

Dramafagets rolle i en digital læringskultur. Performativ læring i dramadidaktikken.

Af Kristian Nødtvedt Knudsen, Førsteamanuensis i drama/teaterfagdidaktik ved Institut for læreruddanning, NTNU.

Udgangspunktet for denne studie er hentet i et nyligt afsluttet doktorgradsprojekt ”#iLive – konturer af en performativ dramadidaktik i en digital samtid” (Knudsen, 2017a). I doktorgradsprojektet undersøgte jeg, hvordan det performative og digitale samfund kunne revitalisere dramadidaktik. Herunder hvilke læringsmuligheder som opstod i krydsfeltet mellem sociale medier og drama som læringsform. Min interesse i denne artikel er rettet mod nogle erfaringer, som jeg gjorde mig som forsker og dramapædagog, når jeg bevægede mig i krydsfeltet mellem sociale medier og dramadidaktik. Fælles for disse erfaringer var, at det jeg vil kalde en moderne dramapædagogisk didaktik blev udfordret i mødet med de sociale medier. Dette skete blandt andet i forbindelse med anvendelsen af dramatisk fiktion i en didaktisk kontekst. Spørgsmålet som jeg vil belyse i denne studie, er: *Hvordan kan de sociale medier og en digital læringskultur føre dramadidaktisk tænkning mod en mere senmoderne forståelse af dramapædagogik i et komplekst samfund?* I artiklen redegør jeg indledningsvis for en moderne dramapædagogisk didaktik, og efterfølgende forsøger jeg, med udgangspunkt i erfaringer fra mit doktorgradsprojekt at vise til, hvorfor en vending mod et senmoderne læringsyn kan være relevant for drama/teaterfaget. Gennem *signalord* (jf. Østern, 2014a, s. 96-97)¹, som er hentet fra ph.d.-afhandlingen; **didaktik, digital læringskultur, og performativ læring**, drøftes,

¹ Begrebet signalord er hentet fra Anna-Lena Østerns artikel ”Et skråblik på forskerskolen NAFOL med ph.d.-stipendiatenes projekter i fokus” (2014a), hvor hun, efter inspiration fra en diskursanalytisk tilgang, gør en studie af et udvalg Ph.d.-projekters brug af begreber og undersøger hvad de signaliserer i de forskellige kontekster.

hvordan en digital læringskultur kan revitalisere og re-kontekstualisere drama/teaterfaget i en digital samtid.

En moderne dramapædagogisk didaktik

Drama og teater er blevet brugt pædagogisk og didaktisk gennem hele den europæiske uddannelseshistorie fra det klassiske Grækenland til det 21. århundrede. Studiens første signalord **didaktik** betyder på græsk *kunsten at undervise* og didaktisk tænkning relaterer sig til undervisningsplanlægning, klasserumsledelse, lærerkroppen, kommunikation og undervisningsrummet (Kirk & Krøgholt, 2018; Østern, 2014b). I begyndelsen af 1970'erne introduceres "dramapædagogik" som en nordisk samlebetegnelse for en lang række af teorier og arbejdsmetoder inden for drama og teater, der anvendes i en uddannelses- og læringskontekst. I henhold til en moderne dramapædagogisk didaktik udvikles elevernes evne til at udforske situationer gennem fiktion, og temaer kan bearbejdes på tværs af fagene i skolen. Dramapædagogik i de 20. århundrede er stærkt påvirket af tanker om friere børneopdragelse og legens betydning for indlæring og personlighedsudvikling (Braanaas, 2008; Sæbø, 2016). Man støtter sig blandt andet til et reformpædagogisk syn på læring, hvor læring søges gennem deltagerens skabende virksomhed og refleksioner i samspillet mellem sansning, bevægelse, følelser, tale, intellekt og forestillingsevne. Dramalærerens opgave er altså at implementere disse begreber i en didaktisk praksis på en vejledende og sikker måde. Blandt andet ved selv at gå i rolle, invitere deltagerne ind i rolle og kollektivt udforske og reflektere over forskellige tematikker. Der findes flere genrer, hvori denne form for didaktik operationaliseres, såsom dramaforløb, procesdrama og forumteater. I denne type dramaprocesser opstår deltagerens meningsskabende arbejde, når de bevæger sig imellem den handling som repræsenteres i fiktionen og den fortolkning og refleksion som følger, når handlingerne i fiktionen afbrydes (eller der tages en *Time out*). Disse dramaprocesser vil primært være tilknyttet et aristotelisk

kunstsyn, hvor tegn fra teatrets verden bringes med ind i læringsprocessen og anvendes til at understrege noget. For eksempel Aud Berggraf Sæbøs dramaforløb ”Darlah – 172 timer på månen” (Sæbø, 2016, s. 253), som tager udgangspunkt i Johan Harstads roman². Med udgangspunkt i eksplorerende spørgsmål igangsættes deltagernes refleksioner, som udforskes yderligere i fiktion, hvor improvisation, tableauxarbejde, rollemodelleringer, replikker og så videre anvendes til at understrege noget, såsom; hvad er det egentlig, som bliver fortalt i historien? Fiktionslaget etableres gennem forskellige måder at kombinere rum, figur, 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.

