

Pushe eller puse – perspektiver på dramarommets paradoks

Ellen Foyen Bruun^{1*} og Jorid Bakken Steigum²

¹Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, NTNU, Norge; ²Vestre Viken helseforetak, Norge

Sammendrag

I denne artikkelen presenteres funn fra en studie på programfag drama i norsk videregående skole. Dramalærere samt tidligere og nåværende dramaelever fra tre skoler ble intervjuet om hvordan de så på forholdet mellom dramarommet og psykisk helse. Av studien gikk det frem at dramarommet oppleves som et paradoks, både veldig fritt og krevende på samme tid. For å undersøke hvilke faktorer som kan bidra positivt og mulig negativt for elevenes psykiske helseopplevelse i dramarommet, tar vi utgangspunkt i en ressursorientert helseforståelse og bringer inn begrepet toleransevinduet fra psykologien. Dramarommets paradoks utdypes med tre perspektiver som spenningsfelt: mellom å bli pushet og ivaretatt, mellom innlevelse og distanse i den sceniske virkeligheten, og mellom ulike forventninger til dramafaget. Studien viser at elevene ønsker å pushes faglig, og at de opplever stor mestring når de klarer noe de på forhånd ikke trodde. Samtidig er dette komplekst og avhenger av å finne balansen mellom de mange sammenvevde motsetningene som er i dialektisk samspill. De estetiske læreprosessene i dramafaget kan innebære både muligheter og utfordringer når det gjelder opplevelse av psykisk helse og personlig utvikling.

Nøkkelord: programfag drama; psykisk helse; toleransevinduet; under- og overdistanse; følelsesregulering

Abstract

Pushing or cuddling – perspectives on the paradox of the drama space

This article presents findings from a study addressing the A-levels drama program in Norwegian upper secondary education. Drama teachers and former and current drama students from three schools were interviewed. The study demonstrated that the drama space is perceived as a paradox, both as very free and demanding. To investigate which factors may contribute positively and possibly negatively to the students' experience of mental health in the drama space, we lean on a resource-oriented understanding of health and introduce the concept of the tolerance window from psychology. The paradox of the drama space is examined through three perspectives as fields of tension: between pushing and caring, between the emotional identification and distance in the dramatic *as-if* reality, and between the incongruent expectations to drama

*Korrespondanse: Ellen Foyen Bruun, e-post: ellen.bruun@ntnu.no

© 2023 E. F. Bruun og J. B. Steigum. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://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: E. F. Bruun og J. B. Steigum. «Pushe eller puse – perspektiver på dramarommets paradoks» *Journal for Research in Arts and Sports Education, Special issue: Estetiske læringsprosesser*, Vol. 7(1), 2023, pp. 10–24. <http://dx.doi.org/10.23865/jased.v7.3853>

and theatre education. The study illustrates that the students want to be pushed educationally and that they experience great achievement and life efficacy when they manage something they did not believe beforehand. This is, however, complex, and depends on finding a balance between the many entangled interactions. The aesthetic learning processes in the drama space may offer possibilities as well as challenges regarding mental health experience and personal development.

Keywords: *drama as subject; mental health; window of tolerance; under- and over distance; emotional regulation*

Received: Mars, 2023; Accepted: April, 2023; Published: Mai, 2023

Innledning

Within the framework of art and theatre you will find a special freedom, and the space and time to explore complexities. It does not cost you anything. It costs you your life.

—Bogart & Landau (2005, s. 2)

Skolehverdagen på videregående skole har gjennomgått store endringer i senere år, og nyere forskning viser at det er på høy tid å rette søkelys mot psykisk helse i norsk skole (Bakken, 2019; Ekornes, 2018; Oldervik & Saur, 2020). På programfag drama balanserer lærere og elever daglig på grensen mellom trygghet og risiko. Dramafaget er forankret i teaterkunsten, og fordrer at elevene engasjerer seg kroppslig og emosjonelt samtidig som de skal fordype seg i krevende dramatik og rolletolkninger. For unge på 16–18 år kan det være både givende og utfordrende å tre inn i dramafagets læringsrom. De estetiske læreprosessene er preget av uforutsigbarhet parallelt med stramme tidsfrister for visninger og premierer.

I denne artikkelen presenteres funn fra en kvalitativ studie om erfaringer med psykisk helse i dramarommet på programfag drama i videregående skole. Dramarommet viser til elevenes klasserom, som rammer inn dramafagets estetiske læreprosesser, både fysisk og mentalt. Med søkelys på kunstoffaget drama representerer studien også et internasjonalt forskningsfelt i vekst i skjæringspunktet mellom kunst, kultur og helse (Daykin et al., 2008; Fancourt & Finn, 2019). Forskerlaget er to drama- og teaterpedagoger med lang erfaring fra ulike kontekster.

I 2018 gjennomførte vi to kurs om dramafaget og psykisk helse (Bruun & Steigum, 2019). Samtalene med rundt femti dramalærere fra hele landet bekreftet behovet for å adressere temaet, også gjennom forskning. Studien vår viser at dramarommet oppleves som et paradoks – både fritt og krevende på samme tid. Paradokset forstås ikke som et enten-eller, men snarere som et både-og, i likhet med artikkelens innledende sitat (Bogart & Landau, 2005). I denne artikkelen spør vi: *Hva betyr dramarommets paradoks for elevenes opplevelse av psykisk helse? Hvilke faktorer bidrar positivt og hvilke (står i fare for å bidra) negativt?*

Først presenterer vi den teoretiske rammen som kombinerer helsefag og psykologi (Antonovsky, 1985; Nordanger & Braarud, 2014, 2017; Siegel, 2012) med

kunstdidaktisk tenkning fra drama- og teaterpedagogisk fagtradisjon (Austring & Sørensen, 2006; Dewey, 2005; Landy, 1994; Ross, 2013, 2016). I metodedelens redegjør vi for studien og det empiriske grunnlaget for analysen. Som funn presenterer vi dramarommets paradoks gjennom tre spenningsfelt: (a) mellom å pushe elevene faglig og ivareta dem følelsesmessig, (b) mellom følelsesmessig innlevelse og distanse i den sceniske virkeligheten og (c) mellom ulike forventninger til drama- og teaterfaget. I diskusjonen kommer vi tilbake til de teoretiske begrepene fra helsefeltet og belyser hvilke faktorer som ser ut til å bidra positivt og mindre positivt for hvordan elevene opplever og skaper mening rundt psykisk helse i dramarommet.

