

Stor drama med de små

Begivenheder med litteraturundervisning,
indskolingselever og procesdrama i
folkeskolens danskfag



Thomas Roed Heiden

Aarhus Universitet

Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU)

Afdeling for Fagdidaktik, Pædagogisk Filosofi og Generel Pædagogik / Programmet for Didaktik

Afhandling indleveret: 11/12 2024

Antal tegn: 275.038 tegn (af 288.000)

Hovedvejleder:

Lektor Helle Rørbech, AU/DPU

Bivejledere:

Lektor Helle Pia Laursen, AU/DPU

Docent Stig Toke Gissel, UCL/CAS

Bedømmelsesudvalg:

Lektor Lars Emmerik Damgaard Knudsen, AU/DPU (forperson)

Docent Heidi Höglund, Åbo Akademi

Førsteamanuensis Kristian Nødtvedt Knudsen, Universitet i Agder

Thomas Roed Heiden

**Stor drama med de små: Begivenheder litteraturundervisning, indskolingselever og procesdrama
i folkeskolens danskfag**

ISBN: 978-87-7507-580-5

DOI: 10.7146/aul.581

Forsideillustration: Klara Espersen

Indhold

Del 1: Indledning.....	5
1.1 Forord: Min intellektuelle rejse	5
1.2 Indledende refleksioner.....	7
1.3 Resume	11
1.4 Abstract.....	12
1.5 Tak til.....	13
Del 2: Baggrund: Litteraturredaktik, indskolings elever og procesdrama i det posthumane	14
2.1 Introduktion til det narrative review	14
2.2 Litteraturredaktik i det posthumane.....	15
2.3 Procesdrama i det posthumane.....	16
2.4 Litteraturredaktik, procesdrama, indskolings elever -og det posthumane?	17
2.5 Endelig opsamling på det narrative review	18
Del 3: Onto-epistemologisk ramme: Det posthumane forskningsperspektiv og den æstetiske erfaring	18
3.1 Introduktion til det posthumane som onto-epistemologi.....	18
3.2 "Plug in" – at tænke med filosofisk teori.....	20
3.3 Hvad er immanensfilosofi?	22
3.5 Rhizom, affekt, sammenfiltrering, begær og det mimetiske	22
3.5 Intra-aktion, tid, rum og sedimentering.....	26
3.6 Den æstetiske erfaring som 'sanselig viden'	27
Del 4: Uddybning af afhandlingens overordnede forskningsspørgsmål.....	29
4.1 Introduktion til afhandlingens overordnede forskningsspørgsmål.....	29
4.2 "Hvad sker der...": Litteraturundervisning som begivenhed	32
4.3 Indskolings elever – hvad er det?	33
2.3 Fortolkning af litteratur – hvad er det?.....	34
4.5 Procesdrama – hvad er det?	36
Del 5: Teoretisk ramme: Billedbøger og dramaleg	39
5.1 Introduktion til den teoretiske ramme	39
5.2 Udvalgte af billedbøger som indhold til litteraturundervisningen	39
5.3 Billedbøger som vibrerende materialitet	41
5.4 Leg med billedbøger som agential intra-aktion.....	43
5.5 Dramaleg – hvad er det?.....	45
5.6 Teoriudvikling af begrebet dramaleg i det posthumane.....	46
Del 6: Samlende metodisk ramme: Det kunstbaserede og det postkvalitative.....	48

6.1 Introduktion til kunstbaserede og postkvalitative metodologier	48
6.2 Kunstbaseret performanceforskning	50
6.3 Forskerkroppen i kunstbaseret performanceforskning	51
6.4 Designet som kort: En kunstbaseret kritik af designbegrebet og designbasing	53
6.5 Et procesmetodologisk designkort	55
6.6 En postkvalitativ videografi: Det haptiske blik	56
6.7 Performative undersøgelser med procesdrama	56
6.8 Intra-views med lærere og forsker	57
6.9 Feltnoter og fotos	59
Del 7: Empirisk ramme: Fortællinger som begivenheder.....	60
7.1 Overblik over empiri	60
7.2 Den 'meget aktive' forskerfigur: Et mindre fund undervejs	63
7.3 Indsamling af videoempiri.....	65
7.4 Undervisningsforløb med litteratur og procesdrama.....	66
7.5 Gennemførelse af performative undersøgelser med procesdrama	67
7.6 Gennemførelse af intra-views med lærer Petra og lærer Sif.....	68
7.7 Det empiridrevne projekt	69
7.8 Vignetformen: Fortællingen og det autoetnografiske	70
7.9 En udvidet transskriptionsnøgle	71
Del 8: Analytisk ramme: At tænke og sanse	72
8.1 Introduktion til den analytiske ramme.....	72
8.2 Overblik over analysemetodikker	74
8.3 At tænke analytisk med teori	77
8.4 Fortryllelse: At sanse 'noget' som vigtigere end andet	79
8.5 Det autoetnografiske analyseperspektiv og forskerkroppen	81
8.6 Sammenkobling og forankring af analysemetodikker	83
Del 9: Forskningsetiske refleksioner: En affektiv etik.....	84
9.1 Overordnede etiske refleksioner	84
9.2 En affektiv etik	86
9.3 Etik omkring forskning med yngre elever	87
9.4 Konkrete etiske greb	88
Del 10: Afhandlingens artikler	90
10.1 Introduktion til afhandlingens artikler	90
10.2 Præsentation af artikel 1a	90
10.3 Refleksioner fra artikel 1a til artikel 2b	91

10.4 Præsentation af artikel 2b.....	92
10.5 Refleksioner fra artikel 2b til artikel 3c	93
10.6 Præsentation af artikel 3c	94
10.7 Refleksioner fra artikel 3c til artikel 4d	95
10.8 Præsentation af artikel 4d.....	96
10.9 Refleksioner fra artikel 4d til artikel 5e	97
10.10 Præsentation af artikel 5e	98
10.11 Refleksioner med nye forskningsperspektiver.....	99
Del 11: Opsamling på forskningsfund.....	100
11.1 Indledende overblik og refleksioner	100
11.2 Projektets tre hovedfund i forhold til det overordnede forskningsspørgsmål	103
11.3 Hovedfund 1 (figur): Indskolings elever indlever sig i figurer	104
11.4 Hovedfund 2 (rum): Indskolings elever skaber performative fortolkningsrum	105
11.5 Hovedfund 3 (forløb): Indskolings elever skaber ny tid og tekst i handlingsforløb	107
11.6 Endelig opsamling på forskningsfund	108
Del 12: Diskussion og perspektivering.....	108
12.1 Indledende overblik over diskussion og perspektivering	108
12.2 Tema 1: Om udvikling.....	111
12.3 Tema 2: Om individ	112
12.4 Tema 3: Om lærerdeltagelse	113
12.5 Tema 4: Om validitet	115
12.6 Perspektivering: Æstetiske læreprocesser i et dannelse perspektiv	116
Del 13: Konklusion	118
13.1 Endelig konklusion: Hvad sker der, når indskolings elever fortolker litteratur med procesdrama?	118
13.2 Epilog: Fortsættelsen af den intellektuelle rejse	119
Referencer.....	120

Artikel 1a:

Heiden, T.R. (2023). "Så er jeg Hr. Pindse, så er du en rive": hvordan indskolings elever træder i rolle i dramatisk fiktion. *DRAMA*, 60(3), 1–13. <https://doi.org/10.18261/drama.60.3.3>

Artikel 2b:

Heiden, T.R. & Rørbech, H. (2024). Entangled worlds -the becoming of interpretive spaces in pupils' engagement with literature through process drama, *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/13569783.2024.2321221>

Artikel 3c

Heiden, T.R. & Jensen, M.P. (under udgivelse). "Teksten bryder frem": tekst-som-begivenhed i danskfaget. *Acta Didactica Norden*.

Artikel 4d

Heiden, T. R. (2024). Er der et hul i bogen? – om dramaleg, handlende fortolkning og (dør-)tærskler. *BUKS - Tidsskrift for Børne- & Ungdomskultur*, 40(69), 175-190.
<https://doi.org/10.7146/buks.v40i69.150393>

Artikel 5e:

Heiden, T.R. (2024). Kunstbaseret performanceforskning med indskolingsbørn, *Tidsskrift for Æstetik og Pædagogik*, (2)1, 1-14. [Visning af: Kunstbaseret performanceforskning med indskolingsbørn \(tidsskrift.dk\)](#)

Bilag

- 1. Søgeprotokol til state-of-the-art
- 2. Skitse til samtykkeerklæringer skoleledelse/deltagende lærere
- 3. Skitse til samtykkeerklæringer forældre til deltagende elever
- 4. Skitse til undervisningsforløb 2 (Trylleblik), skole 1 (eksempel)
- 5. Skitse til undervisningsforløb 1 (Hr. Pindse), skole 2 (eksempel)
- 6. Skitse til performativ undersøgelse 3 (Tork & Hest), skole 1 (eksempel)
- 7. Skitse til performativ undersøgelse 3 (Farverne som forsvandt), skole 2 (eksempel)
- 8. Skitse til intra-view med lærer Petra efter undervisningsforløb 2, skole 1 (eksempel)
- 9. Skitse til intra-view med lærer Sif efter undervisningsforløb 3, skole 2 (eksempel)
- 10. Transskription af udvalgt begivenhed i undervisningsforløb 2 (Besat), skole 2 (eksempel)
- 11. Transskription af performativ undersøgelse 2 (Trylleblik), skole 1 (eksempel)
- 12. Transskription af intra-view med Petra efter undervisningsforløb 3, skole 1 (eksempel)
- 13. Liste over formidlingspublikationer i relation til projektet
- 14. Feltnoter som blyantstegning af indskolingshuset skole 2 (eksempel)

Del 1: Indledning

1.1 Forord: Min intellektuelle rejse

"Jamen, jeg tror, det der med, at man selv tør, når man er voksen, og man tør at give slip på den der voksenhed eller lærerrolle, som måske kan være ret stereotyp, ikke. Så vil de også selv se en som den, der træder i karakter og har en rolle, som er anderledes. Lidt ligesom, når jeg går derud og står ude og sjipper og falder i sjippetovet, og de synes, at det er skægt, og griner, og det gør jeg jo sagtens, det har jeg ikke noget imod; at klæde mig ud som åndsvag helt, ikke, til en helteuge. Det der med, at ens lærer tør godt at gøre de der ting, så tør jeg også godt selv, ikke". (lærer Petra, skole 1, intra-view 1.1 efter undervisningsforløb 1.1 med billedbogen *Hr. Pindse*)

"I morgen fortsætter Eventyret"! råbte Fredriksen og hævdede sit glas. "Vi flyver afsted i Havårkæstret"! Alle sammen! Mødre, fædre og børn!" "Ikke i morgen, i nat" skreg Mumitrolden. Og i det disede morgengry vrimlede hele selskabet ud i haven. I øst lysnede himlen, som den gør, når solen skal til at stå op. Og den var færdig til det, om nogle minutter var natten omme, og alt kunne begynde forfra fra begyndelsen af. En ny port ind til det Utrolige, det Mulige, hvor alting kan ske, hvis man ikke har noget imod det. (Jansson, 2010, s. 131)

Det kan godt føles lidt farligt at være i en rolle som en anden end sig selv, både for indskolingselever, lærere og ikke mindst for forskere. Det inviterer til at give slip på noget. Måske nogle stereotype forestillinger om, hvordan man skal være en "rigtig" lærer, en "rigtig" elev eller en "rigtig" forsker. Man kan komme til at grine og pjatte, når det føles farligt, for det er næsten helt absurd. Man skal være lidt modig og selv turde, når man er lærer eller elev. Også når man er forsker. Mennesker i relationelle møder træder ind og ud af roller, frem og tilbage og i glidende materialiseringer af sig selv og virkeligheden som noget andet. Rollerne kan være alt muligt, en beskyttende rustning, en farlig blotlægning af følelser og sansninger, en professionalisering som "elev", "lærer" og "forsker". Der gemmer sig erkendelser i at kunne handle, føle og sanse som en anden end sig selv i andre virkeligheder. Måske er det faktisk erfaring?

Jeg er i dette ph.d.-projekt inspireret af, hvad den danske kulturanalytiker Beth Juncker kalder mumi-familie-livsstils-etikken efter Tove Janssons mange fortællinger om Mumitrolden og dens mangeartede familie og venner. Der ligger en forestilling om potentiel dannelse i etikken, en tilblivelse til 'noget andet' og måske bedre. Det hemmelighedsfulde og lidt farlige kan være med til at gøre verden bedre. Mumi-familiens etik lyder:

- Det farlige og det hemmelighedsfulde er en drivkraft i livet.
- At føle man er til i sjov, i gys, i gru, i sorg er meningen med det.
- Det er moralsk forkasteligt at dømme andre til kedsomhed.
- Det er moralsk forkasteligt at hindre andres adgang til det fornøjelige.
- Man kan ikke overtage andres erfaringer, man må samle sine egne.

(Juncker, 2004, s. 67)

På min intellektuelle rejse med afhandlingen er jeg gået på opdagelse i danskfaget med en vision om at anskue det som et mere æstetisk orienteret litteraturredidaktisk fag; et kunstbaseret fag, hvor der er plads til det sanselige, det hemmelige og det lidt farlige. Det kunstbaserede danskfag er et fornøjeligt fag, et hemmelighedsfuldt fag og et handlende 'gøre-fag'. Måske også et lidt farligt fag. Den sanselige orientering fordrer, at det farlige og hemmelighedsfulde kan opfattes som drivkraft, at man kan føle og sanse, at man eksisterer, og også at det er moralsk forkasteligt at dømme andre til kedsomhed. Måske sker det kedsommelige lidt for ofte i danskfaget? Måske især for eleverne i indskoling; de 'små mennesker', som denne afhandling fokuserer på? Måske kan billedbøger, leg, æstetik, kunst og betydningsskabende fortolkninger med rum, materialiteter og roller i litteraturundervisningen være noget, som engagerer, fornøjer og skaber en bedre verden for 'små mennesker' at leve i?

Mumi-familie-livsstils-etikken er en lidt farlig ide. Det er en særlig og farlig ide, som kræver, at jeg giver slip på nogle af de forståelser, som ligger i særlige professionelle roller og ligeledes 'inde i' danskfaget. Jeg vil gerne give slip på, at danskfaget forstås som et tekstfag i traditionel skoleforstand. Jeg vil også gerne give slip på, at danskfaget forstås som et læremiddel-fag, hvor den didaktiske intention er indlagt i 'døde ting', som dikterer det kedsommelige. Endelig vil jeg også gerne give slip på, at danskfaget forstås som et fag, hvis hovedfokus er læsning 'i bøger' og skrivning 'i hæfter' i en relativt snæver, kognitiv forstand. I min vilde vision for danskfaget har mål og indhold i fagdidaktisk perspektiv fokus på kunstneriske, æstetiske, sanselige og affektive fiktioner, hvordan disse så end tager sig ud i fagets praksis. Jeg tror, at fiktionerne bor i det performative; som en del af det kunstbaserede. I performativ praksis har drama som kunstbaseret metodik samt teater og litteratur som kunstformer helt centrale placeringer som aktiviteter og indhold i elevernes og lærernes æstetiske erfaringer med danskfaget i skolen. I min vilde vision skal alle i skolen, både de små og de store, dannes til at finde ud af, hvordan det er at være en anden eller noget andet end sig selv, selvom både små og store godt stadigvæk kan være sig selv. Visionen om at være en anden har optaget kunstnere i århundreder og har nogle gange været på mere eller mindre lange besøg i litteraturundervisningen. I min vision om danskfaget som æstetisk orienteret og vildt kunstbaseret litteraturredidaktisk fag er det sanselige perspektivskifte et centralt omdrejningspunkt for alt og alle,

som bor i faget. Både elever, lærere, pædagoger, studielektorer og ikke mindst litteraturredidaktiske forskere.

1.2 Indledende refleksioner

I dette ph.d.-projekt udforsker jeg, hvad der sker, når indskolingselever fortolker litteratur med procesdrama i den danske folkeskoles danskfag. Det er mit overordnede forskningsspørgsmål, som jeg vælger at belyse med den posthumane onto-epistemologi som videnskabsteoretisk grundlag. Jeg udfolder det grundigt i kappens uddybende afsnit (Del 4), hvor jeg tildeler hvert af begreberne i spørgsmålet et underafsnit. Min fordring med projektet er at gentænke litteraturredidaktikken i indskolingens danskfag i folkeskolen ved at udforske litteraturundervisning med drama som kunstbaseret metodik. Det gør jeg i afhandlingen ved særligt at fokusere på fortolkning af litteratur som betydningsskabende performance i procesdrama.

Litteratur som fagdidaktisk indhold dominerer danskfaget i den danske folkeskole (Elf & Hansen, 2017). Således kan danskfaget fagdidaktisk forstås som et bredt L1-tekstfag, hvor der fokuseres særligt på de såkaldt "æstetiske tekster" både i litteraturredidaktisk forskning (Hansen, 2023; Krogh et al., 2017) og i empirisk praksis (Bremholm et al., 2017; Hansen et al., 2020; Oksbjerg, 2021). Samtidig fokuserer den litteraturredidaktiske forskning i danskfaget særligt på litteraturundervisning med lidt ældre elever (Gøtttsche, 2019; Hauer, 2020; Rasmussen, 2019), mens undervisning med fortolkning af litteratur med elever i indskoling er et relativt underbelyst område (Holmberg et al., 2019; Rørbech & Skyggebjerg, 2020). Da litteraturredidaktik i over 20 år har været mit felt, både som universitetsjuniorforsker i danskfagets didaktik, som studie- og forskningslektor i dansk-indskoling i læreruddannelsen og som tidligere dansklærer i den danske folkeskoles indskoling, så har det undret og optaget mig, dels hvorfor dette område ikke er mere udforsket, dels hvordan det kan udforskes med metodikker, som kan belyse 'små menneskers' erfaringer som særlige forskningsdeltagere. Sagt på en anden måde: Hvad sker der egentlig, når L1-danskfaget i indskoling 'summer' af litteratur, af drama og teater og i det hele taget af kunstformer og kunstmetodikker som fagdidaktisk indhold (Austring & Sørensen, 2009)? Jeg forstår litteratur som en kunstform; en performativ form-for-form, som rummer uforudsigelige processer og forbindelser i materiel-diskursiv forstand (Höglund & Rørbech, 2021; Höglund & Jusslin, 2023). Ligeså forstår jeg drama som en kunstbaseret metodik, hvormed man som menneske performativt kan fortolke de uforudsigelige processer og forbindelser, som kommer til syne i 'verden', hvordan vi end forstår den (Knudsen, 2017; Østern et al., 2021). Jeg anvender derfor disse kunstbaserede former i projektet til at udforske indskolingselevernes litterære fortolkninger af billedbøger som betydningsskabende performances med procesdrama.

I projektet har jeg fulgt litteraturundervisningen i 1. og 2. klasse på to forskellige folkeskoler i Danmark over halvandet år fra 2022-2023, hvor klasserne har gennemført i alt syv

undervisningsforløb med billedbøger og procesdrama. I alt har tre klasser med samlet 70 elever og tre lærere deltaget. Efter hvert af forløbene har jeg gennemført kunstbaserede performative undersøgelser med i alt 18 udvalgte elever og en lærer samt intra-views med to lærere i umiddelbar forlængelse af hvert forløb. Projektet er et selvstændigt forskningsprojekt finansieret af Ph.d.-rådet for Uddannelsesforskning i Danmark, og projektet fokuserer særligt på de yngste elever i den danske folkeskoles litteraturundervisning, altså indskolingselever på seks til ni år.

Det kan være svært som voksen forsker at forske kvalitativt med indskolingselever som deltagere (Kampmann et al., 2019). Som 'små mennesker' kan de opfattes som en marginaliseret gruppe i et voksencentreret samfund, de er underlagt voksnes dominans, de har ofte et mindre og et lidt anderledes sprogbrug, og de har færre erfaringer med verden end voksne (Punch, 2002; Kofoed, 2004). Det er selvsagt aldrig muligt som voksen forsker at blive en indskolingselev, men jeg har søgt at undersøge elevernes verden ved selv at lade mig sammenfiltre med eleverne i relationelle sanseoplevelser, kunstbaserede udtryk og lege (Deleuze & Guattari, 2004; Juelkjær, 2019; Sæbø, 2003). Det har været utroligt spændende, og af den grund fylder empirien så meget for mig i dette projekt. Derfor er jeg også som forsker gledet fra mere traditionelle kvalitative forskningsmetoder (se f.eks. Brinkmann & Tanggaard, 2020) til kunstbaseret (se f.eks. Leavy, 2009) og post-kvalitativ forskning (se f.eks. St. Pierre, 2011). Jeg startede min empiriindsamling på skole 1 med en forestilling om at "intervenere" i elever og læreres undervisningspraksisser med henblik på at "forbedre" praksis. Det ville jeg gøre ved at udvikle praksisdesigns gennem mere traditionelle kvalitative forskningsmetodikker som deltagerobservationer og semistrukturerede interviews i et designbaseret forskningsparadigme (Christensen et al., 2012; Kvale & Brinkmann, 2016; Kristiansen & Krogstrup, 1999), altså en slags "nålestik" ned i praksis. Undervejs i forskningsprocessen opdagede jeg, at sådanne designede udforskninger af et empirisk forskningsfelt med kunstformer som litteratur og teater er svære at gennemføre med indskolingselever, da de kollektive møder med billedbøgerne i dramaspil skaber uforudsigelige og anderledes fiktioner; forestillinger om 'andre verdener', som adskiller sig radikalt fra forestillingen om en logisk-rationel virkelighed (se Deleuze, 2000; McNiff, 2019; Høhr & Pedersen, 1996). For mig *er* og *gør* kunst den slags; det skaber 'sære' og 'vilde' fiktioner, der som tåger af virtuelle billeder bevæger sig rundt i den 'virkelige virkelighed' (Deleuze, 2014).

At forske med kunst som fiktioner er noget, som adskiller sig fra mere traditionelle sociokulturelle perspektiver i danskfaget, hvor tekster (særligt de såkaldt "æstetiske") og sprog (særligt det såkaldt "dialogiske") betragtes som det primære undervisningsindhold (se Hansen, 2023; Krogh, 2017; Rasmussen, 2019; Tengberg, 2008). I projektet er jeg undervejs nået til en erkendelse af det kunstbaserede defineret som en kropslig og sanselig bevægelse i sammenfiltrering mellem teori og

empiri; en handlende 'gørelse' i tid og rum, hvor jeg gradvist har kunnet give slip på forskeren og læreren som en slags primært centrum. I stedet har jeg bevæget mig mere 'flydende' mellem centrum og periferi sammen med eleverne og lærerne som medforskere. Det har handlet om at give slip på at være en synlig og dominerende "klasserumsleder" og i stedet lade det uforudsigelige i projektets empiri være bestemmende for projektets fund.

De kunstbaserede fiktioner optog og engagerede stærkt både eleverne, lærerne og mig selv i hele forskningsprocessen. Så for at udvide min onto-epistemologiske forståelse af, hvad der sker her og nu, når yngre elever udforsker litteratur med procesdrama, har jeg gennem projektet bevæget mig længere og længere ind i den kunstbaserede forskning (Leavy, 2009). Jeg lægger i afhandlingen vægt på, at jeg er litteraturredaktiker, der udforsker fortolkning af litteratur med kunstbaserede metodikker med lærere og elever som tilstræbt ligeværdige deltagere, og *ikke* kunstner. Jeg udforsker kunstformer med andre kunstformer som pædagogisk metodik, ikke som noget samfundsmæssigt "beundringsværdigt" eller "prestigefyldt" (Dewey, 1934). Jeg tilstræber sammen med mine forskningsdeltagere at skabe noget "tæt på kunst" og altså ikke kunst som selvstændige værker eller essens (Barone & Eisner, 2012). Jeg arbejder derfor inden for litteraturredaktikken med kunstens former og processer, ikke med fuldendte værker, som skal accepteres i den professionelle kunstverden. Således anskuer jeg også dramapædagogik og specifikt procesdrama i afhandlingen som et didaktisk arbejde med kunstbaserede udtryk i proces (Knudsen, 2018a; O'Neill, 1995).

Min videnskabsteoretiske fundering gennem projektet er en slags 'vadested', hvor jeg har bevæget mig fra mere "humane" ontologier (se f.eks. Dewey, 1934; 2009; Hohr, 2013; Sørensen, 2015; Austring & Sørensen, 2006) og ind i det posthumane (se f.eks. Deleuze & Guattari, 2004; Barad, 2007, se også Juelskjær, 2019; Jensen, 2022). Mens mennesket er det primære centrum i Deweys pragmatisme (Dewey, 2005; Sørensen, 2015; von Bondsdorff, 2017), er den humane entitet i det posthumane sammenfiltret med verden som en decentreret agent, der dynamisk bliver til i relationer med materialiteter og rum (Hasse, 2020; Barad, 2007). Så hvordan kan man som posthuman litteraturredaktiker undersøge forbindelsen mellem litteraturfortolkning, procesdrama og indskolingselever som "sammenfiltret læring" i det posthumane? Konkret forstår jeg i afhandlingen denne "sammenfiltrede læring" som de sanselige erfaringer med krop og stemme, eleverne gør sig gennem litteraturfortolkning med procesdrama. Det udfolder jeg teoretisk i afhandlingen med en ny forståelse af Deweys begreb om æstetisk erfaring (1934), altså "sammenfiltret læring" som en sanselig og kropslig forankret erfaring, som mennesket bærer med videre (se også Illeris, 2023). Jeg kalder i afhandlingen denne læring for 'sanselig viden', og jeg tænker det som en form for medieret læring i det posthumane.

En gængs forståelse af fortolkning af litteratur i den danske folkeskole er den hermeneutiske, altså at fortolkning betyder en slags dannelse af fiktive billeder i den menneskelige bevidstheds møde med teksten (Nielsen & Skriver, 2005, s. 18). Jeg ønsker med afhandlingen at fremme en anderledes og 'vild' forståelse af fortolkning som en slags performativ og sanselig fremførelse, som jeg vælger at kalde betydningsskabende performance (Höglund & Rørbech, 2021). Fortolkning er i projektet således en kropslig-æstetisk 'gørelse'; noget, der sker i fysiske handlinger her og nu med krop og stemme (Høegh, 2009). Jeg kobler fortolkning sammen med drama i begrebet *handling*, som er begrebets oprindelige semantiske betydning fra antikken. Derfor anvender jeg visse steder i afhandlingen begrebet *handlende fortolkning* (Haugsted, 1999), som betyder at handle med krop og stemme *inde i* den dramatiske fiktions tid og rum, for at tydeliggøre og konkretisere både det performative og det dramaturgiske. Litteraturfortolkning i folkeskolen bliver således i dette projekt en betydningsskabende performance, hvor kunstformer sanses og udtrykkes med krop og stemme i æstetiske former og i et særligt fiktivt tid/rum-'matter'. Afhandlingens forståelse af fortolkning går således ud over og ind i sproget; ud over alle "dialogerne" i skolen. Sproget som en materielt-diskursiv refleksivitet indgår også i en fortolkning (se Barad, 2007). Men i modsætning til "traditionel litteraturundervisning" har det i afhandlingen blot ikke primærstatus frem for det kropslige og det materielle.

Drama som æstetisk udtryk er i projektet dybt sammenfiltret med kunst, leg, æstetik og 'små mennesker' (se Guss, 2015; 2003; 2001; Sæbø, 2003; Hovik, 2015; Thestrup, 1999; von Bonsdorff, 2017). Drama er en slags "ur-leg", der skaber muligheder for at improvisere, og som får grænserne mellem deltagerens kroppe, non-humane materialer og rum til at nedbrydes og forandres (Hovik, 2015; Haseman, 1991; Guss, 2015). Legen er i "klassisk lege-forståelse" en fri, formålsløs og irrationel aktivitet, som inddrager, forvandler og omslutter de legende mennesker (Blomgren, 2021; Gadamer, 2004) Jeg vælger i afhandlingen med den posthumane onto-epistemologi at kalde legens 'frihed' for en *relativ autonomi*, altså en 'løst' tilrettelagt aktivitet forbundet med elevernes relationelle leg og med multiple muligheder for deltagerne til at improvisere i relation med både menneskelige og ikke-menneskelige agenter. Disse relativt autonome muligheder for leg opstår i procesdrama gennem den fælles skabelse af en improviseret fiktion, hvor mennesker indgår i uforudsigelige relationer med både hinanden og med ikke-mennesker (se også Szatkowski, 1985, s. 142). Denne leg, som således uforudsigeligt opstår ud af den dramaturgiske tilrettelæggelse og spilprocessen i procesdrama, kalder jeg *dramaleg* (Sæbø, 2003). Vi leger altså sammen i dramaleg med alt omkring os, når vi arbejder med procesdrama i litteraturundervisningen. De voksne lærere og jeg som forsker leger også med, ofte som en slags 'rettede agenter' (Krøgholt, 2021).

Jeg fokuserer i afhandlingen på *begivenheder* i min videoempiri; særlige momentane hændelser i undervisningen og de performative undersøgelser, som har optaget mig som forsker, og som har 'trukket mig ind' i videoempirien og påvirket mig, ligesom jeg har påvirket mit empiriske materiale. Projektet er empiridrevet, og det er således empirien i projektet, som driver både mig som forsker og mine forskningsdeltagere. Derfor har empiriens *fortryllelse* en vægtig plads i projektet (Bennet, 2001). Særligt udvalgte momentane begivenheder med elevernes, lærernes og mine performances med drama, leg og billedbøger som kunstbaserede autoetnografier udgør afhandlingens empiri. Jeg har rammesat empirien som narrative vignetter; kunstbaserede fortællinger, som gør det muligt at indfange de relationelle menneskelige sansninger og kunstbaserede æstetiske udtryk, som kontinuerligt og uforudsigeligt finder sted i folkeskolens litteraturundervisning med indskolingselever; også i det nymaterielle møde med det ikke-menneskelige (Toft, 2021a; 2021b). "Hvad sker der..." i projektets overordnede forskningsspørgsmål er således momentane fortællinger om betydningsfulde hændelser i litteraturundervisningen, hvor eleverne, lærerne og jeg som forsker påvirkes sanseligt og intenst, og selv påvirker litteraturfortolkningen og videoempirien på uforudsigelige måder; af hinanden og af ikke-mennesker i udløst affekt. Projektet er båret af empirien, ikke af metodologien eller teorierne, men af selve de affektive begivenheder i empirien. Det er således heller aldrig muligt endeligt at systematisere, transskribere og analysere den indsamlede empiri i projektet, da den i princippet er uendelig. Det er altid allerede muligt at opdage nye begivenheder i den indsamlede empiri, som jeg kan fortsætte med at udforske resten af mine dage.

1.3 Resume

I ph.d.-projektet *Stor drama med de små* har jeg undersøgt, hvad der sker, når indskolingselever fortolker litteratur med procesdrama i den danske folkeskoles danskfag på to skoler i hver sin del af Danmark. Jeg har som litteraturredidaktisk forsker fulgt to 1. klasser, en 2. klasse og klassernes tre dansklærere gennem i alt syv undervisningsforløb med handlende fortolkning af billedbøger med procesdrama, syv performative undersøgelser med procesdrama og syv intra-views med to af lærerne over halvandet år fra 2022-2023. Projektet er et selvstændigt projekt finansieret af Ph.d.-rådet for Uddannelsesforskning og gennemført i et samarbejde mellem Aarhus Universitet (DPU – Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse) og UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole (CAS – Center for Anvendt Skoleforskning).

Afhandlingen rummer i alt fem artikler og en samlet kappe, hvori jeg rammesætter projektets empiri som en række kunstbaserede vignetter, som jeg gennemfører analyser af ved at 'tænke med filosofisk teori'. Afhandlingens videnskabsteoretiske grundlag er funderet i den posthumane onto-epistemologi, hvor jeg med teoretiske begreber fra Gilles Deleuze, Felix Guattari og Karen Barad

gentænker den menneskelige eksistens i særlige litteraturredidaktiske begivenheder med yngre elever på syv og otte år, der møder billedbøger i betydningsskabende performative fortolkningsprocesser med procesdrama. Afhandlingen fokuserer således særligt på de teoretiske begreber affekt, mimesis, intra-aktion, rettethed, dramaleg og begær.

Metodologisk anvender jeg i afhandlingen procesdrama som kunstbaseret performanceforskning til at skabe en kollektiv deltagerbaseret, hvor jeg som forsker er en decentreret figur i forskningsprocessen. Den decentrerede forsker skaber nye og multiple muligheder for indskolingseleverne som forskningsdeltagere med henblik på at udtrykke sig i relationelle fællesskaber gennem dramaleg med billedbøger som betydningsskabende performances i begivenheder.

Afhandlingens bidrager med ny viden til litteraturundervisningen omkring indskolingselevs indlevelse i dramatiske figurer/karakterer, indskolingselevs skabelse af egne fortolkningsrum/verdener og en ny forståelse af handlingsforløb med litterære tekster som animerede agenter, der sanseligt omskaber tid og rum i litteraturundervisningen. Hermed synliggør afhandlingen, hvordan indskolingselever i handlende fortolkning af litteratur med procesdrama i fællesskab med hinanden, lærerne, mig som forsker, rum og forskellige materialiteter skaber en sanselig viden, som jeg har valgt at kalde æstetisk erfaring.

1.4 Abstract

In the doctoral project *“Big drama with the little ones”*, I have explored what happens when primary school pupils interpret literary texts with process drama in Danish primary school, by visiting two schools in different parts of Denmark. As a literature didactic researcher, I have explored the practice of two 1. grade classes, one 2. grade class and their three L1-teachers through a total of seven teaching courses with performative interpretation of picture books with process drama, seven performative studies with process drama, and seven intra-views with two teachers over a year and a half from year 2022-2023. The project is an independent project funded by the Danish Council for Educational Research and carried out in collaboration between Aarhus University (DPU: Danish Department of Pedagogy and Education) and University College Lillebælt (CAS: Center for Applied School Research).

The thesis contains a total of five research articles and a cover, in which I frame the project's empirical material as a series of art-based vignettes and carry out analyses by 'thinking with philosophical theory'. The scientific theoretical basis of the thesis is grounded in posthuman ontology, where I use theoretical concepts from Gilles Deleuze, Felix Guattari and Karen Barad to rethink human existence in didactic events, where primary school pupils aged seven and eight

encounter picture books in meaningful performative interpretive processes with process drama. The thesis thus focuses particularly on the theoretical concepts of affect, mimesis, directed-ness, drama play, intra-action and desire.

Methodologically, I use process drama as art-based performance research to create a collective participant base, where I as a researcher am a decentralized figure in the research process. The decentered researcher creates new and multiple opportunities for the school pupils as research participants in relations to express themselves in social communities through drama play with picture books as meaning-making performances in events.

The thesis contributes with new knowledge to literature teaching concerning primary school pupils' immersion in dramatic characters, primary school pupils' creation of their own interpretive spaces and a new understanding of stories with literary texts as animated agents that transform time and space in literature teaching. The thesis uncovers how primary school pupils in performative interpretation of literature with process drama together with each other, the teachers, me as a researcher, the space and various materialities create a form of sensory knowledge, which I choose to define as aesthetic experience.

1.5 Tak til...

Helle Rørbech for rolig, kyndig og skarp vejledning og et godt og fortsat skrivemakkerskab, Helle Pia Laursen for skarpe diskussioner af tekstudkast, oplæg og samtaler om livet, Mette Berndsen for at være en god skrivemakker og en god ven, Heidi Höglund for at være en stor inspirationskilde udi det posthumane og det performative og til Anna Karlskov Skyggebjerg for underspillede og humoristiske diskussioner af litteratur og alt muligt andet undervejs. Tak til Mads Th. Haugsted for inspiration til drama, æstetiske læreprocesser og for konstruktive samtaler undervejs. Tak til Michael Peter Jensen for 'vild' inspiration til de posthumane perspektiver, masser af 'klap på skulderen' og godt fortsat skrivemakker- og venskab. Tak til Aud Berggraf Sæbø for at være den "samme slags" dramapædagog som mig selv med optagethed af mindre børns leg og engagement i verden. Tak til Henriette Romme Lund for at være min "storesøster" og til Louise Rosendal Bang og Stig Toke Gissel for fjollede samtaler med både vid, grin og bid. Tak til Lise Olsen for at lade sig provokere af den "sære forsker", Thomas Thurah for lange diskussioner af affekt og til Kristine Kabel for at være en god kollega. Tak til Katrina Åkerholm for at inspirere til at 'tænke billedbøger med teori' og til Vibeke Boelt for at 'tænke drama med hænderne'. Tak til Mette Bøe Lyngstad og 'dramaseksjonen' for at facilitere mit miljøskifte ved Høgskolen på Vestlandet i Bergen, Norge. Tak til Lars Emmerik Damgaard Knudsen for at køre sammen i tog og inspirere til flere skøre ideer. Tak til Maiken Norup for altid at være en konstruktiv og drilsk modspiller. Tak til Martin Blok Johansen for begejstringen over forskeren som 'dandy' og til Klaus Thestrup for at inspirere til at lege med drama og det 'relativt autonome'.

En særlig tak til alle eleverne i 2. klasse på skole 1 og 1. klasserne på skole 2 (årgang 2022-2023) samt deres lærere (Petra, Thilde og Sif) og skolernes viceledere. Uden jeres store hjælp og velvilje var dette projekt aldrig lykkedes.

En helt særlig tak til mine døtre, Cirkeline og Ronja, til min kone Tinni og til mine to bedste venner Morten og Martin for at rumme alle mine særheder og skøre ideer.

Del 2: Baggrund: Litteraturredaktik, indskolingselever og procesdrama i det posthumane

2.1 Introduktion til det narrative review

Jeg skaber i dette afsnit et kort overblik over det forskningslandskab, som afhandlingen placerer sig i (Busch, 2020). Mit primære forskningsfokus i afhandlingen er den litteraturredaktiske forskning med yngre elever, og jeg udfolder i dette afsnit baggrunden for projektets hovedfund og udvikling af teoretiske begreber ved at pege ned i eksisterende forskning på området. Procesdrama er en undergenre til paraplybegrebet dramapædagogik¹, der som forskningsfelt omfatter teorier og metoder 'hentet' fra teatret og ført over i skole- og uddannelseskontekst (Knudsen, 2018a). Sekundært fokuserer jeg således i afsnittet på eksisterende forskning med procesdrama koblet med dramapædagogik (Eriksson, 2009; O'Neill, 1995; Sæbø, 2009). Jeg kobler det i afhandlingen med posthumane forståelser af indskolingselever og fokuserer her særligt på fortolkning af litteratur med procesdrama. Afhandlingens videnskabsteoretiske fundament er den posthumane onto-epistemologi, og jeg fokuserer derfor på eksisterende forskning om, hvad jeg kalder posthuman litteraturredaktik, altså litteraturredaktik funderet i en 'ny' forståelse af mennesker som sammenfiltrede og mediere agenter, og hvor det fagdidaktiske mål er at gentænke disse menneskers plads og eksistens (Höglund & Jusslin, 2023; Höglund, 2018; Jensen, 2022). Denne 'nye' litteraturredaktik kobler jeg med en posthuman forståelse af dramapædagogik og specifikt procesdrama.

Jeg har i projektets sidste år gennemført en række digitale søgninger for at skabe overblik over eksisterende forskning inden for området (se Søgeprotokol, Bilag 1). Jeg har efterfølgende valgt i den allersidste del af projektperioden at opsætte et opdateret narrativt review i kappen for at gøre det

¹ Jeg vælger gennem afhandlingen at anvende den danske teaterforsker Janek Szatkowskis definition af 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). Jeg vælger med overlæg ikke at tale om dramadidaktik (se Knudsen, 2017, s. 84), da jeg med det overordnede forskningsspørgsmål fokuserer primært på indskolingselever som deltagere, ikke på undervisningens tilrettelæggelse.

transparent, hvad der eksisterer af forskning om forskningsfeltet litteraturredidaktik i relation til procesdrama og indskolings elever med et posthumant forskningsperspektiv. Reviewet i dette afsnit er narrativt i forhold til at indkredse en dybere forståelse af forskningsfelterne litteraturredidaktik og dramapædagogik, herunder specifikt procesdrama, med indskolings elever gennem fortolkning af udvalgte dele af den eksisterende forskning i en mere fortællende form (Greenhalgh & Thorne, 2018). Jeg betragter den narrative tilgang som velegnet og målrettet i forhold til både det overordnede forskningsspørgsmål og empiriens fundamentalt store betydning i projektet. Formålet med det narrative review er således at kortlægge den potentielt eksisterende viden om litteraturredidaktik, procesdrama og indskolings elever i det posthumane, hvad projektets forskningsspørgsmål og forskningsfund dermed kan diskuteres op imod, og som dermed kan tjene til at tydeliggøre forskningsbidraget.

2.2 Litteraturredidaktik i det posthumane

Jeg fokuserer i afhandlingen på det litteraturredidaktiske møde mellem litterære tekster og elever. Mødet mellem tekst og elev i L1-faget er relativt grundigt udforsket i nordisk og angelsaksisk litteraturredidaktisk forskning med den såkaldt læserorienterede litteraturteori², der ikke kan forstås som en samlet retning, men som en slags udstrakt teoretisk kontinuum (Gøttsche, 2019; Skaftun, 2009). Denne "udstrækning" udspænder sig fra studier i elevens tekstreception (Hansen, 2023; Hauer, 2020; Iser, 1978; Langer, 2011) over transaktionen mellem tekst og elev (Felski, 2008; Rosenblatt, 1938/1995) til en "opløsning" af teksten som værk, der i stedet konstrueres socialt i fællesskabet mellem elever og lærer (Fish, 1980; Hetmar & Detlev, 2019). Opløsning af teksten som afgrænsning er udforsket i poststrukturalismen (Derrida, 1992; Barthes, 1981; Butler, 2010; Johansen, 2019; 2015; 2014), hvor teksten kan forstås som et åbent, uafgørligt, uendeligt og forviklet væv³, der i det performative møde fletter sig sammen med og ind i eleven (se også Daugaard & Johansen, 2012; Rørbech, 2013, s. 40). En del "klassisk" læserorienteret fænomenologisk forskning fokuserer på elevens kognitive aktivering af semiotiske tekstskemaer i mødet med teksten som æstetisk fremmederfaring (se f.eks. Hansen et al., 2020; Hansen, 2013; Ricoeur, 1984), mens andre post-fænomenologiske retninger i litteraturredidaktikken (f.eks. Felski, 2020; 2008; Henkel, 2023; Wetherell, 2015) lig poststrukturalismen også udforsker selve mødet mellem tekst og elev som noget varieret, uforudsigeligt og affektivt, hvor eleven fortrylles og "chokeres".

² I den resterende del af kappen anvender jeg begrebet "elev" frem for "læser", da den semantiske forståelse af sidstnævnte begreb i min forståelse rummer den receptive tilgang til teksten (se også Afsnit 12.3).

³ Jeg betragter begrebet "væv" som et anslag til Deleuze og Guattaris senere udvikling af rhizom-metaforen (1987/2004) som en del af den poststrukturalistiske forskningstradition.

Den poststrukturalistiske forståelse af mødet mellem elev og tekst som noget udefinerbart og uforudsigeligt er et fremspirende anknætningspunkt i den litteraturredaktiske forskning med det posthumane (Harstad, 2018; Höglund & Jusslin, 2023), som jeg bygger videre på i afhandlingen. Som i den posthumane literacy-forskning (se f.eks. Burnett & Merchant, 2018; Jensen, 2022; Kuby, 2017; Leander & Boldt, 2018) er den posthumane litteraturredaktiske forskning optaget af det tekstuelle møde som en særlig her og nu-begivenhed, hvor ingen eller intet rigtig ved, hvad der sker i tid og rum (Harstad, 2021; Jusslin & Höglund, 2021a; Åkerholm & Höglund, 2024). Overordnet 'udvider' den eksisterende posthumane literacy- og litteraturredaktiske forskning forståelsen af elevernes møde med litterære tekster som en sammenfiltret og uforudsigelig helhed, hvor det affektive møde med tekster som særlige agenter ikke kan prædetermineres og er forbundet med stor usikkerhed (Harstad, 2021, s. 104). I afhandlingen fortsætter jeg undersøgelsen af denne spirende "forståelse" af det usikre ved at fokusere på det trans-aktive, elevens uforudsigelige møde med teksten og det forviklede relationelle væv mellem agenter i en slags 'post-tænkning' af litteraturredaktikken i forhold til poststrukturalismen (Heiden & Rørbech, 2024b; Rørbech, 2013). Det gør jeg ved at føre den fremspirende posthumane forståelse af litteraturredaktikken ind i det performative gennem procesdrama som en kunstbaseret didaktisk form, der kan belyse det uforudsigelige og udefinerbare.

2.3 Procesdrama i det posthumane

Jeg fokuserer i afhandlingen på, hvordan det umiddelbart ordinære i verden kan fremstå sært og anderledes eller med andre ord: Hvordan det uforudsigelige og udefinerbare i verden kan 'fiktionaliseres' med dramapædagogikken, specifikt i procesdrama (Braanaas, 1999; Dunn, 2017; Eriksson, 2009; Kao & O'Neill, 1998; Knudsen & Krøgholt, 2019; Lyngstad et al., 2022). Forholdet mellem virkelighed og fiktion er relativt grundigt udforsket i international teater- og dramaforskning, særligt med udvikling af de teoretiske begreber *metaxis* (Allern, 2003; Boal, 2013; 2008) og *æstetisk fordobling* (Bolton, 1979; Chmi & Firing, 2017; Knudsen, 2017; Haugsted, 2009; Szatkowski, 1985; Sørensen, 2015; Sæbø, 2009). Forståelsen af metaxis og æstetisk fordobling i dramapædagogikken rummer elevernes og lærerens "*stepping into someone else's shoes*" med krop, stemme og sanselighed gennem drama som kunstbaseret metodik (Heathcote, 1985, s. 49; Heathcote & Bolton, 1995) og samtidig en forbliven "sig selv" som menneske og elev (se også Haugsted, 1999; Heiden, 2023a). Gennem etablering af og bevægelse med denne sanselige dobbelthed i didaktiske processer forstås procesdrama i nordisk og angelsaksisk forskning som en æstetisk erkendelsesform, altså en "læreproces" i pædagogisk-didaktisk forstand (Haugsted, 1999; 1998; Heathcote & Bolton, 1995; Knudsen, 2018b; 2017; O'Neill, 1995; Sørensen, 2015; Sæbø, 2016; 2009). Deraf 'proces'-drama, altså lærings -og erfaringsprocesser med drama som kunstbaserede formudtryk i tid og rum. I

afhandlingen bygger jeg videre på denne forståelse af drama som erfaringsproces i forhold til at undersøge det uforudsigelige og udefinerbare i litteraturredidaktikken gennem de kunstbaserede formudtryk med procesdrama, som jeg fører ind i det posthumane.