Grunden til, at jeg har foretaget denne korte redegørelse af det, jeg har valgt at kalde en moderne dramapædagogisk didaktik, er følgende: For det første er studien positioneret i en skole- og uddannelseskontekst. Drama- og teaterpædagogik forekommer på mange arenaer, så det er relevant at understrege, at der her er tale om at undersøge drama/teaterfaget i relation til læring og meningskabende arbejde. For det andet synes jeg, det er vigtigt at vide, hvor faget kommer fra, når det bringes med ind i en potentiel fremtid. Og for det tredje står vi som dramalærere på skuldrene af nogle ”teoretiske kæmper”, der har været med til at forme og udvikle faget til det, det er i dag. Men når vi ønsker at bidrage til pædagogisk og didaktisk fornyelse, så er det væsentligt at huske på, at vores udsigt i dag er en anden, end den de havde. Det vil også sige, at den didaktiske tænkning, som har været aktuel i den moderne skole, ændrer sig, når skolen bringes ind i et senmoderne perspektiv. I det følgende afsnit vil jeg tegne et billede af den kompleksitet, som er en del af en digital ungdomskultur, samt introducere et mere senmoderne syn på subjekt og erkendelse.

² For flere eksempler jf. Heggstad, 2012; Neelands, 2000; O’Neill, 1995.

Ung i en digital samtid – senmodernitetens fragmenterede subjekter

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, 2017). Medierådgiver og forfatter Ida Aalen (2016, s. 19) 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, email). Udviklingen fører blandt andet til, at kommunikationen bliver mere kompleks, samt at kundskabsformer bliver mere differentierede. Den digitale teknologis allestedsnærværende tilstand, har en helt anden gennemslagskraft og når, det kommer til delagtighed, et helt andet tempo end tidligere teknologi. Verdensomspændende kommunikation på de sociale medier kan føre til et samfund med større tolerance for afvigende levemønstre og en accept af flere tolkningshorisonter, som for eksempel *#blacklivesmatter* og *#jævla homo*. På den samme tid kan lignende processer også føre til en indsnævring, som betegnelsen *ekkokamre* er et symbol på. Det åbne samfunds politik bliver således et vigtigt tema, som også bør bearbejdes og implementeres i skolen. At være ung i en digital samtid handler blandt andet om at kunne navigere i et virvar af kommunikativ information. Samtidig fordrer mængden af digitale platforme, hvorpå ungdommen opererer, et mere decentraliseret syn på subjektet. 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 disorganization, but the loss of a sense of the very reality of things and of other persons. (Giddens, 1991, 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, s. 55). Spørgsmålene

indeholder både ontologiske og epistemologiske dimensioner 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. Giddens senmoderne syn på subjekt og erkendelse ræsonnerer med det at være ung i en digital samtid. Det handler om at være en del af en kultur, hvor store dele af kommunikation mellem mennesker og identitetsskabning også foregår på komplekse digitale platforme. Kulturen stiller krav til subjektets evne til selv-refleksivitet. I en skole –og uddannelseskontekst så vil den samme kompleksitet også sætte sit præg på en digital læringskultur (Frantzen og Schofield, 2018; Selander, 2017). Med udgangspunkt i erfaringer fra mit ph.d.-projekt (Knudsen, 2017a) vil jeg i det følgende afsnit illustrere, hvordan denne kompleksitet satte sit præg på udviklingen og gennemførelsen af undervisningsforløbet #iLive, som blev udviklet og gennemført af undertegnede i efteråret 2015.

#iLive – at undervise i krydsfeltet mellem drama/teater og de sociale medier

Tidligere forskning i krydsfeltet mellem drama/teater og de sociale medier kendetegnes af, at forskellige dramakonventioner og dramagenrer overføres til de sociale medier (Carroll & Cameron, 2009; Jensen, 2012; Nicholls og Philip, 2012; Sutton, 2012). For eksempel Rebecca Wotzko (2012) som undersøger, hvordan Twitter kan adapteres til Augusto Boals *Newspaper Theatre* og derigennem skabe en platform, som åbner op for at stille spørgsmål ved nyhederne gennem kritisk analyse og remediering. I mit Ph.d.-projekt forsøgte jeg at gå i den modsatte retning og i stedet undersøge, hvordan de sociale mediers æstetik kunne revitalisere dramadidaktisk tænkning. Det vil sige, at det som kendetegner min forskning er, at jeg forsøger at finde faglig fornyelse med udgangspunkt i de sociale medier.