Teoretisk rammeverk i skjæringspunktet mellom drama og psykologi

Den teoretiske rammen er satt sammen fra helsefag/psykologi og kunst-/dramapedagogikk. Vi forstår psykisk helse ut fra en salutogen modell der dette er noe alle har uavhengig av sykdom (Antonovsky, 1985). Det salutogene perspektivet setter søkelys på hvert individs ressurser, potensial og subjektive opplevelse av levde erfaringer (Antonovsky, 1985; Antonovsky & Sjøbu, 2012). Fokuset er på det sunne fremfor det syke, samt på individets evne til å regulere egne følelser og skape mening. Fra psykologien trekker vi inn begrepet toleransevinduet, opprinnelig lansert av Siegel (1999). Toleransevinduet viser til spennet av aktivering som det er gunstigst for oss mennesker å være i (Nordanger & Braarud, 2014, 2017; Siegel, 1999, 2012). Alle mennesker svinger inn og ut av toleransevinduet sitt. Innenfor toleransevinduet er kroppen i en relativt balansert tilstand hvor vi er mest mottagelige for læring, og fungerer best sammen med andre. Her er det samtidig viktig å understreke at det finnes ulike grader av over- og understimulering. Jo lenger utenfor toleransevinduet sitt en elev befinner seg, jo vanskeligere vil det være å tenke fornuftig og være mottagelig for læring (Nordanger & Braarud, 2014, 2017). En persons toleransevindu er heller ikke statisk, og når vi føler oss trygge, vil vi kunne utforske og utvide toleransevinduet vårt.

Andre mennesker kan hjelpe et individ å regulere følelser og dermed gi støtte til noen som er på utsiden av toleransevinduet sitt, og slik hjelpe dem tilbake i balanse (Nordanger & Braarud, 2014, 2017). I skolekonteksten kan dette handle om å anerkjenne elevenes følelser og opptre rolig og omsorgsfullt, samt tilrettelegge for at elevene utvikler egen evne til å håndtere følelser på en gunstig måte (Nordanger & Braarud, 2014, 2017). I skolesammenheng snakker man også om klassens toleransevindu (Ringereide et al., 2019). En klasse med et trangt toleransevindu vil fremstå som utrygg og preget av uro, konflikt eller passivitet, og kan være vanskelig å få samlet. I andre klasser er det motsatt, med vide toleransevinduer og stor fleksibilitet og trygghet. De jobber gjerne godt på egen hånd og håndterer overganger bra. Læreren kan hjelpe klasser å regulere seg. Er de overstimulert, vil det være behov for å roe ned, mens hvis de er understimulert, vil de trenge å vekkes og stimuleres.

Etter vår erfaring samsvarer begrepet toleransevinduet godt med det drama- og teaterpedagogiske rammeverket vi bygger på, som forstår estetiske læreprosesser som helhetlige og erfaringsbaserte (Dewey, 2005; Skilbeck, 2017). Denne drama- og teaterpedagogiske fagtradisjonen har blitt utviklet som kunstdidaktisk praksis, med vekt på hvordan vi mennesker fra barnsben av gjennom lek og skapende virksomhet har iboende evne til å skape mening i tilværelsen (Austring & Sørensen, 2006; Winnicott, 1971). Vekten legges på hvordan hvert individ utvikler sin personlige evne til å omdanne erfaringer og inntrykk gjennom fantasi og kreativitet til symbolske uttrykk, det vil si til noe «annet» som er mediert og formgitt som estetisk uttrykk (Ross, 2013, 2016). Et slikt helhetlig læringssyn anerkjenner at man gjennom å engasjere seg følelsesmessig og personlig i de estetiske læreprosessene, skaper grobunn for transformativ læring som ikke bare fremmer selvinnsett, men øker individets kapasitet til å tenke og handle med nye perspektiver og ferdigheter.

For å forstå erfaringer med den sceniske virkeligheten i lys av psykisk helse, bruker vi amerikanske Landy (1994), som har gitt navn til begrepene underdistanse (for mye innlevelse) og overdistanse (for lite innlevelse). Med for mye innlevelse risikerer kroppen å bli overstimulert. Man kan havne utenfor toleransevinduet, og det kan oppleves som overveldende eller traumatisk (Nordanger & Braarud, 2014, 2017). Slike situasjoner vil kunne ha negative konsekvenser, hvis de ikke blir møtt med forståelse og empati, eller ikke blir bearbeidet følelsesmessig i ettertid (Antonovsky & Sjøbu, 2012). For lite innlevelse (overdistanse) er heller ikke gunstig for den erfaringsbaserte læringen i dramarommet. Uansett hvilken teaterkonvensjon eller skuespillermetode man jobber med, vil det være et mål at elevene engasjerer seg kroppslig og sanselig for å utforske og oppdage egne ressurser. Med for mye overdistanse hindres denne muligheten. Vi forstår Landys (1994) teori som nær beslektet med toleransevinduet. Når det er balanse mellom under- og overdistanse, er man mest mottakelig for læring og kan klare å regulere seg selv følelsesmessig, samtidig som man kan være i kontakt med omgivelsene. Med følelsesmessig likevekt kan man holde seg innenfor toleransevinduet. Det betyr at innlevelsen vil være merkbar og berøre, men den blir ikke overveldende eller om mulig re-traumatiserende (Langley, 2006).

Metode: eksplorativ kvalitativ studie

Empirien for studien bestod av kvalitative intervjuer med tre utvalg. Dette var nåværende dramaelever og dramalærere fra to videregående skoler, én på Østlandet og én i Midt-Norge. Herfra ble til sammen elleve elever i alderen 18–19 år og seks dramalærere intervjuet. Elevene gikk i vg3, som er avsluttende og kvalifiserer til studier i høyere utdanning. Dramalærerne tok ansvar for rekrutteringen av elevene, og utvalget ble sammensatt av de som hadde lyst. Det tredje utvalget bestod av syv tidligere dramaelever rekruttert fra Steigums tidligere elever fra en tredje videregående skole. Hensikten med dette utvalget var å få et bredere perspektiv på tematikken, også over tid. Vi valgte en eksplorativ tilnærming for å få fram ulike nyanser og detaljer

om erfaringer med dramarommet og psykisk helse (Brekke & Willbergh, 2017). Intensjonen med eksplorativ intervjuemethode er å ha en undersøkende holdning for å få frem konkrete fortellinger og narrativer fra praksis (Kvale et al., 2009). Alle intervjuene var semistrukturerte med utgangspunkt i en intervjuguide. Underveis i intervjuene fulgte vi opp med utdypende spørsmål om deltakernes opplevelser rundt fortellingene knyttet til deres levde erfaringer i dramarommet (Van Manen, 2016).