Udforskning af drama- og teaterpædagogik med det posthumane synes at være "upcoming" (se f.eks. Knudsen & Østern, 2019; Krøgholt, 2021; Nordbø, 2017; Sørensen, 2022; 2021). Det er ikke lykkedes mig at finde nyere posthuman orienteret dramapædagogisk forskning med specifikt fokus på procesdrama, hverken i mine håndøgninger undervejs eller i mere systematiserede kædesøgninger. Mine søgninger er ikke valide nok i forhold til at konstatere, at nyere udforskning af procesdrama med det posthumane ikke eksisterer. Men det bekræfter mig i, at afhandlingens metodik og forskningsfund med en posthuman forståelse af procesdrama potentielt bidrager med ny viden til forskningsfeltet dramapædagogik. I afhandlingen arbejder jeg således teoretisk og metodisk videre med en posthuman forståelse af procesdrama gennem en filosofisk udforskning af en rhizomatisk decentring af de 'ordinære' og dikotomiske elev/lærer- og voksen/barn-roller (Heiden, 2024d) og en etnografisk udforskning af mit personlige selv som "voksen" forsker i den procesdramatiske forskningsproces med indskolingselever (Heiden, 2024e; Heiden, under udarbejdelse).

2.4 Litteraturredidaktik, procesdrama, indskolingselever -og det posthumane?

Jeg fokuserer i afhandlingen på indskolingselevs fortolkninger af litteratur, specifikt billedbøger, med procesdrama i et posthumant perspektiv. Elevers såkaldte "dramatiseringer"⁴ af litterære tekster i litteraturundervisningen med procesdrama er undersøgt relativt sparsomt i den eksisterende litteraturredidaktiske og dramapædagogiske forskning (se f.eks. Pettengill et al., 2010; Weltsek, 2005), og kun få undersøgelser fokuserer specifikt på indskolingselever på syv til otte år (Wells & Sandretto, 2017) og indskolingselevs performative fortolkninger af billedbøger (Adomat; 2012; 2010; 2009; Hermansson, 2024). Overordnet peger de litteraturredidaktiske undersøgelser med procesdrama ind i den konstruktive udfordring af lærerens rolle som 'klasseleder' i litteraturundervisningen gennem drama som performativ form-for-form i det dramatiske spil og ind i elevernes dybe engagement med den performative proces i drama (se også Lyngstad & Solbue, 2021; Lyngstad, 2017; Sæbø, 2009). Det er ikke lykkedes for mig at finde undersøgelser, der specifikt fokuserer på trianguleringen litteraturredidaktik, procesdrama og indskolingselever med det posthumane perspektiv, hverken med håndøgning eller kædesøgning. I afhandlingen arbejder jeg derfor med at skabe denne forskningsteoretiske triangulering med udgangspunkt i Karen Murriss

⁴ Mads Th. Haugsted ironiserer i sin afhandling (1999, s. 288) over "dramatisering" som et noget forsimplet begreb og udvider den semantiske betydning med anvendelsen af begrebet *handlende fortolkning* (se også Heiden, 2024d).

(Murris, 2016; Haynes & Murris, 2018) og hendes posthumane forståelser af yngre børn og billedbøger (se også Ouma, 2018; Åkerholm & Höglund, 2024, s. 2), som jeg kobler til kunstbaseret performanceforskning med procesdrama (Haseman, 2006; 1991; Østern et al., 2021). Den manglende kobling i den eksisterende forskning mellem litteraturredidaktik, procesdrama og indskolings elever i forhold til det posthumane perspektiv indikerer således, at afhandlingens udforskning af dette område er potentielt relevant og nyskabende.

2.5 Endelig opsamling på det narrative review

Som en endelig opsamling på det narrative review kan siges, at afhandlingen overordnet bidrager med potentielt ny viden om litteraturredidaktik, indskolings elever og dramapædagogik, herunder specifikt procesdrama, i det posthumane perspektiv. Den bidrager overordnet til forskningsfeltene litteraturredidaktik og dramapædagogik og konkret i forhold til udforskning af performative læreprocesser med billedbøger og indskolings elever på syv til otte år. Afhandlingens empiri skaber potentielt ny viden om, hvad der sker i uforudsigelige møder mellem indskolings elever og litterære tekster, der fortolkes gennem procesdrama. Ved netop gennem procesdrama at gøre mødet med litteratur i undervisningen uforudsigeligt skaber det mere autonome muligheder for indskolings eleverne til at opbygge kapaciteter i forhold til at udtrykke sig og skabe sig sanselige erfaringer i relation til kunst og æstetik. Det sker f.eks. i litteraturundervisningens transformation til dramaleg (Heiden, 2024d) og i dramatisk leg (Heiden, 2024e; se også billede 2), hvor eleverne leger videre med figurerne fra billedbøgerne i deres egen tid i frikvartererne. Indskolings eleverne får gennem procesdrama mulighed for – i relationer med hinanden, med læreren, med mig som forsker og med skolerummet – at skabe en 'sanselig viden' i mødet med litteraturen, som potentielt udvider deres forståelser af den omgivende verden i det posthumane (se også Kusk, 2022a). På baggrund af eksisterende forskning om litteraturredidaktik, procesdrama og indskolings elever antager jeg således, at indskolings elever "lærer" noget i de performativt-fortolkende møder med litteratur gennem procesdrama, som afhandlingen undersøger med udgangspunkt i forskningsspørgsmålet "hvad der sker, når indskolings elever fortolker litteratur med procesdrama".

Del 3: Onto-epistemologisk ramme: Det posthumane forskningsperspektiv og den æstetiske erfaring

3.1 Introduktion til det posthumane som onto-epistemologi

Overordnet udforsker jeg procesdrama i litteraturundervisningen med en posthuman onto-epistemologi. Jeg kalder det "overordnet", fordi jeg gennem forskningsprocessen har bevæget mig fra humanistisk pragmatisme (Dewey, 2009; 1934) og ind i det posthumane, primært inspireret af den franske vitalisme-filosofi (Deleuze & Guattari, 2008; 2004) og sekundært af den agentiale realisme

(Barad, 2007; 2003). Jeg forstår "post" i det posthumane som en gentænkning af mennesket i en forlængelse af det humane, hvor mennesker ikke blot tænkes som primære entiteter i forhold til sekundære entiteter som dyr og ikkelevende ting. Mennesker som agenter er uløseligt forbundet og medieret med en verden, som emergerer, bevæger sig og hele tiden bliver til (Jensen, 2022; Kuby, 2017). Med den græske filosof Heraklit, som den posthumane tænkning bygger videre på, er verden og livet med både mennesker og ikke-mennesker en evig, sammenfiltret tilblivelse, hvor alting flyder evigt og ustandselt (Toft & Knudsen, 2021): "We both step and do not step in the same rivers. We are and are not." (Kahn, 1979, I Pennycook, 2010, s. 42)⁵

Med Karen Barads agentialt realistiske teori om onto-epistemologi (2007) forstår jeg således væren-i-verden og viden-om-verden som gensidigt og relationelt forbundne. Det bryder med den traditionelle akademiske adskillelse af subjekt og objekt, hvor viden om verden opnås gennem distancerede refleksioner hos subjektet, som er adskilt fra verden, over objektet, som er i-verden. Den relationelle forbundethed betyder, at subjekter og objekter flyder sammen, bevæger sig sammen, bliver til sammen og potentielt ikke kan adskilles fra hinanden i tid og rum (Jensen, 2022). De ikke blot inter-agerer, men *intra-agerer* (Barad, 2007; se også Jensen & Heiden, 2022). Intra-aktivitet er den proces, hvorigennem tid, rum, sprog, materialiteter, diskurser og væren uomgængeligt og evigt bevæger sig og rekonfigureres (Juelskjær, 2019, s. 33). Disse forskelligartede "objekter" kan forstås som relationelle agenter med intra-agens, som altid-allerede eksisterer i dynamiske og skiftende 'entanglements' af relationer, som gennemtrænger og påvirker hinanden (Barad, 2007, s. 224). Entanglements er et helt centralt begreb i Barads filosofi (Jensen, 2022), og i afhandlingen anvender jeg det synonymt med *sammenfiltringer* i dansk oversættelse. Relationelle agenter som forskere, deltagere, dyr og fysiske materialiteter er alle sammenfiltrede med verden og flyder altid med verden, forandres og vender aldrig tilbage til det samme udgangspunkt som det "helt samme". At intra-agere handler således om at være forbundet og påvirket af verden i uforudsigelige relationer uden kontrol (Jensen, 2022). Alt og alle er 'mutually implicated', og alle aspekter eksisterer kun i relation til hinanden (Lenz Taguchi, 2010, s. 40).

Jeg kobler i afhandlingen begrebet om intra-aktion til den vitalistiske filosofitradition fra Gilles Deleuze og Felix Guattari (Deleuze & Guattari, 1996; Massumi, 2002; Lenz Taguchi, 2017; Hall, 2023; Jensen, 2023), hvor særlige livskræfter som energier, stemninger og intensiteter bevæger sig i, rundt om og igennem relationelle møder mellem humane "menneskelige" kroppe og non-humane "genstands"-kroppe. Kroppe i dette 'nye' perspektiv kan forstås som en åben og plastisk grænse i en konstant tilstand af transformation, porøsitet og forandring, ikke blot som en biologisk genstand

⁵ Heraklits tænkning om den evigt flydende flod har særligt inspireret Gilles Deleuze' tænkning om *tilblivelse*, *anderledeshed* og *mimesis* (Pennycook, 2010; se også Heiden, 2024e).

(Bergsted, 2021; Ash & Gallacher, 2015). Da kroppen i vitalisme-filosofien således forstås anderledes end i psykoanalysen, anvendes og forstås kernebegrebet *begær* også anderledes. I vitalisme-filosofien (Deleuze & Guattari, 2008; Hall, 2023) er begæret *ikke* en særlig seksualiseret, biologisk, determinerende drift, specifikt knyttet til den biologiske krop. Det forstås i stedet som en særlig livsintensitet eller kraft, der præindividuel opstår i mødet i særlige begivenheder, og ikke som en anknytning til (menneske-)kroppen som længsel efter en mangel (Hall, 2023). Begæret er således en præindividuel intensitet, der får energier til at strømme i *assemblager* (Jensen & Heiden, 2024). Jeg anvender i afhandlingen begrebet *sammenfiltrering* som synonymt med Deleuze og Guattaris assemblage-begreb og kobler det med Barads begreb om entanglements.

3.2 "Plug in" – at tænke med filosofisk teori

Med de filosofiske begreber fra vitalisme-filosofien og den agentiale realisme forsøger jeg i afhandlingen at gentænke og forstyrre det antropocentriske fokus i litteraturdydaktikken og dramapædagogikken. Med udgangspunkt i de amerikanske samfundsforskere Alecia Jackson og Lisa Mazzei (2023) tænker jeg med filosofisk teori som en komposition, hvor filosofisk metafysik kan forenes med empirisk og kunstnerisk forskningspraksis (Jackson & Mazzei, 2023, s. 133). At tænke med filosofisk teori er en teoretisk angrebsvinkel, hvor filosofiske begreber sættes i spil med projektets empiriske materiale (Jensen, 2022; Åkerholm & Höglund, 2022). En række svært tilgængelige teoretiske begreber "plugges in" i empirien for dermed at skabe en slags "oversættelse"; en forståelse af forskningsprocessen som en konstant, dynamisk og performativ handling (Jackson & Mazzei, 2023). Det at producere noget nyt med 'plug in' i filosofisk metafysik udfordrer de binære og dikotomiske forestillinger om teori/praksis, lærer/elev og human/non-human ved på en og samme tid at decentrere normative og traditionelle kvalitative forståelser af fag, elever, lærere, materialiteter og litteraturundervisning og samtidig vise, hvordan svært tilgængelig filosofisk teori og konkret fagdidaktisk praksis konstituerer hinanden (Höglund & Rørbech, 2021).

I mere traditionel humanvidenskab forstås tilblivelse af viden som en mere eller mindre kausal kæde af tidslige og rumlige begivenheder i verden (Juelskjær, 2019). Der er således en grundlæggende forskel mellem viden og verden: "Verden" er noget, der findes, og "viden" gør mennesker klogere på, hvordan "det, der findes" gør noget under forskellige vilkår. Jeg anvender i afhandlingen Jackson og Mazzeis Deleuze-inspirerede forståelse af særlige begivenheder⁶ og kobler det med Barads perspektiver på forholdet mellem viden og verden som en flydende sammenfiltrering. Verden og viden er således ikke løsrevne og selvstændige systemer, men løbende, sammenvævede, ikke-repræsentative og uens tilblivelser (Juelskjær, 2019). Det betyder, at begivenheder i verden ej heller

⁶ Min oversættelse af *encounters* i citatet fra (Jackson & Mazzei, 2023, s. 3).

er sammenkædninger af mere eller mindre kausale forhold, men ”noget”, der er uforudsigeligt, affektivt, grænseoverskridende og improvisationelt:

In Deleuze’s new image of thought, the conditions for thinking involve an impersonal force from the outside of recognition: an encounter. The encounter lures thought into movement precisely because an encounter is involuntary, intrusive, and unanticipated. Encounters happen by chance. A line is crossed; a new line reaches to the outside, reorienting thought and keeping it on the move. (Jackson & Mazzei, 2023, s. 3; se også Afsnit 4.2)

Jeg ’tænker’ i afhandlingen min udvalgte empiri med en række filosofiske begreber fra Gilles Deleuze, Felix Guattari og Karen Barad. Disse begreber er således afhandlingens filosofiske grundbegreber i den posthumane onto-epistemologi. Med begreberne afsøger jeg i afhandlingen, hvordan verden erkendes, hvad den består af, og hvordan den erkendes i flydende helheder. Jeg præsenterer i nedenstående oversigt læseren for ”oversættelser” af disse teoretiske grundbegreber. Jeg betragter dem som en række værktøjer, som jeg har anvendt i afhandlingens analyser af vignetter i artiklerne til at foretage *agentiale snit* (Juelskjær, 2019). Jeg har således ’plugged in’ de teoretiske begreber i empirisk praksis i tid og rum med indskolings elever i litteraturundervisning. Jeg gør det for at være transparent omkring, hvordan jeg forstår disse begreber, hvor de er anvendt i empirisk praksis, hvordan de kan anvendes analytisk, og hvilken betydning de har for empirisk praksis.

Udvalgte teoretiske overbegreber	Anvendt i egne artikler med nummer og bogstav	Underbegreber relateret til overbegreber
Rhizom (Deleuze & Guattari, 2005/1987)	3c, 4d	Sammenfiltring (Jørgensen & Nielsen, 2023) Entanglements (Barad, 2007; se også Juelskjær, 2019) Assemblage (Toft, 2021b; Jensen & Heiden, 2024)
Affekt (Deleuze & Guattari, 2005/1987)	2b, 3c, 4d, 5e	I fænomenologisk teori anvendes affekt med en adjektivisk ”påklstring” af ”det affektive” (se Wetherell, 2015)
Begær (Deleuze & Guattari, 2005/1987)	2b, 5e	Begær i en psykoanalytisk forståelse (se Hall, 2023; Jensen & Heiden, 2024)
Tilblivelse (Deleuze & Guattari, 2005/1987)	2b, 3c	
Intra-aktion (Barad, 2007)	2b	(se også Heiden & Jensen, under udarbejdelse; Jensen & Heiden, 2022)

3.3 Hvad er immanensfilosofi?

Immanens er 'noget', der bevæger sig, vedvarer og flytter sig med en kraft i sig selv, som også er indeholdt i noget andet. Noget, der bestemmer og er med til at bestemme. Deleuzes immanensfilosofi er en ontologi med fokus på processer og forbindelser samt dynamiske evigt-bevægelige tilblivelser frem for statisk væren (Jensen, 2022). Ifølge Deleuze kan verden forstås som tilblivelser af virtuelle muligheder; alt hvad der kan ske, og som det er muligt at forbinde sig til. Verden rummer både en aktualiseret fysisk og en virtuel dimension, som arbejder sammen i en produktion af 'den virkelige virkelighed' (Deleuze, 2014). Det virtuelle er således det endnu-ikke-aktualiserede, der gennemstrømmer det aktuelt-fysiske som en vitalistisk og evigt tilblivende livskraft.

Den canadiske socialforsker og filosof Brian Massumi (2002) tænker videre med immanensfilosofien i sin udforskning af sociale relationer og relationer mellem kroppe. Relationer i Massumis forståelse er ikke prædefinerede, inter-relaterede og mere eller mindre statiske kommunikative berøringer mellem mennesker og materialiteter (Massumi, 2002, s. 70). Relationer er udtrækninger af mennesker selv og deres egne kroppe, i relationer til andre humane og non-humane kroppe samt i de spontane møder med andre humane og non-humane kroppe (Massumi, 2002, s. 74). Relationer tilbliver således som affektive intensiteter i mødet mellem åbne og porøse kroppe, som bevæger sig ud over det diskursive (Krøgholt, 2021). Michael Jensen og jeg har undervejs i vores tidligere forskning med Massumis forståelser tænkt relationer som kroppe, affekter, materialiteter og ideer der blandes, sammenføjes og sammensmelter til nye og flygtige enheder, hvor hver lille bestanddel kan omdefineres materielt (Jensen & Heiden, 2022). Det kan eksemplificeres med elevernes relationer med/i/gennem det fysiske teaterum på skole 2 (se billede 6) forstået som en sammenfiltret helhed, hvor kroppe, farver, begær, grin, råb, glat gulv, stoflige sokker, gaffatape, loft-lys og afprøvninger af nye ideer med de anderledes materialiteter forandrer elevernes forståelser af egne kroppe og deres udstrækning og skaber stort engagement i processen.

3.5 Rhizom, affekt, sammenfiltrering, begær og det mimetiske

Deleuze og Guattari (2005/1997) anvender rhizomet som metafor for vitalisme-filosofiens sammenfildrede verdensforståelse. I en biologisk forståelse er et rhizom en slags krybende, flettet og underjordisk rodsystem af planterødder, mens den i vitalisme-filosofien er et ontologisk billede på selve verdens rødder som evige og flydende sammenfiltreringer uden centrum og udgangspunkt (Deleuze & Guattari, 2004, s. 5). Med rhizom-metaforen gøres op med binære forståelser af verden og kunst, hvor den litterære tekst f.eks. kan "repræsentere" en virkelighed, der går forud for den. Verden, forskning, sansning, kroppe, kunstformer og intensiteter tilbliver i rhizomet som

sammenfiltrede og mere eller mindre tilfældige *flugtlinjer*⁷, som relationelt bevæger sig med og igennem hinanden, og som ikke gør forskel på overordnet og underordnet, først og sidst (Jackson & Mazzei, 2023). I rhizomet bliver alting til helheder, jo mere fragmenteret det er (Deleuze & Guattari, 2005, s. 9). Rhizomer er således dimensioner, verdener og retninger i evig bevægelse; konstant og uforudsigeligt (Höglund & Jusslin, 2023). De er altid i midten, ikke foran, ikke bagved.

Et rhizom adskiller sig som underjordisk stængelsystem fuldstændig fra den almindelige rod og den knippedannede rod. Løgplanter og rodfrugter er rhizomer. Planter med almindelig eller knippedannede rødder kan være rhizomorfe i alle andre henseender: Det er spørgsmålet om ikke plantelivet i sin specificitet er fuldstændig rhizomorfisk. Også dyr kan være det; når de er i meuter (flokke, min specificering), er rotter rhizomer (...) Rhizomet antager højst forskelligartede former, fra den forgrenede overfladeudstrækning i alle retninger til fortætninger i løgplanter og rodfrugter. (Deleuze & Guattari, 2005/1987, s. 10)

Rhizomet hos Deleuze og Guattari beskriver således relationer og forbindelser mellem materialiteter og mellem humane og non-humane entiteter (Jensen, 2022). Jeg 'smelter' med rhizom-metaforen teori og empiri sammen i uforudsigelige intra-aktioner, som producerer og tilbliver uforudsigeligt og 'vildt' i gensidighed (Barad, 2007). Teori og empiri eksisterer således aldrig uafhængigt af hinanden, men altid som sammenflydninger i rhizomet; som dirrende, ustabile og dynamiske sammenfiltringer (Toft, 2021b, s. 91). Denne 'dirren' mellem teori og empiri visualiserer jeg, sammen med Michael Jensen, i artikel 3c med det rystede billede (Heiden & Jensen, artikel 3 under udgivelse, s. 14; se også Jensen, 2022), hvor de multiple bestanddele i begivenheden gennemstrømmer rummet, handler gennem hinanden og 'udgør' rhizomet. Sammenfiltrering er en sammenblanding af rhizomets forskellige agentiale bestanddele, hvor relationen mellem dem er ustabil og dynamisk⁸. Når bestanddelene blander sig på mere eller mindre bestemte og komplekse måde, udfoldes der bestemte processuelle begivenheder (Toft, 2021b). I sammenfiltringer bliver meninger og ideer til gennem uforudsigelige, dynamiske og konstante territorialiseringer og deterritorialiseringer; de etablerer og genetablerer konstant brud⁹ i verden (Heiden & Rørbech, 2024b; Jensen, 2022). Noget finder flygtigt sted, rives fra hinanden og sættes sammen igen på nye måder for så at igen at finde sted, og rives fra hinanden.

⁷ I afhandlingen anvender jeg begrebet *grænser* synonymt med Deleuze og Guattaris *flugtlinjer*. Jeg uddyber begrebet *flugtlinjer* i en artikel (Jensen & Heiden, 2024), som ikke indgår i afhandlingen.

⁸ Barad (2007) anvender i den agentiale realisme begrebet *entanglement*, hvor alting altid-allerede kun eksisterer gennem evige aktiviteter i sammenfiltringen. Socio-materielle forskningsperspektiver (f.eks. Fawns, 2022; Jørgensen & Nielsen, 2023; Baun, 2024), som forsker i materialiteter 'placeret' i det sociale, trækker i høj grad på Barads begreb. I kappen tænker jeg primært med Deleuze, men jeg har i artikel 2b også konkretiseret Barads tænkning med *entangled worlds* sammen med Helle Rørbech.

⁹ Min oversættelse af *ruptures*.

Et andet grundbegreb i vitalisme-filosofien er begrebet *affekt*. I min forskningsproces har dette begreb haft en helt vital betydning, også som etik (se Afsnit 9.2). Jeg forstår affekt som *evnen til at påvirke og blive påvirket* (Deleuze & Guattari, 2005/1987; Jensen & Heiden, 2022; Heiden & Rørbech, 2024b; Heiden & Jensen, artikel 3c under udgivelse; Heiden, 2024d; Heiden, 2024e). Affekt er en livskraft eller intensitet, som 'flyder rundt' og bevæger sig i relationelle møder; det rammer og stemmer kroppe (Jensen, 2023; Jensen & Heiden, 2024). Massumi (2002; se også Jensen, 2023) sammenkobler Deleuzes forståelse af affekt med Spinozas vitalisme, hvor affekt er en kapacitet¹⁰ eller evne til at bevæge sig ind i relationen mellem kroppens bevægelse og hvile (Massumi, 2002, s. 15). Det er en livskraft; en transition i kroppens overgang fra en tilstand til en anden, som udvider eller formindsker kroppens evne til at handle (Jensen, 2023, s. 130). Affekt er således en præ-personlig intensitet, som bevæger sig mellem kroppe og ikke en følelse eller følelsesmæssig reaktion hos den enkelte (Jusslin, 2023; Krøgholt, 2021). Det er en kropslig evne til forandring – uden tilknytning til en bestemt følelse – og samtidig en kapacitet til at reagere uden at have bevidst kontrol over begivenheden (Massumi, 2002; Jensen, 2022). Affekt som evne og kapacitet er en åbenhed mod andre entiteter og begivenheder; en flydende overskridelse af mennesket selv, som gør det muligt for den enkelte at overvinde sig selv og sin egen afgrænsning.

Affekter drives frem af begær, en operativ og præ-individuel livsintensitet, som bevæger og styrker affekter (Deleuze & Guattari, 2005/1987; Heiden & Rørbech, 2024b, Heiden, 2024e; Jensen & Heiden, 2024). Begær i en vitalisme-filosofisk forståelse har fået større og større betydning for mig gennem projektet som en "form for læring" i det posthumane; noget, elever, lærere og jeg selv som forsker fælles stræber efter, og som animerer begivenhederne. For Deleuze og Guattari (2005/1987, s. 313) er begær non-figurativt uden tilknytning til humane forestillinger om bestemtheder og rettetheder. Det er en udifferentieret drift uden objekt eller subjekt, som evigt og dynamisk producerer anderledeshed (Leander & Boldt, 2018). Begær er således en lyst, som intensiverer og bevæger begivenheder; det opstår fælles i relationerne mellem kroppene i de specifikke begivenheder (Hall, 2023). Det er en gennemrullende proces, der gennemløbes af evige strømme af intensiteter, som udgår af og undslipper både objekter og subjekter (Deleuze & Parnet, 2015; Deleuze & Guattari, 2005/1987). Det posthumane begær lever autonomt og produceres i det sociale i en aktiv og strømmende form; det bæres ikke af den enkelte. Det er ikke et 'noget', som opfylder den enkeltes seksuelle og ikkeopfyldte behov, men en styrkelse af intensiteterne i sociale rum (Hall, 2023). Begæret bliver til i det fælles, tilføjer noget til verden og fungerer som livgiver (Hall et al., 2023). Det får affekterne til at strømme i sammenfiltringer mellem relationelle kroppe og ændrer

¹⁰ Michael Jensen veksler, inspireret af Brian Massumi, mellem at definere affekt som *evne* og *kapacitet* (se f.eks. Jensen, 2024). Jeg forstår det primært som en *evne*.

kroppenes dynamiske påvirkninger på uforudsigelige måder (Jensen, 2022). Begæret animerer således verden; får den til at bevæges lystfyldt og i leg (Heiden, 2024d; Jensen & Heiden, 2024). Det producerer lyst og skaber leg i begivenheder som momentane intensiteter, og denne lyst-og-leg vil eleverne, lærerne og jeg selv gerne opnå i afhandlingens empiriske udforskning af litteraturfortolkning med procesdrama. Begæret 'retter' og 'driver' eleverne, lærerne og mig som forsker ind i den virtuelle fiktion, som skabes i det affektive møde med billedbøgerne.

Et andet læringsbegreb med det posthumane, som i min forskningsproces med afhandlingen er blevet til, er *mimesis* som både gentagelse og forandring. Det mimetiske som en "trang til at efterligne" går tilbage til Aristoteles' forestilling om en naturligt iboende sans hos mennesket for melodi og rytme (Sæbø, 2009). "Efterligningen" går igen i forskellige forskningsparadigmer, både i den kulturanalytiske legeforskning med legen som trading af erfaring (Mouritsen, 1996), imitation (Jørgensen, 2021) og mimicry (Huizinga, 2002/1949), i den dramapædagogiske forskning med drama som skabende interaktion (Bolton, 1978; Sæbø, 2009) og i literacy-forskningen i mødet med sprog og billeder som den fertile *mimesis*¹¹ (Baun, 2024; Pennycook, 2010). Det mimetiske handler således om gentagelser af det samme; som den evigt flydende flod hos Heraklit.

Kritikken af *mimesis* og det mimetiske som repræsentation eller repetition har en fremtrædende plads i den posthumane onto-epistemologi. Særligt med vitalisme-filosofiens forståelse af Heraklits flodmetafor, hvor floden netop *ikke* er det samme, selvom den er det samme (Deleuze, 2014; de Freitas, 2016; Jensen, 2022; Pennycook, 2010; St. Pierre, 2021). Floden *er*, men den *er ikke*. Den gentager, og den skaber, forandrer, tilbliver og gør verden anderledes (Deleuze, 2014). Deleuzes filosofiske forståelse af flodmetaforen som mimetisk gentagelse og forandring samler jeg i begrebet 'repetition'. *Mimesis* som repetition er således 'noget', der på en gang gentager det (næsten) samme og samtidig 'gør anderledes'. Det mimetiske er således *både* gentagelse og forandring i et og samme tidsrum (se Heiden, 2024e). Jeg underbygger med nedenstående citat Deleuzes teoretiske forståelse af *mimesis* som repetition:

To repeat is to behave in a sudden manner, but in relation to something unique or singular which has no equal or equivalent. And perhaps this repetition at the level of external conduct echoes, for its own part, a more secret vibration which animates it, a more profound, internal repetition within the singular. (Deleuze, 2014, s. 1-2)

¹¹ Den danske literacy-forsker Lise Baun oversætter Alistair Pennycooks begreb *fertile mimesis* til *skabende mimesis* (Baun, 2024, s. 45), som med oversættelsen dækker det frugtbare, det produktive, 'noget', der formerer sig, det (ny)skabende, det kreative og det knopskydende. *Fertil mimesis* er min oversættelse for i højere grad at kunne rumme en deleuziansk forståelse af *begær* (se afsnit 3.4).

Med Deleuzes tænkning kan det mimetiske forstås onto-epistemologisk; som en sammenfiltret erfaring af 'verden' som repetitioner, som altid-allerede skaber det anderledes og rummer 'det samme'. Mimesis er altså både gentagelse og forandring (Baun, 2024, s. 45). Det er ikke en forstenet, ureflekteret gentagelse af "det samme og det samme", men en konstant nyskabende relokalisering af erfaringer på mikroniveau. Det er i relokalisering af gentagelsen, at det nye skabes. Den australske literacy-forsker Alistair Pennycook bruger Heraklits evigt flydende flod som metafor for gentagen sedimentering af form (Pennycook, 2010, s. 41), hvor sedimenteringen af denne form skaber anderledeshed (Pennycook, 2010, s. 42). Det er den fertile mimesis – lighed, forskel og relokalisering som gentagelser – der konstant forandres på mikroniveau og 'knopskyder' (Pennycook, 2010, s. 35). Gentagelsen og forandringen er således rytmiske dele-af-helheden i sammenfiltringen; 'secret vibrations' som bevægelser i de singulære gentagelser, som animerer tilblivelser; animerer æstetiske erfaringer som en 'sanselig viden' (Heiden, 2024e). Det kan eksemplificeres konkret med lærerens anvendelse af lærer-i-rolle-teknikken i procesdrama (se Heiden, 2023a), hvor læreren på en gang *er* lærer som autoritativ rolle i klasserummet samtidig med at være en fiktiv figur som et pindsvin eller en heks. Læreren 'mimer' således sin lærerrolle som en gentagelse og forandrer samtidig rollen ved at *gøre* en anden figur anderledes og animeret.

3.5 Intra-aktion, tid, rum og sedimentering

Et grundbegreb i den agentiale realisme er *intra-aktion* (Barad, 2007; 2003). Det er en skabelse af betydning i forhold til, hvordan kroppe og diskurser er med-involverede og relationelt påvirker menneskers eksistens i verden. Mennesker er således hverken subjekter eller objekter, men komplekse fænomener, som er altid-allerede relationelle (Jensen, 2022). Det traditionelle begreb om 'inter'-aktion sprogliggør semantisk aktiviteter mellem adskilte (humane) agenter med individuel eksistens, som *gør* noget med hinanden, f.eks. subjekt-objekt-relationer i traditionel forskningspraksis. Begrebet intra-aktion definerer derimod aktiviteter, som gennem sammenfiltringer¹² *gør* noget til agenter, således både 'levende' humane og 'døde' non-humane materialiteter. Disse agenter emergerer i intra-aktionen og *er* således dynamiske effekter af intra-aktionen (Juelskjær, 2019, s. 85).

The notion of intra-action is a key element of my agential realist framework. The neologism "intra-action" signifies the mutual constitution of entangled agencies. That is, in contrast to the usual "interaction", which assumes that there are separate individual agencies that precede their interaction, the notion of intra-action recognizes that distinct agencies do not

¹² *Forbundethed* er Malou Juelskjærs oversættelse af Barads begreb om *entanglement* (Barad, 2007). Jeg anvender videre i kappen begrebet *sammenfiltrering* synonymt med *forbundethed* for dermed at skabe konsistens i teksten ved at koble til Deleuze.

precede, but rather emerge through, their intra-action. It is important to note that the “distinct” agencies are only distinct in a relation, not an absolute, sense, that is, agencies are only distinct in relation to their mutual entanglements; they don’t exist as individual elements. (Barad, 2007, s. 33)

Det intra-aktive markerer således agenter som evigt-bevægelige sammenfiltringer, som alene eksisterer og bestandigt bliver til i disse sammenfiltringer. Intra-aktion er altså en materiel-diskursiv praksis; en aktivitet, hvor verden, kroppe, subjekter, tid og rum her og nu bliver til som betydning og materialitet i sammenfiltringen (Juelskjær, 2019, s. 85). At være i intra-aktion er at være sammenfiltret eller ”indkroget” med verden i relationer, som mennesker ikke har kontrol over (Jensen, 2022). Alting eksisterer kun som dele af sammenfiltringerne, ikke som selvstændige og isolerede agenter i verden. Det gør også elever, lærere, billedbøger, ’ting og sager’ og forskere til dele-i-helheden i sammenfiltringen (Murris, 2016; se også Afsnit 5.3).

Barad forsker i det posthumane med tid-rum-materialitet (time-space-matter), som ’det, der bliver til’ i intra-aktion som *sedimenter* (Juelskjær, 2019). Barad siger selv: ”Our (intra)actions matter -each one reconfigures the world in its becoming -and yet thy never leave us; they are sedimented into our becoming, they become us” (Barad, 2007, s. 394).

Med intra-aktionsbegrebet kan tid forstås anderledes end i en kausal logik, hvor årsagen til en begivenhed kan forstås sammenhængende og lineært. For Barad er kausalitet en sammenfiltring, hvor de enkelte agenter i intra-aktionen med verden afsætter segmenter, der bliver til noget specifikt og i lige det øjeblik, hvor de konkret materialiserer sig i verden (Juelskjær, 2019). I intra-aktion bliver tid noget ’vildt’, som genereres i selve intra-aktionen. Kausale forhold er således ikke lineære som perler på en snor, men springende, sammenviklede og forviklede. De etableres inde i selve intra-aktionen (Juelskjær, 2019, s. 80) og lagres som bevægelige sedimenter i tid og rum hos de enkelte agenter, hvor de altid-allerede vikler sig ind i nye sammenfiltringer. Intra-aktioner som sedimenter-i-tilblivelse udgør således et ’matter’ i tid og rum; de medtages longitudinalt som noget komplekst tilblivende; som næsten-uforudsigelige flugtlinjer eller ’bobler’ på et landkort (se også Laursen et al., 2020). Jeg tænker videre med sedimenter-i-tilblivelse i forhold til elevernes fortolkninger af billedbøger med procesdrama som en ”slags erfaring”. Der er et ’noget’ i de performative processer, som lagres og føres med videre. Mod en ny forståelse af æstetisk erfaring.

3.6 Den æstetiske erfaring som ’sanselig viden’

De posthumane perspektiver har – meget lig socialkonstruktivismen i starten af årtusindet – haft et stormende indtog i nordisk uddannelsesforskning (se f.eks. Plauborg, 2018; Jusslin, 2020; Harstad, 2018). Uddannelse i almindelighed og uddannelsesforskning i særdeleshed handler om menneskers

udvikling, tilblivelse, skabelse og udvikling af viden i verden om verden med mennesker. Det kan vi kalde "læring" i psykologisk og pragmatisk forstand, med alt hvad det indebærer af kognitiv og kropslig forankring af viden og færdigheder som erfaring "inde i" mennesket (se Dewey, 2009; 1934; Hasse, 2020). Jeg startede min ontologiske 'færd' med John Deweys humane pragmatisme, særligt inspireret af hans "dobbelte" begreb om *experience* (Dewey, 1934), som i dansk oversættelse rummer både oplevelse og erfaring (Heiden, 2023a; Sørensen, 2015). Undervejs i projektet har jeg teoretisk udviklet videre på disse begreber i forhold til afhandlingens posthumane onto-epistemologi og samlet dem i en gentænkning af Deweys begreb om *æstetisk erfaring* (Dewey, 1934). Det har jeg gjort for dermed at kunne rumme en posthuman forestilling om "læring" med indskolingselever i afhandlingen. Posthuman uddannelsesforskning fokuserer ikke på enkelte individers "læring", men derimod overordnet på gentænkning af menneskers tilblivelser i, hvad der sker her-og-nu; i situationer eller begivenheder med materialiteter og i relation til både det menneskelige og det mindre menneskelige (Illeris, 2023; se også Hasse, 2020). Det er 'noget' uden for mennesket, som i de relationelle forbindelser sammenfiltres med mennesket, både det 'indre' og det 'ydre'. I afhandlingen forstår jeg dette 'noget' som en "slags erfaring" i det posthumane. En erfaring hos Dewey har en transaktionel karakter – lig Barads sedimentter (Barad, 2007, s. 394) – som noget, der lagres hos den enkelte og bringes med fra den ene begivenhed til den næste (Sørensen, 2015). Jeg 'trækker' i afhandlingen teoretisk den posthumane forestilling om bevægelige sedimenteringer i tid og rum 'ind' over Deweys transaktionelle begreb om æstetisk erfaring inspireret af den dansk-norske kunsthistoriker Helene Illeris (2023; 2016). Jeg gentænker således begrebet erfaring til at omhandle tilblivelsen af en 'sanselig viden' i det posthumane, som både er kropsligt-sanselig og sprogligt-refleksiv (Heiden, 2024e). Dermed tænker jeg Deweys begreb om den æstetiske erfaring med ind i det posthumane for på denne vis at kunne tænke den æstetiske erfaring som et posthumant læringsbegreb (se også Hasse, 2020). 'Æstetisk' læring er således for mig en stemt erfaring, der sedimenteres som en 'sanselig viden' (Illeris, 2016; se Heiden, 2024e), og som affektivt påvirker og påvirkes af ikke-menneskelige agenter i relationer (Toft, 2021a). Den æstetiske erfaring ses f.eks. i eleven Nadjas sanselige og stemte mediering med den dramatiske fiktion i hendes kropslige træden-i-rolle som både en mus og en rive i den performative undersøgelse af billedbogen *Hr. Pindse* (se Heiden, 2023a, s. 11), som hun potentielt bringer med videre i kroppen som æstetisk erfaring (se Heiden, 2024e).

Æstetiske erfaringer forstår jeg altså som 'noget', der sedimenteres i agential realistisk forstand i tid, rum og 'matter' (Barad, 2007); 'noget', som hænger ved, som akkumuleres, som er i-sig-selv performativt, og som transformerer; forandrer det, som var til noget nyt. Den æstetiske erfaring rummer kapaciteten til at opleve sanseligt og at blive affekteret i betydningen at påvirke og blive

påvirket i relation til kunstformer og andre sanselige agenter, som tillægges betydning i relationen. Den æstetiske erfaring er således en sanselig og kropslig erkendelse, som også rummer det refleksivt-sproglige; at kunne reflektere sprogligt over mødet med kunstformer; med materialiteter; med relationer. Det er det, jeg teoretisk kalder 'sanselig viden' (Heiden, 2024e); den æstetiske erfaring som en progressiv transformation mellem sanselige oplevelser og reflektive erfaringer i en kropslig tilblivelse i relation til verden. Den æstetiske erfaring er dermed *ikke* betydningsskabelse i det indre, hvor mennesket psykologisk medierer sig selv med verden (Hasse, 2020). Det er en livgivende animering af de sociale relationer i verden; et 'rettet' eller skizofrent begær i posthuman forstand, som skaber lyst til sanselig transformation, og som bevæger verden (se også Jensen & Heiden, 2024). Det er den æstetiske erfaring i det posthumane, og for mig er det "læring" i denne afhandling; den æstetiske erfaring som 'sanselig viden' er afhandlingens primære læringsbegreb.

Del 4: Uddybning af afhandlingens overordnede forskningsspørgsmål

4.1 Introduktion til afhandlingens overordnede forskningsspørgsmål

I dette afsnit introducerer og uddyber jeg afhandlingens overordnede forskningsspørgsmål. Først præsenterer jeg kappen, der indrammer spørgsmålet. Dernæst præsenterer jeg min forståelse af de enkelte begreber indeholdt i forskningsspørgsmålet, som er 'rettet' mod at afklare, hvad der sker her-og-nu i yngre elevers betydningsskabende fortolkninger af billedbøger med procesdrama i den danske folkeskole. Hvert af disse begreber præsenteres enkeltvis i de følgende nummererede underafsnit.

Afhandlingen indeholder en kappe, som udgør en selvstændig del af afhandlingen, og fem selvstændige forskningsartikler. I kappen belyses det overordnede forskningsspørgsmål "Hvad sker der, når indskolingselever fortolker litteratur med procesdrama?" ved at anvende empirien og analyserne behandlet og formidlet i de fem artikler og ved at udfolde artiklernes teoretiske, metodiske og analytiske tilgange grundigere, end der er mulighed for på artiklernes begrænsede plads. Afhandlingens empiriske materiale i form af vignetter og analyser er således i hver af de fem artikler. Kappen indeholder også andre teoretiske og metodologiske perspektiver, som enten ikke berøres eller blot berøres perifert i artiklerne. Kappen er den sidst udfærdigede del af afhandlingen og rummer dermed en række udvidede refleksioner med teori, metodologi og fund berørt i artiklerne. Empirien inddrages sporadisk i kappen, både som eksempler og som billeder med nummerering. Analysemetodikkerne anvendt i artiklerne beskrives mere indgående i kappens del 8, hvorunder 'at tænke med teori' også udfoldes som analysemetodik. Intra-views med lærere samt

transskriberede observationer af undervisning og performative undersøgelser er vedlagt som eksemplificerede bilag (se Del 7).

Procesdrama har gennem projektet været den bærende kunstbaserede performancemetodik, hvorigennem mine forskningsdeltagere og jeg har udforsket fortolkning af billedbøger i danskfaget som *betydningsskabende performances*. Drama har således fungeret som en kollektiv og kunstbaseret undersøgelsesproces af kunstformerne litteratur og teater udfoldet i forhold til konkrete billedbøger (Knudsen, 2017; Szatkowski, 1985). Afhandlingen er inspireret af den danske drama- og mundtlighedsforsker Mads Th. Haugsteds afhandling om *Handlende mundtlighed – mundtlig metode og æstetiske læreprocesser* (1999), hvor han med sin forståelse af drama som handling med krop og stemme breder danskfaget ud til at rumme drama og æstetiske læreprocesser i performative aktiviteter. Jeg vælger derfor at lade afhandlingens selvstændige artikler og kappe pege ind i Haugsteds forståelse af grundelementerne i drama for at udvikle videre på disse ved at føre dem ind i litteraturredidaktikken (se også Haugsted, 2009, s. 87). Grundelementerne i drama i forhold til etableringen af en dramatisk fiktion i procesdrama er *figur, rum og forløb* (Haugsted, 2009; 1999; 1998), og jeg peger de enkelte artikler ind i hvert af disse grundelementer.

Grundelementerne er indskrevet i Børne- og Undervisningsministeriets Fælles Mål for danskfaget i den danske folkeskole efter 4. klasse, hvor eleverne under færdigheds- og vidensområdet ”Krop og Drama”¹³ bør opnå ”viden om rum, figur og forløb” (UVM, 2019, s. 7¹⁴). Disse tre elementer udgør hver især en overordnet undersøgelsestematik for artiklerne, og for at styrke afhandlingens kobling mellem drama som kunstbaseret metodik og litteraturredidaktik i kappen angiver jeg i nedenstående oversigt og i konklusionen mere traditionelle litteraturredidaktiske ækvivalenter til disse begreber, altså *karakter* i forhold til dramaturgiske figurer, *verden* i forhold til dramaturgiske rum og *handling* i forhold til dramaturgiske forløb i tid (se også Nielsen & Skriver, 2005; Rørbech, 2013, s. 110).

Forskningsspørgsmålet i hver artikel peger således både ind i det overordnede forskningsspørgsmål og ind i hvert enkelt grundelement i drama, som jeg i oversigten semantisk ”oversætter” for læseren med grundbegreber fra litteraturredidaktikken. Det hele er opsat i nedenstående oversigt, hvor tidsskrift og status på hver artikel fremgår, og hvor tematikkerne peger ind i det overordnede forskningsspørgsmål. Perspektiverne med hver deres selvstændige under-forskningsspørgsmål udgør således i alt fem artikler, som er samlet under kappen som et ’hele’. I den samlede afhandling udgør

¹³ Den danske teaterforsker Ida Krøgholt har som følgeforsker på Åben Skole-teaterprojektet *Ej blot til lyst* undersøgt færdigheds- og vidensområdet ”Krop og Drama” i et lignende projekt om *Drama i dansk* med undersøgelsesspørgsmålet ”Kan teatret lære lærere at gøre eleverne dygtigere til dansk?” (Krøgholt, 2018, s. 3).

¹⁴ I henhold til folkeskoleforligskredsens aftale om øget frihed om Fælles Mål i folkeskolen er målet om *viden om rum, figur og forløb* vejledende, ikke bindende.

hver artikel et selvstændigt perspektiv, som således nuanceres og reflekteres videre i kappen som en slags afsluttende og samlet refleksion.