#iLive tager udgangspunkt i to spørgsmål; *hvem er du på de sociale medier og hvordan lever du med de sociale medier?* Forløbet er udviklet af undertegnede og blev gennemført fire gange med i alt 89 gymnasieelever fra første til tredje klasse. Eleverne er tilknyttet forskellige gymnasielinjer, to klasser tilhører ”musik, dans og dramalinjen”, én klasse ”service og samferdsel” og den sidste en ”almenfaglig” linje. #iLive har cirka 3,5 times varighed og undervisningen foregår på engelsk. Deltagernes smarttelefoner, Instagramkonti, Snapchatkonti og Facebookprofiler er en aktiv del af forløbet. I en samlet indledende introduktion udenfor lokalet, får deltagerne udleveret en sort boks som indeholder diverse rekvisitter, blandt andet en QR-kode som deltagerne scanner.



Figur 1. Qr-koden fører læseren til følgende hjemmeside <https://vimeo.com/133437785>. Læseren kan downloade en Qr-scanner i sin app-store.

QR-koden fører deltagerne videre til en introduktionsvideo på det sociale medie Vimeo, hvor de møder forløbets vært. Selve forløbet indeholder 14 læringshændelser, som hver især har forskellige intentioner, som for eksempel; (1) stimulerer til individuelt og kollektivt arbejde, (2) udfordrer deltagerne til at løse forskellige opgaver og (3) tilfører deltagerne information, som de skal bruge i forløbet. #iLive ser umiddelbart ud som et moderne dramapædagogisk undervisningsforløb. Værten kan karakteriseres som en type ”lærer-i-rolle” og brugen af engelsk indeholder også et distancerende element. Men i forbindelse med udviklingen og gennemførelsen af #iLive erfarede jeg som dramapædagog og forsker, at den kommunikative kompleksitet, som er en del af de sociale mediers æstetik, udfordrede centrale dramadidaktiske

og dramapædagogiske principper. I det følgende afsnit, vil jeg kort introducere et eksempel fra #iLive, hvor ovennævnte udfordringer opstod³.

Hvordan tager man en god Selfie?

Nummeret "Beautiful" af Pharrell Williams og Snoop Dogg strømmer ud af højtalerne, samtidigt kommer en spejlvæg til syne, når lokalets mørke tæpper trækkes til side. Deltagerne får til opgave at eksperimentere med at tage en god selfie. Nogle deltagere bruger lokalets spejlside andre de forskellige nuancer af lys, som kommer fra lyskasterne i loftet. Et par deltagere tager deres vinterhuer på og begynder at eksperimentere med forskellige ansigtsudtryk og "poses". En anden gruppe deltagere står foran spejlet og er i gang med at "style" sig selv, hvorefter de tager billeder fra forskellige ansigtsvinkler. Nogle af billederne postes på Instagram af deltagerne selv, andre projekteres via deres smartphones på væggen, og analyseres efterfølgende af dramalæreren og deltagerne, i en opsummerende refleksionsrunde kaldet "Selfies for dummies". I løbet af opsummeringsrunden påpeger deltagerne ligeledes, at det er vigtigt at bestemme sig for en rolle, før man tager en selfie og deltagerne peger på flere forskellige rolletyper som man kan vælge imellem, såsom: *Komikeren, Fuck boy, Stripperen, Politikeren, Poeten, Pretty girl og mig selv* (Knudsen, 2017a, s. 182). Der findes uden tvivl endnu flere roller, som opererer på de sociale medier, men de roller som beskrives af deltagerne i #iLive, siger noget om brugernes adfærd på de sociale medier. Rollerne kan udføres af mange, og deltagerne beskriver af hver rolle, vejleder brugernes adfærd. For eksempel rolletypen "Pretty girl", som deltagerne beskriver på følgende måde: "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" (Knudsen, 2017a, s. 182).

³ For en grundigere indføring i udviklingsprojektet og i analyser af #iLive henvises til Knudsen, 2015; 2017a; 2017b; 2018.



figur 2. Deltagerne i #iLive udforsker, hvordan man tager en god selfie (Knudsen, 2017b, s.13)

I relation til en moderne dramapædagogisk didaktik, så udfordrer denne læringshændelse flere centrale dramadidaktiske og dramapædagogiske principper. For eksempel; (1) En manglende distinktion mellem fiktion og virkelighed. Dramalæreren har ikke etableret en tydelig fiktionskontrakt eller spurgt deltagerne om at gå i rolle, hvilket også får indflydelse på (2) niveauet af risiko. Når dramalæreren ikke anvender en tydelig defineret fiktionskontrakt øges risikoniveauet, da deltageres mulighed for at handle indenfor fiktionens trygge rammer, reduceres. Og til sidst, (3) i stedet for at spille en ”anden”, så forandres den ”anden” til deltagerne selv på de sociale medier – imens de er den, de er i det sociale rum. Der er således tale om et decentraliseret syn på subjektet (jf. Giddens, 1991), da deltagerne agerer på forskellige digitale og analoge scener på samme tid. Dette syn på subjekt og erkendelse udfordrer en moderne dramapædagogisk forankring i et reformpædagogisk syn på læring, hvor læring søges gennem det centraliserede subjekts egen skabende virksomhed og refleksioner i samspillet med verden.