Med de tidligere elevene og lærerne valgte vi fokusgruppeintervjuer. Denne intervjuemetoden anses som egnet for eksplorative studier, da den kollektive dialogen kan få frem spontane ordvekslinger om felles erfaringer (Kvale et al., 2009). Samtidig valgte vi å intervjuer de elleve nåværende elevene individuelt, slik at de kunne snakke helt fritt om det de ønsket. De tre utvalgene utfylte hverandre etter hensikten. De nåværende elevene og lærerne delte erfaringer som for det meste var skjedd ganske nylig, mens de tidligere elevene kunne se tilbake på seg selv som ungdom med et voksent blikk. Det var menn og kvinner i alle tre utvalg. Videre i artikkelen har vi valgt å bruke pronomenet *hen*, også når vi gjengir direkte sitater. Dette for å ivareta anonymitet, og fordi flere enn to pronomen ble brukt av deltakerne.

Etiske vurderinger

Studien ble godkjent av Norsk senter for forskningsdata i god tid før intervjuene ble gjennomført. Vi ga tydelig informasjon og understreket at deltakerne når som helst kunne trekke seg fra studien. Å intervjuer mennesker om et mulig sårbart tema som psykisk helse, gjorde oss særlig aktsomme rundt selve intervjusituasjonen. For å få litt innblikk i elevenes skolehverdag, besøkte vi de to klassene med elevene vi skulle intervjuer i forkant. Under intervjuene søkte vi å være empatisk lyttende og oppmerksomme på at vår tilstedeværelse og relasjon til deltakerne kunne ha konsekvenser for deres psykiske helseopplevelse, både under og etter intervjuet (Finlay, 2012). Her hadde vi nytte av psykolog Brudals (2014) samtaleverktøy *empatisk kommunikasjon* som fremmer aktiv lytting og tilstedeværelse i menneskemøter. Metoden legger vekt på å etterspørre deltakernes følelser og tanker om erfaringer som deles.

Kollektiv kvalitativ analyse med dramafaglig tilsnitt

I analyseprosessen anvendte vi kollektiv kvalitativ analyse, slik det anbefales av samfunnsforsker Eggebø (2020). Metoden har fire trinn som vi fulgte kronologisk gjennom felles arbeidsverksteder etter at intervjuene var transkribert. Først gjennomgikk vi materialet grundig. I trinn to kartla vi de ulike temaene som vi tolket ut fra empirien. Etter temakartleggingen var tredje trinn å gå flere runder igjen for å kategorisere og avdekke hovedtrekk, det vil si identifisere funn som hovedtemaer direkte fra empirien. I fjerde trinn la vi en plan og disposisjon for tre artikler. I denne artikkelen tar vi for oss funnet *dramarommets paradoks*, og i to andre publikasjoner skriver vi om *dramarommet som partner* (Bruun & Steigum, 2023) og *livslæring i dramarommet* (i prosess).

Formålet med kollektiv kvalitativ analyse er «å skapa rom for ein kreativ analytisk prosess kor me kan korrigerer og vidareutvikla tolkningar og læra av kvarandre» (Eggebo, 2020, s. 107). For å skape det kreative analyserommet Eggebo oppfordrer til, supplerte vi den analytiske prosessen med metoder fra dramafaget som å bruke bilder, tegninger, assosiasjonsøvelser og improvisasjoner rundt narrativene (O'Toole, 2006). Intensjonen med denne kroppslig-sanselige tilnærmingen var å nyansere fortolkningen. Gjennom hele analyseprosessen og inn i skrivearbeidet har vi vekslet mellom delperspektiv og helhetlig perspektiv, og vært bevisste på at vår faglige erfaring ville ha betydning for relasjonen til deltakerne og tolkningen av materialet (Alvesson & Skjöldberg, 2008).

Tre perspektiver på dramarommets paradoks

Empirien viste seg raskt å være kompleks med tilsynelatende motstridende fortellinger om erfaringer med dramarommet i relasjon til psykisk helse. I analyseprosessen utkrystalliserte begrepet paradoks seg for å tematisere disse motsetningsforholdene. Et paradoks forstås vanligvis som en selvmotsigelse eller logisk uoverensstemmelse. I allmenndidaktikken snakkes det for eksempel om det pedagogiske paradokset for å vise til spenningen mellom utdanningssystemets dannelsesoppdrag og eleven som fri borger (Willbergh, 2019). Som det pedagogiske paradokset forstår vi heller ikke dramarommets paradoks som et enten-eller-motsetningsforhold, men dialektisk, der motsetningene komplementerer hverandre når de er i balanse.

Det overordnede paradokset som gjennomsyret empirien viser til spenningen i dramarommet som et forpliktende og krevende arbeidsrom, og samtidig som et leket og løssluppent frirom. Elevene beskriver dramarommet både som trygt og ikke trygt. De forteller at de bevisst og ubevisst søker seg mot lærings situasjoner der de opplever å få testet egne grenser, ferdigheter og følelser. Selv denne risikovilligheten kan forstås som motsetningsfull, i det det ser ut til å handle om stor vilje til kunstnerisk utvikling og prestasjon, og samtidig stor grad av emosjonell eksponering. En elev beskriver dramarommets sirkel som trygg, men samtidig som «for mye, når dette blir en slags deprimerende delesirkel» (tidligere elev 1). En annen beskriver dramarommet som «en merkelig miks av å ville prestere å være flink. Det, blandet med personlig helse, er liksom en rar grøt» (tidligere elev 2).

Da vi undersøkte dramarommets paradoks nærmere ved å gå tilbake til empirien og vår analyse av den så langt, identifiserte vi tre spenningsfelt eller perspektiver.

«Det passer dårlig med et sammenbrudd nå» – spenningen mellom å pushe elevene faglig og ivareta dem følelsesmessig

Alle tre utvalg bruker ordet «pusher» for å beskrive erfaringer med å bli faglig og personlig utfordret i dramarommet. Å bli pushet forbindes med noe positivt så lenge elevene samtidig opplever seg ivaretatt og føler seg trygge nok til la seg utfordre.