Oversigt over forskningsspørgsmål og artikler

Overordnet forskningsspørgsmål: Hvad sker der, når indskolingselever fortolker litteratur med procesdrama?				
Grundelement i drama	Artiklens titel	Forskningsspørgsmål	Tematik og undertema	Tidsskrift og status
Figur (karakter)	Artikel 1a: "Så er jeg Hr. Pindse, så er du en rive": Hvordan indskolingselever træder i rolle i dramatisk fiktion	Hvordan træder 1. klasseelever i rolle i dramatisk fiktion?	Procesdrama	<i>DRAMA – Nordisk dramapedagogisk tidsskrift</i> (udgivet november 2023)
	Artikel 5e: Kunstbaseret performanceforskning med indskolingsbørn	Hvordan 'gøres' forskerroller i performanceforskning med indskolingsbørn?	Indskolingselever	<i>Tidsskrift for Æstetik og Pædagogik</i> (udgivet juni 2024)
Rum (verden)	Artikel 2b: Entangled worlds: The becoming of interpretive spaces in pupils' engagement with literature through process drama	How do interpretative spaces become when primary school pupils engage in picture books through process drama?	Fortolkning	<i>Research in Drama Education: The journal of Applied Theater and Performance</i> (udgivet marts 2024)
	Artikel 3c: "Teksten bryder frem": tekst-som-begivenhed i danskfaget	Hvordan gør og sker tekster-som-begivenheder i danskfagets virtuelle rum?	Litteratur	<i>Acta Didactica Norden</i> (planlagt til udgivelse januar 2025)
Forløb (handling)	Artikel 4e: Er der et hul i bogen?" – om dramaleg, handlende fortolkning og (dør-)tærskler	Hvad sker der i et litteraturforløb med billedbøger, når undervisning bliver til dramaleg?	Fortolkning	<i>BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur</i> (udgivet oktober 2024)

4.2 "Hvad sker der...": Litteraturundervisning som begivenhed

Med den åbne formulering "Hvad sker der, når..." i det overordnede forskningsspørgsmål har det været min intention at undersøge, hvordan indskolingselevers fortolkning af litteratur med procesdrama kan blive til og opleves som særlige begivenheder i tid og rum. Inspireret af kulturanalysen (Juncker, 2006; Mouritsen, 1996) tænker jeg begivenhed som noget andet end hændelser. Hændelser er tilfældigheder; som i det konkrete møde kan fremstå som vigtigere end andre og dermed blive til begivenheder; særlige udvalgte hændelser med en specificitet, fortrolighed og materiel-diskursiv betydning omkring noget mere eller mindre bestemt (Juncker, 2006, s. 168; se også MacLure, 2013b; Murris, 2016). For mig som forsker sker der noget gribende i den specifikke hændelse, som sanseligt og reflektivt fremhæver hændelsen frem for andre hændelser; den fremstår som meningsfuld og betydningskabende. I min forståelse med det posthumane er begivenheden i sig selv et materielt-diskursivt *wonder*; en slags empirisk fortryllelse af mig som forsker og med mig som forsker (MacLure, 2013a; Jensen & Heiden, 2022).

Mit fokus på begivenheder er også inspireret af de engelske literacy-forskere Cathy Burnett og Guy Merchant (2020; 2018), som med det posthumane perspektiv udfordrer det sociokulturelle begreb om literacy-begivenheder (min oversættelse af literacy events¹⁵) (Barton & Hamilton; 2003; Heath, 1983). Fra at forstå literacy-begivenheder som sociale og kulturelt situerede anledninger, hvor skriftsprog har en vital betydning (Heath, 1993), udvider Burnett og Merchant begrebets betydning med det pronominalt "som" til literacy-som-begivenhed (literacy-as-event), hvor:

[An] event is generated as people and things come into relation, what happens always exceeds what can be conceived and perceived (and) implicit in the event are multiple potentialities, including multiple possibilities for what might materialize as well as what does not. (Burnett & Merchant, 2018, s. 10)

I literacy-som-begivenhed sker således noget uforudsigeligt i relationen, som udløser affekter, der overskrider den enkelte, gør det muligt at overvinde sin egen agentiale afgrænsning, genererer hændelsen som 'noget særligt' og 'omskaber' det materielle til noget relationelt andet og nyt. I begivenheden er intet præ-figureret; det er et kollaps af struktureret distinktion, der tilbliver som intensitet (Burnett & Merchant, 2018). Litteraturundervisning kan således være en begivenhed; på momentane tidspunkter og i særlige rum, hvor lærere og elever slipper kontrollen og omfavner sansningen i et relationelt møde med 'noget', som i denne afhandling specifikt er billedbøger. Det er mit fokus i forskningsspørgsmålets første del om "Hvad sker der..."; at udforske litteraturundervisning som begivenhed i mødet med billedbøger.

¹⁵ Den danske literacy-forsker Jesper Bremholm oversætter det til "teksthændelser" (se Bremholm, 2013).

4.3 Indskolingselever – hvad er det?

At være en indskolingselev er noget andet end at være et barn. I et kulturanalytisk forskningsperspektiv er "elev" en rolle som menneskelig 'becoming'; en tilstræbt objektiv, menneskelig og diskursiv samfundsrolle, der har som opgave at tilegne sig skolens og samfundets viden, færdigheder og kompetencer (Juncker, 2006; 2004). At være elev i indskolingen i den danske folkeskole betyder således at være på vej ind i en samfundsinstitution, hvor man som (lille) menneske har en opgave i forhold til det omgivende samfund om at tilpasse sig og bidrage til samfundet. Man er elev i indskolingen fra man starter i 0. klasse (børnehaveklassen) som seksårig, og til at man afslutter 3. klasse som tiårig. Til elevrollen i folkeskolens indskoling knytter der sig en række institutionelle krav og didaktiske intentioner, som lærere og pædagoger i skolen forventes at styre deres undervisning og pædagogiske arbejde efter. Krav og intentioner til indskolingselever i den danske folkeskole er rammesat i de enkelte fag med formål og Fælles Mål fra det danske Undervisningsministerium (se UVM, 2019), og internt i det konkrete klasserum gennem en række implicitte krav og normer. Børnene forventes at være elever ved f.eks. ofte at række hånden op, svare, når læreren spørger om noget, sidde stille ved deres borde, tage bøger og papir op af deres taske, indgå i gruppearbejde med andre elever og tale på særlige måder i undervisningen (Kofoed, 2004; Høegh, 2020).

Undervejs i forskningsprocessen har jeg måttet gentænke min forståelse af indskolingselever med det posthumane. Hvad betyder det i det posthumane at være et "barn" eller en "elev"? Jeg har startet min afsøgning af denne "posthumane indskolingselev" hos den sydafrikanske uddannelsesforsker Karen Murris (2016). Murris tænker børn som 'entanglements' med inspiration fra Barad, altså en uadskillelig og forbundet del af verden som sammenfiltret relation. "Børn" som entitet er for Murris en slags flydende betegner; et delelement i sammenfiltringen, som bestandigt kan ændre plads (Murris, 2016, s. 92). For Murris er "børn" således flydende sammenfiltringer; en slags kropslig kraft¹⁶.

Child is an entanglement; constituted by concepts and material forces, where the social, the political, the biological, and its observing, measuring and controlling machines are interwoven and entwined – all elements intra-act and in the process 'lose' their clear boundaries. Each element has agentic force and regarding child as a mangle opens up possibilities to include a much wider selection of causal factors for understanding what is going on in an educational

¹⁶ Murris (2016) forholder sig kritisk til at kunne "definere" børn og barndom, da definitioner for hende er sproglige repræsentationer. Med Maggie MacLure (2013, s. 661) forstår hun sprog og ord som en del af sammenfiltringen: "to return to the logic of representation, where words "refer" to entities as if they were separate and distinct from one another".

encounter. So, child is an unbounded mangle – an inhuman materialdiscursive becoming ‘iii’ (Murris, 2016, s. 91)

Inspireret af den danske legeforsker og nymaterialist Herdis Toft gentænker jeg min forståelse af indskolingselever i det posthumane ved at smelte Murris’ forståelse af børn som flydende sammenfiltrering sammen med kulturanalysens forståelse af ”elev” som en social rolle for barnet som en særlig og selvstændig ’being’ (se også Mouritsen, 1996; Jørgensen, 2021). Jeg gør det for nysgerrigt at undersøge, hvordan man kan forstå børn og elevroller som uadskillelige delelementer af verden som en sammenfiltrering, og afsøge, hvorfor disse delelementer tillægges særlig betydning i tid og rum. Mens det posthumane perspektiv med Murris definerer, hvordan jeg som forsker kan forstå, hvad et barn egentlig ”er”, så kan kulturanalysen med Toft indfange forståelsen af de voksnes dominans i forhold til barnet som en særlig sammenfiltrering. Dominans-perspektivet ligger for mig i selve sprogliggørelsen af børn som elever i indskolingen; som noget materielt-diskursivt og afgrænset, der søges repræsenteret med betegnelsen ”elev” (Murris, 2016).

... it is not so much what the (knowing) subject is (e.g. his or her identity or essence), but who and where the subject as a unique and singular being with fluid boundaries comes ‘into’ the world (as an event) and how these beginnings are taken up and materialised in intra-action (with other human animals, and nonhuman others). (Murris, 2016, s. 93)

Med en gentænkning af entiteterne ”elever” og ”børn” med det posthumane forholder jeg mig kritisk til den dikotomiske og repræsentative opdeling mellem børn/elever, børnekultur/skolekultur og barn/voksen (se også Heiden, 2024e). Jeg betragter indskolingselever som mennesker med mindre erfaring med den ”voksne” verden, men samtidig med vigtige og betydningsfulde æstetiske erfaringer, som kan være anderledes end for ”voksne”, og som litteraturundervisningen i skolen bør tilstræbe at ’ramme og stemme’. Jeg forstår således indskolingselever i det posthumane som unikke, singulære og materielt-diskursive ’beings’, der som porøse kroppe bliver til i særlige begivenheder i verden, i relation til rum, tid og med betydningsfuld agens (Murris, 2016; se også Torres-Begines et al., 2024, s. 13). Indskolingselever er for mig således ikke ’små mennesker’ i udvikling, men relativt autonome, materielt-diskursive og sammenfiltrede agenter i verden i egen ret.

2.3 Fortolkning af litteratur – hvad er det?

Med de læserorienterede litteraturteorier transformeres forståelsen af litterære tekster fra at være en særlig ”objektiv essens” til at være en del af det performative felt, hvor teksten ikke eksisterer uafhængigt af hverken relationerne mellem agenterne i mødet eller sin egen fremførelse (Meyer & Rørbech, 2008, s. 97). Jeg definerer i afhandlingen fortolkning af litteratur i det posthumane som *betydningskabende performance* (Heiden & Rørbech, 2024b; Höglund & Rørbech, 2021; Jusslin,

2020), altså at skabe en relationel, sanselig mening med og omkring fremførelsen af den litterære tekst i fortolkningen som en aktiv og sammenfiltret proces. At engagere sig intenst med krop og stemme i sanselige, betydningsskabende og sammenfildrede aktiviteter med performance inde i den dramatiske fiktion er således min forståelse af fortolkning i det posthumane. Det performative betyder i denne afhandling aktiv fremførelse af handlinger med krop og stemme, som skaber nye sansninger, ideer, erfaringer og erkendelser i relationer med humane og non-humane agenter, og som dynamisk og konstant transformerer forståelsen af den aktualiserede "virkelighed" (Deleuze, 1995; Heiden & Jensen, artikel 3c under udgivelse; Heiden & Rørbech, 2024; Höglund & Rørbech, 2021, s. 2). Fortolkning er således betydningsskabelse gennem fremførelse i sammenfildrede tilblivelser.

Denne definition bygger på en poststrukturalistisk forståelse af fortolkning forbundet med relationel betydningsskabelse (Rørbech, 2013, s. 30), f.eks. i forhold til menneskelige forståelser af køn, kultur og social praksis (Butler, 2010). Jeg udvider i afhandlingen denne forståelse med det posthumane perspektiv på den litterære tekst som en "levende" agent, der i-sig-selv *gør og sker* i den relationelle fortolkningsproces (Heiden & Jensen, artikel 3c under udgivelse). At "handle med stemme" i fortolkningsprocessen med det posthumane forstår jeg således som en æstetisk sanseoplevelse, hvor stemmen i det performative 'flyder sammen' med kroppen og producerer betydning (Kuntz & Presnall, 2012). Det bliver f.eks. synliggjort i fortolkningsprocessen, når eleven Modi fra 1. klasse med stort engagement styrter op til lærer Sif-i-rolle og føler på soldatens kappe med sine hænder og ansigt, mens hun læser op fra billedbogen, og relationelt affekterer alt og alle i rummet med kropslige ryk, rytmiske udråb, grynten og hvæsen (Heiden, 2024d, s. 181).

Mads Th. Haugsted har mere konkret italesat det pragmatiske fortolkningsparadigme med begrebet *handlende fortolkning* (Hausted, 1999, s. 285), der betyder at udtrykke sig æstetisk 'som-om' inde i den dramatiske fiktion (se også Heiden, 2024d). Fortolkning af litteratur med drama som kunstnerisk værktøj er således i Haugsteds forståelse en performativ 'omsætning' af en kunstform til en anden. Fortolkning er konkret noget, man *gør* med krop og stemme, altså en *gørelse* (Heiden, 2024e; Höglund, 2018; Høegh, 2020). Jeg anvender visse steder i afhandlingen begrebet handlende fortolkning synonymt med betydningsskabende performance, altså en fortolkning, der giver liv og sanselighed (Heiden, 2024d; Heiden, 2024e). Haugsted definerer og uddyber det i nedenstående citat:

Når dramatiseringen af ikke-dramatiske tekster bliver en omsætning af en teksts univers og budskab, er det et eksempel på handlende fortolkning. En af de store værdier der kan ligge i at omsætte fra en genre til en anden er, at der gennem denne proces sker en fortolkning, der adskiller sig fra den, der bliver tilvejebragt fra den traditionelle tekstanalyse. Den

vekselvirkning, der er mellem teksten, omsætning af spilbare forløb, spillene og improvisationerne samt samtalen om disse tre giver liv og sanselighed i arbejdet med litteratur (Haugsted, 1999, s. 288).

Hvad er så en litterær tekst i det posthumane, som fortolkes med handlende fortolkning? Den amerikanske 'trans-aktionelle' litteraturforsker Louise Rosenblatt (2005; 1938/1995, s. 58) forstår den litterære tekst som en særlig begivenhed; en transaktion mellem tekst og elev, hvor teksten bliver til i mødet, og i denne transaktion skaber mer-betydning i relationen (se også Gøttsche, 2019). I en sådan særlig transaktionel begivenhed opleves teksten i relationen som noget sanseligt og uforudsigeligt. I afhandlingen fører jeg Rosenblatts forståelse af tekster som transaktion ind i det posthumane ved at sammenkoble det med Deleuze og Guattaris begreb om *percepter* (Heiden & Rørbech, 2024b; Heiden & Jensen, artikel 3c under udgivelse). Med vitalisme-filosofien kan litterære tekster ansues som 'sansepakker', der sanseliggør de usanselige kræfter, som fylder verden (Deleuze & Guattari, 2008, s. 506). Et percept er en porøs, æstetisk figur, som på en gang er aktualiseret og virtuel, som transformerer forudindfattede forståelser, og som dermed både producerer og bliver til som noget nyt i den relationelle fortolkningssammenfiltrering (Deleuze & Guattari, 1994, s. 169; Deleuze, 1995, s. 127). Michael Jensen og jeg definerer således teksten i sig selv som agential og forstår tekster som "packets of sensations and relations that live on independently of whoever experience them" (Deleuze, 1995, s. 127; Heiden & Jensen, artikel 3c under udgivelse, s. 5). Som et percept er teksten i sig selv en på en gang aktualiseret og virtuel begivenhed, som i fortolkningsprocessen 'eksploderer' med sansning og flyder ud over rummet som uforudsigelige og fantasifulde billeder (Jensen & Heiden, 2024). Specifikt i litteraturundervisningen med billedbøger får disse fantasifulde billeder en særlig betydning i den betydningskabende og sammenfildrede performance med teksten (se også Murriss, 2016). Denne tekstuelle betydningskabelse kalder vi *tekst-som-begivenhed* (Heiden & Jensen, artikel 3c under udgivelse), altså en forståelse af teksten som animeret agent, der fysisk og virtuelt flytter, berører, overløber og intensiverer undervisningsrummet. Teksten i indskolingselevernes handlende fortolkning med procesdrama er således i sig selv det, der sker som begivenhed i litteraturundervisningen. Den tildeles i den relationelle sammenfiltrering med elever, lærer, rum, forsker, ideer og materialiteter en slags ' eget liv' som begivenhed; helt anderledes end forståelsen af teksten som essens.

4.5 Procesdrama – hvad er det?

Jeg anvender den norske teater- og dramaforsker Stig Erikssons definition af procesdrama i afhandlingen udviklet på baggrund af en forståelse af drama som både kunstbaseret udtryk og didaktisk proces (se Heathcote & Bolton, 1995; Heiden, 2023a; Heiden & Rørbech, 2024b; Knudsen, 2017; O'Neill, 1995; Slade, 1974). Den lyder i min oversættelse fra norsk bokmål: "Procesdrama er

en deltagerbaseret, improviseret dramatisk udtryksform, hvor varierede dramatiske konventioner, inklusive dramatiske tekster, anvendes til at udforske, reflektere over og udtrykke (mulige) sociale temaer.” (Eriksson, 2009, s. 23-24)

”Traditionelt” procesdrama er en specificeret undergenre til dramapædagogikken (Knudsen, 2018a) og fokuserer på lærings- og uddannelsesprocesser som skabende virksomhed i undervisningen (se Heathcote & Bolton, 1995; O’Neill, 1995; O’Neill & Lambert, 1992; Haseman, 1991). Den engelske dramapædagog Dorothy Heathcote er en næsten kanoniseret forkvinde for procesdrama¹⁷. Hun er særligt kendt for den dramatiske teknik *lærer-i-rolle* med læreren som en spillende facilitator, der leder skabelsen af dramatiske fiktioner i klasserum med elever (Sørensen, 2015; O’Neill & Lambert, 1992). Det er videreudviklet til ”rigtigt procesdrama” af den australske dramaforsker Bradley C. Haseman (1991; se også Afsnit 6.2) og den engelske dramaforsker Cecily O’Neill (1995) og udfoldet i hendes berømte bog *Drama Worlds: A framework for proces drama* (O’Neill, 1995). Cecily O’Neill forstår procesdrama som en række fortløbende og improviserede *som-om* begivenheder, der skaber en dramatisk fiktion, hvor tid og rum er ”et andet” (O’Neill, 1995, s. xiii). Processerne i procesdrama er således didaktiske strukturer i tid og rum, der giver læreren mulighed for at moderere de mere uforudsigelige improvisationer, som sker med eleverne i skabelsen af den dramatiske fiktion. Der stilles ikke særlige krav og forventninger til deltagerne i procesdrama om særlige kunstneriske færdigheder, hvilket skaber større muligheder for et mere direkte engagement (O’Neill, 1995, s. xiv; se også O’Neill & Lambert, 1982). Procesdrama som kunstbaseret metodik muliggør således deltagelse for alt og alle i undervisningen, også elever med særlige behov (se også Blomgren, 2024; Lyngstad et al., 2022).

Jeg anvender procesdrama som en kunstbaseret didaktisk metodik, der inspirerer deltagerne til dynamisk forandring ved at lægge op til udforskninger af verden som en fantasifuld tilblivelse (O’Neill, 1995). Med fokus på improvisationer åbner procesdramatik således op for det uforudsigelige og det affektive (Spolin, 2020; Staunæs & Pors, 2021). Jeg knytter i afhandlingen procesdrama til Haugsteds tre dramaturgiske grundelementer *figur*, *rum* og *forløb* (Haugsted, 1999), der som handlinger med krop og stemme skaber en kunstnerisk dramatisk fiktion, hvori deltagerne performer (Haugsted, 1999, s. 169). Denne kunstbaserede fiktion er en fiktiv andet-verden, hvor deltageren træder i rolle som en fiktiv *figur*, der handler i et fiktivt *rum*¹⁸, som ikke er knyttet til her-og-nu i tid, men er mimetiske ’make-believes’ (O’Neill, 1995). Figurernes handlinger i rum er struktureret i *forløb*: Et tidsbestemt sæt regler og normer for, hvordan figuren og rummet kan

¹⁷ Dorothy Heathcote bruger ikke selv begrebet procesdrama (se Eriksson, 2009).

¹⁸ Jeg forstår de særlige ’drama-rum’ som posthumane ’smooth spaces’ i deleuziansk forstand (se Heiden & Rørbech, 2024b; se også Szatek, 2024).

handle i dramaspilletets fiktive tid (Høegh, 2009)¹⁹. Figur, rum og forløb er således i afhandlingen de tre grundelementer i procesdrama, hvori skabelsen af dramatiske fiktioner er det helt centrale (O'Neill, 1995; Szatkowski, 1985; Sæbø, 1998).

Inspireret af den norske teaterforsker Lise Hovik (2019) og den norske dramaforsker Anne Lise Nordbø (2017) gentænker jeg procesdrama som en kunstbaseret metodik med det posthumane²⁰. Det er for mig både en undervisnings- og forskningsmetodik til at udforske 'rettede' affekter i relationer mellem kroppe som æstetiske udtryk (Heiden, 2024e; Krøgholt, 2021; Massumi, 2002). Konkret betyder det, at læreren eller forskeren som f.eks. lærer-i-rolle 'retter' de sanselige påvirkninger i det performative mod noget mere eller mindre 'bestemt' med dramaturgiske greb som bevægelser, rytmer, lyd og mimik. Disse greb og dermed de 'rettede' påvirkninger kan så 'gives videre' til eleverne, f.eks. med rollen som spillede fortæller (Heiden, 2023a; Heiden, 2024e). Gennem disse 'rettede' affekter med procesdrama kan læreren eller forskeren så tilstræbe at ligestille de humane agenter (elever og lærere) og non- humane agenter (tøjdyr og artefakter) i den performative proces og således gentænke det menneskelige i verden som en medieret del af en sammenfiltrering med det ikke-menneskelige. Alt og alle tilbliver således i procesdrama som dramaturgiske aktører, der skaber relationel betydning i intra-aktion. Den menneskelige aktør kan f.eks. med procesdrama mediere tilblivelsen som en rive (Heiden, 2023a) eller et æbleskrog (Heiden & Rørbech, 2024b). Den norske teaterforsker Lise Hovik udtrykker denne mediering som intra-aktion med 'sanselige greb' i nedenstående citat:

Rommet, materialiteten, musikken og kroppene er likeverdige aktører i denne forestillingen. Alle er aktører, både utøverne på scenen og publikum som sitter rundt, men også sceneinstallasjonene, rommets lys og skygger og ikke minst lyden i rommet, må betraktes som aktører i-seg-selv. Det handler ikke lenger så mye om sosial og musisk interaksjon (selv om dette er et grunnlag), men om intra-aksjoner (Barad, 2003; Lenz Taguchi, 2012) mellom hendelsens aktører, forstått som ikke-menneskelige materialiteter og virkningen av det vi vanligvis ser på som redskaper for interaksjon; scenerommets, tingenes og ikke minst musikkens virkninger eller affekter." (Hovik, 2019, s. 58)

¹⁹ Jeg har i (Heiden, 2024d) berørt Haugsteds kritiske samling af "tid" og "fabel" som "forløb". Janek Szatkowskis (1985) oprindelige definition er firedelt, og han anvender således begreberne "tid" og "fabel" i stedet for "forløb" (se også Sæbø, 2009; 1998; Thestrup, 1999; Sørensen, 2015).

²⁰ Jeg er også 'løst' inspireret af den danske teaterforsker Pernille Wellent Sørensen (2021), der i sin afhandling *At lytte til børn – børns publikumstilblivelser i skole, når teatret kommer forbi* med Karen Barads posthumane onto-epistemologi undersøger børns tilblivelser som publikum i skolen med teater (Sørensen, 2021, s. 21).

Del 5: Teoretisk ramme: Billedbøger og dramaleg

5.1 Introduktion til den teoretiske ramme

Jeg forstår al kunst som fiktioner, der udspalter og afsøger de porøse og flertydige grænser mellem virkelighed og fiktion (McNiff, 2019, s. 30). Både billedbøger og teater er i afhandlingen fikionaliseringer af verden med sanselige udtryk og former, der overskrider skolens restringerede grænser i rum, tid og 'matter' (Heiden & Rørbech, 2024b). Jeg betragter billedbøger som en form for kunst, der bærer en slags grænse i sig (Heiden, 2024d). Lærerne på de to skoler synes at forstå denne porøse 'grænse' i billedbogen som lidt farlig for eleverne, samtidig med at billedbøgerne som tekster synes at appellere og invitere eleverne til responser, som kan være meget 'blide'. For eksempel var Helle Rørbech og jeg fascinerede i vores analyser af videoempirien over, at den stakkels, stressede Hr. Pindse i 1. klasserne på skole 2 bliver "reddet" fra sit heftigt bankende hjerte ved at blive strøget forsigtigt på ryggen (se Heiden & Rørbech, 2024b). Billedbogen som kunstform i litteraturundervisningen synes således i denne 'sære grænse-form' at være en slags alternativ til den rationelle fornuft, som præger udvælgelsen af litterære tekster til de stærkt afgrænsede og restringerede rum i litteraturundervisningen (Handesten, 2019; Heiden, 2024d). Billedbogen er således på en gang non-repræsentationel (Østern et al., 2021), en performativ agent (Heiden & Rørbech, 2024b) og en producent af performativ agency i den sammenfildrede 'virkelighed' med procesdrama (Jusslin & Höglund, 2021b, s. 258). Som kunstform får den 'noget' til at ske her-og-nu som særlige begivenheder. Elevernes møde med billedbøger, deres performative skabelser af billedbøgers betydning med kunstbaseret metodik og deres lege med billedbøger som på en gang fysiske og virtuelle materialiteter i undervisningen er for mig bevægelser over fiktionens ukendte grænser. Derfor arbejder jeg i afhandlingen med den affektive vending i litteraturdidaktikken (Höglund & Rørbech, 2021; Höglund, 2018) for at søge at bevæge min forskning over den ukendte grænse med billedbøgerne. Den affektive vending med det posthumane er en slags kompliceret tilføjelse eller forstyrrelse af det allerede eksisterende, netop ikke en venden-sig-væk fra det (Staunæs & Pors, 2020). Det er en slags forsøg på at indfange sanselige sammenviklinger mellem forskellige former i kunst, undervisning og forskning; en slags bevægelser over ukendte grænser sammen med billedbogen som agent (se også Irwin, 2022).

5.2 Udvalgelse af billedbøger som indhold til litteraturundervisningen

Because pedagogy and text are always entangled, one of the most critical decisions in philosophy with children is the selection of texts. Not only do picturebooks demand a particular pedagogy, but the pedagogy demands texts that generate ideas and questions that cannot be settled by observation or other empirical means; they require conceptual

investigations and pregnant stingrays who are prepared to treat their own knowledge of these concepts as contestable, and who are willing to inhabit the perplexity of philosophical questions (independently of the age or social status of the questioner). (Murriss, 2016, s. 205)

Billedbøger har for lærerne i projektet været det altoverskyggende og suveræne valg i forhold til at udvælge tekster til litteraturundervisningsforløbene med indskolingseleverne. I valget af de specifikke billedbøger til undervisningsforløbene, som jeg også har anvendt i de performative undersøgelser, har det for mig været vigtigt at undersøge, hvordan sådanne billedbøger som kunstform kan forstås i det posthumane (se Heiden & Rørbech, 2024). Som førnævnt undersøger jeg i kappen, hvad der sker, når indskolingselever fortolker litteratur med procesdrama. Den "særlige" litteratur til undervisningen i projektet har således været billedbøger, og jeg fokuserer derfor på udvælgelsen af billedbøger som "særlige agenter" i dette afsnit. I dette agentiale fokus på billedbøger som fagdidaktiske og kritiske valg i den posthumane onto-epistemologi er jeg inspireret af Karen Murriss (Murriss, 2016; Murriss & Haynes, 2018) og de to finlandssvenske litteraturdydaktiske forskere Katrina Åkerholm og Heidi Höglund (2024; 2022). Med det posthumane forstår jeg billedbøger som nymaterielle agenter, der besidder og bevæger sig med egen agens som en del af helheden i den posthumane litteraturundervisning. For at forstå billedbøger som tekst med egen agens må man forstå materialiteten i bøgerne på en ny måde; som en både fysisk-aktualiseret og virtuel materialitet (Deleuze, 1995). De 'inviterer' gennem deres materialitet til sanselig berøring og performative responser. Karen Murriss siger det på sin måde i nedenstående citat:

There are of course many pragmatic reasons for using picturebooks in class: they are short stories, relatively cheap and their artwork is often attractive. The materialdiscursive object has agency²¹: it invites you to pick it up and read it in a particular way. (Murriss, 2016, s. 205)

I planlægningen af undervisningsforløbene har jeg på lærernes opfordring medbragt en række nyere billedbøger til skolerne (fra år 2021 og frem). Dem har de så kunnet vælge imellem og lade sig inspirere af (se referencelisten). Lærer Petra og lærer Sif har så hver især selv udvalgt den særlige billedbog, som de ønskede at fortolke i undervisningsforløbene med deres respektive klasser. Disse udvalgte billedbøger syntes at have en særlig betydning for netop disse lærere i netop disse indskolingsklasser. Jeg har undervejs i planlægningsmøderne og intra-viewene med lærerne forsøgt at spørge ind til de fagdidaktiske begrundelser for deres valg af netop disse billedbøger, men det er ikke lykkedes at få en sådan begrundelse, hvad der jo heller ikke nødvendigvis er relevant for lærernes

²¹ Jeg berører begrebet om det materielt-diskursive (Barad, 2007) i artikel 2b (Heiden & Rørbech, 2024b).

konkrete praksis med eleverne og billedbøgerne. Med Murriss (2016) forstår jeg deres valg som en slags 'fortryllende invitation' i forhold til en forestillet oplevelse af elevernes store engagement og interesse i mødet med billedbøgerne (Heiden & Rørbech, 2024b). Lærerne har som praktikere selvsagt ikke været optaget af 'højtflyvende' fagdidaktiske begrundelser, men har i intra-viewene sprogliggjort det i mere konkrete termer som en slags udfordring; at billedbøgerne som primært indhold i litteraturundervisningen skulle være mere udfordrende (som den "meget farlige" *Besat*-bog om den onde heks) eller mindre udfordrende (som den "uskyldige" *Hr. Pindse*-bog) i forhold til elevernes engagement og deres oplevelse af at være med og deltage i undervisningen. Disse antagelser om "udfordrende billedbøger" syntes at være ret uforudsigelige. For eksempel havde lærerne og jeg på både skole 1 og skole 2 forestillet os undervisningsforløbene med *Hr. Pindse*-billedbogen som meget lidt udfordrende og meget harmoniske. Men eleverne i alle tre klasser blev dybt engagerede i at fortolke og lege 'vildt' med teksten (se Heiden, 2023a; Heiden & Rørbech, 2024b). Den "mere udfordrende" billedbog med den onde heks blev eleverne på både skole 1 og 2 ligeledes dybt engagerede i, selvom lærerne var lidt bekymrede for, om den måske var lidt "farlig" (se Heiden & Jensen, artikel 3c under udgivelse; Heiden, 2024d). Erfaringerne med disse billedbøger vendte eleverne ofte tilbage til, både i litteraturundervisningen og i deres egne lege i frikvartererne. Den udvalgte billedbog i sig selv har altså en særlig betydning i den specifikke, kollektive sammenfiltring af elever, billedbog, lærer, rum og forløb.

5.3 Billedbøger som vibrerende materialitet

[I] started to pay more attention in my work ... to the book's materiality: the a/effects of graphic design, choice of art style, visual grammar, use of colours and medium (paper, virtual, etc.). In fact, there are infinite materialdiscursive elements that could and should be considered when reading picturebooks. (Murriss, 2016, s. 206-207)

Hvordan forstår jeg billedbøger i afhandlingen? Anderledes forståelser af billedbøger som litterær kunstform er begyndt at 'spire frem' med de posthumane perspektiver, og jeg vælger at arbejde med en definition af billedbøger som en vibrerende materialitet, særligt inspireret af Karen Murriss (Deleuze, 2014; Murriss, 2016; Murriss & Haynes, 2018; se også Åkerholm & Höglund, 2024; 2022). Vibrerende materialitet er hemmelige og rytmiske vibrationer af anderledeshed 'inde i' billedbogen som sanseligt percept (Deleuze & Guattari, 2008; Heiden & Rørbech, 2024b; Heiden & Jensen, artikel 3c under udgivelse). Vibrationen i den stoflige materialitet udløses i de uforudsigelige og relationelle møder med teksten, hvor eleverne 'piller' ved bogen, læreren taler om den, nogle råber og griner, bogen 'dufter' og føles anderledes, hvor læreren, andre elever og forskeren træder i rolle i relation til billedbogen og meget andet. Der sker således en uendelig mængde af uforudsigelige handlinger, som definerer netop denne billedbog i netop denne relationelle sammenfiltring som noget særligt og

anderledes. Billedbogen som litterær tekst tilbliver således i begivenheden som en vibrerende materialitet, der skaber intense affekter i den relationelle sammenfiltrering (Bennet, 2010, s. 22-23; Jensen, 2022).

I mere "klassiske" litteraturvidenskabelige forskningsparadigmer som f.eks. narratologien forstås billedbøger som et særligt medium, både ud fra det flertydige forhold mellem ord og billede²² (Hallberg, 1982; Druker, 2018; Nikolajeva & Scott, 2000; Rhedin, 1992), og som en slags "indgang" til fiktionen som særlig kunstform (Ommundsen, 2016²³). En billedbog i narratologisk forstand er en på en gang verbalsproglig og visuel fortælling, som lægger op til performative handlinger som f.eks. oplæsning og særlige dialoger i klasserummet (Christensen, 2000; 2014) eller anvendelse af særlige dramaturgiske greb som tonefald, lydord og udråb (Christensen, 2003). Billedbøgers særlige kunstneriske udtryk er i den narratologiske forståelse selve billederne i bøgerne (Rhedin, 2000; 1992). Den helt særlige betydning af disse vil jeg i afhandlingen også fremhæve som vigtig for skabelsen af elevernes engagement i fortolkningsprocessen (se Heiden & Jensen, artikel 3c under udgivelse; Heiden, 2024d). Billedbogens billeder rummer mere brede og selvstændige æstetiske betydninger, der ikke kan indfanges i ord og verbalsprog, og de skaber muligheder for at rumme flertydigheder og ambivalens i elevernes fortolkninger (Rhedin, 2000). Disse flertydigheder betragter jeg som en del af den 'sansepakke', som ligger i begrebet percept, altså at billedbogen i det posthumane kan forstås som en vibrerende materialitet, som i vibrationen forårsager uforudsigelige affekter (se Afsnit 4.4). Jeg kalder derfor mødet med billedbogen for et affektivt møde. Elevernes affektive møder med billedbogens billeder er noget ustabilt og uforudsigeligt; en ressource, som responsivt "kalder på" lærerens, elevens og forskerens opmærksomhed på billedbogens materialitet (Murriss, 2016). Jeg forstår således den vibrerende materialitet som billedbogens sanselige påvirkning af de relationelle sammenfiltreringer i klasserummet gennem intense affekt-strømme. Billedbogen 'vibrerer' i mødet, både som fysisk-aktualiseret og virtuel materialitet, ved på en gang at være fysisk til stede og åben for kropslig berøring og samtidig som noget immanent og sært uforudsigeligt. Billederne skaber fiktive billeder i klasserummets sammenfildrede relationer, der svæver rundt mellem de fysiske kroppe som intense og usynlige tåger. Det blev f.eks. synligt i min empiri-indsamling, da lærer Sif på skole 2 på smartboardet under oplæsningen af billedbogen *Besat* viste billedet af heksen, som 'springer ud' af bogen, og som affektivt stemte eleverne til at flygte ud af klassen (Heiden & Jensen, artikel 3c under udgivelse; Heiden, 2024d). Billedbogen som vibrerende materialitet bliver således en form-for-form i en leg med form og indhold, hvor billedbogens fiktion

²² Den svenske billedbogsforsker Kristin Hallberg (1982) er særligt kendt for samlebegrebet om billedbøger som *ikonotekst*: Realisering af billedbogen i interaktion mellem ord og billede.

²³ Den norske billedbogsforsker Åse Marie Ommundsen (2016) udforsker de indskrevne børne- og voksenperspektiver i billedbøger med begrebet *crossover-litteratur*.

og 'den virkelige virkelighed' flyder sammen og over 'grænsen' i billeder (Höglund & Åkerholm, 2024). Elevernes flugt fra heksen *var* en leg samtidig med at være 'virkelighed'. I begivenheder med billedbøger som 'sære tekst-agenter' er der således muligheder for sådanne 'vilde' fortolkninger (se også Harstad, 2018). Disse 'vilde' fortolkninger synes at engagere indskolingseleverne og få dem til at ønske sig flere af disse legende begivenheder i litteraturundervisningen (se også Daugaard & Johansen, 2012).

5.4 Leg med billedbøger som agential intra-aktion

Children may enact that their bicycles, computers, smartphones, dolls or teddy bears are sentient creatures that have voices that the children, as humans, can hear, understand and translate. The children enact the internal relationship between themselves and other phenomena. As I see it, new materialisms and new animism match the observation that children willingly partake in enacting co-creative play processes because to them, agential intra-action based on entanglement, meshwork, vibrancy/rhythm appear to be evident constituents of connected play. (Toft, 2021a, s. 70)

I empiriindsamlingen undrede og optog det mig, når lærerne fortalte, at eleverne planlagde deres egne lege med billedbøgerne og styrtede ud i frikvartererne, hvor de legede videre med figurerne fra litteraturundervisningen på nye måder, f.eks. ved at 'forvandles' til Hr. Pindse-figuren i krattet ved legepladsen på skole 2. Hvordan kan man således forstå leg i relation med billedbøger i det posthumane?

Lærerne i projektet har været meget optaget af billedbøgerne som materialiteter, altså hvordan de ser ud, og hvordan de føles. De har også været meget optaget af elevernes relationelle lege med billedbøgerne, både i litteraturundervisningen og i de efterfølgende frikvarterer, og de har selv italesat det som "elevernes leg med billedbøgerne" i de efterfølgende intra-views. I afhandlingen forstår jeg "elevernes leg med billedbøger" som agential intra-aktion i den menneskelige relation med billedbogen og dens nye og anderledes materialitet (Toft, 2021a; 2021b). Denne posthumane legeforståelse er en kompleks æstetisk proces, hvor eleverne i relationer med hinanden, materialiteter som pinde, tæpper og blade (se billede 2) og billedbogen som virtuelt billede performer sanselige betydninger ved på en og samme tid at tradere (det mimetiske) og finde på nyt (improvisere) (se også Jørgensen, 2019; Mouritsen, 1996). Legen som agential intra-aktion er således en uforudsigelig proces, hvor relationen mellem agenterne i sammenfiltreringen er ustabil, dynamisk og baseret på frivillighed og 'finden-på' (Toft, 2021b; 2014). En sådan improviseret 'finden-på' skaber uforudsigelighed, der tildeler deltagerne i legen en mere fri agens, hvad jeg vil kalde *relativ autonomi* (Heiden, 2024d). Relativ autonomi er hverken ultimativ frihed eller ultimativ "trældom", men en balance mellem disse yderpoler. En bevægelig relation kan således 'rettes' mod den restringerede

grænse, der kan overskrides lidt, og efterfølgende bevæge sig tilbage til den 'næsten-samme' restriktion (Heiden & Rørbech, 2024b). I en sådan relativ autonomi tilbliver nye og uforudsigelige agenter i intra-aktionen, som samtidig er 'rettet' ind i billedbogen. For eksempel 'tryller' eleverne Nadja og Frode på skole 1 Nadja om til en rive i en performativ undersøgelse af billedbogen om *Hr. Pindse* (Heiden, 2023a). I billedbogen indgår riven på en række af illustrationerne, men den tildeles først agens i elevernes dramaleg med bogens figurer og rum. Jeg betragter således leg med billedbøger som en form for ny materialisering af non-humane agenter, der i intra-aktioner skaber former-for-form og herigennem skaber betydning som noget både komplekst komponeret og flygtigt (Toft, 2021b, s. 90). "Banale" materialiteter som pinde og buske, som indgår perifert i billedbøgerne, tildeles således også agens i legen (se også Jensen & Heiden, 2024; McNiff, 2019; Niccolini & Pindyck, 2015).

Den danske kulturanalytiker Flemming Mouritsen introducerer i 1996 begrebet *børnekultur* som en ny, kulturel forskningsoptik til at udforske legen som en del af børns egen verden (Juncker, 2006). Kultur betyder for Mouritsen "menneskelige frembringelser, udtryksformer, adfærd og sociale institutioner, der er frembragt gennem 'kultivering' af et råstof" ... " (Mouritsen, 1996, s. 9, se også Heiden, 2024d). Et sådant bredt kulturbegreb hos Mouritsen rammesætter overordnet børns liv med hinanden, voksne, relationer og sociale netværk. Han indsnævrer forståelse af legen i et kulturanalytisk perspektiv²⁴ til at omhandle "Børns æstetiske symbolske udtryksformer eller med et andet ord deres legekultur" (Mouritsen, 1996, s. 10). Legen er således i 'klassisk' kulturanalyse en samling af mimetiske udtryk²⁵, som frembringes i børns egne sociale netværk, og består af en række udtryksformer som fortællinger, sange, rim, remser, gåder, rytme, pjat, gangarter og lydarter. Udtryksformerne inkluderer også medier som billeder, skrift og digitalisering i bred forstand (Mouritsen, 1996, s. 11; Thestrup, 1999).

Jeg udvider Mouritsens kulturanalytiske legeforståelse i afhandlingen ved at tydeliggøre, hvordan det nymaterielle perspektiv "opløser" de diskursive positioner i relationen mellem agenterne i legen, f.eks. mellem lærere og elever. Ifølge Toft (2021a, s. 55) er legen som en del af den rhizomatiske sammenfiltrering "based upon symmetry between human and non-human actors"²⁶. Den dynamiske symmetri i legen opløser den positionerede relation mellem agenterne, så lærerne i litteraturundervisningen flygtigt ophører med at være magtfulde og styrende agenter. De gøres lige med alt andet omkring dem i den sammenfildrede relation. Det bliver synligt i f.eks. lærer Sifs visning

²⁴ Det kulturanalytiske forskningsperspektiv er særligt kendt for at introducere og arbejde med "De tre K'er": Kultur *for* børn, kultur *med* børn og børns legekultur (Mouritsen, 1996; Juncker, 2006).

²⁵ Mouritsen (2000, s. 188) begrebsliggør denne bevægelse som *tradering*; en social overførsel af relativt faste skabeloner (f.eks. i børnetegning) og formler (f.eks. rim og remser) børnene imellem.

²⁶ Herdis Toft er inspireret af rhizom-metaforen fra Deleuze og Guattari (2004).

af hekse-illustrationen fra billedbogen, som i relationen animeres og sanseligt 'springer ud' af smartboardet i klasserummet til eleverne (se Heiden & Jensen, artikel 3c under udgivelse; Heiden, 2024d). Jeg har som decentreret forsker i legen også kunnet deltage i forskellige symmetriske 'rollebyt', f.eks. ved at blive 'tryllet om' til en støvle bestemt af eleverne (Heiden & Rørbech, 2024b; Heiden, 2024e). Ingen materiel agent har således på forhånd adkomst til at kunne styre andre agenter i sammenfiltringen (Toft, 2021b, s. 121; Torres-Begines, 2024). Det sker uforudsigeligt i de performative gørelser, hvor agenterne mister deres klare grænser, og hvor betydninger i legen skabes gennem affekt (Heiden, 2024e). For mig har denne nymaterielle forståelse af leg med billedbøger været et perspektiv til at forstå billedbogens fysisk-aktualiserede og virtuelle agens i indskolingselevernes relationelle verdensforståelse. Billedbogen er således en animeret agent i legen, som indgår på lige fod med alt andet, og som nødvendigvis har en særlig adkomst som materialitet i lige denne sammenfiltrering (Heiden, 2024d). Den kan altså forstås som et slags "legetøj", der indgår i litteraturundervisningen som sammenfiltrering.

5.5 Dramaleg – hvad er det?

Dramalek vil si at de voksne legger til rette for barnas dramatiske lek omkring et på forhånd valgt tema, de leder dramaarbeidet og kan delta i spillet (...) Scenografi og fysisk lekemiljø vektlegges, de voksne spiller teater for barna, barna og de voksne fortsetter leken og utvikler den i denne felles lekeverdenen. (Sæbø, 2003, s. 145)

De dramaturgiske komponenter kan være fænomener som tid, rum, sted, figur, krop, rytme, impuls, og disse kan facilitatoren altså i et vist omfang planlægge og rammesætte et forløb efter, mens arbejdet med deltagernes kommunikative feedback 'kontrolleres' gennem tillidsskabende greb og affektiv sensibilitet som for eksempel intens lytning og et afstemt kropssprog. (Krøgholt, 2021, s. 77)

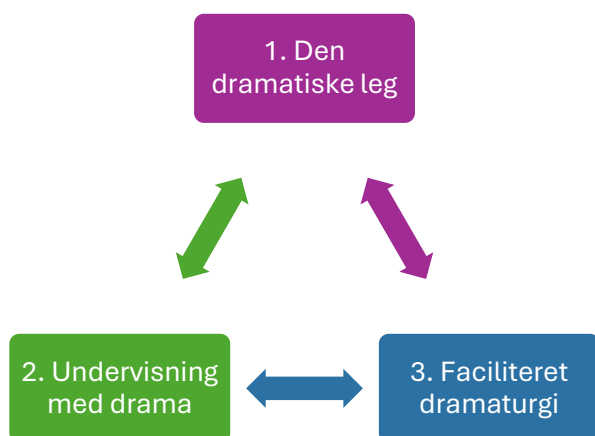
For lærerne og eleverne i projektet har drama i undervisningen været uløseligt knyttet til forståelsen af leg. At udføre dramaaktiviteter med skabelse af dramatiske fiktioner i undervisningen forstår de altså kollektivt som leg. Jeg deler deres forståelse af drama som leg med begrundelse hos en række nordiske dramaforskere (se Guss, 2015; Haugsted, 1999; Hovik, 2015; Sæbø, 2003; Sørensen, 2015). Når lærerne i projektet laver kollektive dramaaktiviteter med eleverne, leger de sammen. Legen finder sted i løst tilrettelagte dramaturgiske forløb, med dramaturgiske komponenter, med dramatiske udtryk, og i relation med hinanden, med rummet, med tiden og med forskellige materialiteter. Jeg har som forsker også ofte været en del af disse lege med drama. Det har jeg f.eks. været i projektets empiriindsamling i undersøgelsen af Hr. Pindses hule (se Billede 2) og i de performative undersøgelser med procesdrama (se Heiden, 2024e). Derfor er jeg undervejs i projektet begyndt at bruge begrebet dramaleg, som jeg henter hos den norske dramaforsker Aud

Berggraf Sæbø (Sæbø, 2003; Heiden, 2024d). Jeg kobler teoretisk leg sammen med drama som en kunstbaseret metodik. Dramaleg kan være kunstbaserede aktiviteter med mere eller mindre fastsatte didaktiske intentioner og med læreren eller pædagogen som primær facilitator (Heggstad & Heggstad, 2022). Det kan også være lystbetonede aktiviteter uden klare produktionsmål, som eleverne deltager frivilligt i, som de selv faciliterer, og hvor læreren eller pædagogen "følger trop" og leger med (Thorkildsen, 2023). Det samlende punkt i dramalegen er læreren eller pædagogen som agential facilitator af lege-verdenen, der i processen kan berige og uddybe legen samt understøtte og frembringe stemninger og 'rettetheder' (Krøgholt, 2021; Knudsen, 2017; Sæbø, unpubl.; se også Heathcote & Bolton, 1995).