I det følgende afsnit introduceres studiens andet signalord; *digital læringskultur* og jeg introducerer læringsteori, som forsøger at tilpasse sig til et senmoderne syn på subjekt og erkendelse.

Det lærende subjekt i en digital kultur

I den norske læreplan er digitale færdigheder en af fem grundlæggende færdigheder⁴. Det handler om, at eleverne skal udvikle digital dømmekraft og mediekompetence ved at tilegne sig kundskaber og gode strategier i forbindelse med brugen af internettet. Men i takt med at samfundet og den digitale teknologi udvikler sig, så sker der også en udvikling i synet på læring og det lærende subjekt. I *Didaktikken efter Vygotsky* påpeger Staffan Selander (2017, s. 70), at da den digitale teknologi først blev indført i skolen, så påvirkede det måden, man arbejdede på, men det forandrede ikke måden. Selander foreslår en multimodal og design-orienteret didaktisk læringsteori. Læring i et multimodalt perspektiv handler om kommunikation og skal ses i sammenhæng med øget globalisering og kommunikation i verden. Det indebærer blandt andet, at vi som meningsskabende væsner ikke længere kun skaber mening gennem det talte eller det skrevne ord, men i større grad gennem forskellige multimodale fremstillinger (Selander, 2017, s. 25). Ifølge Selander er skolen i det senmoderne samfund orienteret mod anvendelighed eller tilpasning (en applikatorisk dimension). Læring defineres som *livslang læring* og fordrer, at individet er bevægelig og tilpasningsdygtig. Det vil sige, at den kundskab som personen har *uden for* skolen blandt andet bedømmes ud fra evnen til at kunne anvende og tilpasse sine kundskaber i forskellige sociale sammenhænge. Dette indebærer at kunne samarbejde med andre, hvilket i større grad også påvirker arbejdet *i* skolen (Selander, 2017, s. 75). Skolen har ikke længere monopol på at være den eneste platform eller arena for læring og det betyder, at der skabes en læringskultur, hvor læring distribueres og designes mange steder, også på digitale

⁴ <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/digitale-ferdigheter/>

platforme som for eksempel på Youtube. Den senmoderne skoles applikatoriske didaktik bringer derfor nogle nye principper i spil i forhold til synet på kundskabsformer, kundskabsrepræsentationer og undervisning. Det gør sig også gældende, hvis vi bringer de samme principper med ind i en senmoderne dramapædagogisk og didaktisk kontekst.

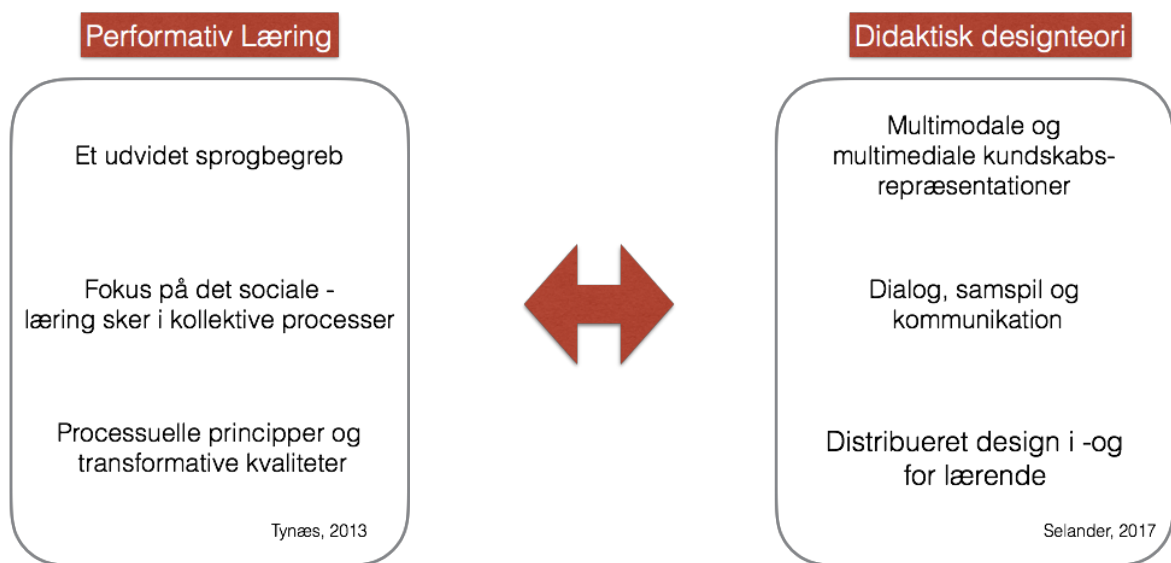
Dramapædagogik i et senmoderne perspektiv