Elevene trekker frem at de har fått utviklet seg kunstnerisk og personlig fordi de ble pushet av dramalæreren til å mestre noe de på forhånd ikke trodde de kunne klare. Flere presiserer at de velger å la seg pushe nettopp fordi de opplever seg som godt ivaretatt. Utfordringer kan imidlertid oppstå, for eksempel når elevene har psykiske helseplager. Lærerne mener at dramafaget kan ha en positiv «terapeutisk tilleggsfaktor» (lærer 2), men samtidig at det kreves mye tilrettelegging fordi det er mange elever som strever. En lærer sier det slik: «Hva er det med psykisk helse og våre elever?» (lærer 6). Lærerne forteller om krevende episoder der de i ettertid kan være usikre på hva som hadde vært best for elevene, for eksempel: «Og så er det i noen situasjoner hvor det tilspisser seg veldig, og det blir ordentlig alvor, og da tenker jeg at 'dette her er ikke ... det er umenneskelig å stå i denne situasjonen'» (lærer 3).

Under intervjuene får vi uavhengig av hverandre gjenfortalt samme hendelse fra en lærer og to elever. En elev som beskrives av lærer som en som «slet veldig», forsvinner ut i pausen mellom to forestillinger, og en medelev går etter. Medeleven kjenner på krysspresset mellom det å være en god venn, og det å selv skulle rekke å skifte og prestere på scenen om kort tid. Rett før forestilling finner lærer dem:

Alle venter, og alle er nervøse ... og da finner jeg de to, og situasjonen der er lik-som ... hen er helt knust ... og da må jeg være veldig sånn streng og si, eller ikke streng men tydelig, «hvis det ikke står mellom liv og død, eller liv og helse, for deg eller noen andre, så sier jeg nå, at du skal bli med meg, og så spiller du, og så snakker vi om det etterpå». Og så viser det seg at det står mellom liv og helse, og da er det ikke for hens del, men for en annen part da. (Lærer 4)

Lærer får forsikret seg om at denne andre parten er ivaretatt og får de to elevene med seg til scenen. Forestillingen går som planlagt, og lærer konkluderer med at dette var det eneste riktige, for alternativet var å avlyse: «Alternativet for hen hadde vært mye verre tror jeg, å ha ødelagt for alle andre [...] hen trengte noen som var veldig tydelig der» (lærer 4). Eleven som beskriver samme episode sett utenfra, mener lærer tok rett valg. Hen opplever at eleven som ble pushet til å spille, kom styrket ut av det og leverte godt på scenen. Medeleven som satt på rommet alene med vedkommende, er mer usikker:

Veldig vanskelig å vite. Kommer helt an på hvilken ... Tenker på en måte, så må det ha føltes godt å ha gjennomført. Jeg gjorde det, og. Bli litt pusha og ikke bare bli pusa med, da kommer du ingen vei. [...] håper også at hen følte at hen leverte en sterk prestasjon. Jeg tror det, for hen fikk mye tilbakemeldinger på det. (Elev 8)

Eleven beskriver her spenningen mellom å «bli pusha eller pusa med» (elev 8). I barne- og ungdomskulturen forstås puse som kosing eller kiling, en intim handling som forbindes med noe godt. I denne konteksten forstås det derimot negativt for eleven, for «da kommer du ingen vei» (elev 8). Puse forstås vi derfor her som et nedlatende begrep som oppleves som umyndiggjørende og overbeskyttende. Læreren valgte imidlertid å ha tillit til elevens egen evne til å håndtere situasjonen. Ved å

handle raskt og være tydelig om hva som krevdes, sikret læreren at eleven klarte å gjennomføre forestillingen.

«Rollen som ble (igjen i) meg» – spenningen mellom følelsesmessig innlevelse og distanse i den sceniske virkeligheten

Arbeid med sceniske figurer står sentralt i dramafaget, og de fleste elevene trekker fram én eller flere roller som har betydning noe særlig for dem. Flere viser til erfaringer med for mye underdistanse (Landy, 1994), og at dette har hatt u hensiktsmessige konsekvenser for læringsprosessene deres. De har gått så dypt inn i rollearbeidet at de har måttet jobbe bevisst med egne reaksjoner underveis eller i etterkant, for å finne tilbake til en god balanse i seg selv. En tidligere elev forteller om en rolle hen hadde i vg2 fra et stykke basert på grufulle hendelser fra virkeligheten, satt opp i et realistisk formspråk. Hen beskriver underdistanseringen ved at det var vanskelig å gi slipp på rollen etter endt produksjonsperiode:

Det husker jeg var en rolle jeg tror jeg gikk for langt i, men jeg tror som en ... pubertal og skjør 17-åring, så tror jeg det var litt for drøyt, og kanskje det var en karakter som ... hva skal man si ... krevde for mye å spille godt. (Tidligere elev 7)

Samme elev stiller spørsmål om hvordan man skal legge fra seg de «råeste følelsene» som man jobber med, og etterlyser en lærer som kunne «sette litt grenser»:

Der tror jeg jeg gjerne skulle hatt en lærer som sa: «Nå ... roer vi oss litt ned her.» Altså, det er ... jeg merket at jeg tok den karakteren med meg hjem ... kan ikke huske at vi lærte så mye om åssen, hvordan legger du den fra deg når du skal hjem? (Tidligere elev 7)

Med for mye underdistanse kan det være vanskelig å være følelsesmessig balansert i det estetiske arbeidet. Som vi ser det, ønsker eleven her støtte til å komme inn i toleransevinduet sitt igjen. Den tidligere eleven beskriver at hen klarte å komme seg ut av rollen etter hvert. Erfaringen gjorde imidlertid at hen valgte å holde mer distanse i rollearbeidet i vg3. I samme intervju poengterer en annen at det å bruke svart, nøytralt dramatøy hjalp hen til å finne den nødvendige balansen i skuespillerarbeidet, og begge er enige om at valg av stykke og tilnærming til formspråk er viktig for mestring av rolleinnlevelsen (tidligere elev 6 og 7).