5.6 Teoriudvikling af begrebet dramaleg i det posthumane

Undervejs i forskningsprocessen har jeg teoretisk udviklet på begrebet dramaleg (se Heiden, 2023a, s. 12). Sammen med Aud Sæbø har jeg diskuteret begrebet, og mens Sæbø forstår leg og drama gennem en fænomenologisk optik, hvor det enkelte menneske som subjektiv væren har afgørende betydning (Sæbø, 2009, s. 30), så betragter jeg leg og drama med det posthumane perspektiv, hvor den affektive påvirkning i den relationelle sammenfiltrering af agenter har afgørende betydning som noget, der rammer og stemmer (Krøgholt, 2021). Med det posthumane er legen således for mig betydningskabelse med affekt (se Afsnit 5.4)

Didaktisk arbejde med procesdrama i en posthuman litteraturundervisning forstår jeg teoretisk som egentlig *dramaleg* (Sæbø, 2003). For Sæbø (2003) er dramaleg et fænomenologisk "dobbeltgreb", altså både leg som subjektiv væren og drama som æstetisk formgivning. For teoretisk at kunne anvende dramaleg som begreb i det posthumane skal det for mig kunne rumme de mere uforudsigelige stemninger og intensiteter, som bliver til med det affektive. Jeg har derfor valgt at synliggøre min posthumane forståelse af begrebet dramaleg i nedenstående Figur 1. Jeg forstår således teoretisk dramaleg som en trianguleret relation mellem elevernes egen leg, undervisning med drama og lærerens/den spillende fortællers facilitering.



Figur 1: Dramaleg som trianguleret relation i det posthumane

Figuren skal forstås således, at dramalegen er en trianguleret relation mellem (1) den dramatiske leg²⁷ (Guss, 2003; Lindquist, 1995; Sørensen, 2015), hvor eleverne relativt frit etablerer og gennemfører leg-med-drama som f.eks. rollelege i frikvarteret, (2) undervisning med drama, hvor læreren guider gennemførelsen af et forløb i tid og rum (Haugsted, 1999; Knudsen, 2017; Sæbø, 2003) og (3) en faciliteret dramaturgi (Knudsen, 2018b; Krøgholt, 2021; se også Heiden, 2024e), hvor læreren, eleven eller forskeren som dramaturgisk facilitator kan 'rette' uforudsigelige affekter mod noget mere eller mindre bestemt undervejs i forløbet i tid og rum og samtidig agere relativt autonomt.

Den dramatiske leg (1) er således indskolingselevernes egne gestaltninger, hvor dramaaktiviteterne 'trækkes ud' af klasserummet og med i legene i frikvarteret. For eksempel legede en del af eleverne i 1. klasse på skole 2 "Find Hr. Pindse" i ugerne efter undervisningsforløb 2.1 med *Hr. Pindse-billedbogen*. Undervisning med drama (2) er lærernes rammesætning af dramaturgien i relation til billedbogen, f.eks. ved at initiere dramatiske tableauer eller 'trylle sig selv om' til dramatiske figurer med lærer-i-rolle, og at initiere en relativt klar didaktisk målsætning i forhold til eleverne. Det kunne være læreren-i-rolle som Hr. Pindse, som har brug for hjælp til at sove vintersøvn, og som spørger eleverne om hjælp (se Heiden, 2023a). Endelig er faciliteret dramaturgi (3) en slags "kontrolleret kontroltab", hvor læreren kan vende op og ned på sin lærer- og voksenstatus ved at træde i rolle som en dramatisk figur, der enten søger at dominere eleverne, som så kan gøre oprør (2. klasse fik f.eks. besøg af en heks, som forsøgte at spise dem!). Eller træde i rolle som en underdanig figur, som eleverne må redde (som f.eks. besøget med Hr. Pindse, som er så træt, så træt og må hjælpes til at finde livsglæden igen!). Pilene i figuren markerer de komplekse og sammenfiltrede relationer mellem komponenterne i dramalegen.

Lærerne i projektet har særligt været optaget af teknikken lærer-i-rolle (Heathcote & Bolton, 1995; Heiden, 2023a; Sørensen, 2015), som jeg med dramalegens triangulering forstår som at lege dramaleg. Læreren tildeles i rollen en status som dramaturgisk facilitator af legen, som det er muligt at ændre relationelt sammen med eleverne, f.eks. gennem rollen som spillende fortæller, hvor eleverne kan 'trylle sig om' til læreren eller forskeren (se Heiden, 2024e). Eleverne kan så efterfølgende selv overtage facilitatorrollen og guide det dramatiske spil videre ind i skabelsen af deres egne dramatiske fiktioner. I litteraturundervisningsforløbene har lærerne ofte arbejdet med lærer-i-rolle, hvor de sammen med eleverne har udforsket den dramatiske fiktion, som billedbogen i

²⁷ *Dramatisk leg* er et kernebegreb i den dramainspirerede legeforskning hos Faith Guss (2003), Gunilla Lindquist (1997) og Merete Cornet Sørensen (2015) og knytter børns særlige legeskultur til teater som kunstform.

sin vibrerende materialitet er med til at skabe (se Bilag 4 og 5). I disse begivenheder med billedbøgerne har der været mange muligheder for eleverne til selv at være facilitatorer og ”styre” undervisningen. At læreren og eleverne kan ’bytte roller’ og på hver deres måder kan træde i rolle som ’lege-facilitatorer’ synes at give eleverne en opmærksomhed på, at autoriteter gennem drama som leg kan udfordres og forandres (se også Lindquist, 1995, s. 91; Sæbø, 2003).

Dramaleg er således en triangulering af både leg, kunst og undervisning. Jeg forstår dramalegen som en lystfyldt og improviseret undersøgelse af kunstformer, der kan rumme de uforudsigelige affekter, der kan ske mere tilfældigt i mødet med kunst. At lege med drama giver indskolingseleverne mulighed for at improvisere med symmetrien i undervisningens og skolens restringerede roller og samtidig mimetisk tradere de æstetiske udtryk og mulige erfaringer, som de bærer med sig fra andre møder.

Del 6: Samlende metodisk ramme: Det kunstbaserede og det postkvalitative

6.1 Introduktion til kunstbaserede og postkvalitative metodologier

Jeg har i forskningsprocessen bevæget mig længere og længere ind i både det kunstbaserede og det postkvalitative. Men hvilken betydning skaber det for min forskningsproces og afhandlingens vidensproduktion at anvende sådanne ’vilde’ metodikker? Det udfolder jeg i dette afsnit.

Kunstbaseret forskning (ABR) er et ganske forskelligartet, mangetydigt og transdisciplinært felt af kunstneriske metodologier i humanistisk og posthumanistisk forskning, hvor kunstformer anvendes til at udforske verden, verdens ’beboere’, sig selv som kunst og skabelser af kunst og med kunst (Barone & Eisner, 2012; Illeris, 2016; Leavy, 2019; 2009). Kunstbaserede metodologier kan anvendes i alle dele af en forskningsproces, hvor man som forsker tilstræber en holistisk og inkluderende tilgang til et givent forskningsfelt. Gennem en bred kunstforståelse med performative, narrative, visuelle og auditive sanseudtryk søger kunstbaseret forskning at skabe andre, nye og mere brede muligheder for mennesker til at udtrykke sig med kunst som primær undersøgelsesmodus (Barone & Eisner, 2012; McNiff, 2019). Med kunstbaserede metodologiske tilgange skaber man som forsker således muligheder for at belyse oversete, tilsidesatte og ikkeværdsatte dele af menneskers og ikke-menneskers verden i alle dens afskygninger med æstetiske, kropsliggjorte, performative og sensoriske perspektiver (Irwin, 2022; McNiff, 2019).

Postkvalitativ forskning er en kritisk tilgang til mere traditionelle kvalitative forskningsmetodologier, hvor gyldig viden forstås som produceret af forskningsmetodologien på mere eller mindre bestemte og systematiserede måder og i bestemte og formaliserede udformninger (Gunnarson & Bodén,

2020; Jensen, 2022; Haseman, 2006; St. Pierre, 2011). Postkvalitativ forskning er en ny vej i kvalitative forskningsmetodologier, hvor teori og filosofiske begreber udgør de primære metodologiske værktøjer i forskningsprocessen, og hvor mere systematiserede metodikker som diskursanalyse eller etnografiske observationer kan skubbes lidt til side (Jensen, 2022). Postkvalitativ forskning som begreb er introduceret af den amerikanske uddannelsesforsker Elisabeth St. Pierre, som med inspiration fra Deleuze (2014) forholder sig kritisk til metodologi som prædeterminerende for forskerens beslutninger i forskningsprocessen og mangelfuld i forhold til at skabe nyt: "Method only recognizes and repeats; it cannot dance and become light" (St. Pierre, 2021, s. 488).

Jeg deler St. Pierres kritik af de mere traditionelle kvalitative metodologier i forhold til at arbejde metodologisk med det kunstbaserede. Mens kvalitative metodikker som semistrukturerede interviews (se f.eks. Kvale & Brinkmann, 2016) og observationsstudier (se f.eks. Kampmann et al., 2019) rummer muligheder for at undersøge 'det indre' og det mimetiske i kulturelle udtryk, er det svært at 'danse' med metodikken, når man som forsker og forskerkrop stiller sig udenfor den sammenfildrede forskningsproces (se Afsnit 6.3). Den postkvalitative metodologi gør det muligt at rumme den onto-epistemologiske forståelse af forskningsfeltet som et sammenfildret 'hele', hvor jeg som sanselig forskerkrop selv er en del af feltet og dermed afhængig af skabelse af viden i intra-aktion med feltet, ligesom feltet bliver til som noget nyt gennem mig som forskerkrop (Lenz Taguchi, 2010).

Jeg tolker Jackson og Mazzeis (2012) udsagn om 'at tænke med teori' (se Afsnit 3.2) som en guideline i forhold til at forstå postkvalitativ forskning som en proces-metodologi; en undersøgelse af det, der opstår, når teori og empiri mødes og gensidigt producerer hinanden (Höglund & Rørbech, 2021; Jensen, 2022; Åkerholm & Höglund, 2022). 'At tænke med teori' som postkvalitativ procesmetodologi har også betydning for min position som forsker i udførelsen og analysen af det empiriske materiale. I traditionelle kvalitative forskningsmetodologier som diskursanalyse og etnografiske observationsmetodikker er der indlejret mere eller mindre implicite logisk-rationelle tænkemåder, særligt med dikotomierne subjekt/objekt, forsker/informant og teori/praksis (Åkerholm & Höglund, 2022). Med disse bestemte systematiske tænkemåder ses forskeren ikke som medskaber af empirien i sin forskningsproces, men som en udenforstående agent eller 'fremmed', som ikke påvirker processen, hvad jeg forholder mig kritisk til (se også St. Pierre, 2017). Den 'post'-kvalitative metodologi handler om at gentænke, forstyrre, problematisere og udbygge den eksisterende forskning for at skabe nye muligheder og alternativer for udforskning af 'verden', hvordan den end tager sig ud for både mennesker og ikke-mennesker (Gunnarson & Bodén, 2020; Jensen, 2022). Således vælger jeg som forsker i afhandlingen selv at "træde ind på scenen" som

forskerkrop og dermed forstyrre den mere traditionelle forståelse af forskningsprocessen som tilstræbt objektiv.

Med udgangspunkt i de metodologiske perspektiver fra både det kunstbaserede, det postkvalitative og inspireret af en gruppe nordiske kunsthforskere (Østern et al., 2021) vælger jeg at 'sammensmelte' kunstbaserede og postkvalitative forskningstilgange i denne afhandling i begrebet *kunstbaseret performanceforskning* (Heiden, 2024e). Forskergruppen af norske og finlandssvenske kunsthforskere kalder denne sammensmeltning *et performativt forskningsparadigme*, altså en 'tredje vej' ind i det posthumane, inspireret af den australske dramaforsker Brad Haseman (2006): "We propose performative research as a paradigm that might embrace post-qualitative research within educational and social sciences, as well as in artistic research" (Østern et al., 2021, s. 3).

6.2 Kunstbaseret performanceforskning

'Den performative vending' udspringer af den australske dramaforsker Brad C. Hasemans artikel "A Manifesto for Performative Research" (2006) som en anden vej ind i de kunstbaserede forskningsmetodologier. Postkvalitative og kunstbaserede forskningsmetodologier smeltes således sammen med posthumane, filosofiske begreber i den performative vending (Arlander et al., 2018; Østern et al., 2021; Østern & Knudsen, 2019). For Haseman ligger det *post*-kvalitative i at gøre de performative udtryk, som udgør det kunstbaserede, til forskning i sig selv, ikke blot til "objektivt" udtryk for forskning: "In this third category of research – alongside quantitative (symbolic numbers) and qualitative (symbolic words) – the symbolic data works performatively. It not only expresses the research, but in that expression becomes the research itself" (Haseman, 2006, s. 6).

Kunstbaseret performanceforskning er således en praksisbaseret udforskning af selve kunstformerne som performative og symbolske udtryk og deres materialitet (Østern et al., 2021; Heiden, 2024e). Forskningsprocessen er i sig selv fortolkning af verden gennem det at skabe betydning i de uendelige, sanselige sammenfiltringer, som forestillingen om verden udgør. Den kunstbaserede performanceforskning skaber med performative udtryk kunstneriske fiktioner, som kan bruges til at gentænke og producere betydning for mennesker og ikke-mennesker i verden. De "repræsenterer" eller "mimer" ikke en logisk-rationel og 'rigtig' verden; de er blot sig selv som både kunst og forskning.

Således skifter det mere traditionelt kvalitative etnografiske forskningsfokus på isolerede forskningsfænomener som noget, der "er", til en tredje vej med fokus på selve det performative som noget, der 'gør', altså på 'gørelsen' (Østern et al., 2021; Høegh, 2020; Heiden, 2024e). I den performative vending kommer empirien som performative handlinger til syne i tid og rum som krop, symboler, billeder, rytmer og lyd i konkret praksis, som bevæger sig ud over det talte sprog

(Haseman, 2006; Arlander et al., 2018; Höglund, 2018). De performative handlinger kan således rumme et 'mere' i forhold til verbalsproget som repræsentationsmodus (Murris, 2016).

Handlingerne er særlige performative og holistiske udtryk, der producerer begær gennem affekter i sammenfiltringer med de humane og non-humane agenter, som bevæger sig rundt i de performative rum (Deleuze & Guattari, 2004; Hall, 2023). De er hver især et momentant centrum i det evigt bevægelige rhizom, der blot i et øjeblik i tid og rum skaber en lystfyldt livskraft, som alle i forskningsprocessen – også jeg som forsker – gerne vil have.

Samtidig er bevægelserne postkvalitative i den forstand, at jeg som forsker sammenfiltres og forbindes med mine forskningsdeltagere i relationelle og affektive tilblivelser, som bevæger sig, forandres og kontinuerligt produceres (St. Pierre, 2019). Jeg er "inde i" forskningsprocessen som forskerkrop, tilbliver med forskningsprocessen og kan ikke adskille mig objektivt fra den. Det kan eksemplificeres og tydeliggøres med nedenstående billede (Heiden, 2024e, s. 7), hvor eleven Nadja som den spillende fortæller i en performativ undersøgelse har 'tryllet' eleven Frode og mig om til hekse, og eleven Albert om til den sorte hekse-kat. Vi bevæger os fælles rundt i den relationelle sammenfiltrering, som producerer affekt, lystfyldt livskraft, og sedimenterer æstetisk erfaring (se Afsnit 3.7).



Billede 1: Jeg er en heks (tv.) sammen med Frode (i midten tv.). Nadja (th.) faciliterer spillet, mens Albert (nederst th.) er den onde hekse-kat. Den sorte tape markerer grænsen til den fysiske teater-scene (se Afsnit 7.5).

6.3 Forskerkroppen i kunstbaseret performanceforskning

The researcher is de-centered and in-becoming throughout the research process. The researcher is fully entangled with the research, not only as a research cognition capable of critically reflecting on their own influence on the research, but also as an affected researcher-

body who needs their own sensuous body to engage, analyze and understand. The researcher-body is understood as a resource and an outcome of the research as situated knowledge.

Notably, the researcher is not static in the research, but instead changes with it. (Østern et al., 2021, s. 2)

Jeg har bestræbt mig på at decentrere mig selv som forsker i projektets performative undersøgelser (Østern et al., 2021; Heiden, 2024e). Decentrering betyder, at jeg glider mellem centrum og periferi i sammenfiltringen sammen med mine forskningsdeltagere, selv affekteres, sanser og reflekterer. Den decentrerede forskerkrop er blevet tydeligere og tydeligere for mig undervejs i forskningsprocessen, og den har ført til, at min metodologi og anvendelse af teori har ændret sig undervejs. Fra at opleve at være i en mere eller mindre statisk og tilstræbt "objektiv" forskerrolle i designbaseret forskning har jeg med kunstbaseret performanceforskning søgt at udforske det at 'gøre' forskerroller gennem gensidige æstetiske sanseoplevelser i performative begivenheder med procesdrama i sammenfiltret relation med elever, lærere, og fysiske genstande (Illeris, 2023; 2016; Toft, 2021a). Med kunstbaseret performanceforskning performer jeg selv som forsker med krop og stemme sammen med mine forskningsdeltagere og oplever selv processen med mine sanser.

Sanseoplevelser er for mig perceptioner af former og rytmer, hvor man kan glemme sig selv og flyde i et med rummet. De er ikke kun begrænset til den "objektive" forsker, som udforsker sit felt, men udbredt til at omfatte humane agenter som elever og lærere og ikke-humane agenter som heksehatter, tøjdyr, borde, stole, klisterbånd og et utal af andre ikke-menneskelige materialiteter, med evnen til at påvirke og påvirkes. Forskerrollen er således ikke en diskursiv position, men en sanselig handling, hvor jeg som forskerkrop sætter bevægelser i gang i skabelsen af mimetiske rammesætninger, som samtidig er anderledes og unikke, og som skaber en uendelig mængde andre, uforudsigelige og spontane bevægelser (Deleuze, 2014).

En posthuman forståelse af forskerkroppen er at bevæge sig i en porøs og decentreret forskerkrop med evnen til at påvirke og blive påvirket i sammenfiltringen. Kroppen i den posthumane verdensforståelse er en flydende entitet under konstant, dynamisk tilblivelse i performance; som en konstant handling (Bergstedt, 2021). Kroppen er således relationelt sammenfiltret og sammensmeltet med verden i denne 'gøren'. Forskerkroppen i det posthumane perspektiv er altså en åben og plastisk grænse i en konstant tilstand af transformation, porøsitet og forandring, ikke en biologisk genstand (Ash & Gallacher, 2015). Jeg forstår min forskerkrop som en sammensmeltet og sanselig del af min empiri. Jeg kan ikke adskille krop fra empiri, men jeg søger alligevel at gøre det i analyseprocessen med filosofisk teori (se del 9). Det betyder konkret, at jeg i rammesætningen af begivenhederne i empirien med vignetformen adskiller min forskerkrop fra den empiriske helhed med et verbalsprogligt "jeg" (se også Billede 1).

6.4 Designet som kort: En kunstbaseret kritik af designbegrebet og designbasering

Som nævnt startede mine empiriske undersøgelser i projektet med udgangspunkt i designbaseret forskningsmetodik (DBR) (se Heiden, 2023a). Jeg er gradvist med indsamling, undersøgelse og analyse af empirien gledet fra det designbaserede og ind i det kunstbaserede. I dette afsnit søger jeg at uddybe denne glidning ind i det mere ubestemmelige og holistiske. For hvordan skal jeg som forsker forholde mig til at anvende begrebet design og forestillingen om designbasering i forhold til det posthumane og det kunstbaserede?

Flere kunstbaserede forskere anvender designbegrebet metodologisk i deres forskning (se f.eks. Hannula et al., 2005; Hovik, 2014; Leavy, 2023). Med deres forståelser af design i forhold til kunst forsøger jeg at mediere afhandlingens forestilling om design med kunstbaseret performancemetodik og på en gang forholde mig kritisk til design som begreb og samtidig rumme det som et mere åbent metodisk begreb i afhandlingens metodologi. Med inspiration fra den kunstbaserede samfundsforsker Patricia Leavy (2023) definerer jeg således overordnet forestillingen om design som et *metodologisk kort*, hvad jeg indkredser i dette afsnit.

Designbaseret forskningsmetodologi (DBR) er et bredt og emergerende metodisk forskningsparadigme til at studere læring i kontekst gennem strukturerede designprocesser (se f.eks. Brown, 1992; Reeves, 2006; van den Akker et al., 2006). Designbasering fokuserer overordnet på at undersøge multiple aspekter af læring og undervisning gennem strukturerede og logisk-rationelle interventioner i praksis i forhold til både at forstå kausale sammenhænge mellem teorier, mellem designede artefakter i disse praksisser som f.eks. læremidler og at generere ny teori om læring og undervisning (DBRC, 2003). At gennemføre interventioner som "nålestik" i praksis handler i DBR om at bygge broer mellem uddannelsesforskning og "den virkelige verdens problemer" ved at etablere samarbejder mellem forskere og praktikere, hvor praktikerne er med til at skabe designprincipper for både generering af ny forskningsviden og udvikling af de konkrete praksisser (Amiel & Reeves, 2008).

De amerikanske posthumane uddannelsesforskere Kevin M. Leander og Gail Boldt (2018) udfordrer den designbaserede tænkning i forhold til uddannelsesforskning med perspektiver fra den vitalistiske filosofi, særligt inspireret af Deleuzes begreber om begær og anderledeshed (Deleuze & Guattari, 2005/1987; Deleuze, 2014). Elever og lærere ses i den designbaserede tænkning som målbevidste rationalister, der tænkes at "styre" sig selv og andre mod logisk-kausale mål. Denne målstyring får ifølge Leander og Boldt i designtænkningen forrang frem for det anderledes og det sære; noget, som de i deres forskning gerne vil kunne rumme (Leander & Boldt, 2018, s. 34; Jensen & Heiden, 2024). De anerkender læreres og designbaserede forskeres professionelle behov for

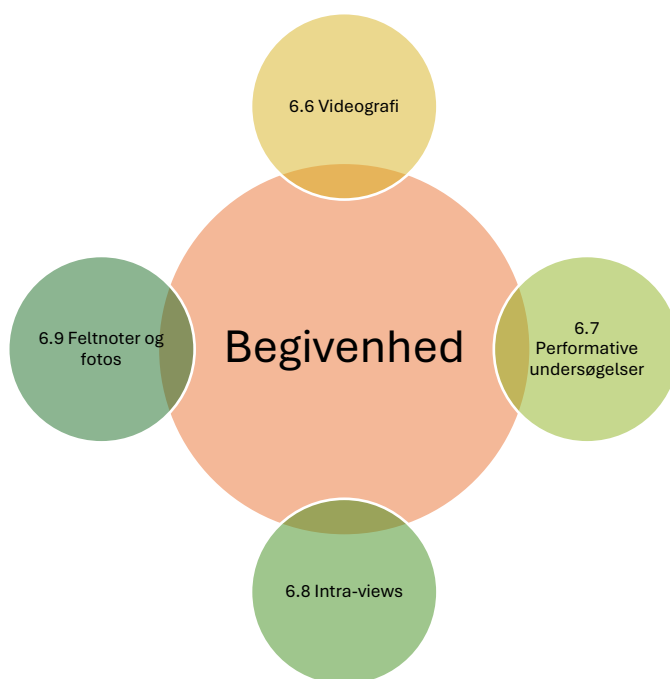
design som et "styringsværktøj" til at guide professionel praksis (Leander & Bolt, 2018, s. 34). Men de opfordrer designbaserede forskere til at gentænke snævre designforståelser med posthuman teori for at styrke kraften og intensiteten i det tilfældige og uforudsigelige, som sker i relationerne mellem elever, lærere og ikke-menneskelige agenter, som ikke kan 'indfanges' af rationalitet og målstyring (Leander & Bolt, 2018, s. 36). I min forståelse af verden og viden med den posthumane onto-epistemologi er det en relevant kritik. Dette kritiske designfokus, som afhandlingens artikel 1a også er den del af, søger jeg at mediere ved at rumme det uforudsigelige i designbegrebet mere overordnet i afhandlingen. Det gør jeg med udgangspunkt i Patricia Leavys kunstbaserede forskningsparadigme (Leavy, 2020). Hun er en af grundlæggerne af dette forskningsparadigme om og med kunst og arbejder med designbegrebet i sin forskning som en overordnet forståelse af at bygge en struktur eller plan for et forskningsprojekt (Leavy, 2023, s. 9). Et design er således en kortlægning af både metodologier, empiriske tilgange og analyser, altså en slags metodisk overblikskort. Den svenske kunsthistoriker Mika Hannula og hans kolleger beskriver et sådant metodisk designkort således:

In artistic research the method can be seen as a sort of map that informs both the researcher and the one reading the research why and in what direction the research proceeded as it did. The map should convey the starting point, the progress and the end-result of the research. (Hannula et al., 2005, s. 114)

Inspireret af Hannula et al. forstår den norske teaterforsker Lise Hovik designbaseret praksisbaseret forskningsmetodik, der arbejder mere struktureret med eksperimentelle kunstpraksisser på legende og ligeværdige måder, og med fokus på deltagerne (Hovik, 2014, s. 96). Hun fokuserer i en del af sin forskning med det design- og kunstbaserede på helt små børn under tre år som forskningsdeltagere, hvilket har inspireret mig meget, da denne gruppe af 'helt små mennesker' som deltagere er spændende og udfordrende at arbejde med i forskningsprocessen (se også Heiden, 2024e). Jeg har derfor valgt at bibeholde forestillingen om en form for kunstnerisk-praksisbaseret design som en slags struktureret "sprække" gennem afhandlingen. Forestillingen om det kunstnerisk-praksisbaserede design starter med artikel 1a, men er i de efterfølgende artikler og i kappen uddybet og udvidet med det kunstbaserede og postkvalitative, så jeg har mulighed for at bevæge mig ud i de mere uforudsigelige begivenheder. Jeg ser ikke elever og lærere som målrationaler og forskningsmetodologi som 'stramt' struktureret. Men med design og designbaseret som et overordnet metodologisk kort kan de kunstbaserede processer i begivenhederne fra empirien 'rettes' mere struktureret ind i afhandlingens metodologi (se også Krøgholt, 2021). Jeg har således også gennem artiklerne og kappen søgt at gøre medieringen af det designbaserede mere tydeligt for læseren (se Afsnit 10.3).

6.5 Et procesmetodologisk designkort

At kunne tænke procesmetodologisk med teori fordrer et designkort som en mere struktureret retningsanvisning for de metodologier, som jeg har valgt at anvende i projektet. Jeg har valgt at opsætte mit designkort i en figur med en kunstig opdeling i den forstand, at afhandlingens forskningsmetodikker er dele af helheden i sit eget rhizom. Jeg opdeler således "kunstigt" kortet for at skabe et struktureret overblik over metodikkerne for læseren og samtidig med et kritisk perspektiv på, at metodikkerne er dele af en bevægelig og uforudsigelig sammenfiltring.



Figur 2: Et procesmetodologisk designkort

Designkortets nummerering angiver det afsnit, hvor den angivne metodologi udfoldes. Således er det centreret om begivenheder i tid og rum som "det, der sker..." i forhold til det overordnede forskningsspørgsmål. Samtidig er det en struktureret retningsanvisning, som kan læses med uret i forhold til, hvilken betydning jeg i projektet har tillagt den enkelte metodik, velvidende at det hele er sammenfiltret. Jeg har anvendt videografi som en slags primær metodik (se Afsnit 6.6), både i forhold til skolernes litteraturundervisning, de performative undersøgelser (Afsnit 6.7) og intra-views (Afsnit 6.8). Derfor er videografi placeret øverst i det retningsanvisende kort og derefter de angivne undersøgelser. Feltnoter og fotos (Afsnit 6.9) er placeret som den sidste del længst til venstre og udgør særlige hændelser, materialiteter og æstetiske udtryk, som under empiriindsamlingen har fortryllet mig, men som det ikke har været muligt at indfange med videografi. Afsnit 6.9 er således en slags metodologisk appendiks.

6.6 En postkvalitativ videografi: Det haptiske blik

Video som repræsentationelle "data" er en dominant empirisk form i uddannelsesforskning i klasserum (de Freitas, 2016; Jensen, 2022). Med forestillingen om at repræsentere 'noget' kan video som empiri forstås som en gengivelse af bestemte begivenheder og synliggør således 'noget' ved verden, som allerede er set og oplevet (Jensen & Heiden, 2022). Med den postkvalitative epistemologi bevæger jeg mig i afhandlingen væk fra forestillingen om det repræsentationelle i videoempiri og ind i tilblivelsen af verden som evige bevægelser (de Freitas, 2016, s. 1). Forestillingen om repræsentation er således meningsløs i posthuman forstand; det mimetiske vil altid være performativt, altid være en 'gøren' det samme i en sammenfiltret relation til et usammenligneligt grundlag, som altid bevæger sig uforudsigeligt (Deleuze, 2014). Det mimetiske medfører derfor altid noget forskelligt, anderledes og nyt, som det ikke er muligt at repræsentere. For at synliggøre disse evige non-repræsentative bevægelser i empirien vælger jeg at 'tænke' videografi med det posthumane begreb om *det haptiske blik* (Jensen, 2022; Jensen & Heiden, 2024; Nicolini & Pindyck, 2015). Med det haptiske blik forstår jeg videografi som en rumlig opmærksomhed på det sanselige, det auditive, det taktile og det visuelle; et sensorium, som giver mig mulighed for at fordybe mig i synlige og usynlige påvirkninger, intensiteter og stemninger i rum (Bates, 2015; Jensen, 2022, s. 109). Det forbinder blik med berøring ved at gøre det sete plastisk, porøst og invitere til sanselig 'overflade-læsning' af både humane og non-humane agenter; at 'se' med fingrene med et sanseligt 'finger-øje' (Nicolini & Pindyck, 2015, s. 11). Det haptiske blik er en fremhævelse af det kropslige og sensoriske engagement i bevægelser, nærheder og materialiteter (Jensen, 2022, s. 91). Det indkredser de iboende fornemmelser og fravælger de distancerede vurderinger. Dermed 'opløser' eller udfordrer det haptiske blik det dikotomiske forhold mellem forsker og udforsket; mellem 'observatør' og 'informant'. Videoempiri er dermed ikke repræsentationer af, "hvad der skete", men en indfangning af dynamiske, sanselige og non-repræsentationelle tilblivelser, som altid bevæger sig og kontinuerligt forandres. Jeg betragter derfor videoempirien i projektet som relationelle og legemliggjorte forskningsprocesser i tilblivelse i postkvalitativ forstand (Jensen & Heiden, 2022, s. 133), ikke som "data" forstået som nøjagtige oplysninger i objektiv, målbar og repræsentationel form.

6.7 Performative undersøgelser med procesdrama

Performative undersøgelser er æstetiske formninger af verden i handling med krop og stemme (Pelias, 2007, s. 186). Gennem den performative krop bliver sproget i det performative således materielt og fysisk (Hohr, 2013; Sørensen, 2015), f.eks. gennem rytmer, lydord og udråb. Jeg forstår performativitet som skabelse af betydning i handling med krop og stemme; en æstetisk form for handlende fortolkning (Haugsted, 1999). Den norske kunsthøjskole Hansjörg Hohr definerer den performative 'form for form' som menneskets fremførelse af et indhold gennem æstetiske udtryk,

som gør det muligt at rumme helheder (Hohr, 2015; Haugsted, 1999; Sæbø, 2009). Det performative indhold repræsenterer således ikke noget andet end sig selv, men præsenterer verden som sanselig helhed i symbolsk handling. Jeg anvender i afhandlingen procesdrama som en kunstbaseret og performativ undersøgelsesmetodik til at undersøge indskolingselevernes betydningskabende performances som fortolkninger af billedbøger og dermed deres egne performative handlinger i forhold til at skabe betydning i verden i relation til sig selv, andre mennesker, dyr og fysiske materialiteter (Pelias, 2007; Haseman, 2006; Arlander et al., 2018). Eleverne i de performative undersøgelser vælger således selv de billeder og dele af billedbøgerne, som de handler performativt med i forhold til at producere nye betydninger og agens, f.eks. i forhold til at 'trylle' lærer Sif om til 'teksten' (Heiden & Rørbech, 2024b, s. 13). Med procesdrama som performativ undersøgelsesmetodik bliver kroppen og stemmen de primære værktøjer i fremførelsen, som finder sted i det momentane nu; "not on page, but on stage" (Pelias, 2007, s. 191). Det momentane nu gør den performative undersøgelse uforudsigelig og gør det muligt med procesdrama at rumme det relativt autonome og improvisatoriske, der ligger i forståelsen af drama som både kunstnerisk metodik og leg. Med procesdrama som performativ undersøgelsesmetodik har jeg søgt at åbne forskningsprocessen for eleverne som lige deltagere ved at følge de frie improvisationer med krop og stemme, som eleverne skaber affirmativt og uforudsigeligt i den dramatiske fiktion (Spolin, 2020), og bevæge mig improvisatorisk med dem i relationen med krop og stemme. At improvisere er et særligt metodologisk greb i både drama (Szatkowski, 1985; Spolin, 2020) og leg (Sæbø, 2009, Sørensen, 2015). Jeg fokuserer derfor særligt på elevernes og lærernes improvisationer i de konkrete begivenheder med procesdrama som dramaleg.

6.8 Intra-views med lærere og forsker

Med Elisabeth St. Pierres (2011) postkvalitative og posthumane metodologiske perspektiv bevæger jeg mig ud over traditionelle interviewforståelser, hvor dikotomiske og diskursive forhold mellem forsker/informant og subjekt/objekt formgives i rum, hvor sprog og sprogbrug er en primær videnskilde, og hvor mennesker inter-agerer med mennesker (se f.eks. Kvale & Brinkmann, 2016). Med projektets posthumane onto-epistemologi bevæger jeg mig ind i det emergerende og relationelle 'noget' i sammenfiltringen mellem forsker, deltager, rum, tid og materialiteter (Juelskjær, 2019; se Afsnit 3.5). Jeg vælger derfor at definere mine samtaler med lærere efter undervisningsforløbene som *intra-views* inspireret af Barads begreb om intra-aktion (Barad, 2007). Begrebet *intra-views* blev introduceret af de amerikanske posthumane uddannelsesforskere Aaron Kuntz og Marni Presnall i 2012, ligeledes inspireret af Barad og Deleuze²⁸ (se også Bóden, 2016). Jeg forstår det med

²⁸ Kuntz og Presnall er ligeledes inspireret af den franske "hverdags"-filosof Michel De Certeau med hans begreb om *everyday tactics*, hvilket jeg ikke udfolder her.

udgangspunkt i følgende citater: “The intraview brings bodies to the surface and, in fact, treats words as bodies with material effects” (Kuntz & Presnall, 2012, s. 736). “These agential spaces are not simply empty backdrops before which interviews occur—they are the intraview and, as such, must be relationally known” (Kuntz & Presnall, 2012, s. 742).

At anvende intra-views som metode handler om at balancere udtryksformer, så mere traditionelle former som verbalsprog, strukturering af intra-view-rum og detaljerede transskriptioner af verbalsproglige ytringer ikke tillægges primærstatus i processen, men medieres med andre metoder til at ‘se’ verden med. For Kuntz og Presnall er intra-view-situationen en særlig begivenhed, ikke en metodologisk struktur, hvor sprog og materialiteter i sammenfiltrering skaber affekt i intra-aktionen og påvirker og påvirkes af hinanden i sammenfiltreringen (Kuntz & Presnall, 2012, s. 735). Sprog og materialitet i intra-view-begivenheden kan forstås som kroppe med åbne og plastiske grænser; en slags flydende sanseoplevelser for forskningsdeltagerne og mig selv som forsker med former og rytmer (se Afsnit 6.3). Vores kroppe performer som sansninger og med sansninger i begivenheden (Kuntz & Presnall, 2012). Det kan ses som f.eks. bevægelser med arme, ben, mimik, berøring og blikretninger, og det kan høres som f.eks. stemmeføring, grin, vibrationer, rytmer, åndedræt og stilhed. I intra-view-begivenheden kommer kroppe til syne som materielle effekter i rum, der sammen med ord og ords diskursive betydning udgør intra-viewet. Rum, lyd, kropslighed og bevægelse tildeles således agens i intra-view-begivenheden som metodologisk form.

I nedenstående uddrag fra et intra-view med lærer Sif på skole 2 eksemplificerer jeg med markeringer af lydige udtryk med versaler og i parentes og med kropslige bevægelser i relation til blyanten som fysisk materialitet, hvordan porøse kroppe i intra-view-begivenheden ‘stemmer’ tilblivelsen af ‘noget nyt’ i vores fælles intra-aktive undersøgelse af de dikotomiske lærer-elev-positioner i indskolingen og de relationelle grænseoverskridelser i legen.

Thomas: Er det sådan rigtig skole, også? Altså når de voksne leger, og der er børn, der leger? Hvad tænker lærerne, tror du? Er det rigtig skole, når man leger?

Lærer Sif: Jeg vil HELT klart have nogle kolleger, som ikke synes, (at) det er rigtig skole! Som er lidt mere ”gammel skole”. De vil ikke mene, (at) det er rigtigt.

Thomas: Det er jo ikke for sjov, den der skole (griner).

Lærer Sif: (griner) Nej, det kan man sige! Æhm, jeg sagde faktisk både til Thilde og til Lonni lærervikar, at hvis de kunne, så skulle de komme med. Nu er Thilde så lige hjemme med sygt barn og det ene og det andet og sådan noget. Jeg synes, at vi skal se, om vi ikke kan få dem med næste gang (peger med blyanten på Thomas). For det er enormt sjovt at høre deres ... især sådan en som Thilde, som er ... ØJ, hun har lidt svært ved at gå ud over de rammer, hun plejer at være i. Og høre hende om, hvad hun lige tænker omkring det. Fordi jeg tror egentlig, at hun synes, det er megafedt, når andre kommer og gør det (smiler og rykker med armen). Men hvis hun selv skulle, så tror jeg, hun vil ... altså synes, at det er grænseoverskridende.

(intra-view 2 med lærer Sif, skole 2, efter undervisningsforløb 2.2 med *Besat*)

6.9 Feltnoter og fotos

I mine empiriske undersøgelser med videografi opdagede jeg undervejs i indsamlingen, at der var en "rest"; noget, der ikke kunne rummes eller indfanges med video. Det var svært at tage det svært bevægelige kamera med ud på legepladsen eller på skolernes udearealer, når eleverne ville vise mig et særligt sted eller få mig til at deltage i en leg. Og det var svært med kameraet at indfange deres bevægelser med krop og hænder, når de arbejdede med visuelle æstetiske udtryk som tegning og collager. Jeg valgte derfor at rumme disse rester med ustrukturerede etnografiske feltnoter (Emerson et al., 2020) og mobilfotos (Holm et al., 2019).

I indsamlingen af etnografiske feltnoter har jeg med kuglepen og notesbog skriftligt nedfældet, modelleret og tegnet sensoriske detaljer og umiddelbare refleksioner fra begivenheder på skolerne, som mere eller mindre tilfældigt har grebet mig sanseligt (se Bilag 14). Jeg er løst inspireret af det etnografiske skrivegreb jotting, hvor feltnoter er "brief written records of events and impressions captured in key words and phrases" (Emerson et al., 2020, s. 29). Samtidig forholder jeg mig kritisk til sprogets primærstatus i mere traditionel kvalitativ forskningsmetodik ved gennem sproget med feltnoter at søge efter at indfange sensoriske detaljer i sammenfiltrering med det materielle (Barad, 2008, i Kuntz & Presnall, 2012, s. 734).

Inspireret af kunstbaseret visuel forskningsmetodologi (Holm et al., 2019) har jeg indsamlet fotos som empiri med kamerafunktionen i min mobiltelefon. Det har ofte været i de rum og steder på skolerne, hvor videokameraet ikke har kunnet følge med, f.eks. i elevernes garderober, deres legehyrner i klasserummene, lærerværelserne og på skolernes legepladser (se Billede 2). Det har også været under elevernes arbejde med tegninger og collager som en del af litteraturundervisningen (se Billede 3 og 4). Fotos som empirisk materiale er en tilstræbt, visuel og performativ kunstform, hvor forskningsdeltagere har muligheder for at udtrykke sig æstetisk med former-for-form (McNiff, 2019; Haugsted, 1999). I min indsamlede fotoempiri har alle deltagere også givet mundtligt samtykke og været med til at konstruere de forskellige fotos som tilstræbte kunstformer, f.eks. ved at performe en særlig opstilling (Barone & Eisner, 2012; Holm et al., 2017; se Billede 7).



Billede 2: Eleven Olga (tv., se artikel 2b, vignet 4) på skole 2 viser mig Hr. Pindses hule på legepladsen i undervisningsforløbet <i>Hr. Pindse</i> . (forløb 1.2).	Billede 3: Eleven Ejvin i 1. klasse på skole 2 viser mig sin collage med Hr. Pindse i undervisningsforløbet <i>Hr. Pindse</i> (forløb 1.2).	Billede 4: Eleven Asli (se artikel 2b, vignet 1) viser mig sin collage med flygtningefamilien i undervisningsforløbet <i>Trylleblik</i> på skole 1 (forløb 2.1).
---	--	---

Del 7: Empirisk ramme: Fortællinger som begivenheder

I dette afsnit skaber jeg et overblik over, hvad min empiri til projektet består i, hvordan empirien er indsamlet, og hvordan empirien er rammesat. Jeg har undervejs i artikelskrivningen til projektet udvalgt videoempiri af få minutters varighed, som jeg har transskriberet og rammesat som vignetter og inkluderet i de enkelte artikler. Jeg har således valgt ikke at transskribere hele den indsamlede videoempiri, da jeg med forskningsspørgsmålet, hvad der sker, når indskolingselever fortolker litteratur med procesdrama, fokuserer på disse særlige begivenheder. Begivenhederne har fortryllet mig, både når jeg har været fysisk til stede på skolerne, og når jeg efterfølgende har set videoempirien igennem mange gange, både alene og med kolleger. Undervejs i empiriindsamlingen gjorde jeg et særligt forskningsfund omkring projektets kunstbaserede performance-metodologi og min egen indtræden i rolle som på en gang forsker og en del af den dramatiske fiktion. Dette mindre undervejs-fund folder jeg ud i Afsnit 7.2 for at gøre det transparent, hvordan min forskningsproces ikke har fungeret stringent og lineært, men mere flydende og porøst. Jeg ser dermed også empiriindsamlingen som en slags metafortælling, som jeg rammesætter og konkretiserer med en række vignetter i de enkelte artikler og med billeder undervejs i afsnittet.

7.1 Overblik over empiri

Jeg har fra foråret 2022 til foråret 2023 fulgt 26 elever på skole 1 i både 1. klasse og 2. klasse samt deres lærer Petra. Fra efteråret 2022 til foråret 2023 har jeg simultant med skole 1 fulgt 44 elever i to 1. klasser og deres tre lærere Sif, Thilde og Diana på skole 2. I alt har 70 elever og fire lærere deltaget i projektet. Derudover har Søren skolepædagog på skole 1 og Lonni lærervikar på skole 2 været til stede i klasserne under empiriindsamlingen og deltaget perifert. Fra projektets opstart i januar 2022 har jeg indgået aftaler med ledelser, lærere og forældre på de to skoler med underskrevne kontrakter om fuld deltagelse (se Bilag 2 og 3). I nedenstående oversigt præsenterer jeg de to skoler for læseren:

Skole 1 er en stor skole i det nordøstlige Danmark med tre matrikler og med omkring 750 elever. De to store matrikler ligger i udkanten af en mellemstor by og rummer hver henholdsvis indskoling-mellemtrin (elever fra 6 til 11 år) og mellemtrin-udskoling (elever fra 12-15 år). Skolen har en satellitmatrikel i en mindre landsby uden for den større by, som rummer indskoling-

mellemtrin (elever fra 6 til 11 år) og omkring 15 lærere. Satellitmatriklen har et stort udeområde med to legepladser og ligger tæt ved skoven. Al min empiri på skole 1 er indsamlet på satellitmatriklen.