Hvis vi for et kort øjeblik bevæger os ud af den skole- og uddannelseskontekst som studien er positioneret i og ind i en mere drama/teaterfaglig kontekst, så har senmoderne perspektiver længe været en del af kunstens og mediernes bearbejdelse af virkeligheden. Både det postdramatiske teater og performance-genren har eksperimenteret med teaterkunstens grundelementer (rum, figur, fabel, tid) og udfordret tanken om kunsten som værende autonom. Flere fagfolk har vendt sig mod performance-genren for at videreudvikle dramapædagogikken i en mere senmoderne retning (Fogt & Fogh, 2015; Krøgholt, 2001; Prendergast, 2011). I *Dramapædagogisk historie og teori* påpeger Nils Braanaas (2008, s. 340-341), at strategier fra performancegenren tilføre et mere fleksibelt syn på drama/teaterfaget i en skole- og uddannelseskontekst, da det åbner op for, at læreren kan udfolde sine evner gennem multimediale former, som også indeholder nye visuelle medier.

I artiklen ”Performativ danning – kollektive transformasjonsprosesser” videreføre Arne Tynæs (2013) denne tanke og viser til, at både dramapædagogik og performancestudier har rødder i reformpædagogikken og inden for æstetisk pragmatisme (jf. Dewey, 1980 [1934]). Tynæs anvender denne kobling til at skrive et udvidet dramapædagogisk dannelsessyn frem. Han peger på tre egenskaber ved performanceteori, 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) performativitetetsbegrebets fokus på processuelle

principper og transformative kvaliteter, som ligeledes er genkendelige elementer i en dramapædagogisk kontekst. Tynæs *performative dannelse* tilfører dramapædagogikken et udvidet dannelsessyn, som også ræsonnerer med Selanders didaktiske designteori, da det blandt andet åbner op for et udvidet sprogbegreb, som også involverer andre kundskabsrepræsentationer end det verbale eller skriftlige.

Performativ læring og didaktisk designteori



Figur 3. Tynæs tre egenskaber indeholder flere paralleller til Selanders kendetegn for en didaktisk designteori.

Tynæs performative dannelsesbegreb indeholder flere elementer som kan bringes med ind i en digital læringskultur og et senmoderne syn på subjekt og erkendelse, blandt andet et udvidet sprogbegreb og et fokus på det sociale. På trods af, at Tynæs performative dannelsesbegreb virker til at være konsistent med den performative dramadidaktik, som jeg forsøger at skrive frem i denne studie, så opstår der alligevel en konflikt i relation til brugen af fiktion. Tynæs understreger, at det er væsentligt i et dramapædagogisk dannelsesperspektiv at huske på, at der kan være en pædagogisk (bag)tanke med dramaprocessen;

[...] 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 lærer at lede etter en underliggende mening i sammenhengen mellom den handling som representeres i fiktionen og den fortolkning og refleksjon som følger når handlingene i fiktionen afbrydes. Det medfører, at i relation til en performativ dramadidaktik i en digital læringskultur, så blir Tynæs argument ikke konsistent, da læringsprosessene fremdeles operationaliseres med utgangspunkt i en klassisk dramatisk fiktionsforståelse. Dermed oppstår der en risiko for, at når dramalæreren forsøker at utfolde sine evner gjennom multimodale former, som også inneholder nye visuelle medier (jf. Braanaas, 2008), så skjer det med utgangspunkt i en moderne dramapædagogisk didaktik, som rett og slett ikke er rustet til å håndtere de sociale mediers kommunikative kompleksitet og den form for (selv)iscenesættelse som operationaliseres på disse medier. I et forsøk på å finne en dramadidaktisk tilgang som formår å håndtere de sociale mediers kompleksitet, så beveger jeg meg igjen ut av skole- og uddannelseskonteksten og videre til det dramaturgiske fagfelt.