Det samme spenningsfeltet mellom rollen og eleven som seg selv, kommer frem hos en elev som forteller at hen spilte et barn som ikke hadde det godt hjemme. Eleven opplevde å få en uventet følelsesmessig reaksjon under en hot-seat-improvisasjon der medelevene satt i en halvsirkel foran hen og stilte spørsmål til rollen:

Det føltes nesten sånn ut som et barnevernintervju, masse voksne mennesker da, eller eldre mennesker, som sitter foran deg alene som et barn og stiller deg spørsmål ... og det kan føles veldig intimiderende, og det gjorde det. [...] jeg følte meg litt sånn liten, og det tror jeg [rollen] ville følt seg også. (Elev 6)

Eleven beskriver at hen ble sliten og stille etter intervjuet. Opplevelsen fikk hen til å tenke på en liknende hendelse fra sitt eget liv:

Den rollen hjalp meg litt med å forstå meg selv også, på en måte. Jeg har også vært i den situasjonen – den barnevernintervjusituasjonen før. Da visste ikke jeg på den tiden hva jeg følte eller tenkte, eller noe som helst, men da jeg satt i den situasjonen igjen på en måte, som en annen person med andre problemer så klart, men jeg forstod litt mer av hvorfor [rollen] gjorde som hen gjorde, og hvorfor jeg gjorde som jeg gjorde. (Elev 6)

Situasjonen viser hvordan eleven her var i stand til å skape subjektiv mening og få opplevelse av sammenheng (Antonovsky & Sjøbu, 2012) basert på innlevelsen i den sceniske virkeligheten. I dette tilfellet ble eleven fulgt opp av læreren i etterkant. Hen hadde ikke behov for å fortelle læreren om erfaringene sine, men fortalte i intervjuet at hen hadde følt seg trygg nok til å gestalte rollen videre.

«Kan man si nei i dramarommet?» Spenningen mellom ulike forventninger til dramafaget

Det siste perspektivet handler om faget i skole- og samfunnskontekst. Fra alle tre utvalg kommer det frem at dramafaget i videregående skole er preget av høye forventninger om kunstneriske ambisjoner, og lojalitet til et fagfelt med sterke tradisjoner og kulturelle konvensjoner. På samme tid oppleves dramarommet som et frirom der man kan gi «litt mer faen» (tidligere elev 1). Det frie og lekne dramarommet blir beskrevet av flere som en trygg boble som gir dem en særlig form for tilhørighet og identitet: «Kommer ut av kantina der og ser jentene på studspes i caps og seilerjakke. Ha, jeg har vært gris jeg nå! Rock'n roll liksom» (tidligere elev 1). Det kommer også frem at dramarommet anses som «ikke skole», men som et sted der elevene kan «være den vi er liksom» (elev 1) eller «sitt naturlige selv», der de kan «ta på den gode, slappe buksa og bare gi blanke for nå skal vi ha drama» (tidligere elev 5). Opplevelsen av at det er høyt under taket ser ut til å bety mye for både elever og lærere, for det skaper relasjoner og bånd som går ut over det som ellers er vanlig i skolekonteksten. Det blir unisont påpekt at denne følelsen av fellesskap er positivt for psykisk helseopplevelse.

Samtidig beskrives en «ekstrem seriøsitet rundt drama» (tidligere elev 3). Noen av de tidligere elevene mener at «de kunne bedt oss om å gjøre hva som helst. Vi hadde gjort det» (tidligere elev 3). Engasjementet for faget vises også hos lærerne og de nåværende elevene. Vurdering og karaktersetning blir imidlertid ikke beskrevet som særlig negativt. For elevene slår dette snarere ut som noe positivt som bidrar til motivasjon og gir seriøsitet til faget. En av lærerne beskriver derimot kravene om karaktersetning som «det verste med å være teaterlærer» (lærer 4). Dette illustrerer spennet i dramalærerrollen som elevene beskriver både som «venn» og «mor», og som de uttrykker at de ikke ønsker å skuffe. En utpreget lojalitet er påfallende, ikke bare til læreren, men til klassen og faget, og kanskje medvirkende til at noen elever presser seg selv ut over egne grenser. Høye forventninger og ambisjoner står i kontrast til

løssluppheten som også beskrives, der man leker, tuller og spiller gris. Samtidig kan det virke som om evnen til «å gi faen» er en del av vurderingsgrunnlaget, siden dette vitner om kreativ kompetanse i tråd med teaterfaglige forventninger om å akseptere og ikke blokkere (Johnstone & Wardle, 2007).

I empirien blir det reist diskusjon om hvordan det kan påvirke elevenes psykiske helse, hvis det å si ja i dramarommet, går på bekostning av elevenes autonomi. En av de tidligere elevene forteller at hen ikke kan huske at noen medelever sa nei, og at responsen hos hen da ville vært: «Hvor useriøs er du?» (tidligere elev 3). Når vi spør de nåværende elevene om å si nei i dramarommet, er svaret ikke entydig. Noen elever mener at dette er vanskelig i vg1 men blir lettere når man kjenner klassen og lærerne bedre. Noen mener at man kan si nei, men at de selv likevel ikke har gjort det hittil. Andre sier de har sagt nei, men mistenker at andre kanskje ikke tør det. En elev mener at mange føler at de må si ja til alt de blir bedt om for å få god vurdering: «Jeg kjenner det igjen hos mange andre som jeg vet har pushet seg selv veldig, og som etterpå sier at de ikke hadde lyst til å gjøre det, men følte de ikke kunne takke nei» (elev 9). Flere trekker fram situasjoner der de har følt seg eksponert på en ubehagelig måte. En elev forteller for eksempel om kontrasten mellom tryggheten inne bak lukkede dører i dramarommet, og den ubehagelige eksponeringen når dramalæreren krever at klassen skal opptre i kantina foran hele resten av skolen, og elever fra studienspesialisering sitter og ler av dem (elev 5).

Det kan være utfordrende å vurdere når pushinga blir tvang, og ikke lenger oppleves som frivillig. Det dialektiske motsetningsforholdet mellom frirom og livsviktig alvor er komplekst. Dette er nok også forbundet med de unges kunstneriske ambisjoner og søken etter anerkjennelse. En nåværende og flere tidligere elever tematiserer også dramalærerens makt. Noen trekker paralleller til metoo-kampanjen, og én sier at det «kunne vært fint at du visste, at det ikke hadde noe med karakteren å gjøre, at du kan bestemme over din kropp liksom» (tidligere elev 2). På spørsmål om hvor dette kommer fra, mener de tidligere elevene at det handler om dramafagets lave status, og at man derfor må bevise hvor seriøs man er.