Skole 2 er en stor skole i midten af Danmark med en matrikel og med omkring 450 elever. Matriklen ligger i udkanten af en mellemstor by og samtidig tæt ved både togstation og havet. Skolen har en særlig nyrenoveret indskolingsafdeling, hvor indskolingseleverne (elever fra 6 til 9 år) har klasselokaler, legelokaler og skolefritidsordning, og hvor indskolingslærerne har eget lærerværelse. Indskolingsafdelingen har et stort udeområde med tre legepladser og et "krat", hvor indskolingseleverne frit kan lege i frikvarterer og i SFO-tid (Skolefritidsordning). Al min empiri på skole 2 er indsamlet i indskolingsafdelingen.

Jeg har fra foråret 2022 til foråret 2023 fulgt i alt syv undervisningsforløb med litteraturundervisning og procesdrama i indskolingens danskfag. Jeg har fulgt i alt fire forløb på skole 1 i 1. og 2. klasse (forår 2022-forår 2023) og tre forløb på skole 2 i de to 1. klasser (se Bilag 4 med eksempel fra skole 1 og Bilag 5 med eksempel fra skole 2). På skole 1 er forløb 1.1 (tre lektioner) og forløb 4.1 (seks lektioner) gennemført på en fuld skoledag, mens forløb 2.1 (14 lektioner) og forløb 3.1 (otte lektioner) er gennemført over henholdsvis fire dage (tre dage med fire lektioner og en dag med to lektioner) og tre dage (to dage med tre lektioner og en dag med to lektioner). På skole 2 har lærer Sif, lærer Thilde og lærer Diana planlagt alle forløbene med særlige praktik-musiske dage, hvor deres faste skematimer er 'opløst', og de alle er til stede i klasserne to hele dage af hver fem lektioner. Nedenstående oversigt viser tid, titel og lektionsantal for de enkelte undervisningsforløb på hver skole:

Skole 1		Skole 2	
Forår 2022	Undervisningsforløb 1.1 med <i>Hr. Pindse</i> (3 lektioner)	Forår 2022	
Efterår 2022	Undervisningsforløb 2.1 med <i>Trylleblik</i> (14 lektioner)	Efterår 2022	Undervisningsforløb 1.2 med <i>Hr. Pindse</i> (9 lektioner)
Forår 2023	Undervisningsforløb 3.1 med <i>Tork & Hest: Den sovende prinsesse</i> (8 lektioner)	Forår 2023	Undervisningsforløb 2.2 med <i>Besat</i> (10 lektioner)
	Undervisningsforløb 4.1 med <i>Besat: Heksen kommer på besøg!</i> (6 lektioner)		Undervisningsforløb 3.2 med <i>Farverne som forsvandt: At gøre verden bedre i Det ødelagte land</i> (10 lektioner)
Samlet timetal	I alt 31 lektioner à 45 minutter = 23,25 timer		I alt 29 lektioner à 45 minutter = 21,75 timer

Jeg har fra foråret 2022 til foråret 2023 gennemført i alt syv performative undersøgelser med billedbøger og procesdrama i forlængelse af hvert undervisningsforløb. Jeg har gennemført fire undersøgelser på skole 1 og tre på skole 2. På skole 2 har lærer Sif deltaget i alle tre undersøgelser. Jeg har i alle undersøgelser været både forsker og deltager (Heiden, 2024e; se Bilag 6 med eksempel fra skole 1 og Bilag 7 med eksempel fra skole 2). Til hver performativ undersøgelse har jeg medbragt en række fysiske genstande, som eleverne, lærer Sif og jeg selv frit kunne anvende i vores performances med billedbogen. En oversigt over de enkelte genstande i de respektive performative undersøgelser er anført under tidsangivelsen i oversigten. Nedenstående oversigt viser tid, titel, elev- og lærerpseudonymer og fysiske genstande medbragt til de performative undersøgelser:

Skole 1		Skole 2	
Forår 2022	Performativ undersøgelse 1.1 <i>Hr. Pindse</i> (1.x): elev Nadja, elev Frode og elev Albert (45 min.) Fysiske genstande: billedbogen <i>Hr. Pindse</i> og ti laminerede billeder fra bogen	Forår 2022	
Efterår 2022	Performativ undersøgelse 2.1 <i>Trylleblik</i> (2.x): elev Ella, elev Asli og elev Atle (45 min.) Fysiske genstande: billedbogen <i>Trylleblik</i> , en havfruehale (et kostume i glitret stof), en tøjhund og en heksehat	Efterår 2022	Performativ undersøgelse 1.2 <i>Hr. Pindse</i> (1.yz): elev Nikolaj, elev Olga, elev Vilbur og lærer Sif (45 min.) Fysiske genstande: billedbogen <i>Hr. Pindse</i> , fem laminerede billeder fra billedbogen, et udstoppet pindsvin, et udstoppet egern og en udstoppet mus
Forår 2023	Performativ undersøgelse 3.1 <i>Tork & Hest: Den sovende prinsesse</i> (2.x): elev Victor, elev Lone og elev Isabella (45 min.) Fysiske genstande: billedbogen <i>Tork & Hest</i> , en plyskanin, en plysabe og en plyshest	Forår 2023	Performativ undersøgelse 2.2 <i>Besat</i> (1.yz): elev Elin, elev Holly, elev Erik og lærer Sif (45 min.) Fysiske genstande: billedbogen <i>Besat</i> , eventyrsoldatens kappe (et stort stykke sort bomuldsstof) og en plyskat
	Performativ undersøgelse 4.1 <i>Besat</i> (2.x): elev Nadja, elev Frode og elev Albert (35 min.)		Performativ undersøgelse 3.2 <i>Farverne som forsvandt</i> (1.yz): elev Iza, elev Charles og lærer Sif (35 min.)

	Fysiske genstande: billedbogen <i>Besat</i> , en heksehat og en plyskat		Fysiske genstande: billedbogen <i>Farverne som forsvandt</i> og en kasse med farvestrimler (strimlet bomuldsstof med glitter)
Samlet timetal	I alt 2,8 timer		I alt 2 timer

Jeg har fra foråret 2022 til foråret 2023 gennemført i alt syv intra-views med lærere i forlængelse af hvert undervisningsforløb. Jeg har gennemført fire intra-views på skole 1 og tre på skole 2. Lærer Petra har været primærforskningsdeltager på skole 1, mens lærer Sif har været primærforskningsdeltager på skole 2 (se Bilag 8 med eksempel fra skole 1 og Bilag 9 med eksempel fra skole 2). Nedenstående oversigt viser tid og deltagere for de enkelte intra-views:

Skole 1		Skole 2	
Forår 2022	Intra-view 1.1 Lærer Petra (1 time)		
Efterår 2022	Intra-view 1.2 Lærer Petra (1 time)		Intra-view 2.1 Lærer Sif (1 time)
Forår 2023	Intra-view 1.3 Lærer Petra (1,5 time)		Intra-view 2.2 Lærer Sif (1,5 time)
	Intra-view 1.4 Lærer Petra (1,5 time)		Intra-view 3.2 Lærer Sif (1,5 time)
Samlet timetal	I alt 5 timer		I alt 4 timer

7.2 Den 'meget aktive' forskerfigur: Et mindre fund undervejs

Under empiriindsamlingen fra foråret 2022 til foråret 2023 har jeg været fysisk til stede på de to skoler i mange timer. Jeg har talt med en del af elevernes forældre om morgenen, når eleverne blev afleveret på skolen, og jeg har spist frokost og talt med lærerne på lærerværelset. Jeg har fulgt eleverne i frikvarterne, og jeg har bestræbt mig på at forholde mig åbent til deres praksisser. Denne 'løse' tilstedeværelse på skolerne har jeg ikke anført tidsligt i de ovenstående skemaer.

I undervisningsforløbene har jeg talt med eleverne før, under og efter undervisningen, og de har været meget åbne omkring at invitere mig ind i deres lege og performances med forskellige æstetiske udtryk som drama, tegning og collage (se Afsnit 6.9, Billede 2-4) og fortælle mig om deres hverdag og oplevelser. Jeg har bestræbt mig på ikke at positionere mig som en "lærer", der som autoritet har en vis magt til at bestemme, hvad eleverne skal gøre, og hvordan de skal handle. Jeg har tilstræbt at være en forskerrolle i ubestemt form; en slags 'ubestemmelighed' (Johansen, 2016; se også Goffman,

1974/1959)²⁹. Flere af eleverne på begge skoler har meget gerne villet snakke med 'den ubestemmelige' og fortælle om deres oplevelser, dramatiske legeerfaringer og deres refleksioner med billedbøger, drama og alt muligt andet.

I de performative undersøgelser har jeg deltaget tilstræbt ligeværdigt med eleverne og lærer Sif (på skole 2) ved at 'forvandle' mig til en dramatisk figur, har deltaget i de dramatiske lege (Heiden, 2024e) og bestræbt mig på at give eleverne rum og inspiration til at improvisere, finde på og i nogen grad selv styre forskningsprocessen. Vi har således været fælles aktører i en fælles forskningsproces (Jørgensen & Nielsen, 2023).

Således at gøre forskningsprocessen fælles mellem forskningsdeltagere og mig som 'meget aktiv' forsker ved som forsker at 'trylle mig om' eller 'lade mig trylle om' til en dramatisk figur indeholder for mig et mindre fund i forhold til afhandlingens kunstbaserede og performative metodologi. Det handler specifikt om min egen agens som den 'meget aktive' forsker i de performative undersøgelser med procesdrama, hvor jeg ikke 'objektiverer' forskerrollen som en entitet, der betragter processen 'oppefra og ned', men træder ind i sammenfiltringen og lader mig 'centrifugere' rundt med mine forskningsdeltagere som dramatisk figur. For eksempel har jeg i performativ undersøgelse 2.1 med billedbogen *Trylleblik* 'forvandlet' mig til en spillende fortæller, som træder ind og ud af rolle i fiktionen (Heiden & Rørbech, 2024b), og i performativ undersøgelse 2.2 med billedbogen *Besat* 'forvandlet' mig til både en 'gryde med sort røg' og til en farlig heks (Heiden, 2024e). Ved således at træde i rolle som dramatisk figur i procesdramaets dramatiske fiktion som en del af den kunstbaserede performanceforskning bliver det muligt at udforske indskolingselevernes skabelse af æstetiske erfaringer i relationen med billedbøgerne (Heiden, 2024e; Heiden, under udarbejdelse). Indskolingselevernes æstetiske udtryk med krop og stemme i de dramatiske processer gør det muligt at iagttage betydningsskabelsen med fortolkning som performance og gøre det synligt som en kropslig fremførelse, hvad jeg også har søgt at gøre med nedenstående visuelle konklusion (se Billede 5; se Afsnit 11.1). Jeg er således som forskeren Thomas-i-rolle en figur i min egen forskningsproces. Forskningsprocessen er med den kunstbaserede performancemetodik selv en skaber af en dramatisk fiktion, hvor indskolingseleverne, jeg og lærer Sif deltager tilstræbt ligeværdigt i processen. Dermed kan performativ forskningsmetodik, som i en mere traditionel kvalitativ forståelse handler om "indsamling af data", med den kunstbaserede og postkvalitative forståelse som en æstetisk leg eller en dans, hvor porøse og relationelle kroppe i dramatisk leg udgør selve empirien.

²⁹ Jeg er et utal af gange på begge skoler af børnene blevet spurgt "hvad hedder du?", samtidig med at de synes godt at kunne huske det. Jeg betragter det som en særlig børnekulturel remse-tradering (se Mouritsen, 1996), som jeg desværre ikke har haft plads til at udfolde her.



Billede 5 (en visuel konklusion): Den spillende fortæller (eleven Isabella tv.), prinsessen (Thomas i midten), den onde kanin-skurk (eleven Lone th.) og den mystiske abe (eleven Victor th.) 'danser' med billedbogen om *Tork & Hest: Den sovende prinsesse* (Jensen, 2021). (se også Heiden & Jensen, under udarbejdelse).

7.3 Indsamling af videoempiri

Jeg har indsamlet videoempiri i de syv undervisningsforløb med to digitale og stationære GoPro-kameraer. På skole 1 er al undervisning foregået i et enkelt klasselokale, mens undervisningen på skole 2 har flyttet sig rundt mellem to lokaler: et "rigtigt" undervisningslokale med opstillede borde og faste pladser til hver elev og et åbent rum næsten uden møbler og med bare vægge (se Billede 6; se Bilag 14; se Berntsen & Heiden, under udarbejdelse). På skole 2 har jeg derfor flyttet kamera-stationer i forhold til lærer Sifs performances med lærer-i-rolle i henholdsvis det ene og det andet klasserum. Ligeledes har jeg anvendt et enkelt stationært digitalkamera i de performative undersøgelser, som på skole 1 er foregået i et tilstødende klasselokale til 2. klasses eget klasselokale (se Billede 5), og som på skole 2 er foregået i to gruppelokaler tilhørende skolefritidsordningen (SFO). Endelig har jeg anvendt et enkelt, stationært kamera i mine intra-views med lærer Petra på skole 1 og lærer Sif på skole 2. Med lærer Sif på skole 1 er det foregået i det samme, tilstødende klasselokale, som jeg har lånt til de performative undersøgelser. Med lærer Sif på skole 2 er det foregået i et lille lærer-konferencelokale med udsigt over skolens udeareal med legepladser.

De digitale videokameraer har været et slags "linser" for videoempirien (Carlsen & Hansen 2017); en 'brille', som mere tilfældigt indrammer, hvad der sker i det klasserum, som kameraet er opstillet i. Det betyder, at noget indfanges af videokameraet, mens andet ikke indfanges. Enkelte af eleverne har særligt i opstarten af forløbene i foråret og efteråret 2022 været optaget af kameraernes tilstedeværelse, har performet en smule med det, talt med kameraerne som en slags "tv-kanal" og også talt med mig og de andre elever om det (se også Jensen, 2022). Ret hurtigt syntes eleverne at

glemme eller ignorere kameraernes tilstedeværelse; kameraerne blev en del af skolerummet med borde, stole, skoletasker og whiteboards (se også Jensen & Heiden, 2024).

Eleven Frode fra skole 1 (se Heiden, 2023a; Heiden, 2024e) var en af de eneste elever, som ikke mistede interessen for kameraerne. Både under undervisningsforløbene og i de to performative undersøgelser, hvor han deltog, var han meget opmærksom på kameraerne, performede for dem med snak og bevægelser og gjorde mig også flere gange opmærksom på, når kameraet var ved at løbe tør for batteri. Det var en stor hjælp, da jeg ikke altid opdagede det selv.

7.4 Undervisningsforløb med litteratur og procesdrama

Som forsker deltog jeg 'løst' i planlægningen af de syv undervisningsforløb med litteratur og procesdrama sammen med lærerne³⁰. Med 'løst' mener jeg, at jeg lavede skitser til undervisningsmål, indhold og aktiviteter i samarbejde med lærer Petra på skole 1 og lærer Sif på skole 2 (se Bilag 4 og 5). Som professionelle lærere på deres respektive skoler traf de selv de endelige valg omkring planlægning, gennemførelse af undervisningen og evaluering med eleverne. Jeg fungerede i planlægningen som en slags konsulent (Foug, 2015), hvor jeg besøgte dem på deres skoler og inspirerede til mål, indhold og dramatiske aktiviteter med billedbøgerne i undervisningen. Som en del af planlægningen medbragte jeg på lærernes opfordring udvalgte billedbøger (se Afsnit 5.2). Lærerne på begge skoler bad eksplicit om billedbøger, da denne kunstform efter deres professionelle vurdering var den mest passende til litteraturundervisning i indskolingen (se også Åkerholm & Höglund, 2022; Murris, 2016). De var ifølge dem selv ikke helt "up-to-date" med de nyeste værker, så jeg udvalgte tre nyere billedbøger til hvert undervisningsforløb³¹, som jeg medbragte til planlægningsmøder eller intra-views, og hvoraf lærerne på hver skole så udvalgte en billedbog til fortolkning i litteraturundervisningen³².

Derudover kom jeg som konsulent med forslag til aktiviteter med procesdrama, f.eks. lærer-i-rolle (se Heiden, 2023a) og dramatiske tableauer (se Heiden & Rørbech, 2024b). Lærer Petra og lærer Sif har suverænt udvalgt og selv truffet professionelle beslutninger om de anvendte procesdramatiske aktiviteter med handlende fortolkning i undervisningsforløbene. I undervisningsforløbet 3.1 på skole 1 og undervisningsforløbene 2.2 og 3.2 på skole 2 konstruerede lærer Petra (skole 1) og lærer Sif og lærer Thilde (skole 2) spillepladser med gaffatape i elevernes ordinære klasserum; en fysisk teater-

³⁰ De tre forløb på skole 2 er 'finpudset' af (Heiden & Klastrup, 2024) og udgivet på Videntcenter for Læremidler (læremiddel.dk) som forskningsformidling til lærere og pædagoger. De kan findes på [Lærer-i-rolle – Inspiration til lærere \(laeremiddel.dk\)](https://laerer-i-rolle-til-lærere.laeremiddel.dk).

³¹ Den danske børnelitteraturforsker -og anmelder Anna Karlskov Skyggebjerg skal have en særlig tak for at støtte min udvælgelse ved at introducere mig for de allernyeste billedbøger og for fælles faglige diskussioner af billedbøger i litteraturundervisningen.

³² Oversigten over anvendte billedbøger i undervisningsforløbene indgår sidst i referencelisten.

scene (Chemi & Firing, 2020) med særlige regler (f.eks. at træde i rolle, når elever og lærere var inde i spillepladsen). Eleverne på begge skoler fandt det også spændende og engagerende at 'lege med grænserne' ved at eksperimentere med at overtræde gaffatapen uden for den normale undervisning (se Billede 6).



Billede 6: Den 'vilde' spilleplads i klasselokale 2 på skole 2, som eleverne eksperimenterer med før undervisningens start. Eleven Mona (se Heiden & Jensen, artikel 3c under udgivelse; Heiden, 2024d) (i midten tv.) hopper engageret med.

7.5 Gennemførelse af performative undersøgelser med procesdrama

De syv performative undersøgelser er gennemført i umiddelbar forlængelse af hvert undervisningsforløb på begge skoler. Eleverne i alle tre klasser var alle meget ivrige for at deltage, og alle har deltaget fuldt frivilligt. På skole 2 ville lærer Sif meget gerne være medforsker i samarbejde med eleverne, hvilket gav mig et sæt 'ekstra hænder' i gennemførelsen af de tre undersøgelser på skole 2 (Heiden & Rørbech, 2024b; Heiden 2024e).

Til hver undersøgelse medbragte jeg den fysiske billedbog fra det nyligt gennemførte undervisningsforløb på skolen. Derudover medbragte jeg en række andre fysiske genstande, som eleverne undervejs i undersøgelsen kunne inddrage, som de fandt det passende (se Afsnit 7.1; Toft,

2021a). Billedbogen og de forskellige 'ting og sager' var altid anbragt på et lille bord, og eleverne samt lærer Sif kunne frit 'pille', lege med dem og benytte bogen og genstandene i deres performances.

Derudover markerede jeg i hver undersøgelse en fysisk teaterscene som spilleplads på gulvet med gaffatape eller borde (se Chemi & Firing, 2020). Eleverne, lærer Sif og jeg selv kunne så bevæge os ind og ud af den dramatiske fiktion ved at træde over 'tærsklen' til spillepladsen (se Heiden, 2024d). Det stationære kamera blev ved hver undersøgelse opstillet, så linsen indfangede hele spillepladsen (se Billede 6).

De performative undersøgelser bestod altid af en række dramaaktiviteter med den udvalgte billedbog fra undervisningen, som både kunne være nye for eleverne eller være noget, som de havde prøvet før (se Bilag 6 og 7). Oplæsning og fortælling med billedbogen var hver gang en fast aktivitet, og eleverne valgte selv, om de selv eller forskeren (eller lærer Sif på skole 2) var oplæsere eller fortællere. Den spillende fortæller (Sørensen, 2015; Heiden, 2023a; Heiden, 2024e) var hver gang også et fast indslag. På begge skoler var alle elever meget engagerede i rollelege med dramaturgiske figurer, både humane figurer som hekse (Heiden, 2024e), antropomorficerede figurer som pindsvin (Heiden, 2023a) og non-humane figurer som en rive (Heiden, 2023a), gryder, støvler og fysiske tekster (Heiden & Rørbech, 2024b).

Eleverne var i alle de performative undersøgelser meget optaget af billederne i billedbøgerne, og jeg medbragte flere gange udvalgte laminerede billeder (se performativ undersøgelse 1.1 og 1.2). Det blev et fast indslag efter hver undersøgelse, at alle de deltagende elever hver især udvalgte et billede fra den billedbog, som indgik i undersøgelsen, som jeg efterfølgende fik duplikeret i A3-papirform på skolens kopimaskine og givet de enkelte elever, før de gik hjem den dag. Jeg inviterede også eleverne til at 'hjemtage' et lamineret billede fra undersøgelsen til klassen, som de kunne lide, hvis de kunne udvælge et i fællesskab. Det virkede de meget glade for og brugte en del tid på at vise billederne til de andre elever i klassen, til mig og lærerne og ligeledes tale om dem.

På skole 1 deltog eleverne Nadja, Frode og Albert både i den første performative undersøgelse i marts 2022 og i den fjerde og sidste i november 2023. De resterende undersøgelser var alle med forskellige elever. Lærer Sif deltog i alle tre performative undersøgelser på skole 2.

7.6 Gennemførelse af intra-views med lærer Petra og lærer Sif

Jeg havde oprindeligt planlagt samtaler med lærer Petra og lærer Sif som strukturerede interviews, hvor jeg som forsker ledte samtalen med spørgsmål, mens læreren besvarede disse (Kvale & Brinkmann, 2016). Efterhånden som empiriindsamlingen skred frem, oplevede jeg, at begge lærere i højere og højere grad gerne ville fortælle relativt autonomt og reflektere "ustruktureret" over

eleverne, deres oplevelser, læring, undervisning på vilde måder og 'leg og undervisning' sammen med mig som konsulenten, der agerede modtagelig og sympatisk. "Interviewene" blev ret hurtigt længere og længere (se Afsnit 6.8), og de fik en mere uformel karakter, hvor vi grinede sammen, hentede kaffe og talte om løst og fast. Vi påvirkede hinanden og påvirkedes af hinanden gennem ord, krop og materialiteter (Kuntz & Presnall, 2012). For at kunne 'indfange' disse affekter har jeg med inspiration fra Kuntz og Presnall valgt at kalde dem *intra-views*, da det ikke er "interaktioner" i traditionel forstand, som har fundet sted i indsamlingen af denne videoempiri. Det er i stedet relationelle stemninger i rum; kropslige rytmer, hvor vi har stemt og afstemt hinanden.

For sammen at kunne bevæge os videre i 'undervisnings-sammenfiltreringen' udvalgte jeg som forberedelse til hvert intra-view et videoklip med en begivenhed fra den nyligt indsamlede empiri i det gennemførte undervisningsforløb på 3-5 minutter fra den respektive lærers klasse. Læreren og jeg så det sammen igennem flere gange, tog feltnoter, diskuterede og lavede foreløbige analyser. Jeg anvendte 'løst' den didaktiske systematik *Learning to notice* (Seidel & Stürmer, 2014; se også Jensen & Heiden, 2022, s. 132) med fokus på henholdsvis at *beskrive* og *forklare*. At beskrive betyder at udvælge og differentiere mellem forskellige elementer i den filmede undervisningssituation, som verbalt med faglig viden og begreber kan knyttes til begivenheden. At forklare betyder verbalt at anvende professionaliseret viden og teoretisk klassificering af den filmede begivenhed, som relaterer til udvalgte problemstillinger i praksis. Herefter lod jeg samtalen 'drive' ved at lade læreren bestemme temaet for diskussionen, skrive feltnoter undervejs, grine med og – hvis samtalen gik i stå – anvende feltnoterne til at dreje samtalen mod det overordnede forskningsspørgsmål.

7.7 Det empiridrevne projekt

For mig som forsker har særlige begivenheder indrammet i videoempirien haft en særlig værdi som empirisk forskningsmateriale. Empirien har så at sige drevet projektet frem undervejs, og det har fortryllet mig (se Afsnit 8.4). Det har også haft en særlig betydning for både lærer Petra og lærer Sif i vores intra-views. Gennem min tilstedeværelse i undervisningsforløbene og de performative undersøgelsesbegivenheder, hvor jeg har indsamlet empirien med kamera under indsamlingen, over de mange gennemsyn af den samlede videoempiri og i udvælgelse af særlige fortryllende begivenheder i empirien og til intra-aktionerne med de udvalgte begivenheder med henholdsvis lærer Petra og lærer Sif, så har empirien og jeg skabt *mærkelige forbindelser* til hinanden (Heiden & Jensen, artikel 3c under udgivelse; MacLure, 2013a; 2013b). Disse mærkelige forbindelser er fortryllelser, hvor noget vokser ud af empirien og bliver vigtigere end andet, og som leder den videre forskningsproces (Heiden & Rørbech, 2024b). Således har både lærer Petra og lærer Sif været en slags "skjulte medforskere" gennem disse mærkelige og relationelle forbindelser, hvorigennem videoempirien har fortryllet os alle. De begivenheder, der som videoempiri har indgået i disse intra-

views, indgår alle i enten afhandlingens artikler, i forskningsformidling eller har været en del af et af mine forskningsoplæg undervejs i processen. Projektet bæres og drives således frem af empirien, som kan 'tænkes videre med teori' (Jackson & Mazzei, 2023).

7.8 Vignetformen: Fortællingen og det autoetnografiske

For at gøre det transparent, hvad der sker, når indskolingselever fortolker litteratur med procesdrama i forskningsprocessen, så har jeg valgt at formidle udvalgte dele af videoempirien i form af vignetter. Hver vignet rammesætter en begivenhed af få minutters varighed, hvor lige disse elever, lige denne lærer og lige denne forsker sammen udforsker, oplever, sanser og erfarer fortolkning af billedbøger som betydningskabende performance. Begivenhederne er således udvalgt i videoempirien efter, om de har fortryllet mig som forsker og skabt en mærkelig og sanselig forbindelse til tid og rum i netop denne begivenhed (se Afsnit 8.4). For eksempel var Helle Rørbech og jeg både sært mystificerede og samtidig dybt fascinerede af videoklipet med eleven Victor, som skulle "nå færgen" i den betydningskabende performance med billedbogen *Trylleblik*, og som derfor styrtede rundt om bordene i klasserummet (Heiden & Rørbech, 2024b, s. 9; se også Afsnit 11.5). Vi valgte derfor at rammesætte netop denne fortælling i vignetformen.

Vignetter er kunstbaserede fortællinger; præsentationer af 'virkelige' begivenheder med særlige udtryk og i særlige former, som kan rumme fantasi, empati, stemning og affekt (McNiff, 2019, s. 30). De kan med ord og billeder artikulere det affektive og styrke og dæmpe intensiteterne i disse begivenheder (Truman, 2014, s. 89). Det kunstbaserede ligger i fortællingens komposition; hvordan modtageren drages ind i fortidige begivenheder med kropslige sansninger og 'gives' en oplevelse af bevægelse og tilblivelse (Adams & Jones, 2017, s. 144). Vignetten som form peger også ind i den autoetnografiske tradition i synliggørelsen af mine egne personlige sansninger og refleksioner i det konkrete feltarbejde, altså hvordan jeg som forsker artikulerer fortidige sanselige oplevelser og erfaringer med 'virkelige' begivenheder i et konkret felt (Adams & Jones, 2017). Endelig er det muligt gennem vignetformen som fortælling at synliggøre forviklingen med mine 'humane' medforskere som en integreret del af forskningsprocessen (Leavy, 2020, s. 43).

Vignetformen er for mig ikke en repræsentation af "verden", hvordan denne end tager sig ud, men en rammesætning af unikke begivenheder, som har fundet sted i tid og rum, og som aldrig igen finder sted i tid og rum på helt samme måde. Vignetterne er således særligt manifesterede øjeblikke, hvor 'noget' fremtræder på en helt særlig måde og med helt særligt æstetisk udtryk (Truman, 2014, s. 89). Vignetter som kunstbaserede og autoetnografiske fortællinger rummer i afhandlingen således det sanselige, det modstridende, det ambivalente og det anderledes (Skiveren, 2016).

7.9 En udvidet transskriptionsnøgle

I omsætningen af videoempirien til vignetter har jeg anvendt transskriptioner af begivenhederne som en slags *råstof* til fortællingerne (Mouritsen, 1996). Den udvalgte videoempiri til vignetterne har jeg manuelt transskriberet med en udvidet transskriptionsnøgle, der lidt forsimplet kan 'oversætte' og systematisere kropslige bevægelser i relation til ord (Kvale & Brinkmann, 2016). Nedenstående oversigt er en modellering af den udvidede transskriptionsnøgle:

Video x (videoklippets nummer)			
Video og tidsrum (det tidsrum, hvor en bestemt begivenhed starter og stopper)	Metakommentarer (skriftlige noter om mine umiddelbare refleksioner under transskriptionen)	Transskription Bevægelser (sproglig registrering af bevægelser med krop og genstande i relation til rum) Nummerering (x) markerer relation mellem bevægelse og udsigelse	Transskription Udsigelser (sproglig registrering af tale) VERSALER markerer høj stemmeføring / markerer afbrydelser og overlap markerer pause i tid <i>Kursiv</i> markerer oplæsning

I det øverste felt er angivet videoklippets navn i forhold til GoPro-kameraets indstilling. I det yderste venstre vertikale felt er angivet det tidsrum, hvornår videoklipet starter og stopper. I feltet med metakommentarer har jeg noteret mine umiddelbare refleksioner i forhold til, hvad der sker i videoklipet. Det vertikale felt med bevægelser er for mig den primære udvidelse af den traditionelle transskriptionsnøgle, hvor jeg i sproglig form noterer elevers, forskeres og læreres bevægelser og sansninger i relationer med hinanden, rum og fysiske genstande. Endelig udgør det yderste højre vertikale felt en plads til transskription af sprog i brug i begivenhederne, hvor jeg har fundet det vigtigt at markere stemmeføring, afbrydelser, pauser og den særlige rytme i en oplæsning, som "bor" i højtlesningen af en billedbog (se også Christensen, 2003).

I videoempirien til alle undervisningsforløb har jeg været fysisk til stede. Med feltnoter har jeg undervejs nedskrevet konkrete sansninger og refleksioner, som støtter min udvælgelse af videoempiri, som jeg efterfølgende har transskriberet med den udvidede transskriptionsnøgle (se Afsnit 9.3; Heiden, 2023a; Heiden & Rørbech, 2024b; Heiden & Jensen, artikel 3c under udgivelse; Heiden, 2024d). Jeg har som forberedelse til skrivning af alle vignetter transskriberet hele den

videosekvens, hvor den udvalgte begivenhed finder sted (se Bilag 10)³³. De enkelte begivenheder til vignetterne forløber over få minutter, så jeg har som tommelfingerregel transskriberet tre til fire minutter før, under og to til tre minutter, efter at begivenheden fandt sted i tid.

I videoempirien til alle performative undersøgelser har jeg været fysisk til stede sammen med mine medforskere. Al videoempirien til de performative undersøgelsesbegivenheder, som jeg har udvalgt som empiri til vignetter, er blevet manuelt transskriberet med den udvidede transskriptionsnøgle (se Heiden, 2023a; Heiden & Rørbech, 2024b; Heiden, 2024e). Jeg har således transskriberet empirien til de performative undersøgelser i det antal minutter, som er angivet i oversigtstabellen (se Afsnit 8.1; se Bilag 11).

Jeg har transskriberet intra-view 1 og 3 med lærer Petra og intra-view 2 med lærer Sif med en mere "traditionel" transskriptionsnøgle, hvor jeg kun har anvendt yderste højre side af den udvidede transskriptionsnøgle (se Bilag 12). Jeg har valgt ikke at systematisere behandlingen af min empiri på en sådan måde, at al videoempiri skal klargøres til analyse i afhandlingen qua vignetformen. Derfor indgår transskriptionerne af intra-views med lærerne kun "drypvis" i kappen og ikke i afhandlingens artikler.

Del 8: Analytisk ramme: At tænke og sanse

8.1 Introduktion til den analytiske ramme

Analysen er for mig tæt vævet sammen med afhandlingens postkvalitative metodologi. I mere traditionelle kvalitative forskningstilgange kan analyse forstås som en systematiseret proces, hvori man opdeler den empiriske helhed i mindre bidder for derefter at samle de mindre bidder til nye helheder, hvorfra man kan uddrage nye fund i forskningsprocessen (se f.eks. Kvale & Brinkmann, 2016, s. 213). Jeg tænker afhandlingens analyser som postkvalitative i den forstand, at jeg ønsker at komme helt tæt på mikro-intensiteterne i begivenhederne og dermed åbne for nye og potentielle muligheder i den analytiske proces (Gunnarsson & Bodén, 2021). Således tilstræber jeg ikke at strukturere og styre analyseprocessen, men 'løst' facilitere sammensmeltninger, åbninger og forbindelser i den analyserede empiri (Juelskjær & Staunæs, 2016, s. 188). Jeg kalder det *affektiv rettethed* med det posthumane inspireret af den danske teaterforsker Ida Krøgholt (Krøgholt, 2021; se også Jensen, 2022; Juelskjær & Staunæs, 2016). Affektiv rettethed betyder for mig at fokusere på mikro-delene af empirien som momentane og sammenfildrede dele af helheden i tid og rum, hvor jeg

³³ Jeg har i artiklen "Tryllepinde – om begær og forviklede materialiteter i danskfaget" (Jensen & Heiden, 2024), som ikke indgår i denne afhandling, eksperimenteret med at rammesætte videoempiri i vignetformen uden at transskribere.

som forsker drejes mod og animeres af særlige stemninger og intensiteter, men ikke fryser fast, repeterer og systematiserer de enkelte elementer eller stiller mig selv uden for empirien³⁴. Jeg forstår min tilgang som posthuman i den forstand, at jeg betragter fremtrædelsen af min menneskelige forskerkrop i empirien som en medieret og ligestillet del af den udforskede sammenfiltrering af menneskelige og ikke-menneskelige forskningsdeltagere, der i princippet ikke kan adskilles i mindre bidder. Konkret er analysen altså en 'løs' metodisk strategi til at koble teori, empiri, forskningsdeltagere og forskerrolle sammen i helheder.

I afsnittet skaber jeg et overblik over, hvad min analysetilgang til empirien består i, hvordan de analytiske tilgange er anvendt, og hvilke nye indsigter som disse tilgange skaber. I den samlede afhandling har jeg etableret den analytiske ramme med tre grundlæggende analysestrategier: *at tænke med teori* (Jackson & Mazzei, 2023), *fortryllelse* (Bennet, 2001; MacLure, 2013a; Jensen & Heiden, 2022) og *autoetnografi* (Adams & Jones, 2019). Disse tre grundlæggende strategier har jeg anvendt på forskellig vis i artiklerne, hvad jeg redegør for i afsnittet. At tænke med teori som analysestrategi er ikke udfoldet grundigt i artiklerne, og denne udfoldelse lægger jeg særlig vægt på i dette afsnit, da jeg betragter denne strategi som gennemgående i afhandlingens analytiske processer. Derfor er denne strategi ikke eksplicit angivet i oversigten i (Afsnit 8.2).

Det fælles ved mine analytiske perspektiver gennem hele afhandlingen er et fokus på mikro-processer og mikro-intensiteter; de mindre bevægelser som del af den større helhed i begivenheder som en sammenfiltrering. Dette analytiske fokus på mikro-processer og mikro-intensiteter har jeg udviklet på gennem min egen proces med at blive til som forsker i den posthumane onto-epistemologi, og det har ændret sig undervejs i forskningsprocessen. Jeg startede mine analyser i en mere traditionel humanistisk analysemetodisk tilgang med etnografiske mikroanalyser (Erickson, 1992; 1982; se også Hauer, 2020). Det etnografiske fokus forstås her som en undersøgelse af alene menneskers kulturelle omgang med hinanden på mikroniveau. For at kunne rumme det relationelle perspektiv med menneskelige agents omgang med ikke-menneskelige agenter og det sanseligt-kropslige, efterhånden som det i forskningsprocessen blev mere synligt for mig i empirien, bevægede jeg mig ind i en mere kompleks sammensmeltning af analysestrategierne, som jeg har etableret som de grundlæggende i afhandlingen. Figur 3 i (Afsnit 8.6) giver et overblik over denne sammenkobling.

Hvad vil jeg gerne have øje på i analyserne? Der er noget, som intuitivt retter mit analytiske fokus mod 'noget andet', og som gør dette 'noget' til det vigtige i afhandlingen. Jeg betragter det som en metarefleksiv sansning, hvad den engelske posthumane uddannelsesforsker Maggie MacLure kalder

³⁴ Mazzei et al. (2020) forstår med Deleuze den kvalitative forskningsproces som *deteritorialisering* og *reterritorialisering* af sig selv som forsker.

wonder (MacLure, 2013a; se Afsnit 8.4). Jeg søger således i analyserne efter sanselige relationer mellem kroppe, som med æstetiske udtryk i krop og stemme og/eller sproglige refleksioner kan synliggøre eller skabe potentialer for, at jeg som forsker kan bevæge mig ind i den særlige begivenhed med indskolingselever, litteraturundervisning og procesdrama. Jeg vil med andre ord gerne have øje på den relationelle betydningsskabelse, som der sker i indskolingselevernes performative fortolkninger af billedbøgerne med æstetiske udtryk. Den performative betydningsskabelse er min forståelse af fortolkning i L1-danskfaget; den er "det, der sker" i fortolkningsprocessen med billedbøger, procesdrama og indskolingselever. Betydningsskabelsen er performativ og sanselig og skaber dermed en 'sanselig viden', hvormed indskolingseleverne kan skabe videre, tilblive i og med, bevæge sig rundt i, reflektere over, reflektere med og gøre sproglig (Illeris, 2023; Heiden, 2024e, s. 4). Det kommer f.eks. til syne i min analyse af videoempirien, når eleven Nadja med sin kropslige og rytmiske dans sammen med eleverne Frode, Albert og mig performer heksefiguren fra billedbogen og 'river' os med i dansen (Heiden, 2024e, s. 8). Nadjas relationelle dans producerer betydninger som begærs-animering af det performative og dermed æstetiske erfaringer med/gennem billedbogen, og som litteraturredidaktisk forsker vil jeg selvsagt gerne have øje på en sådan form for "læring"; det er det, jeg søger efter med de analytiske strategier.

I analyserne bevæger jeg mig væk fra mere repræsentationelle tilgange til kvalitativ empiri ved at 'læse' empirien med 'tunge' teoretiske linser for dermed at skabe noget nyt og ikke-repræsentativt (Jensen, 2022, s. 137). Analyserne er således en sammenfiltret del af afhandlingens kunstbaserede og postkvalitative metodologier. Med det postkvalitative perspektiv (se Afsnit 6.1) har jeg bevidst fravalgt at lave kvalitative kodninger af empirien, da kodning som strukturering af noget "allerede kendt" kan indsnævre mulighederne for at få viden på nye måder i forholdet mellem teori og empiri (Mazzei, 2017). I afsnittet tilstræber jeg at skabe et overblik over de valg, jeg i forskningsprocessen har truffet, og de forskningsmetodiske dilemmaer, som disse valg implicerer. Ligeledes søger jeg at skabe analytiske forbindelser mellem de kunstbaserede forskningsfelter (litteraturredidaktik og dramapædagogik) og skolefeltet (indskolingselever), som jeg udforsker. Afsnittet er således et 'designbaseret kort' over afhandlingens analytiske ramme; med de reflekterede valg, etablerede forbindelser og kritiske dilemmaer, som er indtruffet undervejs i processen.

8.2 Overblik over analysemetodikker

Nedenstående oversigt skaber et overblik for læseren i forhold til, hvilken empiri som er anvendt i artiklernes analyser, hvordan empirien er rammesat, og med hvilke analysestrategier den er behandlet. Jeg vælger overordnet at kalde denne helhed for analysemetodikker; sammenhængende helheder af empiri, rammesætning og strategi.

Artikel	Transskriberet empiri	Rammesætning af empiri	Analysestrategier
1a: "Så er jeg Hr. Pindse, så er du en rive": Hvordan indskolingselever træder i rolle i dramatisk fiktion	Undervisningsforløb 1.1 med <i>Hr. Pindse</i> (3 lektioner à 45 minutter) Performativ undersøgelse 1.1 <i>Hr. Pindse</i> med eleverne Nadja, Frode og Albert (45 min.)	To vignetter fra undervisningsforløb 1, skole 1 To vignetter fra performativ undersøgelse 1, skole 1	Etnografisk mikroanalyse
2b: Entangled worlds: The becoming of interpretive spaces in pupils' engagement with literature through process drama	Undervisningsforløb 2.1 med <i>Trylleblik</i> (1 lektion à 45 minutter) Undervisningsforløb 1.2 med <i>Hr. Pindse</i> (1 lektion à 45 minutter) Performativ undersøgelse 2.1 <i>Trylleblik</i> med eleverne Ella, Asli og Atle (45 min.) Performativ undersøgelse 1.2 <i>Hr. Pindse</i> med eleverne Nikolaj, Olga, Vilbur og lærer Sif (45 min.)	En vignette fra undervisningsforløb 2, skole 1 En vignette fra undervisningsforløb 1, skole 2 En vignette fra performativ undersøgelse 2, skole 1 En vignette fra performativ undersøgelse 1, skole 2	Etnografisk mikroanalyse Fortryllelse
3c: Teksten bryder frem": tekst-som-begivenhed i danskfaget	Undervisningsforløb 2.2 med <i>Besat</i> (1 lektion à 45 minutter)	En vignette fra undervisningsforløb 2, skole 2	Fortryllelse

4d: "Er der et hul i bogen?" – om dramaleg, handlende fortolkning og (dør-)tærskler	Undervisningsforløb 2.2 med <i>Besat</i> (2 lektioner à 45 minutter)	To vignetter fra undervisningsforløb 2, skole 2	Autoetnografi
5e: Kunstbaseret performanceforskning med indskolingsbørn	Performativ undersøgelse 4.1 <i>Besat</i> med eleverne Nadja, Frode og Albert (35 min.) Performativ undersøgelse 2.2 <i>Besat</i> med eleverne Elin, Holly, Erik og lærer Sif (45 min.)	En vignette fra performativ undersøgelse 4, skole 1 En vignette fra performativ undersøgelse 2, skole 2	Autoetnografi

Min analysemetodiske tilgang har ændret sig undervejs i forskningsprocessen, hvilket jeg har søgt at gøre transparent med ovenstående oversigt. Jeg startede min behandling af videoempirien med et analytisk fokus, hvor jeg anvendte en mere traditionel etnografisk mikroanalyse, hvor empiriens dele relativt tydeligt adskilles fra helheden og sættes sammen på nye måder (Heiden, 2023a). Denne analysestrategi bibragte en række interessante fund i empirien, særligt omkring den menneskelige relation til det ikke-menneskelige og dramalegen (se Afsnit 10.2). Men den efterlod også en betydelig mangel i forhold til *ikke* at kunne indfange de mikro-intensiteter og påvirkninger, som opstår i de humane og non-humane relationer mellem kroppe-i-rum-og-tid. Hvordan kunne jeg som forsker i analysen indfange indskolingselevernes engagement, latter og interesse i særlige processer omkring billedbøger og procesdrama, som synes at opstå spontant og momentant, men som er svære at beskrive og rumme med mere traditionelle kvalitative tilgange?

Det mere traditionelle analytiske fokus med etnografisk mikroanalyse fører jeg med i den videre analyseproces (Heiden & Rørbech, 2024b). Det gør jeg sammen med en fortsat undren omkring indfangelsen af elevernes engagement. Jeg begynder også i den videre proces at anvende det nymaterielle perspektiv sammen med Helle Rørbech i skrivningen af vores fælles artikel (hvad jeg i kappen benævner det posthumane, se Afsnit 5.4). Ligeledes begynder jeg at anvende fortryllelsen som analytisk udvælgelsesstrategi til at få viden på nye og ukendte måder (Bennet, 2001; Jensen & Heiden, 2022, s. 135; MacLure, 2013a; 2013b). Jeg bliver på dette tidspunkt i analyseprocessen mere og mere optaget af at gøre de helheds-lige sammenfiltringer med relationerne til en del af analysen. I

arbejdet med Helle Rørbechs og min artikel bliver det mere klart for mig, hvordan de 'glatte' og 'restringerede' rum skaber betydninger gennem relationer med indskolingselever, materialiteter, tid og materiel-diskursivitet. Billedbøgerne som perceptor 'eksploderer' med sanselige betydninger i klasserummet, og her har det for mig været vigtigt at søge at indfange disse sanselige betydninger og elevernes engagement med analysestrategien fortryllelse.

Fortryllelse som analytisk udvælgelsesstrategi betragter jeg som et analytisk "svar" på min undren. Derfor fører jeg fortryllelsen med over i den tredje artikel (Heiden & Jensen, artikel 3c under udgivelse), hvor jeg sammen med Michael Jensen afsøger og anvender strategien som en opmærksomhed på affektive intensiteter i empirien (MacLure, 2013b). Den affektive påvirkning gør således 'noget' i empirien vigtigere end 'noget andet' og skaber dermed analytiske ansamlinger i empirien, der producerer noget nyt, og forbinder os som forskere med processen (Jensen, 2022, s. 138). Disse 'mærkelige forbindelser' (MacLure, 2013a) har jeg yderligere udfoldet i de sidste artikler (Heiden, 2024d; Heiden, 2024e), hvor jeg har anvendt det autoetnografiske perspektiv (Adams & Jones, 2019). Det autoetnografiske er en analysestrategi til at belyse mine egne personlige, kropslige og æstetiske erfaringer i relationer med elever, lærere og materialiteter i danskfagets rum. Jeg har anvendt det autoetnografiske som analytisk perspektiv for at kunne ligestille mig selv som forsker med mine forskningsdeltagere og ikke skabe forestillinger om at stå udenfor forskningsprocessen. Som posthuman forsker er jeg selv sanseligt grebet og påvirket af begivenhederne. Jeg er selv en del af sammenfiltringen og med til at dreje, rette og animere forskningsdeltagernes og mine egne intra-aktioner med billedbøgerne, de anderledes materialiteter, de dramatiske figurer og rummet 'ind' i den dramatiske fiktion. At gøre min egen sammenfiltrering med empirien transparent er et valg, som jeg undervejs i forskningsprocessen har truffet, og som jeg betragter som vigtigt i forhold til at engagere forskningsdeltagerne i processen og selv lade mig påvirke af de intense stemninger.