I *Dramaturgi. Forestillinger om teater* (Gladsø, Gjervan, Hovik & Skagen, 2015, s. 190) påpeger forfatterne, at forskjellen mellom kunst og hverdag, fiktion og virkelighet ikke er så klar og entydig lenger. I beskrivelsen av de nye dramaturgiske former anvender Svein Gladsø, Ellen K. Gjervan, Lise Hovik og Annabella Skagen begrepet *fiktionalitet*, som jeg mener også med fordel vil kunne anvendes i det dramapædagogiske felt: ”Det er derfor mulig, kanskje nødvendig, å betrakte fiksjonalitet i ulike former som nødvendige ’redskaper’ i den kulturelle kommunikasjonen mellom mennesker” (ibid, s. 190). Fiktionalitet adskiller seg fra fiktion ved ikke å betegne en genre eller en gruppe av teksttyper. Derimot betegner begrepet *fiktionalitet*

en kvalitet eller en egenskab, som en afsender kan signalisere, og som en modtager kan antage, at noget besidder:

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, Kjerkegaard, Krauglund, Bielsen, Reestorf og Stage, 2014, s. 9)

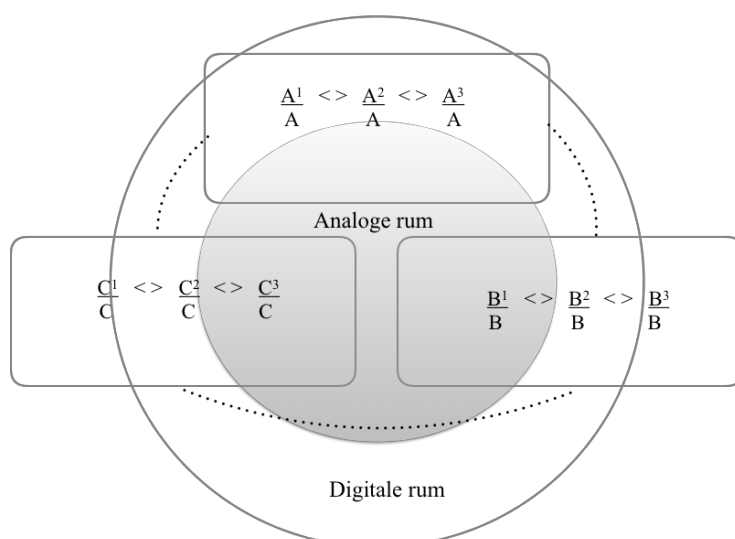
Når fiktionaliseringsbegrebet bringes med ind i en dramapædagogisk kontekst, så udfordres en klassisk mimetisk sammenhæng mellem perception og tolkning. Jeg har tidligere i artiklen redegjort for, at et af kendetegnende ved en moderne dramapædagogisk didaktik er, at dramalæreren anvender en tydelig distinktion mellem fiktion og virkelighed. Fiktionaliseringsbegrebet indeholder ikke den samme form for distinktion. Spørgsmålet er ikke længere; *hvor går grænsen mellem fiktion og virkelighed? Eller hvad gemmer der sig bag fiktionen?* Spørgsmålet kunne i stedet være; *Hvilke fiktionaliseringsstrategier kommer til syne? Eller hvad kan fiktionaliseringen bruges til?* En præmis for at deltage i den udforskende proces indebærer først og fremmest en accept af, at fiktionen ikke er afgrænset i en distinkt fiktionskontrakt eller indeholder en pædagogisk (bag)tanke. Derefter kan dramalæreren udforske, hvilke muligheder det kan føre med sig for måden, dramalæreren arbejder med meningsskabende processer i en dramadidaktisk kontekst. I det følgende afsnit bringes studiets sidste signalord i spil; *performative læringsrum*, og jeg udforsker, hvordan de sociale mediers æstetik kan videreudvikle dramafagets rolle i en digital samtid.

Hyperfiktionalitet og digitale metamorfoser

Når jeg placerer det *performative* foran læringsrum, så er det ikke et forsøg på at slå åbne døre ind, ej heller for at påstå, at dramadidaktisk og dramapædagogisk arbejde *ikke* indeholder en performativ dimension i sig selv. Men det er for at sende et signal om, at den form for performativitet som de sociale medier indeholder, tilfører læringsprocesserne en kommunikativ dimension, som udfordrer en moderne dramapædagogiks didaktik. For eksempel med tanke på

rolle/figur-begrebet. I de performative læringsrum kan improvisationen opstå med én person og mobiltelefonen som en materiel genstand. Gennem mobiltelefonen åbnes der op for samhandling 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. Der er tale om en form for de-individualisering af subjektet, vi er os selv sammen med andre, og distancen til sig selv ligger et sted i den overgang. I de performative læringsrum kan dramalæreren operere med en *hyperfiktionalitet*⁵, som bevæger sig udover den klassiske dramatiske fiktions lade-som-om-handling, og som ræsonnerer med fikcionalitetsbegrebets principper, som jeg beskrev tidligere (jf. Gladsø et al., 2015; Jacobsen et al., 2014). Deltagerne bevæger sig i en gråzone mellem at spille sig selv eller ikke spille sig selv og denne *de-individualisering* bringes også med ind i definitionen af det *kollektive*.