Å finne balansen mellom å pushe og puse

På grunnlag av analysen ser vi at toleransevinduet som analytisk begrep (Nordanger & Braarud, 2014, 2017; Siegel, 1999, 2012) kan bidra til å belyse elevenes opplevelser av psykisk helse i dramarommet. Elevene mener det er bra for dem å bli pushet, selv om de kjenner motstand eller frykt for å feile. Når de erfarer å lykkes, er det verdt innsatsen. I teaterproduksjoner blir dette særlig tydelig, siden det går over tid og fra det skjermede dramarommet til den offentlige scenen. Elevene er enige om at det å bli pushet får dem til å føle seg sett og bli tatt på alvor. De anerkjenner det som nyttig for deres læring og selvutvikling at de får trent i evnen til å håndtere det nødvendige stresset det ofte innebærer å stå i de estetiske læreprosessenes kreative kaos. Elevene ønsker å strekke seg langt, for det er slik de opplever at de lærer og utvider

egen kompetanse. Når intensiteten merkes og samtidig mestres, beskrives det som positiv læringsopplevelse. Konkret betyr dette at det er akkurat nok stress til at de kan tåle utfordringen uten å falle ut av toleransevinduet og miste kontakten med den fornuftige delen av hjernen. Hvis læringssituasjonen blir for trygg og komfortabel, her forstått som pusing, vil det derimot være vanskelig, som elev 8 påpeker, å komme videre. Dette viser til at man lærer best når man er akkurat passe aktivert (Ringereide & Thorkildsen, 2020). Aktivt engasjement og opplevelse av indre motivasjon bidrar positivt til hvordan elevene erfarer psykisk helse i dramarommet og til hvordan de evner å bygge relasjoner og samhold. Dette ser vi er i tråd med selvbestemmelse og erfaring av egen autonomi som viktig faktor for positiv opplevelse av psykisk helse og livsmestring i klasserommet (Viig et al., 2021). Samtidig påpeker elevene at tilliten fra og relasjonen til lærer er vesentlig for om de klarer å håndtere emosjonelt krevende situasjoner. Flere forteller at de helt bevisst velger og får mot til å la seg pushe når de erfarer følelsesmessig støtte fra læreren.

Videre ser vi at den ressursorienterte helseforståelsen (Antonovsky, 1985; Antonovsky & Sjøbu, 2012) kan være avgjørende for både lærere og elevers innstilling til psykisk helse i dramarommet. Flere elever som selv har hatt psykiske helseplager, forteller at de opplever dramarommet som et sted der de får fritak fra en sykdomsdefinisjon av dem selv (elev 1, 2 og 3). De erfarer at de får mulighet til å oppdage nye ressurser og mestringsstrategier gjennom drama- og teatervirksomheten. Den terapeutiske tilleggsfaktoren lærerne snakker om, handler ikke om å dele det man sliter med i en «deprimerende delesirkel» (tidligere elev 2), men snarere om å støtte eleven faglig og med følelsesregulerende atferd. Som vi ser det, handler dette om respekt for elevens autonomi og at lærer modellerer profesjonelt og empatisk. Dersom elever har behov for terapi eller medisinsk hjelp, skal de veiledes til å oppsøke rette instanser. Samtidig er det interessant at de elevene som forteller at de har eller har hatt psykiske helseplager, mener at de estetiske læreprosessene i dramarommet er psykisk helsefremmende for dem. I dramarommet opplever de at alle defineres på lik linje, og at de får mulighet for å slippe hverdagsvirkelighetens roller og merkelapper for en stund. I vår studie er de elevene som forteller oss om psykiske helseplager og utfordringer med selvbilde og selvstigmatisering veldig tydelige på at det bidrar positivt for dem når de oppdager nye ressurser gjennom de kollektive skapende prosessene i dramarommet. Elevene er klare på at det gir dem selvtillit og mot til å prøve noe nytt, og lærerne ser det som en del av sin jobb å «heie» på dem (lærer 3).

Liknende funn har vært gjort i sammenhenger der teater anvendes intensjonelt med folk med psykiske helseplager (Bruun, 2019; Bruun et al., 2018; Ørjasæter et al., 2018). Dette er på linje med det ressursorienterte helsebegrepet som legger vekt på å støtte individets egen evne til å utforske for å få kontakt med egen kreativitet (Antonovsky & Sjøbu, 2012). Det å bli pushet kan dermed anses som en faktor som fremmer positiv psykisk helseopplevelse, men det er en grense. Som vi forstår empirien, er det vesentlig at eleven samtidig utvikler evne til å kjenne på og sette egne grenser. Det å kunne si nei i dramarommet er naturligvis like viktig som å kunne si ja,

og begge deler kan man trene på gjennom drama- og teaterfaglig arbeid. For drama-lærerne ligger det en utfordring i å vite at man bør være robust for å gå på drama, «du bør kunne tåle en støyt» (lærer 1), samtidig som deres jobb som lærere i videregående skole er å tilrettelegge for elever som strever mer nå, enn de gjorde før (begge lærerintervjuer). Lærerne viser til en situasjon der de mener at det ikke ble mestring for elevene, og at dette kunne handle om *for* stor grad av tilrettelegging: «[...] det var en rolle som ble spilt av tre stykker så vi kunne sikre oss [...] og allikevel dukket ingen av dem opp på forestilling (lærer 5).

I empirien vår er det mange eksempler på at dramaelever erfarer at de får mulighet til å utvide sitt eget repertoar for handlinger og følelser, ikke bare i teaterproduksjoner, men gjennom ulike former for improvisasjon og arbeid med forskjellige drama- og teaterkonvensjoner. Når elevene klarer å håndtere noe de på forhånd ikke trodde, opplever de god balanse mellom press og ivaretagelse. Selv om erfaringene skjer i en scenisk *som-om* virkelighet, så er opplevelsen virkelig nok for eleven, og dette gir rom for å utforske følelser, relasjoner, konflikter og valg. En forutsetning for at dette erfares positivt for opplevelsen av psykisk helse, er at man får erfaring med og støtte til å utvikle fleksibilitet, individuelt og som klasse (Nordanger & Braarud, 2014, 2017; Ringereide et al., 2019). Dette er i tråd med forskning fra anvendt teater og dramaterapi, der drama- og teaterprosesser brukes intensjonelt for å hjelpe personer med å bli kjent med og utvide deres eget toleransevindu (Jennings & Holmwood, 2016; Kidd, 2016; Wood & Schneider, 2015).