8.3 At tænke analytisk med teori

I mit sidste år af arbejdet med projektet var der 'noget', det manglede (!). Jeg manglede et analytisk perspektiv på det overordnede forskningsspørgsmål i kappen, der kunne hjælpe mig med at indfange det momentane, sanselige, uforudsigelige og 'sære', der gemmer sig i de særlige begivenheder, hvor 'små mennesker' møder kunstformer som billedbøger og kunstbaserede metodikker som procesdrama. Jeg præsenterede min vignette med eleven Monas tårer (se Heiden & Jensen, artikel 3c under udgivelse; Heiden, 2024d; se Billede 7) ved en nordisk litteraturredaktik-konference i marts 2024 ved AU/DPU i København, hvor den finlandssvenske litteraturredaktiker Katrina Åkerholm som opponenter på oplægget gav mig det meget konstruktive råd at 'gentænke begivenheden med teori'. Det samme gode råd fik jeg af hendes kollega, den finlandssvenske litteraturredaktiker Heidi Höglund, da jeg et par dage senere præsenterede den samme vignette med eleven Mona til projektets work-in-

progress-seminar. Dette nye perspektiv gjorde det muligt for mig at reflektere over og rette projektets analytiske fokus i kappen mod de konkrete mikroprocesser og mikro-intensiteter i empirien ved at anvende den filosofiske teori som en slags *kiasme* (Rørbech, 2013, s. 122), altså en haptisk finger-kikkert, som gør det muligt at dreje og skifte i de symmetriske mønstre i empirien, gøre mønstrene flydende, opløse dikotomier og dermed iagttage affekt og intensitet. Hvor fortryllelsen har ført mig ind i empirien og sanseligt fremhævet 'noget' frem for 'noget andet' på mikroniveau, har "thinking with theory" (Jackson & Mazzei, 2023) som analytisk perspektiv gjort det muligt for mig at gentænke mikrodele af empirien med 'tunge' filosofiske begreber og dermed skabe ny viden om indskolingselevs møde med billedbøger som kunstformer og procesdrama som kunstbaseret metodik.

At tænke med filosofisk teori er en angrebsvinkel i analysen, hvor svært tilgængelige filosofiske begreber sættes i spil med projektets empiriske materiale (Åkerholm & Höglund, 2022; se Afsnit 3.2). Jeg tænker med Jackson og Mazzeis (2023, s. 5) teoretiske begreber som responsive; de 'svarer', når jeg tænker, og støtter mig i at tænke det u-tænkte. De er ikke applikationer eller refleksioner, som kan overføres eller 'mimes' fra en kontekst til en anden, men genskabelser og kiasmer, der tilbliver som noget nyt og anderledes ved at repræsentere noget allerede tænkt i en rekonfigurering (Jackson & Mazzei, 2023, s. 5). Det analytiske fokus kan således rekonfigureres, så mikrodele iagttages fra empiri til teori, f.eks. eleven Mona, der som en mikrodel af de to 1. klasser på skole 1 begynder at græde, da lærer Sif-i-rolle 'rammer' et bestemt fikspunkt i billedbogen, bliver trøstet af lærer Sif, flygter med de andre elever ud af rummet inde i fiktionen og vender glad tilbage (se Heiden & Jensen, artikel 3c under udgivelse; Heiden, 2024d; se Billede 7). Deleuzes teoretiske begreb om affekt gør det muligt at 'indfange' bevægelsen fra gråd til trøst til glæde som sanselig påvirkning i forhold til, hvad der sker i det momentane nu. Ligeledes kan begrebet rekonfigureres og bevæges fra teori til empiri, f.eks. ved at stille spørgsmål til selve begrebet affekt. Analyse som 'thinking with theory' er for mig således en rekonfigurering af fikspunkter. I analysen "klippes" empirien i mindre bidder, som så tænkes videre med de teoretiske begreber, og dermed 'bytter de plads' i sammenfiltringen. Det 'kendte' forskningsfelt fremstår på en ny måde. 'Tingene' har byttet plads og er mimetisk 'sig selv', men alligevel noget nyt og anderledes i tid og rum (se Afsnit 3.4). Dermed bliver analysen som rekonfigurering en konstituering af betydningsskabelse i undersøgelsen i forhold til konkret litteraturdidaktisk praksis med de svært tilgængelige teoretiske begreber som bindeled (Höglund & Rørbech, 2021).



Billede 7: Eleven Mona (tv.) begynder at græde, i relation til rummet, borde, stole, lærer Sif-i-rolle som eventyrsoldaten (i midten) og hekse-illustrationen (th.), hvor den onde heks 'springer ud' af billedbogen og besætter eventyrsoldaten. Hvad sker der, når...?

Samtlige teoretiske analysebegreber i mine artikler rekonfigurerer elever, lærere og forskeres handlende 'gørelser' med krop og stemme til noget performativt (se Heiden, 2024e). Det er 'noget', man i hverdagen uden analytiske briller ikke ser, men som bliver synligt i analyserne med de teoretiske begreber som analytisk tænke-værktøj. Begreberne bliver måder at 'se' det performative som "all bodies, not merely 'human' bodies, come to matter through the world's interactive intra-activity—its performativity" (Barad, 2007, s. 152, I Höglund & Rørbech, 2021, s. 7). Begreberne som analyseform 'svarer', når jeg tænker med det performative ned i den konkrete empiri og ser den konkrete litteraturdydaktiske praksis, der kan fremstå "banal", som noget nyt og anderledes (Jensen & Heiden, 2024). Deri ligger det at tænke analytisk med teori; at man som forsker opdager, hvad der sker i særlige begivenheder, når "alle gør noget", som lærer Thilde på skole 2 råber ud i klasserummet i undervisningsforløb 2.2 (se Heiden, 2024d; Jensen & Heiden, 2024). At opdage det performative ved at "pille" konkret litteraturdydaktisk undervisningspraksis fra hinanden og sammenfiltre det på nye måder er således en analysestrategi til at afsøge det betydningsskabende som delelementer i disse praksisser som helhed.

8.4 Fortryllelse: At sanse 'noget' som vigtigere end andet

Enchantment is a mood of lively and intense engagement with the world (...) Enchantment consists of a mixed bodily state of joy and disturbance, a transitory sensuous condition dense and intense enough to stop you in your tracks and toss you onto new terrain and to move you from the actual world to its virtual possibilities. (Bennet, 2001, s. 111)

This potentiality can be felt on occasions where something—perhaps a comment in an interview, a fragment of a field note, an anecdote, an object, or a strange facial expression—seems to reach out from the inert corpus (corpse) of the data, to grasp us. These moments confound the industrious, mechanical search for meanings, patterns, codes, or themes; but at the same time, they exert a kind of fascination and have a capacity to animate further thought. (MacLure, 2013a, s. 228)

Hvordan udvælger man sin empiri til analyse? Som posthuman forsker gør jeg det ved at 'hoppe ud' af den repetitive maskine med systematiske kodninger og temaer og 'danse' med min empiri i den analytiske proces. Jeg hopper ud af maskinen og danser for at kunne indfange de relationelle mikro-intensiteter, som 'gemmer sig' i empirien (se Afsnit 7.1). Jeg har valgt at gøre det med inspiration fra den amerikanske nymaterialistiske filosof Jane Bennet og hendes begreb om *fortryllelse* (2001). Fortryllelse som begreb anvendes også af den engelske uddannelsesforsker Maggie MacLure (2013a; 2013b) som en begrebsliggørelse af kapacitet i forhold til at animere gentænkning af empirien i analysen. Michael Jensen og jeg har i vores tidligere fælles forskning i KILD-projektet anvendt fortryllelse som sanseligt analysestrategisk greb i forhold til lærerstuderendes fagdidaktiske intra-aktioner med teoretiske begreber fra L1-danskfaget (Jensen & Heiden, 2022). Vi har fortsat dette arbejde med begrebet som analysemetodik i artikel 3c til afhandlingen. Jeg har også videreudforsket det sammen med Helle Rørbech i artikel 2b. Jeg har altså påbegyndt arbejdet med begrebet allerede før empiriindsamlingen og det analytiske arbejde med denne afhandling.

Undervejs i indsamlingen af videoempiri på skolerne er jeg flere gange blevet fortryllet af noget anderledes, sært og intenst, som jeg har forsøgt at indfange i begrebet begivenhed (se Afsnit 4.2). 'Sære begivenheder' har ofte været elever eller lærere, som er 'hoppet ud' af den sædvanlige undervisning ved at handle på kropslige og normativt 'grænseoverskridende' måder, som for mig har forekommet sære og mærkelige og samtidig voldsomt fascinerende. Det sære og mærkelige er ofte sket i relation til ikke-menneskelige agenter, der f.eks. kan være stoflige som hekse-bræk (se Heiden, 2024d) eller antropomorficerede dyr (Heiden, 2023a; Heiden & Rørbech, 2024b). I de første måneder af empiriindsamlingen i 2022 på skole 1 valgte jeg først at tænke det sære som en del af en samlet begivenhed med litteraturundervisning. Jeg gennemså derfor mange timers video af undervisningen adskillige gange, før jeg så udvalgte det sære som den særlige begivenhed, der skulle indgå i den kommende artikel. Som projektet forløb, blev jeg mere og mere opmærksom på at tøve (Jensen & Heiden, 2022, s. 135), når jeg i den fysiske del af empiriindsamlingen oplevede en sær begivenhed som sanseligt gribende. Jeg vendte så tilbage til den gribende begivenhed flere gange, når jeg efterfølgende gennemså videoempirien. Denne gribende sansning af det sære og anderledes i begivenheder er jeg undervejs i forskningsprocessen begyndt at forstå som fortryllelse. I de senere

artikler (artikel 3c, artikel 4d og artikel 5e) er jeg gået mere målrettet efter de begivenheder i videoempirien, som har fortryllet mig i feltet under indsamlingen af videoempirien, hvor jeg har været fysisk til stede. Jeg har så efterfølgende gennemset dem et utal af gange i den analytiske proces. Fortryllelsen har således været en sanselig bestemmelse af, hvilken begivenhed i empirien der skulle udvælges til analyse, i forhold til at gribe mig sanseligt. Jeg forstår fortryllelse som en 'sær sansning', der har stoppet mig i mine analyser af empirien, fået mig til at tøve, vende tilbage til videoklippen igen og igen, rammesætte begivenheden i videoklippen til vignetteform og herefter fordybe mig i vignetten med 'tunge' teoretiske begreber. Som forskningsprojektet er skredet frem, har fortryllelsen fået plads som en for-analysestrategi i forhold til at udvælge empiri til analyse som en på en gang materialiseret stemning og relationel tråd (MacLure, 2013b). Fortryllelsen er således en form for rytmisk dans, hvor jeg som forsker kredser og dvæler ved mikro-intensiteterne i empirien. Fortryllelsen har guidet mig i forhold til ikke at tænke tilstræbt systematisk i analyserne, men i stedet gennem analysen at åbne begivenheden for det nye og uforudsigelige.

Maggie MacLure (2013a; 2013b) anvender begreberne glow (det glødende) og wonder (det gribende) til at indkredse en fortryllelse, og hun "skifter" mellem begreberne i forhold til intensiteten i den indsamlede empiri (MacLure, 2013a, s. 228). Empiri³⁵, der gløder, er for hende en affektiv tilgang, som skaber forundring, fascination og nysgerrighed (MacLure, 2013b; se også Jensen & Heiden, 2022, s. 137). Wonder er det gribende potentiale i empirien, der insisterer i kroppen og i den kognitive refleksion (MacLure, 2013a, s. 229). For MacLure er de sære begivenheder affekter i deleuziansk forstand; som kapaciteter, der påvirker og bliver påvirket (MacLure, 2013a, s. 229). Begivenhederne fortryller som påvirkninger, både inde i mennesket og uden for mennesket, gennem den relationelle sammenfiltrering. Jeg har i mine analyser valgt at tænke MacLures forståelser af glow og wonder sammen med Bennets forståelse af fortryllelse og samtidig bibeholdt Bennets oprindelige begreb. Fortryllelse som samlebegreb betyder altså for mig i afhandlingen en sær, tøvende og insisterende sansning, som får 'noget' i empirien til at gløde og fremstå som et wonder; et gribende potentiale, som gør lige denne empiri vigtig frem for noget andet.

8.5 Det autoetnografiske analyseperspektiv og forskerkroppen

Hvad og hvordan sanser jeg selv begivenheder med forskerkroppen? Med det autoetnografiske perspektiv rammesætter jeg som både menneskekrop og forskerkrop personligt empirien i en tilstræbt sanselig og kunstnerisk form. Jeg skriver min forskningsproces frem som en kunstbaseret fortælling, hvor min porøse forskerkrop også er en sammenfiltret del af skolens praksis som rhizom (Adams & Jones, 2019). Dermed søger jeg at indfange gennem analysen, at analysen allerede er

³⁵ Maggie MacLure (2013a) bruger begrebet 'data' om empiri. Det har jeg fravalgt, da 'data' for mig peger ind i en dikotomisk forståelse af viden og verden (se også Murris, 2016).

påbegyndt i tid og rum, før jeg har kunnet se videoempirien igennem efterfølgende. Jeg *er* i analysen som sanselig og fysisk krop, før jeg starter den sproglige undersøgelse af empirien i analysen. I min fysiske tilstedeværelse i begivenheden har jeg således allerede påbegyndt analysen gennem fortryllelsen med det materielle og det relationelle, som jeg efterfølgende kan afsøge i videoempirien. Vignetterne bliver dermed ikke genfortællinger eller repræsentationer af mine fysiske oplevelser og æstetiske erfaringer med skole-sammenfiltreringen, da det er umuligt at sprogliggøre præcist. Jeg ser dem som *kunstbaserede autoetnografier*; en ny slags autofiktive fortællinger.

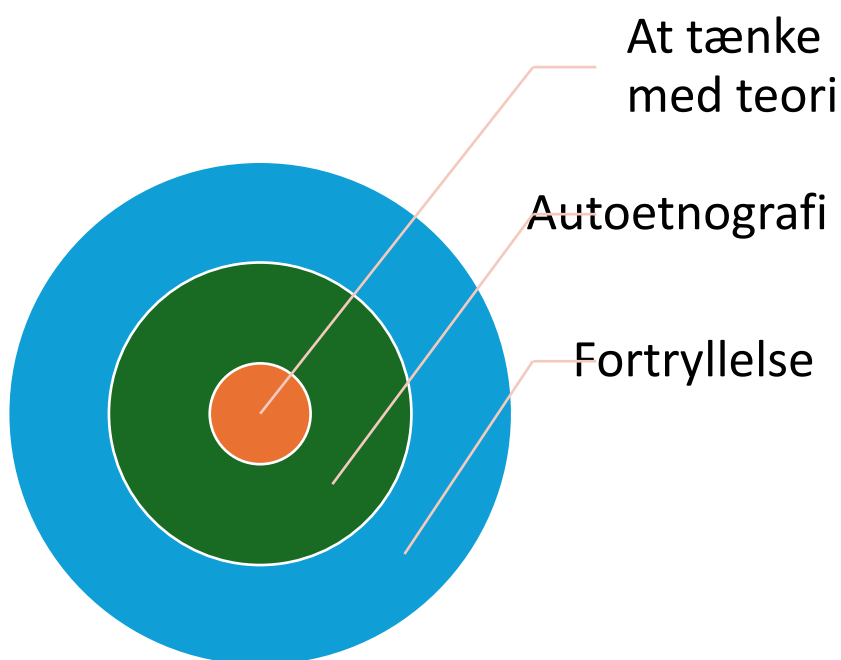
En autoetnografisk analysemetodik er en kropslig analyse i tid og rum, hvor jeg som forsker i rolle sanser og er personligt til stede som forskerkrop i begivenheden. Jeg skaber sammen med indskolingseleverne, lærerne og de non-humane agenter rettede rytmer i begivenhederne ved at bevæge mig kropsligt med-og-uden verbalsprog i roller og bevægelser³⁶. Jeg har selv undervejs i empiriindsamlingen kropsligt og verbalt stillet spørgsmål til billedbogen som kunstform og til artefakterne i rummet med æstetiske udtryk. Eleverne har så selv efterfølgende relativt autonomt skabt nye betydninger med billedbogen ved enten at improvisere eller tradere det 'næsten-samme'. Dermed skabes de mikro-intense stemninger; affekterne i relationerne mellem kroppe som personlige sansninger (Massumi, 2002). Mit personlige 'jeg' sanser i relationerne med indskolingseleverne, ligesom forskerkroppen sanser.

Det autoetnografiske som en kunstbaseret fortælling inviterer mig som forsker til at sammenfiltres med empirien og analysen som en sansende entitet (McDermott, 2020, s. 352). Jeg bliver til som en sansende forskerkrop (se også Billede 9). Med det autoetnografiske fokuserer jeg på forskerkroppens skabelse af affekt som en del af analysen (McDermott, 2020, s. 350), altså hvordan jeg som forskerkrop påvirkes sanseligt af empirien, hvordan empirien påvirkes af mine sansninger, hvad jeg i disse sanselige påvirkninger fortrylles af, og hvordan jeg fortæller påvirkningerne og gør dem til en del af den dramatiske kunstfiktion. Således er 'auto' som den personlige, sansende forskerkrop i autoetnografien en del af analysen. Det er "en dybere, kropslig lydhørhed hvor jeg kan være åben over for påvirkning og forskelle, og ikke være bundet af hvad jeg allerede ved" (Jensen, 2022, s. 117). Samtidig er min sansende forskerkrop en del af helheden i den betydningsskabende performance med billedbøger og procesdrama, som finder sted i tid og rum. Betydningsskabelsen med elever/lærer/billedbog forbinder sig relationelt og sanseligt til forskerkroppen og påvirker produktionen af betydning, ligesom forskerkroppen påvirkes af/gennem denne produktion (Heiden & Jensen, artikel 3c under udgivelse, s. 10).

³⁶ De danske posthumane uddannelsesforskere Malou Juelskjær og Dorte Staunæs (2016) kalder 'rammesætning' af rytmer, intensiteter og kroppe for *orkestrering*.

8.6 Sammenkobling og forankring af analysemetodikker

For at sammenkoble og gøre det transparent, hvornår og hvordan de enkelte analysestrategier er anvendt i forskningsprocessens analyser som sammenkoblede analysemetodikker, har jeg opsat det i nedenstående Figur 3. Figuren er således afhandlingens simplificerede designkort over den endelige anvendelse af de analytiske metodikker, når artiklernes analyser samles i denne kappe.



Figur 3: Et designkort over afhandlingens analysemetodikker

At tænke med teori er selve kernen i analysemetodikken med den inderste røde ring; det er denne metodik, som gør det muligt at synliggøre indskolingselevernes betydningsskabelse i de performative fortolkninger af billedbøger gennem æstetiske udtryk. Jeg har valgt den røde farve for at gøre den intens og inderlig. Jeg er selv som forskerkrop en sammenfiltret del af betydningsskabelsen gennem de kollektive performances og kropslige bevægelser i rummene og i relation til eleverne, lærerne og de ikke-menneskelige materialiteter. Det autoetnografiske rummer og omfavner således den analytiske kerne ved at skabe et tydeligt fokus på forskerens rolle som en særlig rettet figur i sammenfiltringen og i tilblivelsen af forskningsprocessen som en fortælling. Det visualiserer jeg i kortet med den grønne ring uden om den røde, hvor den grønne farve markerer tilblivelse og noget, som vokser. Endelig markeres fortryllelsen i den yderste blå ring i forhold til, hvordan empirien i den analytiske proces sanseligt og intenst griber mig som forsker, og hvordan den har vital betydning for min gentænkning af empirien med 'tung' teori. Fortryllelsen "forklarer" de mærkelige forbindelser, jeg som sanselig forskerkrop bevæger mig rundt i, når de kunstbaserede fortællinger bliver til i relation med indskolingselevernes performative fortolkninger af billedbøger, altså en slags 'sanselig forklaring' af de relationelle og helheds-lige betydningsskabelser, som indskolingseleverne, lærerne

og jeg som forsker er og bliver til som en del af. Fortryllelsen af farvet blå; som en visuel henvisning til Deleuze og Guattaris metafor om havet som fundamentalt åbent og 'glat' (Deleuze & Guattari, 2004, s. 531).

Del 9: Forskningsetiske refleksioner: En affektiv etik

9.1 Overordnede etiske refleksioner

At være menneske er at have ansvar for at gøre det, man gør, så godt og så rigtigt, som man nu er i stand til. At have ansvar er at stå ved og stå inde for det, man har gjort, og at være parat til at svare for sig og aflægge regnskab for sine motiver, hvis man møder begrundet kritik. (Fink, 2021, s. 8)

Undervejs i forskningsprocessen med afhandlingen har jeg forsøgt at være særligt opmærksom på de eksplicite og implicite etiske normer på de to skoler, da jeg har haft tæt kontakt til skolernes indskolingselever og lærere. I alle sociale og kulturelle kontekster er der normer, man som forsker og menneske må balancere i forhold til, så godt og rigtigt som muligt. For at gøre det etisk 'gode og rigtige' i de konkrete skolepraksisser har jeg undervejs forsøgt at være åben for en masse samtaler med eleverne i de tre klasser, skolernes ledelser og med de forskellige lærere. Jeg tror, at jeg har lyttet til alle og gennemført indsamlingen og formidlingen af afhandlingens empiri så godt og rigtigt som muligt. Da en etisk norm er en slags uskreven regel, kan jeg ikke være helt sikker på, om jeg har gjort det 'rigtigt'. Men både indskolingseleverne, lærerne og skolernes ledelser synes at være glade for, at jeg som forsker er indgået i netop 'deres' sammenfiltring, og de har engageret sig dybt i mine ideer og påfund under hele processen. Når jeg har besøgt dem efterfølgende, virker de glade for at mødes med mig igen.

Dette afsnit er en indkredsning af, hvordan jeg som forsker forholder mig etisk til min egen forskningspraksis. Jeg forstår overordnet etik som et "quasi-juridisk, normativt område mellem den uskrevne moral og den egentlige lovgivning" (Fink, 2021 s. 17). En norm er således en potentielt tavs og "usynlig" regel, som påvirker menneskers handlinger i sociale, materielle og kulturelle rum. Når man som jeg forsker i litteraturundervisning, skole og relationer med yngre elever, indgår man i en normativ samfundsrolle som 'voksen' og dermed ansvarlig. Dermed påhviler der mig fra både skolen, universitetet og professionshøjskolen et særligt ansvar for at gøre det, som jeg gør, så godt og rigtigt som muligt. Indskolingselever på seks til ni år forstås juridisk som "børn", og både juridisk og normativt er "børn" som samfundsrolle underordnet "voksne". Jeg bør dermed etisk som feltforsker i skolen til alle tider være klar til at kunne begrunde mine handlinger og motiver som 'gode' og til det fælles bedste for skolen, samfundet og særligt for børnene.

Ifølge det danske Forskningsministerium bør al forskning – dermed også litteraturdydaktisk forskning med yngre børn i skolen – funderes på tre basisprincipper, som skal gennemtrænge hele forskningsprocessen (UFM, 2014). Disse basisprincipper er udviklet i tilknytning til det internationale *Responsible Conduct of Research*-regelsæt (RCT) og således funderet på et ideal om ansvarlig forskningspraksis (Fink, 2021). For som forsker at handle så godt og rigtigt, man er i stand til, og dermed ansvarliggøre sin egen forskningspraksis, bør man i forhold til RCT-regelsættet udvise ærlighed, transparens og ansvarlighed (UFM, 2014). Jeg begrundet i nedenstående oversigt etisk min forskningspraksis med udgangspunkt i ministeriets juridiske begreber om forskningspraksis og forskningsobjekter (i min oversættelse og fortolkning). Jeg bør som forsker:

Vise ærlighed (honesty) i min forskningspraksis gennem at udvise tillidsværdighed i min rapportering om forskningsobjekter, metoder, data/empiri, analyser, resultater/fund og konklusioner.
Vise transparens (transparency) i min forskningspraksis gennem at udvise troværdighed og gennemsigtighed i mine akademiske ræssonementer og ved at skabe konsistens i mine akademiske refleksioner over praksis.
Vise ansvarlighed (accountability) i min forskningspraksis gennem at acceptere og tage passende normative forbehold i forhold til mit forskningsfelt, både som selvstændig forsker og som en del af forskningsinstitutionen, i forhold til den forskning, som jeg gennemfører.

I forhold til min egen professionelle integritet som forsker har jeg bestræbt mig at gøre ministeriets etik konkret og situeret (Heggen & Guillemin, 2012). Det betyder for mig at udfærdige et sæt konkrete etiske spilleregler, som jeg så har søgt at praktisere gennem min forskningsproces i tæt relation til de overordnede RCT-principper³⁷. Mine tre etiske spilleregler for integritet i egen forskningspraksis er indrettet efter de overordnede tre overskrifter om ærlighed, transparens og ansvarlighed og er:

At være en ærlig forsker: at tillægge mine forskningsdeltageres særlige perspektiver betydning og samtidig forholde mig åbent og kritisk til deres perspektiver og til mine egne særlige perspektiver.
At være en transparent forsker: at dvæle ved særlige udfordringer i min egen forskningspraksis i skrift, tale og æstetiske udtryk og at udøve en etisk forsvarlig tåven (Kofoed & Staunæs, 2015, s. 24).
At være en ansvarlig forsker: at forholde mig til mine egne blinde vinkler og at kunne indkredse det særlige.

³⁷ Mine etiske spilleregler er blevet til med inspiration fra den danske uddannelsesforsker Jette Kofoed på et kursus om forskningsetik. Tak til Jette for denne ide.

9.2 En affektiv etik

I en posthuman onto-epistemologi er etik relationelt sammenfiltret med forståelsen af viden og forståelsen af verden (Barad, 2007). Forskningsprocessen og forskeren medskaber således det 'rigtige' og det 'gode' i sammenfiltrering med både humane og non-humane agenter i processen, da vi alle er dele af verden som sammenfiltrering (Kofoed & Staunæs, 2015, s. 27). I det posthumane er etik således relationel, involverer non-humane agenter og er medskaber af verden i forskningen (Jensen, 2022, s. 89)³⁸. Jeg forstår etik i det posthumane som en åbenhed og respektfuldhed over for de anderledes og potentielt ikke-menneskelige relationelle normer, man som forsker møder i de sammenfiltreringer, man bevæger sig i, om end disse normer til tider kan synes anderledes. For mig har det f.eks. handlet om at forholde mig respektfuldt til indskolingselevernes tildeling af agens til deres favoritlege-genstande, som de har medbragt i skolen og fortalt mig om, eller til lærernes beklagelser over praktiske forhold i deres relationer med elever, rum eller materialiteter som skolemælk og madpakker (se også Heiden, 2024d). Den posthumane etik fordrer, at man som forsker kan dvæle i relationen og den konkrete skolepraksis på mikro-niveau med mikro-intensiteterne.

De danske posthumane uddannelsesforskere Jette Kofoed og Dorte Staunæs har udviklet begrebet *etisk forsvarlig tøven* (min oversættelse), der involverer de affektive aspekter af som forsker at være onto-epistemologisk sammenfiltret med humane og non-humane agenter i verden (Kofoed & Staunæs, 2015, s. 27). Jeg som forsker påvirkes af og påvirker relationerne mellem 'mine' agenter i feltet, og jeg betragter det som en etisk kvalitet, hvis jeg i relationen kan decentrere mig selv og ikke 'fryse' restringerende normer fast. Således har jeg bevæget mig kropsligt og sanseligt rundt med den dominante majoritet i feltet, lærerne og pædagogerne, og med eleverne som minoritet. Jeg har f.eks. bevæget mig over skolegården i samtale med lærer Petra over en kop kaffe, hvad der har syntes betydningsfuldt for hende, ligesom jeg er kravlet med eleven Albert ind i hans hemmelige hule på legepladsen, hvad der har syntes betydningsfuldt for ham. Den etisk forsvarlige tøven handler om at lade sig påvirke sanseligt her-og-nu som forsker og gå i slow motion i bestemte særlige begivenheder, som kræver en etisk stillingtagen. For mig har det f.eks. konkret været elever, som græder, slås eller driller hinanden, eller lærere, som skælder eleverne eller hinanden ud. Jeg er her og nu i begivenheden gået i stå og har 'langsommeligt' reflekteret. Jeg har bevæget mig rundt i begivenheden og reflekteret med skolens uskrevne normer for at skabe en slags konsensus i relationen. Nogle gange har der været muligheder for at tale med eleverne eller lærerne om begivenheden, og andre gange ikke. Herefter har jeg taget etisk stilling i forhold til, hvordan jeg som forsker burde handle i begivenheden for at gøre det så 'godt' og 'rigtigt' som muligt. Jeg er til tider

³⁸ Barad taler om *etico-onto-epistemology* (2007), når synet på etik ikke kan adskilles fra synet på viden og verden. De er for hende relationelt forbundne.

blevet ramt og påvirket sanseligt, hvis eleverne f.eks. blev kede af det, eller læreren handlede 'strengt'. Jeg har så forsøgt at forholde mig relativt passivt i forsøget på at gøre det så 'godt' og 'rigtigt' som muligt, da jeg ser mig selv som noget 'udefinerbart' i relationen. Jeg har med det posthumane valgt at kalde det en *affektiv etik*; at kunne forholde sig 'godt' og 'rigtigt' til og med de sanselige påvirkninger, som man som forsker rammes af i feltet og kunne metareflektere over, hvordan man selv som forsker relationelt påvirker feltet.

I den posthumane onto-epistemologi er jeg således som forsker selv medskaber af den virkelighed, der undersøges (se Heiden & Jensen, artikel 3c under udgivelse). Det gør de affektive påvirkninger i sig selv til et forskningsetisk aspekt (Jensen, 2022, s. 89). De sanselige påvirkninger er mikro-intensiteter i de relationelle sammenfiltringer med skole, elever og lærere, hvor jeg som forsker ikke er et isoleret subjekt, og som derfor "kalder på" en aktiv, etisk stillingtagen (Gunnarson & Bodèn, 2021; Jensen, 2022, s. 90). Den affektive etik tildeler således mig som forsker et særligt ansvar for at være lydhør i relationerne til forskningens deltagere ved også at rykke grænserne for, hvad der kan ske (Jensen, 2022). Det relationelle kræver således en vedvarende etisk åbenhed over for det, der skabes i forskningsprocessen.

9.3 Etik omkring forskning med yngre elever

The 'problem' of adult authority in relation to children may be more acute when the child and the researcher are together on a one-to-one basis. The adoption of more varied and imaginative research methods may make it possible to overcome these problems to some extent. (Mahon et al., 1996, I Punch, 2002 s. 11)

Deltagerstaterne skal sikre et barn, der er i stand til at udforme sine egne synspunkter, retten til frit at udtrykke disse synspunkter i alle forhold, der vedrører barnet; barnets synspunkter skal tillægges passende vægt i overensstemmelse med dets alder og modenhed. (FN's Børnekonvention, 2014, § 12, stk. 1)

Som feltforsker i skolen skal jeg ifølge FN's Børnekonvention være en slags garant for, at indskolingselever som forskningsdeltagere får mulighed for at udforme og udtrykke deres egne synspunkter i alle forhold, der vedrører dem selv (se også Kampmann et al., 2019). Det har jeg gjort ved at forsøge at følge indskolingseleverne ind i deres egne forståelser af verden, særligt i de performative undersøgelser. Jeg har bestræbt mig på ikke at hæve mig over eleverne ved at fortælle dem, hvad de skal gøre, men derimod at invitere og engagere dem i forskningsprocessen på deres egne præmisser (Fink, 2021). Det har ført mig længere og længere ind i at anvende procesdrama som et kunstbaseret udtryk i forskningsprocessen i stedet for de mere traditionelle interviewformer. At lade kunstbaserede aktiviteter med procesdrama være en del af afhandlingens forskningsmetodik er

mit forsøg på at skabe etisk forsvarlige, socialt retfærdige og tilstræbt symmetriske roller i forskningen med yngre elever, hvor de som forskningsdeltagere har mulighed for at udtrykke sig og opleve det som meningsfuldt, spændende og 'empowering' at deltage (Eriksson, 2009; Prosser & Burke, 2007; se også Heiden & Rørbech, 2024b).

9.4 Konkrete etiske greb

I de konkrete forskningsmetodiske greb med etikken i hverdagen har jeg søgt at give stemme til forskningsdeltagernes perspektiver. Jeg har således forsøgt at rammesætte og udfolde forskningsdeltagernes synspunkter i afhandlingen med respekt og ansvarlighed. Alle forskningsdeltagere i forskningsprocessen med afhandlingen er pseudonymiseret og angivet med opdigtede navne, som de bærer systematisk gennem min forskningsformidling. Det har jeg gjort for at skjule deres "rigtige" identitet og samtidig give stemme til deres særlige synspunkter i forskningsprocessen. De lærere og elever, som optræder i flere artikler, er således de samme, som deres pseudonymer angiver. For at give læseren et overblik har jeg opstillet det i nedenstående oversigt:

Forskningsdeltagere	Artikel
Lærer Sif	2b, 3c, 4d, 5e (se også Jensen & Heiden, 2024; Heiden, under udarbejdelse)
Lærer Petra	1a, 2b
Eleven Vilbur	2b, 4d (se også Jensen & Heiden, 2024)
Eleven Olga	2b (se Billede 2)
Eleven Mona	3c, 4d (se Billede 6, 7 og 8)
Eleverne Frode, Nadja og Albert	1a, 5e (se Billede 1)
Eleverne Atle, Asli og Ella	2b (se også Heiden, under udarbejdelse)
Eleverne Holly, Elin og Erik	5e (se også Heiden, under udarbejdelse)
Eleverne Isabella, Lone og Victor	2b (Victor) (se Billede 5) (Heiden & Jensen, under udarbejdelse)

Alle lærere er bekendte og tilfredse med deres pseudonymer, og både de og elevernes forældre har givet skriftligt GDPR-samtykke til, at den indsamlede empiri må anvendes til forskning, publicering og forskningsformidling. De deltagende elever i de performative undersøgelser har givet mundtligt samtykke til at deltage, har selv ønsket at deltage og har til enhver tid haft mulighed for at trække sig ud. De har selv kunnet vælge, hvad de ville deltage i og hvordan, hvilket de alle har benyttet sig af på forskellig vis. Eleven Mona fra skole 2 (se Heiden & Jensen, artikel 3c under udgivelse; Heiden, 2024d) gav mig mundtligt samtykke til at fotografere hendes rolle-figur (se Billede 8), da hun trådte i rolle som 'talerør' for Den sorte fugl (lærer Sif-i-rolle) i undervisningsforløb 3.2. Jeg prioriterer at medtage dette billede i kappen for at gøre det transparent for læseren, at eleven Mona syntes at finde det meningsfuldt og etisk forsvarligt at være forskningsdeltager i projektet, og at jeg med

billedet som kunstbaseret form kan visualisere hendes engagement i den performative fortolkningsproces.



Billede 8: Eleven Mona i rolle som 'talerør' for Den sorte fugl.

Jeg har gennem forskningsprocessen med afhandlingen løbende talt med ledere og lærere på begge skoler og diskuteret fælles erfaringer med projektet undervejs. Jeg har tilsendt lærer Sif, lærer Petra og de to skolers ledelser de udkomne publikationer, diskuteret det med dem samt tilbudt oplæg om projektets fund til skolernes faggrupper. Jeg har også undervejs udgivet en række formidlingstekster med projektets resultater, så skolens praktikere (lærere, pædagoger, lærerstuderende og pædagogstuderende) har haft mulighed for at følge med og følge deres egne og måske mere praktiske interesser (se Bilag 13). Ligeledes har jeg undervejs udgivet en forskningsartikel ud over artiklerne i kappen (Jensen & Heiden, 2024) og arbejder lige nu på to andre (Berndsen & Heiden, under udarbejdelse; Heiden & Jensen, under udarbejdelse) samt et bogkapitel til en Art-Based-Research-håndbog (Heiden, under udarbejdelse) med de danske kunstbaserede forskere Lars Emmerik Damgaard Knudsen og Mette Rold som redaktører. Artiklerne indgår i afhandlingen som referencer, men er ikke direkte en del af afhandlingen³⁹.

Derudover har jeg undervejs været en professionel del af lærer- og pædagoguddannelserne i Danmark og Norge samt cand.pæd.-uddannelserne i didaktik (dansk) og materiel kultur ved AU/DPU,

³⁹ Artiklerne "under udarbejdelse" indgår kun som referencer i brødteksten og ikke i referencelisten.

hvor jeg i processen har været ansat. Jeg har holdt en række oplæg i pædagoguddannelsen, læreruddannelsen og i forskellige forskningsnetværk tilknyttet professionshøjskolerne, Aarhus Universitet og Høgskolen på Vestlandet i Bergen, hvor jeg har været på miljøskifte ved Institut for Kunstfag som gæsteforsker. Nationalt Videncenter for Læsning i Danmark har også fungeret som en "hjælpende hånd" undervejs i processen, blandt andet med interviews, korrekturlæsning, kritik og 'klap på skulderen'.

Del 10: Afhandlingens artikler

10.1 Introduktion til afhandlingens artikler

Dette afsnit indeholder en præsentation af de fem artikler, som indgår i afhandlingen. Det indeholder også refleksioner over skriveprocessen mellem de enkelte artikler i forhold til, hvor de har ført mig hen som juniorforsker i forskningsprocessen. Artiklerne er udgivet undervejs i arbejdet med projektet og er vedlagt som bilag til kappen. De er i kappen angivet både alfabetisk og med nummerering efter mit processuelle arbejde i projektet over tid, så processen med artikel 1a er en "første fase", artikel 2b en "anden fase" osv. Peer review-processerne med alle artiklerne har været meget konstruktive, men har selvsagt gjort, at artiklerne er udkommet i forskellige tempi, så artikel 5e er publiceret før artikel 3c og artikel 4d. Referencer til projektets artikler er markeret som reference med efternavn, årstal og alfabetisk rækkefølge fra "a" til "e" hele vejen gennem kappen. Derudover er de enkelte steder angivet som "artikel" med både nummerering og bogstav for at gøre indfletningen af de enkelte artikler i kappens brødtekst tydelig og flydende for læseren. Jeg gør således rede for skabelsen af mig selv som forsker med artiklerne i hvert nedenstående artikel-undersafnit.

10.2 Præsentation af artikel 1a

Heiden, T.R. (2023). "Så er jeg Hr. Pindse, så er du en rive": hvordan indskolings elever træder i rolle i dramatisk fiktion. *DRAMA*, 60(3), 1–13. <https://doi.org/10.18261/drama.60.3.3>

Abstract: Artiklens formål er at formidle foreløbige fund fra ph.d.-projektet *Stor drama med de små* (2022-2025), som undersøger undervisning med procesdrama i danskfaget i den danske grundskoles yngste klasser, hvor børnene er i alderen seks til otte år. Artiklen belyser forskningsspørgsmålet: Hvordan træder 1. klasseelever i rolle i dramatisk fiktion? Spørgsmålet undersøges gennem videoempiri med fokus på tre udvalgte syvårige elever i en klasserumssituation med procesdrama, hvor klassen arbejder med lærer-i-rolle, og i en improviseret interviewsituation, hvor de tre elever vælger at arbejde med fortællerstyret spil. Artiklens centrale fund består i, hvordan to af eleverne

hver især bevæger sig ind i den dramatiske fiktion: den ene gennem som-om-handlinger, den anden gennem at tænke og handle som en anden end sig selv.

Nøgleord: Procesdrama, lærer-i-rolle, dramatisk fiktion, mikroetnografi

Teoretiske analysebegreber: Oplevelse og erfaring (experience)

Centrale fund: Eleverne indlever sig med procesdrama i billedbøgernes figurer/karakterer ved at sanse og reflektere som andre end sig selv, også non-humane agenter (som en rive). Artiklen indeholder refleksioner over drama som en leg, altså en slags "optakt" til dramaleg med at 'træde i rolle' og 'træde i leg'.

10.3 Refleksioner fra artikel 1a til artikel 2b

Jeg har valgt at udgive artikel 1a i det nordiske *DRAMA – Nordisk dramapædagogisk tidsskrift* med BFI-niveau 1 for at indflette afhandlingens hovedfokus på litteraturredidaktisk forskning i det dramapædagogiske forskningsfelt.

Artikel 1a er en formidling af afhandlingens foreløbige fund med henblik på, at jeg i empiriindsamlingen, i analysen og i reviewprocessen med artiklen har afsøgt både design-based research (DBR) som metodologi og afhandlingens epistemologi og ontologi. I indsamling af empirien til artiklen forsøgte jeg at gennemføre et semistruktureret fokusgruppeinterview (Kvale & Brinkmann, 2016) med tre elever i 1. klasse på skole 1 i umiddelbar forlængelse af undervisningsforløbet med billedbogen *Hr. Pindse* (undervisningsforløb 1.1). Jeg forsøgte at få eleverne til at reflektere verbalsprogligt over deres oplevelser og erfaringer med lærer-i-rolle i litteraturundervisningen, hvor billedbogens hovedperson Hr. Pindse besøgte klassen for at bede om hjælp til at sove vintersøvn. Eleverne var glade i interviewsituationen, men syntes at finde det relativt meningsløst og kedeligt med al den "snak", hvilket de også eksplicit gjorde mig opmærksom på. Vi valgte derfor at afslutte interviewet relativt hurtigt. Jeg transskriberede efterfølgende det korte interview og reflekterede sammen med flere forskerkolleger over denne empiri. Jeg kom frem til, at mine forventninger til eleverne om at sprogliggøre oplevelser og erfaringer syntes at etablere et dikotomisk forhold mellem eleverne og mig som forsker, og at det kunne gribes anderledes an med kunstbaserede metodikker (se også Leavy, 2020). Jeg planlagde derfor et observationsbaseret børneinterview (Kampmann, 2019) og tog tilbage til skole 1 senere på måneden i foråret 2022, hvor jeg gennemførte det sammen med tre andre elever, nemlig Nadja, Frode og Albert som sammen med hinanden gennemfører en egentlig performativ undersøgelse (se artiklens Vignet 3 og 4).

Bevægelsen fra artikel 1a til artikel 2b har været en videnskabsteoretisk afsøgning, hvor artikel 1a primært er forankret i pragmatismen; et relativt veletableret forskningsparadigme i æstetisk orienterede forskningsprocesser (Dewey, 2005; Sørensen, 2015; Hohr, 2013). Erfaringsbegrebets

centrering og den dialektiske relationsforståelse i artikel 1a udfordres i artikel 2b, hvor jeg sammen med Helle Rørbech bevæger mig ind i en posthuman onto-epistemologi (Barad, 2007; Deleuze & Guattari, 2004) og samtidig 'rundt' med Deweys pragmatisme. Vi bevæger os i artikel 2b ind i nymaterialismen (Toft, 2021a; 2021b), hvad der med titlen på artikel 1a ("Så er jeg Hr. Pindse, så er du en rive") med fokus på haveredskaber også er lagt an til, men ikke tydeligt udfoldet. Jeg har således under hele forskningsprocessen fra år 2022-2024 udviklet på Deweys erfaringsbegreb i forhold til det posthumane og udfolder i de senere artikler (særligt artikel 5e) æstetisk erfaring som et posthumant læringsbegreb inspireret af Helene Illeris (2023).

I artikel 1a udforsker jeg indskolingselevernes æstetiske bevægelse ind i rollen som en fiktiv figur, hvad jeg med et litteraturredidaktisk begreb vil kalde en litterær *karakter*. At bevæge sig i den dramatiske fiktion, 'som-om' man sanser, handler og reflekterer som en fiktiv figur, kan forstås som det at træde i rolle som en human eller antropomorf entitet, f.eks. en talende løveunge, en kommunikationsofficer eller en religiøs leder (Szatkowski, 1985, Sørensen, 2015; Sæbø, 2009). Jeg opdager i behandlingen af empirien til artiklen, at det non-humane syntes at optage eleverne som noget særligt og anderledes, da de også fokuserer på agens hos f.eks. haveredskaber, døre og vinduer (Vignet 3, s. 9; Vignet 4, s. 10). Med denne ansats til at anskue figurer som potentielt non-humane og animerede agenter starter den onto-epistemologiske bevægelse for mig ind i det posthumane og det postkvalitative (se Barad, 2007; St. Pierre, 2011).

Undervejs i arbejdet med artikel 1a diskuterede jeg forholdet mellem drama og leg med den norske dramapædagogiske forsker Aud Sæbø, der ligesom jeg er meget optaget af elevernes indtræden som rolle i den dramatiske fiktion (se f.eks. Sæbø, 2009; 2003). Vi diskuterede, om forståelsen af indtræden i fiktionen som en undersøgelse (Szatkowski, 1985) eller som en "framing" af leg (Bateson, 1972) er så lig hinanden, at de kan tænkes sammen i Sæbøs begreb om dramaleg. Jeg tænker videre med det i artikel 4d og uddyber det teoretisk i Afsnit 5.5 og 5.6, hvor jeg knytter Sæbøs forståelse af dramaleg til det nymaterielle (se Toft, 2021a; 2021b) og det affektive (Krøgholt, 2021).

10.4 Præsentation af artikel 2b

Heiden, T.R. & Rørbech, H. (2024). Entangled worlds – the becoming of interpretive spaces in pupils' engagement with literature through process drama. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/13569783.2024.2321221>

Abstract: This article explores the potential for engaging 7 and 8 year old school pupils in performative literature interpretation through process drama. Inspired by new materialism and affect theory, we focus on how literature interpretations come into being in dramatic fiction, and on

how these becoming interpretations merge with the classroom. The study explores interpretive spaces as *entangled worlds* in mutual engagement of pupils, teachers, and researcher in interpretation through process drama. The study establishes a theoretical framework in pointing out ways in which process drama performances contribute to engage the youngest school pupils in literature interpretation and present social problems.