Hyperfiktionalitet i de performative læringsrum



Figur 4. 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 Janek Szatkowskis oprindelige model fra 1985, s. 144. (Knudsen, 2017a, s. 91)

⁵ Præfikset *hyper* peger på, at noget er *for meget* eller *for stærkt*.

Jeg er for enkelthedsskyld stoppet ved bogstavet C og tallet i ³, men i teorien er både bogstaver og tallene uendelige. Rollerne er gruppeindivider, da de kan udføres af mange og rollebeskrivelserne vejleder brugernes adfærd. Der er således heller ikke tale om en æstetisk mangedobling, da dette ville forudsætte et centraliseret subjekt, hvorigennem verden udforskes og undersøges. En del af rolletypernes opbygning i #iLive indeholder i stedet en de-centrerende proces, hvori deltagerne transformeres til digitale metamorfoser, som skifter adfærd og udtryk, alt efter hvilke digitale rum de bevæger sig i. Hvis den samme rolleforståelse adapteres til dramadidaktisk tænkning, medfører det, at måden deltagerne *hyperfiktionaliserer*⁶ på flere platforme på samme tid resonerer med det digitale samfunds syn på subjektet (jf. Giddens, 1991; Selander, 2017). Det er også værd at bemærke, at fiktionsarbejdet i de performative læringsrum 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 *hyperfiktionselle brydninger*. Det vil sige, de meningsskabende processer og subjektets selv-refleksivitet opererer i *overgangene* eller *brydningerne* mellem fiktionslag, roller og narrativer. De forskellige overgange indeholder potentielle rum for læring, og i tråd med en digital læringskultur åbnes der op for, at subjektets kundskab *udenfor* skolen kan bringes med *ind* i skolen (jf. Selander, 2017).

Når dramalæreren implementerer hyperfiktionalitet i det didaktiske arbejde, så er det vigtigt at være bevidst om det etiske ansvar som følger. De hyperfiktionselle *brydninger* opererer med en lignende kompleksitet som på de sociale medier, og det vil også sige, at etiske tematikker såsom; synlighed/usynlighed, gruppetilhørighed/frivillighed og privat/offentlig, bringes med ind i det dramadidaktiske arbejde. I redegørelsen af læringshændelsen omhandlende ”selfie”-opgaven, pegede jeg blandt andet på, at eleverne deltager uden en tydelig

⁶ Grunden til, at jeg bruger begrebet hyperfiktionalitet i stedet for fiktioniseringsbegrebet skyldes den dramapædagogiske og didaktiske kontekst som studien er positioneret i. Det vil sige, der er her tale om fiktionsarbejde i relation til meningsskabende arbejde og æstetiske læreprocesser.

defineret fiktionskontrakt. Det kan virke modstridende at tilbyde komplekse læringsaktiviteter i skolen, som en måde at håndtere kompleksitet på, men det er samtidig nødvendigt at udvikle komplekse former for viden og forståelse for at beherske en kompleks kultur. Dramalæreren skal naturligvis være varsom og opmærksom på deltagerne, men han/hun må også acceptere, at der er en større risiko og et etisk ansvar som er vanskeligere at håndtere. Her kan erfaringer med fiktionsarbejde i relation til moderne dramapædagogiske processer være relevante. Særligt de gange, hvor dramalæreren sammen med deltagerne har erfaret, at fiktionen kom *for tæt på*. Dramalæreren kan også finde hjælp i den digitale ungdomskultur. I eksemplet fra #iLive, kom det blandt andet til syne, at de sociale mediers fiktioniseringsstrategier allerede indeholder distancerende elementer, som hentes fra deltagerens egen hverdag. Blandt andet i form af de roller, som deltagerne identificerede i forbindelse med #iLive. Ligeledes kan dramalæreren faglige kendskab til performancegenren, som Braanaas (2008, s. 340-341) også har påpeget, bruges til at være varsom i måden at underbygge og støtte denne type læringsaktivitet. Det er dog væsentligt at understrege, at dramalæreren bringer både de tidligere erfaringer og kendskab til performancegenren med ind i processen, uden at falde tilbage til strategier fra en moderne dramapædagogisk didaktik. Det ville i så fald medføre, at et reformpædagogisk kundskabssyn også ville blive bragt med ind i læringsprocessen.