Motsatt har vi sett at dramafaget kan være negativt for elevers opplevelse av psykisk helse hvis rolleinnlevelsen blir for intens med for mye underdistanse over tid, og eleven ikke har lært gode strategier for å komme helt tilbake til seg selv. Diskusjon rundt skuespillermetodikk og ulike forventninger til grad av følelsesinnlevelse er ikke ukjent for dramalærere i videregående skole (Steigum, 2012). Ideelt sett skal enhver læringssituasjon ivareta elevene følelsesmessig, og man bør være sikker på at elevene har sluppet innlevelsen i den sceniske virkeligheten før de forlater dramarommet. Samtidig er det et dilemma, siden det estetiske arbeidet forutsetter at man engasjerer seg med kroppslig og sanselig tilstedeværelse. Ut fra vår empiri ser det ut som om dramarommet i det store og hele fungerer som reguleringsstøttende (Bruun & Steigum, 2023). Både elever og lærere fremhever verdien av klassens evne til å støtte den enkelte, også de som erfarer psykiske utfordringer i tråd med klassens toleransevindu (Ringereide et al., 2019). En lærer sier at «den store kollektive krafta ligger i å vokse sammen» (lærer 1). Elevene forteller om verktøy de bruker for å regulere seg selv, også uten lærers hjelp. Spørsmålet her er om dette alltid er bevisst fra lærers side, eller om elever blir overlatt til seg selv med mer ansvar enn det som er sunt for dem.

En begrensning ved vår studie er at vi ikke vet i hvilken grad de elevene vi har intervjuet representerer de mest sårbare elevene, eller de som kunne ha fortalt om erfaringer med dramafaget som kun har vært helsehemmende og/eller re-traumatiserende. Deltakerne i vår studie uttrykker stor lojalitet til dramafaget. De tette relasjonene i dramarommet, og lidenskapen elever og lærere deler for teatret, betyr imidlertid at

man som dramalærer bør være ekstra bevisst på hvordan man forvalter sin autoritet som lærer. Elevene ønsker å pushes, men lærer må til enhver tid vurdere når det går for langt og tipper over til en uheldig læringserfaring. Vårt inntrykk er at dramalærere strekker seg svært langt for sine elever. Hvis det oppstår ubalanse i maktforholdet er dette ikke nødvendigvis intensjonelt, men heller resultat av ytre forventninger og lojalitet til kunsten og elevenes faglige utvikling, i møte med en krevende skolehverdag med begrensede ressurser.

Å romme dramarommets paradoks

De tre perspektivene på dramarommets paradoks som vi har lagt frem i denne artikkelen, byr både på utfordringer og muligheter. En forutsetning for å kunne forstå mulighetene er, etter vårt syn, at man anerkjenner kompleksiteten i de ulike spenningsfeltene, og hvordan de i praksis ikke kan isoleres fra hverandre. Studien vår vitner om at de estetiske læreprosessene i dramarommet byr på mange muligheter for læring og personlig utvikling. Som helhetlig estetisk læringsform gir dramafaget rom for å skape ny mening og forståelse på mange plan, også rundt opplevelse av og erfaringer med psykisk helse. Det elevene lærer faglig, og relasjonene som skapes, fungerer som en trygg ramme for det de selv velger å bearbeide og får mulighet for å oppdage rundt egen psykisk helse. Samtidig understreker lærerne i begge intervjuene behovet for fagpolitisk søkelys på temaet. De etterlyser at lærerutdanningene tar ansvar, og at de selv får muligheter for kompetanseheving om psykisk helse i dramafaget. Dette bekrefter inntrykket vårt fra samtalene med dramalærerne som deltok på kursene vi avholdt i 2018 (Bruun & Steigum, 2019). Med temaområdet *folkehelse og livsmestring* (Utdanningsdirektoratet, 2020) forventes det at lærere i norsk skole skal undervise i psykisk helse-relaterte temaer; noe som har gjort dette behovet enda tydeligere.

Vårt håp er at denne artikkelen kan bidra til en videre fagutvikling i drama- og teaterfag. Som drama- og teaterpedagoger er vi opptatt av å forbedre praksis enten vi jobber med elever, studenter eller lærere. Dramarommets paradoks er ikke statisk, men i bevegelse. Motsetningene er dialektiske og vevd sammen på kryss og tvers. Mye tyder på at det er ved å lære å romme kompleksiteten i dramafagets estetiske læreprosesser at de beste forutsetningene for et sunt dramarom skapes. Kanskje er det nettopp anerkjennelsen av dramarommets paradoks med alle dets motsetningsforhold som kan bidra til å forstå hvordan mulige helsehemmende læreprosesser kan transformeres, og heller bli helsefremmende.

Forfatteromtaler

Ellen Foyn Bruun er professor i drama/teater med bred erfaring som drama- og teaterpedagog og sceneinstruktør. Ved NTNU Trondheim har hun siden 2008 bidratt til fagutvikling og praksisforskning innen drama-/teaterdidaktikk, dramaterapi og

anvendt teater. I senere år har hun vært svært aktiv i internasjonale nettverk med særlig interesse for sammenhenger mellom kunst, kultur og helse. Se <https://www.ntnu.no/ansatte/ellen.bruun>

Jorid Bakken Steigum er lektor i drama/teater fra NTNU med flere års arbeidserfaring fra videregående skole. Masteroppgaven omhandlet tilpasning av profesjonell regimetodikk til programfag drama. I sitt arbeid som spesialrådgiver i VIP Psykisk helse i skolen – Vestre Viken helseforetak, har hun søkelys på minoritetsperspektiver, lærerrollen samt livsmestring og psykisk helse som tema i klasserommet.