Nøgleord: Literature teaching, process drama, new materialism, affects, interpretive spaces, performance

Teoretiske analysebegreber: Smooth and striated space, affect, percept

Centrale fund: Procesdrama som betydningsskabende performativ fortolkning af litteratur 'promotes agency' og 'strangeness' hos indskolingseleverne. Eleverne oplever sig selv og deres egen deltagelse som en vital del af litteraturundervisningen som relationelle sammenfiltringer i performative rum; de engagerer sig med krop og sanser, og 'det mærkelige' får lov til at blive en del af det litterære fortolkningsrum med billedbøger og procesdrama. Videre begrebsliggør Helle Rørbech og jeg i artiklen billedbøgerne som *perceptor*; 'sansepakker', som udløser intense affekter i litteraturundervisningen, hvad jeg sammen med Michael Jensen fortsætter undersøgelsen af i artikel 3c.

10.5 Refleksioner fra artikel 2b til artikel 3c

Jeg har valgt at udgive artikel 2b i det engelske tidsskrift *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance* (BFI-niveau 2) for at brede projektet ud til internationale forskerkolleger med fokus på både litteraturdydaktik, drama, kunst og uddannelse. Jeg har valgt Helle Rørbech som skrivemakker, da vi i forskningsprocessen har etableret en fælles forståelse af det posthumane og det kunstbaserede, og det falder os begge næsten "naturligt" sammen at tænke med filosofisk teori, hvad Helle Rørbech også før har arbejdet med (se Höglund & Rørbech, 2021).

Artikel 2b arbejder med en teoretisk forståelse af litteratur som kunstform i indskolingens litteraturundervisning, og den markerer en begyndende forståelse i afhandlingen af litterær fortolkning som betydningsskabende performance. I artiklen arbejder vi med elevernes fortolkning som en del af sammenfiltringen med den dramatiske fiktion og klasserummet som et slags 'rum-i-rum' (deraf 'entangled worlds'; se også Berndsen & Heiden, under udarbejdelse). Fortolkninger som betydningsskabende performances er bevægelser i fiktive verdener inde i 'verden', som bliver til med menneskers virtuelle forestillinger i rum, som på en gang er 'sig selv', men også fiktive. Jeg udvikler senere i artikel 3c sammen med Michael Jensen på forståelsen af det fiktive med Deleuzes begreber om det virtuelle og det fysisk-aktualiserede; som 'noget', som bryder frem eller næsten bryder frem som tåger af stemninger, intensiteter og billeder. Der findes noget 'mærkeligt' i verden,

som gennem procesdrama som humant fortolkningsværktøj i rum fremmes, og som får elever, lærere og mig som forsker til stærkt at engageres i litteraturundervisningen med billedbøgerne som intense påvirkninger.

I artiklen har jeg valgt at oversætte Haugsteds begreb om forløb (se Haugsted, 1999) med det engelske begreb "stories" i forhold til i oversættelsen af kunne rumme rollefigurens tidslige indtræden i den dramatiske fiktion som en fiktiv handling i tid (se Haugsted, 1999, s. 3). Jeg har med overlæg valgt ikke at oversætte begrebet til "process" eller "progress", da disse betegnelser efter mit skøn er upræcise i forhold til det posthumane perspektiv (se også Haugsted, 1999, s. 177). Jeg vælger her at gøre denne oversættelse transparent for læseren i forhold til at foregribe en mulig kritik.

Overgangen fra artikel 2b til artikel 3c er en styrkelse af funderingen i den posthumane onto-epistemologi som afsæt i forskningsprocessen. I artiklen arbejder vi med begrebet "new materialism" i forhold til det posthumane. Designbaseringen er stadigvæk en del af projektet i artikel 2b, men jeg bevæger mig i artiklen yderligere væk fra den logisk-rationelle vidensforståelse, som ligger i den designbaserede metodologi (se Afsnit 6.4), mens det performative optager mig mere og mere. Den kunstbaserede metodologi begynder at optræde i artikel 2b, og dette fokus forstærkes gradvist i de efterfølgende artikler. Den mikroetnografiske analysetilgang optræder stadigvæk i artikel 2b, mens fortryllelse som analytisk begreb også anvendes i denne artikel (se f.eks. Vignet 2, s. 9). Det er fortryllelsen som en analytisk tilgang, jeg tager med over i artikel 3c, mens jeg fravælger den mere traditionelle mikroetnografiske analyseform. I artikel 2b er min forståelse af det litterære tekstbegreb ikke endeligt defineret som percept, men det bliver det i artikel 3c sammen med Michael Jensen.

I artikel 2b opdager Helle Rørbech og jeg det store engagement, som elever og lærere bevæger sig rundt i rummet med i forhold til billedbøgerne og med procesdrama som performativt fortolkningsværktøj (se også Afsnit 4.5). Dermed bliver det en af mine mindre fund i projektet; at yngre elever i folkeskolen med performative fortolkninger af billedbøger engagerer sig intenst i litteraturundervisningen, når de kan arbejde med dramatiske fiktioner i fiktive rum i relation til teksten som 'sansepakke'. Et fund, som også bekræfter andre fund i den eksisterende forskning med yngre elevers 'vilde' møde med billedbøger (se f.eks. Daugaard & Johansen, 2012).

10.6 Præsentation af artikel 3c

Heiden, T.R. & Jensen, M.P. (under udgivelse). "Teksten bryder frem": tekst-som-begivenhed i danskfaget. *Acta Didactica Norden*.

Abstract: Artiklens formål er at nuancere danskfaget (og i nordisk perspektiv L1) som tekstfag i et posthumant forskningsperspektiv. Det sker ved at undersøge *tekst-som-begivenhed* i den danske folkeskoles danskfag; hvordan tekster *gør* og *sker* som begivenheder i undervisningsrummet. Artiklen belyser, hvordan tekster berører, flytter og overløber elever og lærere i særlige affektive møder i virtuelle rum, som vi begrebsliggør med *tekst-som-begivenhed*. Det gør vi med videoempiri rammesat som narrative vignetter fra klasseundervisning i 1. klasse med fortolkning af billedbøger med procesdrama samt to elevers gruppearbejde i 6. klasse med et modemagasin. Med inspiration fra særligt Gilles Deleuzes affektteori (Deleuze & Guattari, 2004; 1994) undersøger vi elevers og læreres arbejde med tekst-som-begivenhed i danskfaget som en bevægelse mellem tekster og affekt ved at belyse sanselige, relationelle og materielle aspekter af teksters tilblivelser. Artiklens centrale fund er en indkredsning af en uforudsigelighedens tekstdidaktik; hvordan tekster *gør* og *sker* som uforudsigelige begivenheder i dansk- og L1-faget, der åbner for nye forståelser af 'verden'. Det handler således om at styre mindre og i stedet være vendt og stemt mod det uforudsigelige, det virtuelle og det æstetiske.

Nøgleord: Tekst-som-begivenhed, affekt, percept, virtuelle rum, uforudsigelighed

Teoretiske analysebegreber: Affekt, percept

Centrale fund: Tekster i L1-faget, både de litterære og de ikkelitterære, rummer 'rene sansninger', som uforudsigeligt kan springe ud af teksterne. Teksterne kan således i sig selv forstås som særlige begivenheder; noget, som *gør* og *sker* som fysiske og virtuelle materialiteter i rum. En sådan 'usikker tekstdidaktik' engagerer eleverne i skolen, både indskolingseleverne (1. klasse), som jeg har indsamlet empiri med, og mellemtrinseleverne (6. klasse), som Michael Jensen har indsamlet empiri med i sit ph.d.-projekt (Jensen, 2022).

10.7 Refleksioner fra artikel 3c til artikel 4d

Jeg har valgt at udgive artikel 3c i det nordiske tidsskrift *Acta Didactica Norden* i et temanummer om *tekster og tekstuelle praksisser i skolens førstesprogsfag*. Tidsskriftet har BFI-niveau 1. Jeg har valgt dette tidsskrift for at føre projektet tydeligt ind i L1-danskfaget med et æstetisk fokus. Jeg har valgt Michael Jensen som skrivemakker, da vi både før og under projektet har etableret en fælles forståelse af det posthumane med forskellige fagdidaktiske perspektiver: Michael Jensen med sin skrivedidaktiske forskning og jeg med min litteraturredidaktiske forskning. Vores peer reviews på artikel 3c til afhandlingen var meget givende, og at revidere artiklen med de konstruktive kritikpunkter var en berigende læreproces for os begge.

Artikel 3c er en undersøgelse af tekstbegrebet i det posthumane klasserum. Tekstbegrebet fylder meget i L1-didaktikken i dansk folkeskole og uddannelsessystem, og i artiklen udvikler vi på

forståelsen af tekster med Deleuze og Guattaris begreb om 'percepter' (2008) i forhold til artikel 2b, hvor noget sanseligt springer ud i rummet som på en gang aktualiserede og virtuelle billeder. Disse metaforiske billeder skaber uforudsigelige muligheder for, at eleverne kan bevæge sig rundt i fiktive rum som noget 'næsten-realiseret'. I artiklen definerer vi tekster som animerede agenter, der *gør og sker* som særlige begivenheder i L1-undervisningen, og ikke livløse objekter, som kan undersøges af nogen uden for teksten. Vi introducerer i artiklen en ansats til, hvad vi kalder *uforudsigelighedens didaktik*; en teoretisk L1-didaktik⁴⁰, som kan rumme det ubestemmelige, det uforudsigelige, det virtuelle og det æstetiske. Denne teoretiske ansats udvikler vi videre på i en artikel (Jensen & Heiden, 2024) og søger at konkretisere i endnu en artikel om "den posthumane elev" under udarbejdelse til *Tidsskrift for danskdidaktisk forskning*. Disse artikler indgår ikke i afhandlingen.

Overgangen fra artikel 3c til artikel 4d går i en anden retning end overgangen mellem artikel 2b og artikel 3c. Mens den tidligere overgang var en mere dybdegående afsøgning af det posthumane som onto-epistemologi, bevæger jeg mig med artikel 4d ind i 'små menneskers egen verden' med begrebet dramaleg. Mens artikel 3c er en afsøgning af, hvad det æstetiske "er" i min forskningsproces, arbejder jeg i artikel 4d ved at konkretisere 'tung' teori med indskolingselevs legebegivenheder.

I artikel 3c finder jeg ud af, hvordan en tekst i L1-faget kan forstås i det posthumane, hvordan jeg som forsker i det posthumane kan forstå begivenheder som teoretisk begreb, og hvilken plads særlige begivenheder har i forhold til afdækning af det overordnede forskningsspørgsmål.

10.8 Præsentation af artikel 4d

Heiden, T.R. (2024). Er der et hul i bogen? – om dramaleg, handlende fortolkning og (dør-)tærskler. *BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur*, 40(69), 175-190.

<https://doi.org/10.7146/buks.v40i69.150393>

Abstract: Artiklens formål er at undersøge, hvad der sker i indskolingens litteraturundervisning, når (dør-)tærsklen mellem den "virkelige virkelighed" og den dramatiske fiktion overskrides i dramaleg. Det sker med udgangspunkt i to begivenheder, hvor eleverne i en 1. klasse og deres to lærere fortolker en billedbog om hekse med procesdrama og lærer-i-rolle, hvor eleven Mona får tårer i øjnene, og hvor lærer Sif-i-rolle kaster op *som-om*. Begivenhederne er rammesat som kunstbaserede, autoetnografiske vignetter for at indfange de affektive påvirkninger, som griber eleverne, lærerne og mig som forsker i de betydningsskabende rum, som bliver til i sammenfiltreringer af elever, lærere, tryllepinde, kapper, grøn plantesaft og en masse andre "ting og sager". Artiklens centrale fund består i, hvordan lærerne selv leger med i den dramatiske fiktion, og hvordan eleverne

⁴⁰ Med den danske almindidaktiske musikforsker Frede V. Nielsen (2006) kan dette kaldes en *didaktologi* (Nielsen, 2006, s. 24), altså en teori om didaktik. Jeg udfolder det ikke grundigt her.

traderer og improviserer videre med oplevelser og erfaringer fra deres egen legeskultur i handlende fortolkninger af billedbogen. Elevernes og lærernes leg med overskridelsen af virtuelle og stoflige tærskler i dramalegen engagerer og påvirker både dem selv og mig som forsker. Overskridelserne gør det muligt for eleverne gennem æstetiske formudtryk at gøre skolen til et mere autonomt rum, hvor de momentvis kan vende op og ned på skolens institutionsdiskurs og formgive egne følelser og sansninger.

Nøgleord: Dramaleg, sammenfiltrering, handlende fortolkning, kunstbaseret forskning, indskolingselever

Teoretiske analysebegreber: Affekt, tærskel

Centrale fund: L1-undervisning med fortolkning af billedbøger kan med performative aktiviteter i procesdrama 'trylles om' til dramaleg, som både er undervisning og leg. Lærere og indskolingselever leger sammen i dramaleg og udforsker dermed fælles 'legeverdener', hvilket engagerer alle. At lege i undervisningen med drama bidrager til indskolingselevs oplevelse af *relativ autonomi*; at de kan lede 'overskridelse af grænser' i undervisningen og 'trække' lærerne med. Med den performative dramaleg fortolker elever og lærere sammen billedbogens 'verden' med improviserede legehandlinger, som bidrager til deres oplevelse af relativ autonomi.

10.9 Refleksioner fra artikel 4d til artikel 5e

Jeg har valgt at udgive artikel 4d i det nordiske tidsskrift *BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur* i et temanummer om *Child Cultures: Landscapes for play, art, and explorations* og med særligt fokus på både *play* og *art*. Tidsskriftet har BFI-niveau 1. Jeg har valgt at gøre det for at indskrive afhandlingens bidrag til litteraturredaktisk forskning i en bredere pædagogisk og kunstbaseret kontekst, som ud over forskning med indskolingselever (6-9 år) også inkluderer helt små børn (0-5 år) og børn med særlige behov. Jeg søger dermed at udbrede afhandlingens forskningsperspektiver til et mere heterogent felt af forskere og praktikere, som arbejder med mindre børn, leg, børnekultur, daginstitutioner og børns fritid.

Artikel 4d er en undersøgelse af billedbøger og procesdrama som en form for leg, hvilket flere teaterforskere forholder sig kritisk til (se f.eks. Allern, 2003; Szatkowski, 1985). Jeg kobler i artiklen drama som kunstnerisk aktivitet med leg som en del af yngre elevs egen kultur i en udvikling af begrebet *dramaleg* (Sæbø, 2003). Dramaleg i artiklen betyder således en "mellemvej" i forhold til undervisning med kunst og leg som særlig børnekultur. Artiklen er en forankring af min forståelse af drama som både "ur-leg" og som æstetisk udtryk og dermed dramalegens betydning for indskolingselevs engagement i litteraturundervisningen i skolen. Derudover præsenterer jeg i artiklen en posthuman og teoretisk forståelse af Haugsteds dramaturgiske begreb *forløb* (Haugsted,

1999), hvor et forløb kan forstås som en 'vild' form for handling i tid. Forløb betegner således selve de fiktive handlinger i fiktiv tid 'inde i' den dramatiske fiktion, der altså skaber nye former for tid, rum og materialitet. I et procesdramatisk forløb "fordobles" tid, rum og materialitet med det performative til en virtuel kunst-og-lege-verden gennem skabelsen af fiktionen (se også Heiden & Rørbech, 2024b, s. 10). Det er et mindre fund i artiklen, at billedbogen som centrum for litteraturundervisningen tilbliver som noget mindre vigtigt. Det er elevernes og lærernes oplevelse af billedbogen som en begivenhed i fortolkningsprocessen i tid og rum, som bidrager til deres æstetiske erfaringer og dermed til indskolingselevernes "læring med litteratur". Dette mindre fund falder uden for afhandlingens overordnede forskningsspørgsmål, og derfor er det ikke medtaget i kappens konklusion (Afsnit 11).

Overgangen fra artikel 4d til artikel 5e omhandler undersøgelsen af de roller, som eleverne træder i (se Heiden, 2023a), de roller, lærerne træder i, og min egen forskerrolle som både en del af den dramatiske fiktion og 'noget udenfor'. I artikel 4d "kigger" jeg på undervisning og deltager perifert, men min egen performance som forsker i processen træder ikke transparent frem. Det arbejder jeg på at gøre i artikel 5e; at bringe min egen forskerrolle "frem i lyset". I artikel 4d søger jeg således også at 'trække' dramalegen som aktivitet frem i L1-faget i nordisk kontekst, da nordisk skoleforskning synes at være mindre optaget af drama som leg i forhold til daginstitutionsforskningen (se f.eks. Guss, 2003; Sørensen, 2015; Thorkildsen, 2013).

10.10 Præsentation af artikel 5e

Heiden, T.R. (2024). Kunstbaseret performanceforskning med indskolingsbørn. *Tidsskrift for æstetik og pædagogik*, 2(1), 1-14.

Abstract: Artiklens formål er at synliggøre, hvordan forskerroller 'gøres' med indskolingsbørn. Med kunstbaseret performanceforskning udforsker jeg forskerroller med yngre børn i procesdrama ved som forsker at decentreres med forskningsdeltagerne. Med analyse af videoempiri i to autoetnografiske vignetter udfolder artiklen, hvordan forskningsdeltagere, forsker og 'ting og sager' i et relationelt-ontologisk forskningsperspektiv sammenfiltres med forskerrollerne og sammen bevæger sig rundt i rhizomatiske symmetrier uden centrum og udgangspunkt. Forskningsdeltagere bliver til forskere, som bliver til forskningsdeltagere i dramaturgi, affektive retninger og dramatisk leg. I 'gørelsen' af forskerroller skabes æstetiske erfaringer hos børn og voksne; en 'sanselig viden' til at bevæge kroppen i relation til det kunstneriske.

Nøgleord: Forskerroller, kunstbaseret forskning, indskolingsbørn, æstetisk erfaring

Teoretiske analysebegreber: Affekt, affektive retninger

Centrale fund: Forskningsprocessen er i sig selv en "læreproces", både for børn og lærere som forskningsdeltagere og også for den "voksne" forsker. At arbejde med procesdrama som performativ undersøgelse gør det muligt at bytte roller i forskningsprocessen, så barnet som forskningsdeltager bliver forsker, og forskeren bliver forskningsdeltager. Når forskeren leger med i processen, skaber det en 'sanselig viden'; en særlig kapacitet med æstetisk erfaring til at bevæge sig med indskolingsbørnene ind i det kunstbaserede.

10.11 Refleksioner med nye forskningsperspektiver

Jeg har valgt at udgive artikel 5e i det nordiske *Tidsskrift for æstetik og pædagogik* for at gøre min litteraturdidaktiske forskningsmetodik i spændingsfeltet mellem æstetikken og pædagogikken transparent. Fundene i projektet bidrager således både til det litteraturdidaktiske og dramapædagogiske forskningsfelt med sit fokus på billedbøger, procesdrama, elevroller, lærerroller, sanselighed og kunstformer i skolen. Tidsskriftet har BFI-niveau 1.

Artikel 5e er den artikel i afhandlingen, hvor jeg primært fokuserer på procesdrama som projektets forskningsmetodik, altså som kunstbaseret performanceforskning. Undervejs i projektet er jeg blevet mere og mere opmærksom på i feltet *ikke* at bevæge mig i rolle som en "fremmed" eller positioneret som en "voksen", som er hævet over mine 'små' forskningsdeltagere, og som dermed positioneres i en sårbar position. Med inspiration fra Martin Blok Johansen (2016, s. 73) har jeg som forsker bestræbt mig på at være *uidentificerbar*; en dramaturgisk forskerfigur som kan bevæge sig i sit forskningsfelt på forskellige måder og i forskellige roller. Derfor har jeg i artiklen udviklet på begrebet *den decentrerede forsker* (Østern et al., 2021), hvor jeg som forsker ikke står i centrum af min egen forskningsproces, men kan fokusere på uforudsigelige elementer i processen ved netop hele tiden at bevæge mig med krop og stemme og i rollefigurer glide "ud til siden" i den kunstbaserede proces.

I artiklen arbejder jeg konsekvent med begrebet "børn", da jeg i processen med artiklen endnu ikke var helt afklaret med begrebet "indskolings elever", som jeg anvender i det overordnede forskningsspørgsmål. I det efterfølgende arbejde med kappen og Karen Murriss' teoretiske forståelse af børn i det posthumane (Murriss, 2016; se Afsnit 4.3) er jeg blevet mere afklaret med min forståelse af indskolings elever som relativt autonome, materielt-diskursive og sammenfiltrede agenter i verden i egen ret. I en yderligere gennemskrivning af artikel 5e ville jeg have anvendt begrebet "indskolings elever" i stedet for "børn", som er et mere bredt og ikke så specifikt begreb.

At skrive alle artiklerne kontinuerligt gennem projektet har gjort det muligt for mig at afsøge de nye områder, som jeg har fundet undervejs: at være en anden end mig selv (se også Nussbaum, 2000), at undersøge 'det mærkelige', at 'forvandle' tekster til begivenheder, at bevæge mig med drama

mellem leg og undervisning og at decentrere mig selv som forsker i forskningsprocesser med indskolings elever. De enkelte artikler har hver især på hver deres måde ført til nye forskningsideer, som enten har eller er på vej til at føre til nye forskningsartikler. Det går ud over denne afhandlings grænser.

Del 11: Opsamling på forskningsfund

11.1 Indledende overblik og refleksioner

I dette afsnit skaber jeg et overblik over, hvilke forskningsfund som er gjort i de enkelte artikler i forhold til det overordnede forskningsspørgsmål, og hvordan disse fund har betydning i forhold til at bidrage til den eksisterende forskning i litteraturredidaktik som primært forskningsfelt og dramapædagogik som sekundært. I kappen som helhed er det min intention først og fremmest at besvare det overordnede forskningsspørgsmål: Hvad sker der, når indskolings elever fortolker litteratur med procesdrama? Jeg præsenterer derfor i det første underafsnit (Afsnit 11.2) projektets tre hovedfund i forhold til dette hovedspørgsmål i afhandlingen. Hvert af hovedfundene er forbundet med et af de dramapædagogiske grundelementer i den dramatiske fiktion, altså *figur, rum og forløb*, som afhandlingen potentielt bidrager til i forhold til eksisterende forskning i procesdrama. Disse grundelementer kobler jeg i kappen til ækvivalente grundbegreber i litteraturredidaktikken, nemlig *karakter, verden og handling* (se også Adomat, 2009; Nikolajeva & Scott, 2000; Vosmar, 1969). Jeg laver denne sammenkobling af dramapædagogik og litteraturredidaktik for at gøre det transparent for læseren, hvordan disse forskningsfelter gensidigt bidrager og potentielt forstærker hinanden gennem projektets fund. Samtidig indikerer jeg med denne sammenkobling, hvordan procesdrama gennem konkret fagdidaktisk anvendelse i litteraturundervisningen kan være en engagerende og mere holistisk tilgang for indskolings eleverne til at opfylde L1-danskfagets formål og Fælles Mål om fortolkning af litteratur med krop og stemme i aktiviteter med drama (se UVM, 2019).

Jeg har undervejs i projektet gjort en række andre fund, som potentielt bidrager til både litteraturredidaktik og dramapædagogik som forskningsfelter, og som jeg har formidlet konkret i afhandlingens artikler. Da hver artikel har sit eget, selvstændige forskningsspørgsmål, som peger ind i det overordnede forskningsspørgsmål på forskellige måder, betragter jeg disse fund som potentielt vigtige for litteraturredidaktisk og dramapædagogisk forskning og praksis på mange måder. Men da disse fund ikke peger præcist ind i det overordnede forskningsspørgsmål om, hvad der sker, når indskolings elever fortolker litteratur med procesdrama, udelader jeg dem i denne endelige opsamling på hovedfundene og vælger at kalde dem "mindre fund". Jeg tænker disse mindre fund ind i den endelige konklusion, men læseren kan få dem konkret formidlet ved at fordybe sig i de

enkelte artikler. Jeg har i afsnittet om *den 'meget' aktive forskerkrop* (Afsnit 7.2) præsenteret det mindre fund om forskerkroppen (se artikel 5e). Det har stor betydning for afhandlingens metodik, men peger ikke ind i det overordnede forskningsspørgsmål. Derfor angiver jeg det i nedenstående oversigt, men uddyber det ikke i dette afsnit.

Undervejs i kappen har jeg enkelte steder valgt at anvende billeder med tekst som visuel formidling af et fund (Holm et al., 2019, s. 328). Jeg kalder dem visuelle konklusioner. Dette valg har jeg truffet, da afhandlingen fokuserer på fortolkende handlinger med krop og stemme. Da afhandlingens primærmodalitet er skriftsprog, er der sanselige elementer i konklusionen, som er vanskelige eller måske umulige at sprogliggøre. Det søger jeg at kompensere for med disse visualiseringer, som jeg betragter som en del af afhandlingens kunstbasering ved at være fiktive fortællinger-i-billeder og altså ikke repræsentationer af eksisterende praksis.

Nedenstående oversigt giver læseren et overblik over artiklernes hovedfund i forhold til det overordnede forskningsspørgsmål. I øverste kolonne har jeg angivet afhandlingens overordnede forskningsspørgsmål. I yderste venstre kolonne har jeg angivet det dramapædagogiske grundelement i dramatisk fiktion med procesdrama, som artiklens fund berører, altså *figur, rum og forløb* (Haugsted, 1999). Denne kolonne er anført for at skabe en struktur omkring, hvordan og hvorvidt artiklens fund kan tænkes at medvirke til at opfylde det danske Børne- og Undervisningsministeriums Fælles Mål for danskfaget om elevernes tilegnelse af "viden om rum, figur og forløb" i undervisning med "Krop og Drama" efter 4. klassesetrin (UVM, 2019, s. 7). Jeg anvender de dramapædagogiske grundelementer i den dramatiske fiktion i yderste venstre kolonne til at strukturere afhandlingens hovedfund i forhold til at gøre det transparent for læseren, hvordan artiklernes forskningsfund bidrager til at skabe nye betydninger i litteraturundervisningen gennem performative fortolkningsaktiviteter i procesdrama med indskolingseleverne. Overordnet kan jeg således konkludere, at indskolingselevernes aktiviteter med procesdrama som kunstbaseret metodik i litteraturundervisningen skaber dramatiske fiktioner gennem aktiviteter med krop, stemme, sansning og materialitet i mødet med billedbøger, hvilket engagerer eleverne dybt. Dermed bidrager indskolingselevernes fortolkende bevægelser i de dramatiske fiktioner med krop og stemme til nye forståelser af rum, tid, tekst og materialiteter i litteraturundervisningen, hvilket jeg potentielt ser som et vigtigt bidrag til litteraturredidaktisk forskning og praksis i indskolingen. De dramapædagogiske grundelementer anvender jeg således til at strukturere afhandlingens afklaring af procesdrama som en didaktisk aktivitetsstruktur i litteraturredidaktikken og denne strukturs betydning for fortolkningen af litteratur med figurer i rum og tidslige forløb, hvad jeg med litteraturredidaktiske termer vil kalde

henholdsvis litterære karakterer, verdener og handlinger. Afhandlingens artikler med titler, nummerering og afsnit i kappen er angivet i næstyderste venstre kolonne. I midterste kolonne er markeret artiklens hovedfund i forhold til det overordnede forskningsspørgsmål og i forhold til de dramapædagogiske grundelementer i den dramatiske fiktion. Jeg har valgt i denne konkluderende oversigt kun at angive de dramapædagogiske begreber og bevidst udelade de litteraturredaktiske ækvivalenter. Det har jeg gjort, da jeg gerne vil fremhæve dramapædagogikken, herunder specifikt procesdrama, som vitalt bidrag til indskolingens litteraturredaktik gennem konkret anvendelse af disse grundbegreber i empirisk praksis. Jeg har sprogligt formuleret hovedfundene i overordnede termer for at gøre indholdet relativt letforståeligt. Jeg uddyber hovedfundene efterfølgende, men læseren kan finde de mere konkrete udfoldelser og formuleringer i de enkelte artikler. Endelig er i yderste højre kolonne markeret mindre, substantielle fund i de enkelte artikler, som går andre veje ind i det overordnede forskningsspørgsmål ved at belyse andre forskningsfelter. Disse fund er ligeledes formuleret i et mere letforståeligt sprog, som udelader en vis nuancering. Igen kan læseren finde disse nuancer i de enkelte artikler.

Overordnet forskningsspørgsmål Hvad sker der, når indskolings elever fortolker litteratur med procesdrama?			
Grundelementer i dramatisk fiktion	Artiklens titel	Hovedfund i artiklen	Mindre fund i artiklen
Figur	Artikel 1a (Afsnit 10.2): "Så er jeg Hr. Pindse, så er du en rive": Hvordan indskolings elever træder i rolle i dramatisk fiktion	Indskolings elever indlever sig i figurer	
Rum	Artikel 2b (Afsnit 10.4): Entangled worlds: The becoming of interpretive spaces in pupils' engagement with literature through process drama	Indskolings elever skaber performative fortolkningsrum	Indskolings elever engagerer sig dybt i performative fortolkningsrum

Rum	Artikel 3c (Afsnit 10.6): "Teksten bryder frem": tekst-som-begivenhed i danskfaget	Indskolingselever sammenfiltres med tekster i rum	Tekst-som-begivenhed gør og sker i rum
Forløb	Artikel 4d (Afsnit 10.8): Er der et hul i bogen?" – om dramaleg, handlende fortolkning og (dør-)tærskler	Indskolingselever skaber ny tid og tekst i handlingsforløb	Indskolingselever engagerer sig i forløb som handling-i-tid
Figur	Artikel 5e (Afsnit 10.10): Kunstbaseret performanceforskning med indskolingsbørn	Indlevelse i figurer skaber æstetiske erfaringer	Forskeren som figur kan mediere forskningsprocessen (se Afsnit 7.2)

11.2 Projektets tre hovedfund i forhold til det overordnede forskningsspørgsmål

Jeg har angivet afhandlingens overordnede forskningsspørgsmål som åbent og eksplorativt med formuleringen "Hvad sker der, når indskolingselever fortolker litteratur med procesdrama?" At undersøge, "hvad der sker...", er en udforskning af det uforudsigelige, det sære og det anderledes. Når noget "sker", er det et nulpunkt i tid og rum, hvor 'noget' springer frem, som ikke har været der før; 'noget', som udfordrer det banale og sædvanlige i en skolehverdag. Denne uforudsigelighed har jeg gennem afhandlingen samlet i begrebet begivenhed (se Afsnit 4.2); når noget særligt sker i tid og rum omkring litteraturundervisning og procesdrama, som for mig og forskningsdeltagerne adskiller sig fra andet, og som skaber nye betydninger i relationer mellem kroppe. Med begrebet tekst-som-begivenhed (Heiden & Jensen, artikel 3c under udgivelse) har jeg søgt at udfolde og kondensere disse særlige performative betydningsskabelser, f.eks. når den fiktive heks 'springer ud' af billedbogen og skaber affekter i 'det virkelige klasserum' gennem stoflige materialiteter som eleven Monas tårer og kropslige rytmer som elevernes flugt ud af rummet. Denne indkredsning af det særlige og anderledes er i sig selv en betydningsskabelse, og når indskolingselever fortolker litteratur i fremførelse med krop og stemme, skaber de både relativt konkrete og mere udstrakte betydninger i relationer med både mennesker (som andre elever, lærere og forskere) og ikke-mennesker (som den fysiske tekst eller materialiteter som tøjdyr, borde, stole og rum). At skabe disse betydninger

engagerer indskolingseleverne både i det konkrete fællesskab og i den sociale omverden. Deres begejstrede deltagelse i litteraturundervisningen er således et kropsligt og sanseligt udtryk for en skabelse af meningsfulde æstetiske erfaringer i mødet med fiktive verdener sammen med litteraturen. Performativ fortolkning af litteratur er altså at indleve sig sanseligt og reflektivt i virtuelle forestillinger med de intense stemninger, der flyder rundt og bevæger rummet. ”Hvad sker der, når indskolingselever fortolker litteratur med procesdrama...”, er således en betydningsskabelse i sig selv; det er, hvad der sker i en sanselig og kropslig betydningsskabelse i tid og rum med indskolingselever og billedbøger gennem drama som performativ proces.

Hvert af de tre hovedfund bidrager således potentielt til den eksisterende litteraturredidaktiske forskning, til dramapædagogisk forskning og til danskfagets praksis i indskolingens litteraturundervisning i både den danske folkeskole og andre relaterede skolesystemer i Norden. Med nedenstående udfoldelse og uddybning er det hermed op til læseren at vurdere og kritisere kvaliteten af disse bidrag og også udfolde disse potentialer i egen forskning eller praksis.

11.3 Hovedfund 1 (figur): Indskolingselever indlever sig i figurer

Når indskolingselever fortolker litteratur med procesdrama, undersøger de fiktive karakterer i teksten. De undersøger dem ved at indleve sig i deres kroppe, sansninger, følelser og refleksioner som dramatiske figurer. Den dramatiske figur som animeret agent har således en meget stor betydning for elevernes indlevelse i andre. At indleve sig i karakterer fra litteraturen i undervisningen, både ved selv at træde i rolle som en figur og ved at møde andre figurer fra den dramatiske fiktion, skaber muligheder for indskolingseleverne til at sanse og reflektere som andre end sig selv (se også Adomat, 2009; Johansen, 2018). Et konkret eksempel er eleven Nadjas møde med figuren Hr. Pindse i litteraturundervisningen og hendes efterfølgende indlevelse i figuren ved selv at træde i rolle som Hr. Pindse (Heiden, 2023a). Når indskolingselever fortolker litteratur med procesdrama, så lærer de altså om at indleve sig i andre.

Denne læring om indlevelse i andre har jeg kaldt æstetisk erfaring med inspiration fra John Dewey og Helene Illeris. En æstetisk erfaring er en særlig sanselig viden, hvor indskolingseleverne lærer at forstå den verden, som de lever i, gennem både kropslig sansning og sproglig refleksion som ligestillede måder at lære og erkende verden på.

Afhandlingens fund om indlevelse og æstetisk erfaring i forhold til dramatiske figurer har et praktisk og konkret potentiale i forhold til at inspirere dansklærere i den danske folkeskole og i relaterede

skolesystemer, særligt i indskolingen. Det er et potentielt bidrag i forhold til at fremme indskolingselevs indlevelsesevne og æstetiske forståelse i litteraturundervisningen i konkret skolepraksis, hvad der er indskrevet i danskfagets formål (UVM, 2019, s. 3). I afhandlingens artikel 1a, artikel 4c og artikel 5e uddybes og konkretiseres dette fund teoretisk og forskningsmetodisk. I projektets formidlingslitteratur findes også to mindre artikler, som dansklærere i folkeskolens indskoling kan anvende i danskfagets didaktiske praksis i det konkrete og videre arbejde med dette fund (se Bilag 13, Heiden, 2024; 2023).

Det, der sker, når indskolingselever fortolker litteratur med procesdrama, er således, at de indlever sig i andre. Disse "andre" er ikke nødvendigvis kun andre mennesker, men også ikke-levende materialiteter, som eleverne animerer og "vækker til live" gennem leg. Denne indlevelse har et didaktisk dannelsespotentiale for indskolingseleverne til at forstå verden som antropocæn, altså som en verden, hvor det menneskelige ikke nødvendigvis er det primære, men en økologisk balance med alt andet levende i verden (se Illeris, 2023; 2022; Kusk, 2023; 2022b). Den antropocæne dannelsesorientering mod det ikke-menneskelige er ikke en udforsket del af afhandlingen, og jeg fører det derfor videre i perspektiveringen (Afsnit 12.6).

Derudover har lærerens – og også forskerens – roller som figurer i den dramatiske fiktion ligeledes en særlig betydning, da de gennem uddannelsessystemet og fællesskabet i skolen tildeles en magt gennem deres position som lærere (eller forskere). Betydningen af disse positionerede roller har jeg uddybet i artikel 4c og artikel 5e. Dette fund om forskerpositionen-i-rolle og betydningen af denne figur peger ikke ind i det overordnede forskningsspørgsmål, men har stadigvæk stor betydning i forhold til at tænke kunstbaseret forskningsmetodik på nye måder. Derfor er uddybningen placeret i (Afsnit 7.2).

11.4 Hovedfund 2 (rum): Indskolingselever skaber performative fortolkningsrum

Når indskolingselever fortolker litteratur med procesdrama, så undersøger de fiktive verdener i teksten. De fortolker altså tekstens verden ved sammen med læreren at skabe dramatiske fortolkningsrum gennem kropslig fremførelse med procesdrama. Fortolkningsrummene er momentane omskabelser af det mere velkendte klasserum til nye, anderledes og fiktive verdener gennem procesdrama, hvor indskolingseleverne er med til at bestemme litteraturundervisningens retning og sted og samtidig medskabe tekstens betydning. Elevernes fortolkning af litteratur som betydningskabende performance skaber således nye og virtuelle rum som fiktive verdener, der er forbundet og eksisterer samtidig med det virkelige og aktualiserede rum, og hvor de fiktive figurer

handler med krop og stemme. Indskolingseleverne kan dermed i det fiktive rum skabe deres egne og mere autonome fortolkninger af litteraturen, hvad der engagerer dem meget.



Billede 9 (en visuel konklusion): Eleven Vilbur (n.th.) er den spillende fortæller og har guidet den kollektive skabelse af et momentant performativt fortolkningsrum med billedbogen *Hr. Pindse*. Eleven Nikolaj (ø.tv.) er 'papiret' i billedbogen, jeg (n.tv.) er en støvle, Olga (n.m.) er et æbleskrog, han selv er en nøgle, og lærer Sif (ø.th.) er 'teksten', altså selve den fysiske billedbog som materialitet (se Heiden & Rørbech, 2024b, s. 13).

At fortolke litteratur med procesdrama fremmer indskolingselevernes oplevelse af 'agency'; en bekræftelse af deres egne evner til at have "magten" i klasserummet ved at kunne anvende deres æstetiske erfaringer med krop, stemme og sansning i procesdrama. For indskolingseleverne er skabelsen af mere autonome fortolkningsrum i litteraturundervisningen et 'empowerment' af dem som både mennesker og samfundsborgere og en fremhævelse af de særlige betydninger, som de skaber gennem deres egne fortolkninger af litteratur.

Elevernes dybe engagement i skabelsen af performative fortolkningsrum rummer et fagdidaktisk potentiale i forhold til danskfagets formål i folkeskolen om at fremme elevernes oplevelse af litteratur (UVM, 2019, s. 3). At fortolke litteratur med procesdrama ved at skabe fiktive fortolkningsrum engagerer indskolingseleverne dybt og er dermed en oplevelse, der kan bidrage til indskolingselevernes æstetiske erfaringer med at forstå den verden, som de lever i. I afhandlingens artikel 2b og artikel 3c konkretiseres og uddybes dette fund teoretisk og forskningsmetodisk.

Det, der sker, når indskolingselever fortolker litteratur med procesdrama, er således, at de sammen i klassefællesskabet skaber fiktive fortolkningsrum med procesdrama, hvor de har større mulighed for selv at bestemme, hvad de gerne vil i relation til deres fortolkning af tekstens verden, hvordan verden potentielt er eller kan være, hvis den bliver lidt mere sær og mærkelig, og hvordan de selv kan være med til at løse sociale og/eller økologiske problemer i verden i relation til både mennesker og ikke-mennesker (se også Afsnit 12.6).

11.5 Hovedfund 3 (forløb): Indskolingselever skaber ny tid og tekst i handlingsforløb

Når indskolingselever fortolker litteratur med procesdrama, så undersøger de tekstens handlingsforløb. De fortolker altså tekstens handling ved at fremføre et forløb i tid med kropslige handlinger i forhold til billedbogens karakterer og verden med procesdrama og skaber dermed en ny form for fiktiv tid. De skaber den fiktive tid gennem fysisk handling med krop og stemme, der påvirker både deres sansning af dem selv som mennesker og deres forståelse af litterære tekster. Den litterære tekst som materialitet bliver selv en "levende" agent i den fiktive tid, som påvirker elevernes handlinger, ligesom de påvirker teksten. Tilblivelsen af fiktiv tid i procesdramatiske forløb skaber en virtuel grænse i litteraturundervisningen, som giver indskolingseleverne mulighed for at overskride normer i det velkendte klasserum ved at handle i relation til teksten. Forløbet bliver således en skabelse af fiktiv handling i en ny form for tid, der omskaber både 'virkelig' tid og litterær tekst.

Et konkret eksempel på elevernes skabelse af ny tid og tekst i forløb ses i artikel 2b (s. 10), hvor eleven Victor fortolker billedbogens handling ved fysisk at handle med krop og stemme i relation til teksten. Han skaber en fiktiv handling i tid ved at overskride skolens normative grænse for, hvornår den performative fortolkning af billedbogen stopper i aktualiseret og virkelig tid, ved at løbe rundt og rundt om bordene i klasserummet for at skulle "nå færgen" inde i den virtuelle fiktion skabt i handlende fortolkning af billedbogen. Gennem handlinger i ny tid erfarer eleverne således sanseligt, at verden potentielt kan være anderledes, og at de selv kan skabe nye betydninger i den 'virkelige' verden ved at handle i relation med teksten.

Dermed bidrager afhandlingen med en ny forståelse af litteratur og andre æstetiske tekster til den danske folkeskoles litteraturundervisning. Litterære tekster er ikke blot at forstå som intentionelle "midler for læring" eller objekter for fortolkning som gengivelse. Med det nymaterielle og posthumane perspektiv kan de litterære tekster forstås som animerede materialiteter i tid, som bliver til gennem indskolingselevernes betydningsskabende fortolkning i performativ handling med procesdrama. Dette fund har et potentiale som fagdidaktisk bidrag til at kvalificere indskolingselevernes indlevelse og indsigt i litteratur og andre æstetiske tekster, som der angives i

den danske folkeskoles formål for danskfaget (se UVM, 2019, s. 3). I artikel 2b, 3c og 4d udfoldes denne nye forståelse af tid, handling og tekster teoretisk og empirisk. Med dette fund skønner jeg også til at have bidraget til en ny forståelse af litterære tekster i litteraturdydidaktikken med et nyt tekstbegreb, som animerer den litterære tekst og dens betydning i litteraturundervisningen gennem skabelse af fiktiv tid i handling med krop og stemme.

Det, der sker, når indskolingselever fortolker litteratur med procesdrama, er således, at den litterære tekst, som i afhandlingen er billedbøger, animeres som fysisk og virtuel materialitet med krop og stemme i handlende forløb i tid. Dermed får den litterære tekst en selvstændig betydning som en vigtig og animeret agent i litteraturundervisningens særlige begivenheder.

11.6 Endelig opsamling på forskningsfund

Endeligt opsummerende kan man sige, at det, der sker, når indskolingselever fortolker litteratur med procesdrama, er, at de sammen med læreren indlever sig intenst i tekstens fiktive karakterer. De indlever sig i karaktererne ved at medskabe tekstens fiktive verden, hvor de selv er med til at handle kropsligt i de fiktive møder med teksten, hvor de kan engagere sig med egne æstetiske erfaringer fra f.eks. dramaleg eller dramatisk leg. I dramapædagogiske termer indlever indskolingseleverne sig altså i de dramatiske figurer fra de litterære tekster i fiktive rum ved at bevæge sig med krop og stemme i forløb i tid. Den litterære tekst får en særlig betydning i fortolkningsprocessen med drama som en både fysisk og virtuel materialitet, der uforudsigeligt kan 'eksplodere' i intense affekter og dermed ramme og stemme både figurer, rum og forløb. At indleve sig i litterære karakterer gennem medskabelse af tekstens verden i særlige handlingsforløb skaber altså en sanselig viden hos indskolingseleverne som både æstetiske erfaringer og oplevelser af 'agency' i litteraturundervisningen. Dermed kan aktiviteter med fortolkning af litteratur med procesdrama potentielt bidrage til, at indskolingseleverne efter 4. klasse i den danske folkeskole har *viden om figur, rum og forløb* i forhold til kompetenceområderne *fortolkning, undersøgelse, kommunikation og krop og drama*, der angives som fagdidaktiske mål for litteraturundervisningen i Fælles Mål for dansk. Ligeledes fremmer afhandlingens forskningsfund potentielt nye og mere uforudsigelige muligheder og veje i fagdidaktisk praksis til at nå disse mål i L1-danskfagets litteraturundervisning med indskolingselever og procesdrama.

Del 12: Diskussion og perspektivering

12.1 Indledende overblik over diskussion og perspektivering

Hvad kunne have gjort en forskel i forskningsprocessen? I dette afsnit peger jeg ind i afhandlingens mulige "blinde vinkler", som kan have påvirket besvarelsen af afhandlingens forskningsspørgsmål,

metodologi og fund, og som dermed har 'drejet' forskningsprocessen på forskellige måder. Jeg skaber dette overblik over mulige "blinde vinkler" for at udpege styrker og begrænsninger i forskningsprocessen med projektet. Således søger jeg at udfolde, hvad der har påvirket tilblivelsen, udførelsen og de endelige fund i henholdsvis forskningsspørgsmålet, metodologien og fundene, og hvordan forskningsspørgsmålet, metodologien og fundene kunne have set anderledes ud. Jeg gør det ved at opstille fire underafsnit, som peger ind i hvert sit diskussionstema.

Det første tema om udvikling (Afsnit 12.2) peger ind i afhandlingens overordnede forskningsspørgsmål og handler om et kritisk perspektiv på det meget åbne "hvad"-spørgsmål. I afhandlingen fokuserer jeg med forskningsspørgsmålet mod det tilfældige og uforudsigelige i tid og rum, som jeg så binder an til begrebet begivenhed (se Afsnit 4.2; Burnett & Merchant, 2018; Heiden & Jensen, artikel 3c under udgivelse). Hvad er det så muligt at udsige noget om i besvarelsen af forskningsspørgsmålet, som 'blot' peger ind i her og nu og ikke fremad eller tilbage i tid og rum? Forskningsspørgsmålets momentane tidsforståelse gør det vanskeligt at indkredse indskolingselevs læring med litteraturundervisning over tid, i hver fald ikke i udviklingspsykologisk forstand som en "udvikling" (se f.eks. Broström, 2002). Er det overhovedet muligt for afhandlingen at sige noget om, hvorvidt 'nogen udvikler kundskaber og færdigheder om noget andet', altså som "udvikling af læring", hvad der forventes at ligge i litteraturdidaktisk og dramapædagogisk forskning? Det diskuterer jeg i dette afsnit, og jeg har derfor kaldt dette diskussionstema for *udvikling*.