Dramafagets rolle i en digital læringskultur

Et hvert forsøg på at revitalisere eller forny faglige perspektiver indebærer at *ryste* allerede etablerede forestillinger om, hvad dramapædagogik og dramadidaktik er. I denne studie har jeg, med udgangspunkt i teori om digital læringskultur, skolen i et senmoderne samfund, dramadidaktik og de sociale medier, forsøgt at *ryste* på forestillinger om drama/teaterfaget i en skole- og uddannelseskontekst. At videreudvikle dramafagets rolle i en digital læringskultur handler ikke om at glorificere, hvad en digital læringskultur kan tilføre dramafaget. Det handler

om at undersøge forholdene mellem læring, meningsskabelse og undervisning i et komplekst samfund. Det syn på læring, som jeg har introduceret i artiklen, handler om at kunne gøre distinktioner mellem en digital samtids kundskabsdomæner på en sensitiv og detaljeret måde. At kende til forskellige fortællinger om de fænomener, som behandles der, samt at kunne anvende sine kundskaber for at løse problemer, kommunikere (multimodalt) og skabe meningsfulde sammenhænge. Dramalæreren kan således skabe (scene)rum, hvor basale aspekter ved det at være ung i en digital samtid kan udforskes.

I denne studie peger jeg på flere områder, hvor de sociale medier og en digital læringskultur kan føre dramadidaktisk tænkning mod en mere senmoderne forståelse af dramapædagogik i et komplekst samfund. Blandt andet ved at implementere hyperfiktionalitet og løsrive sig fra et aristotelisk kunstsyn i det dramapædagogiske arbejde. Et dramadidaktisk skifte kan virke udfordrende for dramalæreren og dennes faglige identitet. 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. Store dele af fagets måde at arbejde med meningsskabende processer på, indeholder allerede den kompleksitet og de former for differencerede kundskabsrepræsentationer, som findes i det senmoderne samfunds syn på læring. Dramafagets rolle i en digital læringskultur vil da være at bygge bro mellem mangfoldigheden af kundskabsdomæner og udfordre og udforske de komplekse og kommunikative strukturer, som er tilstede i børn og unges liv, både *i* og *uden for* skolen.

Litteratur:

- Aalen, I. (2016). *Sociale medier*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Braanaas, N. (2008). *Dramapedagogisk historie og teori* (5. udg.). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Carrol, 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.
- Dewey, J. (1980 [1934]). *Art As Experience*. New York: Perigee Books.
- Fogt, J. & Fogh, C. (2015). The postdramatic turn – Recasting the dramatic curriculum. *The European Journal of Social and Behavioural Sciences*, nr. 14, 1915–1928.
- Frantzen, V. & Schofield, D. (2018). *Mediepedagogikk og mediekompetanse. Danning og læring i en ny mediekultur*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Giddens, A. (1991). *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.
- Heggstad, K. M. (2012). *7 veier til drama. Grunnbok i dramapedagogikk for lærere i barnehage og skole* (3. udg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- 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.
- Kirk, H. & Krøgholt, I. (2018). *Fagdidaktik i teater og drama*. Frederiksberg: Frydenlund.
- Knudsen, K. N. (2015). Sociale medier – en ny scene for dramapædagogen. *Drama Nordisk Dramapedagogisk Tidsskrift*, Nr. 3, 46–50.
- Knudsen, K. N. (2017a). *#iLive - konturer af en performativ dramadidaktik i en digital samtid*. (Diss.). Trondheim: NTNU, Institutt for lærerutdanning.
- Knudsen, K. N. (2017b). Performative læringsrum på digitale scener – dramadidaktik og sociale medier. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, Nr. 1, 1–16.
- Knudsen, K. N. (2018). Challenging fiction: Exploring meaning-making processes in the crossover between social media and drama in education. *International Journal of Education & the Arts*, 19(1), 1–24.

- Krøgholt, I. (2001). *Performance og Dramapædagogik – et krydsfelt*. Aarhus: Det Humanistiske Fakultets reproafdeling, Aarhus Universitet.
- Lundby, K. (2008). *Digital Storytelling, Mediatized Stories. Self-representations in New Media*. New York: Peter Lang.
- 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.
- 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.
- Rettberg, J. W. (2014). *Seeing Ourselves Through Technology: How We Use Selfies, Blogs and Wearable Devices to See and Shape Ourselves*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Selander, S. (2017). *Didaktiken efter Vygotsky. Design för lärande*. Stockholm: Liber.
- 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.
- Szatkowski, J. (1985). Når kunst kan bruges ... 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. (2017). Manifesto for a wide-range theory of dramaturgy. *Peripeti*, nr. 26, 10–28.
- Sæbø, A. B. (2016). *Drama som læringsform*. Oslo: Universitetsforlaget.
- 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.
- 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. (2014a). Et skråblikk på forskerskolen NAFOL med ph.d.-stipendiatenes prosjekter i fokus. I A-L Østern (Red.), *NAFOL Årbok 2014 NAFOL Year Book 2014. En gang lærer – alltid lærer? Once a Teacher – Always a Teacher?* (s. 93–112). Bergen: Fagbokforlaget.
- Østern, A.L. (2014b). *Dramaturgi i didaktisk kontekst*. Bergen: Fagbokforlaget.