2009). Drama, digital pre-text and social media. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance* vol. 14(2), 295-312.
- Dunn, J. (2015). Research as an agent of change in drama education: imagine that! *NJ – Drama Australia Journal*, 39(2), 153-158.
- Fels, L. (2015). Performative Inquiry: Releasing regret. S. Schonman (ed.), *International Yearbook of Research in Arts Education*, Vol. 3, pp. 477-481. Münster, New York: Waxmann
- Fischer-Lichte, E. (2008). *The Transformative Power of Performance*, S. I. Jain (trans.), London/New York: Routledge.
- Goffmann, E. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. New York: Double Day Anchor Books.
- Haseman, B. & Mafe, D., (2009) Aquiring know-how: Research Training for Practice-led Researchers. IN H. Smith & R.T. Dean (ed.), *Practice-led Research, Research-led practice in Creative Arts* (pp. 211-229). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Heggstad, K.M. (2011). Frame and Framing. In: S. Schonmann (ed.). *Key Concepts in Theatre/Drama Education* (pp. 259-264). Rotterdam: Sense Publishers.

- Kershaw, B. (1999). *The Radical in Performance : between Brecht to Baudrillard*. London: Routledge.
- Knudsen, K. (2016). Social media – A New Stage for the Drama Teacher. In: A. B. Sæbø (ed.). *International Yearbook of Research in Arts Education*, Volume 4, 205-213. Frankfurt: Waxmann.
- Knudsen, K. (2017). Performative læringsrum på digitale scener – dramadidaktik og sociale medier. In: *JASED – Journal for Research in Arts and Sports Education*, Vol. 1, 2017, 1-16.
- Neelands, J. & Goode, T. (2000). *Structuring Drama Work. A handbook of available forms in theatre and drama*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O’Sullivan, E. (1999). *Transformative learning: Educational vision for the 21st century*. New York: University of Toronto Press.
- O’Toole, J. & Dunn. (2002). *Pretending to learn. Helping children Learn through Drama*. French Forest: Pearson Education Australia.
- Peirce, C.S. (1903/1998). The essential Peirce. Selected Philosophical writings. Vol. 2 (193-1913). Edited by Peirce Edition Project Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.
- Rancière, J. (2004). *The Politics of Aesthetics*. New York: Continuum.
- Rancière, J. (2009). *Aesthetics and its Discontents*. Cambridge: Polity Press.
- Rasmussen, B. (2012). Kunsten å forske med kunsten. Et blikk på kunnen ut fra praksis-teori-relasjonen. In R. Gürgens Gjørum & B. Rasmussen, *Forestilling, framføring, forskning: Metodologi i anvendt teaterforskning* (pp. 23-49). Trondheim: Akademika forlag.
- Smith, D. & Dean, R.T. (2009). *Practice-led research, research-led practice in the creative arts*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Szatkowski, J. (1985). Når kunst kan brukes ... om dramapædagogik og æstetik. In J. Szatkowski & C. B. M. Jensen (ed.). *Dramapædagogik i nordisk perspektiv* (pp. 136-182). Gråsten: DRAMA.
- Szatkowski, J. (1989). Dramaturgiske modeller – om dramaturgisk tekstanalyse. In E.E. Christoffersen, T. Kjølnér & J. Szatkowski, *Dramaturgisk analyse. En antologi* (pp. 9-92). Århus: Universitetet i Aarhus, Institutt for dramaturgi. (Aktuelle teaterproblemer, 24).
- Szatkowski, J. (1993). Et dramaturgisk vende. Perspektiv for teatervidenskapen, dramaturgiske modeller og forestillingsanalyse. In L. Hov (ed.), *Teatervitenskapelige Grunnlagsproblemer* (pp.116-142). Askim Østfold Trykkeri.

Tochon, F.V. (2010). Deep Education. *Journal for Educators, Teachers and Trainers JETT*, Vol. 1, 1-12.

Wotzko, R. (2012). Newspaper Twitter: Applied Drama and Microblogging. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, vol. 17: 4, 569-581.

Wotzko, R. & Carrol, J. (2009). Digital theatre and online narrative. In M. Anderson, D. Cameron and J. Carroll (ed.). *Drama Education with Digital Technology* (pp. 168-183). London: Continuum International Publishing.

Østern, T.P & Channels, P. (2015). Deeo Learning and Teaching as Affordances of Inclusive Dance and Arts Education. In A. Be. Sæbø (ed.). *International Yearbook of Research in Arts Education*, Volume 4, (pp. 123-131). Frankfurt: Waxmann.