Referanser

- Alvesson, M. & Skjöldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2. utg.). Studentlitteratur.
- Antonovsky, A. (1985). The life cycle, mental health and the sense of coherence. *Israel Journal of Psychiatry and Related Sciences*, 22, 273–280.
- Antonovsky, A. & Sjøbu, A. (2012). *Helsens mysterium: Den salutogene modellen*. Gyldendal Akademisk.
- Austring, B. D. & Sørensen, M. (2006). *Æstetik og læring: Grundbog om æstetiske læreprocesser*. Hans Reitzel forlag.
- Bakken, A. (2019). *Ungdata 2019. Nasjonale resultater*. <https://hdl.handle.net/20.500.12199/2252>
- Bogart, A. & Landau, T. (2005). *The viewpoints book: A practical guide to viewpoints and composition*. Theatre Communications Group.
- Brekke, B. & Willbergh, I. (2017). Frihet, fantasi og utfoldelse: En studie kvalitativ studie av estetiske arbeidsformer i lærerutdanningene. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 3, 1–13. <http://dx.doi.org/10.23865/ntpk.v3.554>
- Brudal, L. F. (2014). *Empatisk kommunikasjon: Et verktøy for menneskemøter*. Gyldendal Akademisk.
- Bruun, E. F. (2019). Fra tilskuer til vitne i virkelighetsteatrets rom. *Peripeti: Teatervitenskapelige forhandlinger – dokumentasjon, refleksjon og praksis*, 16, (8), 82–93.
- Bruun, E. F., Larsen, L. M. & Aadnesen, T. N. (2018). Fra utenforskap til mestring. *DRAMA – Nordisk dramapedagogisk tidsskrift*, 1(2-3), 69–72. <https://doi.org/10.18261/ISSN2535-4310-2018-02-03-16>
- Bruun, E. F. & Steigum, J. B. (2023). The drama space as companion – students' perspectives on mental health in upper secondary drama education. *Nordic Journal of Arts, Culture and Health*, 4(2), 1–11. <https://doi.org/10.18261/njach.4.2.3>
- Bruun, E. F. & Steigum, J. B. (2019). Dramafagets rolle i møte med elevers psykiske helse. *DRAMA – Nordisk dramapedagogisk tidsskrift*, 2(2), 64–68. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-4310-2019-02-15>
- Daykin, N., Orme, J., Evans, D., Salmon, D., McEachran, M. & Brain, S. (2008). The impact of participation in performing arts on adolescent health and behaviour: A systematic review of the literature. *Journal of Health Psychology*, 13(2), 251–264. <https://doi.org/10.1177/1359105307086699>
- Dewey, J. (2005). *Art as experience*. Penguin.
- Eggebo, H. (2020). Kollektiv kvalitativ analyse. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 4(2), 106–122. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2020-02-03>
- Ekornes, S. M. (2018). *Lærerprofesjonalitet i arbeidet med psykisk helse i skolen*. Fagbokforlaget.
- Fancourt, D. & Finn, S. (2019). What is the evidence on the role of the arts in improving health and well-being? A scoping review. *Health Evidence Network synthesis report 67*. <http://www.euro.who.int/en/publications/abstracts/what-is-the-evidence-on-the-role-of-the-arts-in-improving-health-and-well-being-a-scoping-review-2019>
- Finlay, L. (2012). Five lenses for the reflexive interviewer. I J. F. Gubrium, J. Holstein, A. B. Marvasi & K. D. McKinney (Red.), *The Sage handbook of interview research: The complexity of the craft* (2. utg., s. 317–333). Sage Publications.
- Jennings, S. & Holmwood, C. (Red.). (2016). *Routledge international handbook of dramatherapy*. Routledge.
- Johnstone, K. & Wardle, I. (2007). *Impro: Improvisation and the theatre*. Methuen.
- Kidd, J. (2016). The brain as collaborator in dramatherapy practice. I S. Jennings & C. Holmwood (Red.), *The Routledge international handbook of dramatherapy* (s. 170–179). Routledge.

- Utdanningsdirektoratet. (2020) *Kunnskapsløftet*. Hentet 24.02.2023 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Kvale, S. Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Landy, R. J. (1994). *Drama therapy: Concepts, theories, and practices* (2. utg.). Charles C. Thomas.
- Langley, D. M. (2006). *An introduction to dramatherapy*. Sage Publications.
- Nordanger, D. Ø. & Braarud, H. C. (2014, 2. juli). Regulering som nøkkelbegrep og toleransevinduet som modell i en ny traumepsykologi. *Psykologtidsskriftet*. <https://psykologtidsskriftet.no/fagartikkel/2014/07/regulering-som-nokkelbegrep-og-toleransevinduet-som-modell-i-en-ny>
- Nordanger, D. Ø. & Braarud, H. C. (2017). *Utviklingstraumer: Regulering som nøkkelbegrep i en ny traumepsykologi*. Fagbokforlaget.
- O'Toole, J. (2006). *Doing drama research: Stepping into enquiry in drama, theatre and education*. Drama Australia.
- Oldervik, H. & Saur, E. (2020). *Ungdom i oppvekst og utdanning: Mening og håndterbarhet før og nå*. Universitetsforlaget.
- Ørjasæter, K. B., Davidson, L., Hedlund, M., Bjerkeset, O. & Ness, O. (2018). «I now have a life!» Lived experiences of participation in music and theater in a mental health hospital. *PLoS ONE*, 13(12). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0209242>
- Ringereide, K. E. & Thorkildsen, S. L. (2020). *Folkehelse og livsmestring: Helhet og nærvær*. Pedlex.
- Ringereide, K. E., Thorkildsen, S. L. & Darling, C. (2019). *Folkehelse og livsmestring: Tanker, følelser og relasjoner*. Pedlex.
- Ross, M. (2013). Whistling in the dark: The intelligence of feeling revisited. I S. Pitruzzella, M. Ross & S. Scoble (Red.), *Arts therapies and the intelligence of feeling* (s. 13–33). University of Plymouth Press.
- Ross, M. (2016). *The aesthetic impulse*. Elsevier Science.
- Siegel, D. J. (1999). *The developing mind: Toward a neurobiology of interpersonal experience*. Guilford Press.
- Siegel, D. J. (2012). *Pocket guide to interpersonal neurobiology: An integrative handbook of the mind*. WW Norton & Company.
- Skilbeck, A. (2017). Dewey on seriousness, playfulness and the role of the teacher. *Education Sciences*, 7(1), Art. 16. <https://doi.org/10.3390/educsci7010016>
- Steigum, J. B. (2012). *Et sprang i mørket – dramalæreren som regissør* [Masteroppgave, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. NTNU Open. <https://hdl.handle.net/11250/2759365>
- Van Manen, M. (2016). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. Routledge.
- Viig, N. G., Resaland, G. K. & Tjomslund, H. E. (2021). *Folkehelse og livsmestring i skolen: I fag, på tvers av fag og som en helhetlig tilnærming*. Fagbokforlaget.
- Vestre Viken Helseforetak. (u.å.). *VIP Psykisk helse i skolen*. Hentet 24.02.2023 fra <https://vestreviken.no/vip-psykisk-helse-i-skolen>
- Willbergh, I. (2019). «Som-om»-opplevelser – viktig for demokratiet. I K. H. Karlsen & G. B. Bjørnstad (Red.), *Skaperglede, engasjement og utforskertrang: Nye perspektiver på estetiske og tverrfaglige undervisningsmetoder som redskap i pedagogisk virksomhet* (s. 225–239). Universitetsforlaget.
- Winnicott, D. W. (1971). *Playing and reality*. Tavistock.
- Wood, L. L. & Schneider, C. (2015). Setting the stage for self-attunement: Drama therapy as a guide for neural integration in the treatment of eating disorders. *Drama Therapy Review*, 1(1), 55–70. https://doi.org/10.1386/dtr.1.1.55_1