- Carroll, J. & Cameron, D. (2009). Drama, digital pre-text and social media. In: *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance* vol. 14(2), 295-312.
- Dunn, J. (2015). Research as an agent of change in drama education: imagine that! In: *NJ – Drama Australia Journal*, 39(2), 153-158.
- Fels, L. (2015). Performative Inquiry: Releasing regret. IN S. Schonman (red.), *International Yearbook of Research in Arts Education*, Vol. 3, s. 477-481. Münster, New York: Waxmann
- Fischer-Lichte, E. (2008). *The Transformative Power of Performance*, S. I. Jain (trans.), London/New York: Routledge.
- Goffmann, E. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. New York: Double Day Anchor Books.
- Haseman, B. & Mafe, D., (2009) Aquiring know-how: Research Training for Practice-led Researchers. IN H. Smith & R.T. Dean (red.), *Practice-led Research, Research-led practice in Creative Arts* (pp. 211-229). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Heggstad, K.M. (2011). Frame and Framing. In: S. Schonmann (ed.). IN: *Key Concepts in Theatre/Drama Education* (pp. 259-264). Rotterdam: Sense Publishers.
- Kershaw, B. (1999). *The Radical in Performance : between Brecht to Baudrillard*. London: Routledge.
- Knudsen, K. (2016). Social media – A New Stage for the Drama Teacher. In: A. B. Sæbø (ed.). *International Yearbook of Research in Arts Education*, Volume 4, 205-213. Frankfurt: Waxmann.
- Knudsen, K. (2017). Performative læringsrum på digitale scener – dramadidaktik og sociale medier. In: *JASED – Journal for Research in Arts and Sports Education*, Vol. 1, 2017, 1-16.
- Neelands, J. & Goode, T. (2000). *Structuring Drama Work. A handbook of available forms in theatre and drama*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O’Sullivan, E. (1999). *Transformative learning: Educational vision for the 21st century*. New York: University of Toronto Press.



- O'Toole, J. & Dunn. (2002). *Pretending to learn. Helping children Learn through Drama*. French Forest: Pearson Education Australia.
- Peirce, C.S. (1903/1998). The essential Peirce. Selected Philosophical writings. Vol. 2 (193-1913). Edited by Peirce Edition Project Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.
- Rancière, J. (2004). *The Politics of Aesthetics*. New York: Continuum.
- Rancière, J. (2009). *Aesthetics and its Discontents*. Cambridge: Polity Press.
- Rasmussen, B. (2012). Kunsten å forske med kunsten. Et blikk på kunnen ut fra praksis-teori-relasjonen. In R. Gørgens Gjørum & B. Rasmussen, *Forestilling, framføring, forskning: Metodologi i anvendt teaterforskning* (pp. 23-49). Trondheim: Akademika forlag.
- Smith, D. & Dean, R.T. (2009). *Practice-led research, research-led practice in the creative arts*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Szatkowski, J. (1985). Når kunst kan bruges ... om dramapædagogik og æstetik. In: J. Szatkowski & C. B. M. Jensen (red.). *Dramapædagogik i nordisk perspektiv* (pp. 136-182). Gråsten: DRAMA.
- Szatkowski, J. (1989). Dramaturgiske modeller – om dramaturgisk tekstanalyse. I E.E. Christoffersen, T. Kjølnér & J. Szatkowski, *Dramaturgisk analyse. En antologi* (pp. 9-92). Århus: Universitetet i Aarhus, Institutt for dramaturgi. (Aktuelle teaterproblemer, 24).
- Szatkowski, J. (1993). Et dramaturgisk vende. Perspektiv for teatervidenskapen, dramaturgiske modeller og forestillingsanalyse. I L. Hov (Red.), *Teatervitenskapelige Grunnlagsproblemer* (pp.116-142). Askim Østfold Trykkeri.
- Tochon, F.V. (2010). Deep Education. *Journal for Educators, Teachers and Trainers JETT*, Vol. 1, 1-12.
- Wotzko, R. (2012). Newspaper Twitter: Applied Drama and Microblogging. In: *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, vol. 17: 4, 569-581.
- Wotzko, R. & Carrol, J. (2009). Digital theatre and online narrative. In: M. Anderson, D. Cameron and J. Carroll (eds.). *Drama Education with Digital Technology* (pp. 168-183). London: Continuum International Publishing.

Østern, T.P & Channels, P. (2015). Deeo Learning and Teaching as Affordances of Inclusive Dance and Arts Education. In: A. Be. Sæbø (ed.). *International Yearbook of Research in Arts Education*, Volume 4, (pp. 123-131). Frankfurt: Waxmann.