Det andet tema om individ (Afsnit 12.3) peger ind i afhandlingens postkvalitative forskningsmetodologi, der med anvendelsen af rhizom-metaforen og det sammenfiltrede kan kritiseres for i altoverskyggende grad at fokusere på kollektive fællesskaber og ikke på indskolingselever som enkelte individer (se St. Pierre, 2021; 2011). I afhandlingen fokuserer jeg på mennesker som relationelle sammenfiltringer af agenter og materialiteter i rum, der i fællesskab performer handlende litteraturfortolkning med procesdrama. Jeg fokuserer altså ikke på indskolingselever som "særlige" menneskelige individer med differentierede forudsætninger, selvom jeg i artiklerne følger enkelte elever, men på relationer og intensiteter mellem 'navngivne' kroppe (Massumi, 2002). Hvordan har dette fokus på relationelle og performative fællesskaber frem for individ påvirket mine fund, og hvordan kunne det se anderledes ud? Det diskuterer jeg i afsnittet om *individ*.

Det tredje tema om lærerdeltagelse (Afsnit 12.4) peger ind i projektets forskningsdesign (se også Afsnit 7.5). Jeg havde ved opstarten af projektet planlagt at gennemføre semistrukturerede fokusgruppeinterviews med eleverne alene i umiddelbar forlængelse af hvert undervisningsforløb for dermed at søge at 'indfange' børneperspektiver mere eller mindre uafhængigt af lærerne (Kvale & Brinkmann, 2016). Undervejs i empiriindsamlingen måtte jeg ændre i forskningsdesignet, da

eleverne fandt fokusgruppeinterviewene meningsløse og kedelige. Jeg valgte derfor i stedet at gennemføre performative undersøgelser med procesdrama, hvilket skabte nye muligheder for elevernes deltagelse gennem dramatisk leg (Heiden, 2024e). Da jeg præsenterede det nye design for lærerne, valgte de alle tre at bifalde det og betragte det som spændende, sjovt og anderledes. Jeg lagde ikke umiddelbart op til lærernes deltagelse, men Lærer Sif på skole 2 tilbød straks at deltage sammen med mig som et sæt ”ekstra hænder”, mens lærer Thilde på skole 2 og lærer Petra på skole 1 valgte ikke at deltage. Hvilken forskel har denne ændring af forskningsdesignet så gjort i forhold til afhandlingens fund? Det diskuterer jeg i afsnittet om *lærerdeltagelse*.

Det fjerde og sidste tema om validitet (Afsnit 12.5) omhandler afhandlingens formative og empiriske vidensproduktion i forhold til det overordnede forskningsspørgsmål, med andre ord validiteten af projektets skabelse af ny og gyldig viden, som jeg præsenterer i konklusionen (Afsnit 11; Afsnit 13). Hvis fortolkning af litteratur med procesdrama i den posthumane onto-epistemologi forstås som en evig, bevægelig, ikkerationel, uforudsigelig og sanselig proces, er ’resultatet’ af forskningsprocessen måske ikke gyldigt i en sådan grad, at det kan kaldes for ”ny viden”? Hvordan kan vi således gentænke forskningsvaliditet i en posthuman onto-epistemologi? Det diskuterer jeg i afsnittet om *validitet*.

Endelig afsluttes afsnittet med en perspektivering om æstetiske læreprocesser (Afsnit 12.6). Afsnittet om æstetiske læreprocesser lægger op til videre undersøgelser med et bredere perspektiv, end denne afhandling tilbyder. Afhandlingen er inspireret af den danske drama- og sprogforsker Mads Th. Haugsteds afhandling *Handlende mundtlighed – mundtlig metode og æstetiske læreprocesser* og hans fagdidaktiske forståelse af drama som æstetisk læreproces (Haugsted, 2009, s. 79; 1999, s. 72). Jeg perspektiverer i afsnittet hans forståelse af æstetiske læreprocesser ind i min egen forskning med den dansk-norske æstetikforsker Helene Illeris’ og den danske kunstpædagogikforsker Hanne Kusks forståelser af æstetiske processer som en del af en mere bæredygtig dannelsesforestilling om en ny verden i det posthumane⁴¹. Jeg inddrager dannelsesbegrebet i perspektiveringen for at pege læseren ind i det fagdidaktiske potentiale, som ligger i en mulig myndiggørelse af ’små mennesker’ gennem kunstbaseret undervisning.

Jeg udfolder i afsnittet Illeris’ gentænkning af dannelsesbegrebet med æstetiske læreprocesser som en økologisk dannelsesforestilling med det antropocæne (Illeris, 2023; Kusk, 2023). Således perspektiverer jeg afhandlingens forskningsfund ind i en epistemologi om en bæredygtig verden i forhold til en mulig myndiggørelse af indskolingseleverne gennem mediering med det ikke-

⁴¹ Haugsted arbejder med en konstruktivistisk dannelsesforestilling, hvor den æstetiske læreproces er et delelement i det enkelte menneskes dannelse af egen identitet (Haugsted, 1999, s. 73; 1998, s. 111).

menneskelige i kunst. Det er et perspektiv, som jeg i afhandlingen ikke berører og udfolder, men ser som relevant i forhold til videre udforskning af litteraturredidaktik sammenkoblet med procesdrama i indskolingen.

12.2 Tema 1: Om udvikling

Jeg har valgt at formulere afhandlingens forskningsspørgsmål meget bredt og åbent som et "Hvad sker der, når..."-spørgsmål. Jeg har gjort det for at rumme og indfange det åbne, tilfældige og uforudsigelige i en medieret verden med andet end mennesket og fører derfor afhandlingens forskningsfokus ind i begrebet begivenhed, som kan rumme det multiple, det affektive og kollapsede af struktureret distinktion (Burnett & Merchant, 2018; se Afsnit 4.2). Det medfører, at spørgsmålet peger unøjagtigt ind i forskningsprocessens "genstand", som er indskolingselevs fortolkning af litteratur, og potentielt fokuserer på alt muligt andet end netop denne genstand. At fokusere på begivenheder i litteraturundervisningen betyder, at jeg i afhandlingen rammesætter tilfældige og særlige hændelser i tid og rum (se Afsnit 4.2). Et fokus, der for mig forekommer relevant i en posthuman onto-epistemologi, i særdeleshed i forhold til afhandlingens inddragelse af den agentiale realisme og dens komplekse forhold til verden, viden, tid og rum (Barad, 2007; Juelskjær, 2019). Men det betyder også, at det ikke er muligt at forfølge kausale forbindelser mellem viden, verden, tid og rum i empirien. Afhandlingens forskningsspørgsmål besvarer således ikke, hvordan indskolingselever udvikler nye færdigheder og kundskaber over tid ved at fortolke litteratur med procesdrama. I forhold til afhandlingens fund bliver det således uforholdsmæssigt kompliceret at sige noget om, hvorvidt indskolingselever 'lærer noget' gennem at fortolke litteratur med procesdrama med en kausal logik.

En styrke ved det er, at det skaber fokus på de komplekse kunstbaserede processer, som finder sted i tilfældige og særlige begivenheder i tid og rum i indskolingselevs relationelle samspil med kunstformerne billedbøger og teater. At arbejde med komplekse kunstbaserede processer i skolen er netop en ekspliciteret del af "klassisk" procesdrama, som handler om at didaktisere undersøgelser af verden gennem skabelse af improviserede dramatiske fiktioner med anderledes forståelser af tid, rum og tilfældighed (O'Neill, 1995; Spolin, 2020). Jeg vælger at betragte forskningsspørgsmålets fokus på det tilfældige som en styrkelse af det abduktive ved netop at indkredse det særlige, som ikke passer ind i gængse forestillinger om verden og undervisning. En tilsvarende begrænsning er, at det komplicerer mulighederne for at undersøge indskolingselevs udvikling af erfaringer kausalt og logisk-rationelt i tid og rum (se Afsnit 3.5). Jeg afsøgte med den designbaserede forskningsmetodik denne kausale udviklingstilgang af elevernes oplevelser og erfaringer i den første del af projektet (se Heiden, 2023a). Men jeg valgte i stedet senere i projektet at mediere min forestilling om målrationelle designs med det kunstbaserede for at kunne rumme det

ubestemmelige og uforudsigelige i empirien (se Afsnit 6.4). Dermed har jeg søgt at imødekomme den designbaserede forestilling om læring i sociale kontekster, men samtidig fravalgt forestillingen om lineære sammenhænge og logisk rationalitet i undervisning.

Et muligt potentiale til at undersøge en slags kausal "udvikling" af indskolingselevs læring kunne ligge i at følge eleverne Nadja, Frode og Albert i de performative undersøgelser gennem afhandlingens artikler fra den første (Heiden, 2023a) og til den sidste (Heiden, 2024e). Jeg har med overlæg valgt at invitere de samme tre elever til at deltage ved empiriindsamlingens begyndelse, da de gik i 1. klasse, og ved afslutningen af indsamlingen, da de gik i 2. klasse, for dermed at have mulighed for at kunne forfølge en slags kausalitet. Jeg har ikke analyseret dette overlap grundigt, men gennem min egen deltagelse i begge performative undersøgelser i relationen med de tre elever, har jeg oplevet en øget fortrolighed hos lige disse tre 'små mennesker', både omkring deres egen deltagelse, at træde kollektivt i rolle, at arbejde med billedbogen som en fysisk og virtuel materialitet og deres relation til mig som forsker. Denne fortrolighed kunne være udfoldet anderledes og mere grundigt i afhandlingen for at rumme det sociale læringsperspektiv.

12.3 Tema 2: Om individ

Jeg forsker i afhandlingen med en postkvalitativ procesmetodologi, hvor alting allerede bevæger sig, flyder ind og ud af hinanden, bliver uklart, og hvori mennesker ikke klart kan adskilles fra hverken andre mennesker eller ikke-mennesker (Barad, 2007; St. Pierre, 2021). Det posthumane handler for mig i afhandlingen om at underminere menneskers fortrinsret frem for ikke-mennesker (Jensen, 2022, s. 253). Det ligger i begrebet sammenfiltrering: at verden er et rodnet uden mennesket som centrum; uden binære forståelser af det normale i forhold til det anderledes, af krop i forhold til 'sind' og af fællesskab i forhold til individ. Det betyder, at jeg i afhandlingen fokuserer på relationelle fællesskaber og sansninger mellem humane og non-humane kroppe og ikke på, hvad der foregår 'inde i' indskolingselevs psyke i forhold til at "være" humane individer som primær entitet.

Procesdrama er *altid* en kollektiv proces og *aldrig* individorienteret (se O'Neill & Lambert, 1992; Szatkowski, 1985; Sæbø, 2009). Den dramatiske fiktion, som improviseres frem her og nu af en gruppe af menneskelige deltagere og *aldrig* alene, forstås i "klassisk procesdrama" som en dobbelthed mellem den 'virkelige virkelighed' og den dramatiske fiktion, hvor fiktionen udgør en endnu-ikke-levet og forstået verden (Sæbø, 2009 s. 32). Den kunstbaserede metodik skabes og tilbliver således med fællesskabet omkring procesdrama. Der ligger derfor en potentiel styrke i afhandlingens fællesskabsfokus med procesdrama i forhold til at indfange indskolingselevs relationelle og komplekse samspil med alt og alle omkring sig i sammenfiltreringerne. De skaber som forskningsdeltagere med procesdrama noget sanseligt og mere-end-sprogligt i de relationelle fællesskaber, som bevæger sig ud over dem selv og alle os andre som individer. Modsvarende ligger

der i litteraturredidaktikken et mere individorienteret og "indadvendt" fokus på eleven som individuel "læser" i skolen (se f.eks. Felski, 2008; Gøttche, 2019; Hansen, 2014; Langer, 2011). Læsning af litteratur i skolen forstås ofte som "indenadslæsning", hvor læseren opsluges, trækker sig ind i sig selv og individuelt fordyber sig i fiktionen (Hauer, 2020, s. 55). Begrebet "læser" synes at gøre eleven til en receptiv modtager-af-tekst, særligt i mere læserorienterede litteraturredidaktiske tilgange til tekster (se Eco, 1989; Hansen, 2004; Hauer, 2020; Iser, 1979). Jeg har derfor i afhandlingen fravalgt at anvende begrebet "læser" i forhold til elever og læreres relationelle omgang med billedbøgerne i empirien, hvad der kan forekomme lidt aparte i forhold til en forsker, som kalder sig selv litteraturredidaktiker. Således sætter jeg i afhandlingens procesmetodologi lidt groft skåret dramapædagogikken, specifikt procesdrama, med fokus på fællesskabet foran litteraturredidaktikken og et potentielt fokus på individet som "læser", hvilket så glider lidt i baggrunden.

Den postkvalitative metodologi i afhandlingen bygger mere "direkte" på den posthumane onto-epistemologi gennem de teoretiske begreber om sammenfiltrering, relation og begær (se Afsnit 3.4). Forestillingen om fokus på fællesskab ligger således dybt funderet i afhandlingens forskningsspørgsmål, metodologi og fund. Et muligt potentiale i en tilstræbt udforskning af individer i afhandlingen kunne være i højere grad at anvende den empiri om de enkelte elever, som er indsamlet i de syv intra-views med lærer Petra og lærer Sif gennemført i umiddelbar forlængelse af litteraturundervisningen. Lærerne har på egen opfordring i intra-viewene gjort meget ud af at fortælle om de enkelte elevers oplevelser og erfaringer i forhold til særlige begivenheder, og jeg har også ofte spurgt ind til det og fået dem til at fortælle yderligere, fordi jeg har fundet det relevant i forhold til forskningsspørgsmålet. Med yderligere behandling, analyse og tolkning af empirien fra afhandlingens intra-views ville det være muligt at forholde mig mere uddybende til indskolingseleverne som individer eller en slags udadvendte "læsere" i forhold til deres oplevelser og erfaringer med procesdrama og litteraturredidaktik. Det kunne have været udfoldet mere grundigt i afhandlingen.

12.4 Tema 3: Om lærerdeltagelse

I de første skitser til projektets design-based-research forskningsdesign placerede jeg mig selv centralt som en "edderkop", der kunne guide og styre forskningsprocessen gennem en række fokusgruppeinterviews med eleverne efter undervisningen. Her havde jeg planlagt, at eleverne kunne fortælle mere frit om deres oplevelser og erfaringer med billedbøgerne og procesdrama. Det gik ikke helt efter planen (se Afsnit 10.2), og jeg måtte derfor gentænke forskningsdesignet. Jeg planlagde herefter de performative undersøgelser med procesdrama, hvor eleverne efter mit skøn fik nye, anderledes kropslige og legende muligheder for at deltage i processen ved at udtrykke sig sanseligt og performativt med det kunstbaserede (Heiden & Rørbech, 2024b; Heiden, 2024e). Jeg

havde ikke planlagt det nye design med lærerne som medforskere i de performative undersøgelser, men da lærer Sif på skole 2 meget gerne ville deltage, fandt jeg det spændende, og jeg inkluderede hende fra starten af undersøgelserne på skole 2, mens lærer Petra på skole 1 og lærer Thilde på skole 2 valgte ikke at deltage. De performative undersøgelser på henholdsvis skole 1 og skole 2 er således gennemført på forskellige måder: I hver undersøgelse på begge skoler har jeg og tre forskellige elever deltaget, men på skole 2 har lærer Sif hver gang deltaget som ”spillende medforsker”, mens eleverne på skole 1 har gennemført undersøgelsen uden læreren. Hvilken forskel kunne et andet design i form af enten mere lærerdeltagelse med lærer Petra og lærer Thilde eller mindre lærerdeltagelse uden lærer Sif have gjort i forhold til afhandlingens fund?

En overordnet styrke ved lærer Sifs deltagelse har været at have et par ekstra ”forskerhænder” i de performative processer på skole 2. Lærer Sif er en dygtig dramalærer, hun har haft mange spændende og kreative ideer til vores fælles dramaaktiviteter, eleverne kender hende, og de lader til godt at kunne lide hende. Hun er også amatørskuespiller og arbejder med børneteater i skolens nærmiljø. Det har givetvis inspireret flere af eleverne på skole 2 til at ”kaste sig ind” i fiktionen mere spontant og engageret, end de ellers ville have gjort (se også Sæbø, 2009, s. 147). En begrænsning kunne være, at eleverne i relationen med lærer Sif på skole 2 er blevet positioneret som ”mindre frie” elever, da de har skullet bevæge sig i relationen med lærer Sif positioneret i en dominant lærer- og voksenrolle, i forhold til eleverne på skole 1, som har arbejdet mere autonomt uden lærer Petras deltagelse. Med udgangspunkt i afhandlingens postkvalitative metodologi har det ikke på noget tidspunkt i processen været min intention at etablere et generaliserbart sammenligningsgrundlag. Afhandlingens posthumane onto-epistemologi ’opløser’ så at sige dikotomien mellem det mimetiske og det anderledes i sammenfiltringen med de relationelle begivenheder i de performative undersøgelser, da undersøgelsen altid vil være relativt uforudsigelig og dermed umulig at generalisere ud fra. En bibeholdelse af det oprindelige DBR-forskningsdesign eller større eller mindre lærerdeltagelse ville have udløst andre begivenheder, som kunne have ført til andre fund. Men afhandlingens intention med det mere åbne forskningsdesign i den posthumane onto-epistemologi er netop ikke at skabe generaliserbar og prædeterminerede fund som ”nålestik i praksis”. Intentionen er at ’danse’ med empirien, at anvende teorien som ’guide’ og dermed skabe nye forståelser af gyldig viden ved at forstyrre de bestående og etablerede former (St. Pierre, 2021; Lather, 2007). Derfor vælger jeg at betragte lærernes mere ustrukturerede og ’løse’ positioneringer i forskningsdesignet til de performative undersøgelser som mindre afgørende for validiteten af afhandlingens fund. Med andre videnskabsteoretiske ontologier ville lærernes deltagelse have haft stor betydning for forskningsspørgsmål, forskningsmetodologi og forskningsfund, men ikke med det posthumane i denne afhandling.

12.5 Tema 4: Om validitet

I mere traditionel humanistisk forskning omhandler validitet gyldigheden og legitimeringen af forskningsprocessens grundighed og kompleksitet og dermed sandheden i konklusionens vurderinger (se f.eks. Brinkmann & Tanggaard, 2020). Har jeg "talt sandt" om det, som jeg havde til hensigt, og dermed produceret ny og "mere legitim" viden med fundene i afhandlingens konklusion, som kan opfylde afhandlingens formål?

Den amerikanske uddannelsesforsker og posthumanist Patti Lather (2007) forholder sig kritisk til en sådan absolutistisk og konventionel forståelse af viden og sandhed. Målet med 'post'-forskning er ifølge hende ikke at producere nye sandheder eller generaliseringer, men at forsøge at forstyrre, problematisere og udvide de dominerende former for viden og dermed skabe helt nye og ikke-mimetiske videnskabelige metodologier (se også Jensen, 2022; St. Pierre, 2021). Hun foreslår således *rhizomatisk validitet* som et nyt validitetskoncept, der kan anvendes til at forstå viden og sandhed om verden på nye og sammenfildrede måder (Lather, 2007, s. 124; Jensen, 2022, s. 258).

Anvendelsen af begrebet rhizom (Deleuze og Guattari, 2004, se Åfsnit 3.4) symboliserer bevægelsen i forskningens produktion af ny viden fra en hierarkisk og binær ordning af empirien til sammenfildrede netværk uden centrum og udgangspunkt. Dermed bliver det i produktionen af ny viden muligt at 'indfange' tilfældige brud, begivenheder og øjeblikke i social praksis som ikke-distinkte og ikke-fastlagte, men derimod multiple, simultane og flydende (Lather, 2007, s. 4; se også Afsnit 4.2). Hun fremhæver særligt decentrering af forskeren og forskningsdeltagerne som et specifikt "greb" i forhold til at bibeholde de flydende intensiteter og spændingerne i de relationelle sammenfildringer i produktionen af ny viden, hvad der for mig også binder den rhizomatiske validitet an til den kunstbaserede performancemetodik (Heiden, 2024e; Lather, 2007, s. 125; se også Jensen, 2022, s. 259; Østern et al., 2021). Det er et greb til at lade viden blive til i konstante og bevægelige brud, hvor logisk-rationelle og binære modsætninger forbliver urolige og potentielt uforløste (Lather, 2007, s. 125).

En oplagt styrke ved en sådan rhizomatisk forståelse af validitet i forhold til afhandlingens produktion af ny viden er at kunne inkludere et fokus på fællesskab og sammenfildring, som jeg har nævnt i Afsnit 12.3. Derudover forstyrrer en sådan 'post'-forståelse af ny viden den udviklingspsykologiske antagelse om læring som et kausalt forhold til tid og rum, hvad jeg også har nævnt i Afsnit 3.6. En lige så åbenlys begrænsning er den forskningsetiske forståelse af vidensproduktion, hvor grænsen for ansvarlig forskning med en sådan ny forståelse af validitet udfordres af det potentielt grænseløse og illegitime. En forståelse af skabelsen af ny viden vil altid til en vis grad være normativ, og en sådan ny forståelse udfordrer det bestående i forhold til, hvad der kan defineres som 'god' og 'rigtig' forskningspraksis, og dermed legitim vidensproduktion (se Del 9).

Det tilføjer en yderligere problematik til forskningsprocessens affektive etik i forhold til en slags 'anything goes'-etik omkring det tilfældige og ubestemmelige (se Afsnit 9.2).

Jeg mener, at jeg har gjort det så 'godt' og 'rigtigt', som det har været muligt i forhold til at legitimere afhandlingens forskningsproces og -fund med grundighed og kompleksitet. Jeg har udfordret grænsen for validiteten i empirien ved selv som decentreret forsker-i-rolle at gøre mig til en del af feltet og har således gjort mig selv åben for kritik ved helt transparent at præsentere disse 'unøjagtigheder' i forskningsprocessen for læseren i skabelsen af viden som noget sammenfiltret og rhizomatisk. Jeg mener, at formålet med at gennemføre posthuman forskning i skolen ikke handler om at skabe nye sandheder med en snæver forestilling om "ny viden", men at forstyrre de hierarkiske selvfølgeligheder, som skolen kontinuerligt 'fryser fast' i omkring både forståelsen af indskolingselever, litteraturundervisning og anvendelsen af procesdrama. Med den posthumane onto-epistemologi forbundet med den kunstbaserede metodologi er det muligt netop at fokusere på det anderledes, det kontekst-sensitive og det åbne ved selv at åbne sig og selv 'gøre' indskolingselevernes relationelle møder med det affektive som ny og sanselig viden (Heiden, 2024e; Heiden & Jensen, artikel 3c under udgivelse; Illeris, 2023; Jensen, 2022, s. 259; Lather, 2007, s. 128). Det har jeg undervejs i forskningsprocessen gjort så 'godt' og 'rigtigt', som det har været muligt, og herfra er det så op til andre forskere at diskutere det legitime.

12.6 Perspektivering: Æstetiske læreprocesser i et dannesperspektiv

Hvordan kan afhandlingens forskningsfund ses i en bredere forskningskontekst? Det trækker jeg frem i dette perspektiveringsafsnit som et relativt kort appendiks. Jeg fokuserer i afsnittet på æstetiske læreprocesser som en dannelsesmodus; noget, afhandlingen *kunne* have undersøgt, men som det overordnede "hvad"-forsknings spørgsmål ikke indbyder til, da det alene fokuserer på begivenheder som her og nu. Således søger jeg med dette afsnit at perspektivere den posthumane forståelse af litteraturundervisning med procesdrama i indskolingen som en didaktisk myndiggørelse med det kunstbaserede, hvor indskolingseleverne kan opdage verden ud over sig selv og dermed forberedes og forberede sig selv til at leve i den (Jensen et al., 2024). Dermed er afsnittet et begrundet "hvorfor"-perspektiv til forskningsspørgsmålets "hvad", altså et spørgsmål om, *hvorfor* indskolingselever egentlig bør fortolke litteratur med procesdrama, hvilket ikke er medtænkt i afhandlingen.

Begrebet æstetiske læreprocesser blev introduceret i 1990'ernes nordiske skole- og uddannelsesforskning af den danske medieforsker Kirsten Drotner (1995), den norske æstetikfilosof Hansjörg Hohn (Hohn & Pedersen, 1996) og Mads Th. Haugsted (1999; 1998). Begrebet anvendes i Norden meget bredt om pædagogiske praksisser med kunstbaserede aktiviteter på både

daginstitutionsområdet⁴² (se f.eks. Austrung & Sørensen, 2006) og skoleområdet (se f.eks. Haugsted, 2009). Aktiviteterne med æstetiske læreprocesser knyttes ofte an til drama og teater (se Sørensen, 2015; Sørensen & Thorsen, 2022). I den traditionelle forståelse af æstetiske læreprocesser kobles forståelsen af læring som udvikling sammen med sanselige processer i leg og kunst som æstetisk virksomhed (se Sørensen, 2015, s. 80). Æstetisk virksomhed som læringsmåde betyder at "omsætte"⁴³ sine indtryk af verden til medierede (æstetiske) udtryk" (Austrung & Sørensen, 2009, s. 90). Oplevelse med æstetisk virksomhed kan forstås som en kognitiv internalisering, der transformeres til erfaring gennem skabelsen af nye udtryk med æstetiske former (Sørensen, 2015, s. 58). Læring som kausal udvikling med æstetisk form er således en ny erfaring, som over tid bliver til en statisk vane, der herefter kan udfordres og skabe nye erfaringer i omsætningen (Dewey, 2009).

Menneskers tilegnelse af erfaring som internalisering af oplevelser er svært at rumme i den posthumane onto-epistemologi (se Hasse, 2020). Verden som 'post' er relationel, ekstern og 'ydre', hvor alting kommer til syne her og nu som noget vigtigt og værdsat og herefter 'flyder ud' (Juelskjær, 2019). Hvordan er det så muligt at forstå æstetiske læreprocesser som en del af en posthuman onto-epistemologi? De to nordiske kunsthøjskoleforskere Helene Illeris (2023; 2022) og Hanne Kusk (2023, 2022a; 2022b) betragter æstetiske processer som en del af det antropocæne; en ny verden, hvor mennesket i højere grad medierer sig selv og sin egen eksistens i samspil med naturen og det ikke-menneskelige (se også Haynes & Murriss, 2018; Morton, 2018). Jeg forstår det som at gå ud over sig selv og dermed med det antropocæne at tilstræbe at gøre sig mindre menneskelig ved *ikke* at omsætte sine helt egne indtryk af verden til menneskelige udtryk, men indleve sig i helheden gennem mediering med naturen (Illeris, 2022). Jeg perspektiverer derfor afhandlingens dannelsesforestilling ind i Helene Illeris' forståelse af æstetiske læreprocesser som en del af det antropocæne. Æstetiske læreprocesser handler for hende om at gøre forståelsen af mennesket som dominerende entitet i verden mindre, så der i verden skabes rum for det mere-end-menneskelige, der kan sameksistere med mennesket på mere lige vilkår bestemt af naturen omkring mennesket. Hun udtrykker denne forståelse i nedenstående citat:

If we bury the enlightenment idea of (aesthetic learning processes, red.) as processes where humans become more human by expressing themselves through material production and substitute it with aesthetic learning processes as processes where humans learn to become

⁴² Flere danske kunst- og småbørnsforskere forholder sig kritisk til begrebet "æstetiske læreprocesser" og anvender i stedet termen "æstetiske processer" (se f.eks. Blomgren, 2021; Jørgensen, 2019; Kusk, 2023). Jeg går ikke ind i denne diskussion her.

⁴³ Mads Haugsted og jeg har diskuteret denne tekst i tilblivelse, og han forholder sig kritisk til begrebet "omsætning", som han mener er en simplificering af forholdet mellem indtryk og udtryk. I sin tekst om "At gå fra sans og samling – fordobling og æstetiske læreprocesser i dansk" (Haugsted, 2009) beskriver han det som "fælles vekselvirkning" (Haugsted, 2009, s. 80) og "mediering" (Haugsted, 2009, s. 82).

less human and more attuned to all the objects with whom they co-exist, there is hope for a less anthropocentric (post-)anthropocene era. If we manage to operate with learning as a negative outcome, trying to do less, produce less, consume less, we might actually begin to live the way the young activists wish for: living our lives closer to the ground, to granite, to Earth. (Illeris, 2022, s. 189).

Illeris' antropocæne dannelsesperspektiv som en del af en æstetisk læreproces er en gentænkning af den nuværende, menneskelige eksistens, hvor mennesket omsætter sig selv og naturen på "unaturlige" måder, som har vist sig at være livstruende for både mennesker og alt andet levende (se også Kusk, 2022b). At indleve sig i naturens cyklus, dyr, andre menneskelige kulturer og sin egen eksistens i verdens helhed bør måske være en del af skolens normative gentænkning af dannelsesformålet for den posthumane elev i det antropocæne, specifikt med litteraturundervisning (se også Heiden & Jensen, under udarbejdelse; Murris, 2016). Indlevelse i kunst som fiktion handler om, at mennesket kan genopdage sin dybe relation til den "naturlige" verden, som *er* mennesket (Illeris, 2023, s. 42), og dermed skabe og blive til med det, som er omkring mennesket som økologisk agent (Kusk, 2022b, s. 15). Det antropocæne dannelsesfokus kan være en potentiel mulighed for at skabe øget opmærksomhed på både menneskers og ikke-menneskers økologiske relationer til verden og hinanden, og i opfyldelsen af dette mål kunne æstetiske læreprocesser som undervisning med kunstbaserede former være et centralt element. Indskolingseleverne fortolker økologisk med det antropocæne, når de f.eks. performer stor medfølelse med den sorte fugl, som kommer flyvende fra det ødelagte land og gerne vil have deres hjælp til at håndtere verden (se undervisningsforløb 3.2), eller når de indlever sig i det stressede pindsvin, som gerne vil have deres hjælp til at sove vintersøvn (undervisningsforløb 1.2). Et antropocænt dannelsesperspektiv på indskolingselevers fortolkning af litteratur med procesdrama kunne således være en økokritisk undersøgelse af, *hvorfor* billedbøger og procesdrama som æstetiske læreprocesser inspirerer til gentænkning af et nyt liv sammenfiltret med naturen og det ikke-menneskelige.

Del 13: Konklusion

13.1 Endelig konklusion: Hvad sker der, når indskolingselever fortolker litteratur med procesdrama?

Samlet set bidrager afhandlingen gennem fem artikler og en kappe med ny viden til den litteraturdidaktiske forskning med særligt fokus på indskolingselevers æstetiske erfaringer med litteraturundervisning og procesdrama i den danske folkeskoles danskfag. Specifikt bidrager afhandlingen med sin belysning af procesdrama som performativ og kunstbaseret

fortolkningsmetodik i indskolingens litteraturundervisning med billedbøger i ubestemmelige begivenheder til en forståelse af indskolingselevs læringsudbytte med æstetiske erfaringer gennem dramapædagogik. Derudover bidrager den med sine empiriske perspektiver i forhold til posthuman og nymaterialistisk teori til nye forståelser af indskolingselevs indlevelse i tekster gennem performative fortolkningsbegivenheder i skolen med figur, rum og forløb samt med nye forståelser af postkvalitative, kunstbaserede og performative forskningsmetodikker.

I afhandlingen giver jeg begrundelser for, at anvendelsen af dramapædagogik, herunder specifikt procesdrama, som kunstbaseret og performativ tilgang til fortolkning af billedbøger i indskolingselevs litteraturundervisning er et væsentligt fagdidaktisk bidrag til L1-danskfaget i den danske folkeskole og til national og international litteraturredidaktisk forskning. Jeg argumenterer for at anvende afhandlingens forståelser af litteraturundervisning i danskfaget med procesdrama i forhold til konkret danskundervisning i folkeskolens indskoling for dermed at styrke indskolingselevs relationelle engagement og indlevelse i litterære tekster med performative fortolkninger af billedbøgers fiktive karakterer (figurer), verden (rum) og handling (forløb). I afhandlingen viser jeg en række konkrete eksempler på, hvordan fortolkning af billedbøger med procesdrama i indskolingens litteraturundervisning kan udføres i konkret fagdidaktisk praksis. Derudover bidrager afhandlingen med posthumane og nymaterialistiske perspektiver på billedbøger, drama, kunst og leg til nye forståelser af L1-danskfagets didaktik som kunstbaseret, posthuman og æstetisk orienteret.

13.2 Epilog: Fortsættelsen af den intellektuelle rejse

”Jeg kunne jo mærke, at jeg fik jo modspil af børnene. Og så vil børnene måske tænke (vejer med hænderne) ”hov, hov, det her, det er vi måske faktisk bedre til end de voksne, ikke”. Og det er ikke så tit, at de får det at vide i skolen. Altså at der faktisk er noget, de er bedre til end de voksne, altså (griner)”. (Lærer Sif, skole 2, intra-view 2.2 efter undervisningsforløb 2.2 med billedbogen *Besat*)

Jeg opgav mine interessante drømmerier, og opfyldtes helt af handlekraft. Resolut kravlede jeg op på isen igen og krøb i land. Der sagde jeg til mig selv: Nu har jeg oplevet en begivenhed. Dette her er den første begivenhed i mit liv. Nu er det helt umuligt at blive boende hos Hemulen. Jeg tager min skæbne i mine egne hænder. (Jansson, 2010, s. 23)

Jeg tror, at jeg har oplevet det sanselige, det hemmelige og det lidt farlige på min intellektuelle forskningsrejse ind i udforskningen af ’små’ elevers æstetiske erfaringer med kunst, det kunstbaserede og sansninger af verden og danskfaget. Det tager jeg med mig ud i verden. På rejsen var mumi-familie-livsstils-etikken betydningsfuld for mig, for mine forskerkolleger, for lærerne i

projektet og også for eleverne, tror jeg. Jeg oplevede et væld af begivenheder. Kom jeg uforvarende til at dømmе nogen til kedsomhed? Kom jeg til at hindre deres adgang til det fornøjelige? Det håber jeg ikke...

Er jeg en mere "barnlig" forsker nu? Eller en mere "voksen"? Jeg ved det ikke helt. Nu har jeg oplevet utallige begivenheder sammen med eleverne i indskolingen og deres spændende lærere. Det har været vigtige og helt særlige begivenheder i mit juniorforskerliv. Jeg har gjort mange æstetiske erfaringer selv, og eleverne og lærerne har hjulpet mig ind i det. Nu er det nok helt umuligt at blive boende hos Hemulen(!). Jeg tager min forskerskæbne i mine egne hænder på den videre intellektuelle rejse. Først og fremmest har jeg på rejsen også fået en masse gode kolleger og nye venner, som gerne vil hjælpe med at lægge hænder og Mumi-hale til og skabe endnu mere handlekraft til den lidt skøre, drømmende og fornøjelige forskning... Tak for turen, allesammen!

Referencer

Adams, T. E., & Jones, S. H. (2019). The art of autoethnography. I P. Leavy (red.), *Handbook of Arts-Based Research* (s. 141-164). The Guilford Press.

Adomat, D. S. (2012). Drama's Potential for Deepening Young Children's Understandings of Stories. *Early Childhood Education Journal*, 40(6), 343–350. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0519-8>

Adomat, D. S. (2010). Dramatic Interpretations: Performative Responses of Young Children to Picturebook Read-Alouds. *Children's Literature in Education*, 41(3), 207–221. <https://doi.org/10.1007/s10583-010-9105-0>

Adomat, D. S. (2009). Actively Engaging with Stories Through Drama: Portraits of Two Young Readers. *The Reading Teacher*, 62(8), 628–636. <https://doi.org/10.1598/RT.62.8.1>

Allern, T. H. (2003). *Drama og erkjennelse: En undersøgelse af forholdet mellom dramaturgi og epistemologi i drama og dramapedagogikk* [dr.art.-afhandling, NTNU, Trondheim].

Amiel, T., & Reeves, T. C. (2008). Design-Based Research and Educational Technology: Rethinking Technology and the Research Agenda. *Educational Technology & Society*, 11(4), 29–40.

Aristoteles (2016). *Poetik* (1. udg.). Hans Reitzels Forlag.

Arlander, A., Barton, B., Dreyer-Lude, M., & Spatz, B. (red.). (2018). *Performance as research: knowledge, methods, impact*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315157672>

Ash, J., & Gallacher, L. A. (2015). Becoming Attuned: Objects, Affects, and Embodied Methodology. I M. Perry & C. L. Medina (red.), *Methodologies of Embodiment* (s. 69-85). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203582190-5>

Austring, B., & Sørensen, M. C (2009). Dramaunderviserens mange roller: Hvorfor summer folkeskolen ikke bare af Drama? I K. Fink-Jensen & A. M Nielsen (red.), *Æstetiske læreprocesser – i teori og praksis* (s. 89-109). Billesøe & Baltzer.

- Austring, B. D., & Sørensen, M. (2006). *Æstetik og læring: grundbog om æstetiske læreprocesser* (1. udg., 7. opl.). Hans Reitzels Forlag.
- Barad, K. (2007). *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Duke University Press. <https://doi.org/10.1215/9780822388128>
- Barad, K. (2003). Posthumanist Performativity: Toward an Understanding of How Matter Comes to Matter. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 28(3), 801–831. <https://doi.org/10.1086/345321>
- Barone, T., & Eisner, E. W. (2012). *Arts Based Research* (1st ed.). SAGE Publications, Incorporated. <https://doi.org/10.4135/9781452230627>
- Barton, D., & Hamilton, M. (2003). *Local Literacies: Reading and Writing in One Community* (1st ed.). Routledge.
- Bates, C. (2015). Introduction: Putting things in motion. In C. Bates (Ed.), *Video methods. Social science research in motion* (pp. 1-9). Routledge.
- Bateson, G. (1972), "A Theory of Play and Fantasy", *Steps to an Ecology of Mind: Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution and Epistemology*, University of Chicago Press.
- Baun, L. (2024). *Samskrivning og mimesis: En undersøgelse af relationerne mellem elever, lærere, tekster og digital teknologi i 1. klasse* [ph.d.-afhandling, AU/DPU]. ucviden.dk/ws/portalfiles/portal/192097259/Lise_Baun_afhandling_final.pdf
- Bennett, J. (2001). *The enchantment of modern life: Attachments, crossings and ethics*. Princeton University Press.
- Bergstedt, B. (2021). The Ontology of Becoming: To Research and Become with the World. *Education Sciences*, 11(9), 491, 1-16. <https://doi.org/10.3390/educsci11090491>
- Blomgren, H. (2024). Med kroppen i 'den sorte gryde.' *Forskning i pædagogers profession og uddannelse*, 8(1). <https://doi.org/10.7146/fppu.v8i1.144786>
- Blomgren, H. (2023). Følg det røde bånd: når vuggestuebørn gør sig æstetiske erfaringer på 'rejsen'. *DRAMA*, 60(3), 1–14. <https://doi.org/10.18261/drama.60.3.1>
- Blomgren, H. (2021). Legelommer i børnehaven: æstetiske processer med børne- og voksenaktører. In H. Toft & K. E. Knudsen (Eds.), *Leg og Litteratur* (s. 151-176). Syddansk Universitetsforlag.
- Boal, A. (2013). *The rainbow of desire: The Boal method of theatre and therapy*. London and New York: Routledge.
- Boal, A. (2008). *Theatre of the Oppressed*. London: Pluto Press.
- Bodén, L., & Gunnarsson, K. (2020). Nothing, Anything, and Everything: Conversations on Postqualitative Methodology. *Qualitative Inquiry*, 27(2), 192-197. <https://doi.org/10.1177/1077800420933295>
- Bodén, L. (2016). Dexter time: the space, time, and matters of school absence registration. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 37(2), 245-255. [10.1080/01596306.2015.1010073](https://doi.org/10.1080/01596306.2015.1010073)
- Bolton, G. (1979). *Towards a theory of Drama in Education*. Longman.

- Braanaas, N. (1999). *Dramapedagogisk historie og teori – det 20. århundre* (4. udg.). Tapir.
- Bremholm, J., Bundsgaard J., Fougst S. S., & Skyggebjerg, A. K. (red.). (2017). *Læremidlernes danskfag*. Aarhus Universitetsforlag.
- Bremholm, J. (2013). *Veje og vildveje til læsning som ressource: Teksthændelser i naturfagsundervisning med og uden læseguide – Et interventionsstudie om literacy i naturfag i udskolingen* [ph.d.-afhandling, Institut for Uddannelse og Pædagogik. Aarhus Universitet].
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2020). *Kvalitative metoder: en grundbog* (3. udgave.). Hans Reitzels Forlag.
- Broström, S. (2002). Børns lærerige leg. *Psyke & logos*, 23, 451-469.
- Brown, A. L. (1992). Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *Journal of the Learning Sciences*, 2(22), 141-178.
- Burnett, C., & Merchant, G. (2018). Literacy-as-event: Accounting for relationality in literacy research. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 41(1), 45-56. <https://doi.org/10.1080/01596306.2018.1460318>
- Busch, S. E. (2020). *Folkeskolens to danskfag: modersmålfag og dansk som andetsprog* (1 udg.). Roskilde Universitetsforlag.
- Butler, J. (2010). Performative agency. *Journal of Cultural Economy*, 3(2), 147–161. <https://doi.org/10.1080/17530350.2010.494117>
- Børnerådet (2014). *FN's Børnekonvention*. Lokaliseret 21/2-2024 på: <https://www.boerneraadet.dk/vores-viden/2014/materialer/fns-boernekonvention/>
- Hansen, R., & Carlsen, D. (2017). Videoobservation – et empirisk blik på undervisning. *Studier i læreruddannelse og -profession*, 2(1), 47–72. <https://doi.org/10.7146/lup.v2i1.27692>
- Chemi, T., & Firing, K. (2020). Staging Identities and Multiplied Dialogic Spaces in Higher Education. *Organizational Aesthetics*, 9(1), 21-40. <https://digitalcommons.wpi.edu/oa/vol9/iss1/4>
- Christensen, N. (2014). I bevægelse: Billedbøger og billedbogsforskning under forvandling. *Tidskrift for Litteraturvetenskap*, 44(2), 5–19. <https://doi.org/10.54797/tfl.v44i2.10492>
- Christensen, N. (2003). *Den danske billedbog 1950-1999: teori, analyse, historie* (1. udg.). Roskilde Universitetsforlag.
- Christensen, N. (2000). Magtens sødme – en tekst- og billedanalytisk undersøgelse af billedbøgers fremstilling af barn- og forælderroller. I A. Mørch-Hansen (red.), *Billedbøger & børns billeder* (s. 114-134). Høst.
- Christensen, O., Gynther, K., & Petersen, T. (2012). Design-Based Research – introduktion til en forskningsmetode i udvikling af nye E-læringskoncepter og didaktisk design medieret af digitale teknologier. *Læring og medier*, 5(9). <http://ojs.statsbiblioteket.dk/index.php/lom/article/view/6140/6108>
- Daugaard, L. M., & Johansen, M. B. (2012). Tosprogede børns møde med metafiktion i en postmoderne billedbog. *Nordic Journal of childLit Aesthetics*, 3(1). <https://doi.org/10.3402/blft.v3i0.18078>

- de Freitas, E. (2016). Re-assembling the student body in classroom video data. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 29(4), 553-572.
- Deleuze, G., & Parnet, C. (2015). *Dialoger* (1. udg.). Basilisk.
- Deleuze, G. (2014). *Difference and Repetition*. New York: Bloomsbury Academic.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2008). Persept, affekt og konsept. I K. Bale & A. Bø-Rygg (red.), *Estetisk teori. En antologi* (s. 491- 518). Oslo: Universitetsforlaget.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2005). *Tusind plateauer: kapitalisme og skizofreni* (1. udg.). Det Kongelige Danske Kunstakademis Billedkunstskoler.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2004). *A thousand plateaus: capitalism and schizophrenia* (6. ed.). Continuum.
- Deleuze, G. (2000). *Proust and signs: the complete text* (16. udg.). Athlone.
- Deleuze, G. (1995). *Negotiations, 1972–1990*. Columbia University Press.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1994). *What is philosophy?* (2. ed.). London: Verso.
- Derrida, J. (1992). *Deconstruction and the Possibility of Justice*. New York: Routledge.
- Dewey, J. (2009). *Hvordan vi tænker: en reformulering af forholdet mellem reflektiv tænkning og uddannelsesprocessen*. Forlaget Klim.
- Dewey, J. (2005). *Demokrati og uddannelse*. Aarhus: Forlaget Klim.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience* (10. Udg.). Minton: Balch & Company.
- Design-based-research collective (DBRC) (2003). Design-Based Research: An Emerging Paradigm for Educational Inquiry. *Educational Researcher*, 32(1), 5-8.
<https://doi.org/10.3102/0013189X032001005>
- Drotner, K. (1995). *At skabe sig selv*. København: Gyldendal.
- Druker, E. (2018). Var befinder sig den svenska bilderboksforskningen? En kartlægning av bilderboksforskningens etablering och expansion. *Barnboken*, 41, 1-14.
<https://doi.org/10.14811/clr.v41i0.334>
- Dunn, J. (2016). Demystifying process drama: exploring the why, what, and how*. *NJ*, 40(2), 127–140.
<https://doi.org/10.1080/14452294.2016.1276738>
- Eco, U. (1989). *The open work*. Harvard University Press.
- Elf, N., & Hansen, T. I. (2017). Hvad ved vi om undersøgelsesorienteret undervisning i dansk. Lokaliseret 8/2-2018 på: <http://laeremiddel.dk/viden-ogvaerktoejer/rapporter/ved-vi-undersogelsesorienteret-undervisning-dansk>
- Emerson, R. M., Fretz, R. I., & Shaw, L. L. (2020). *Writing ethnographic fieldnotes* (2. ed.). The University of Chicago Press.
- Erickson, F. (1992). Ethnographic microanalysis of interaction, I W. L. Milroy, M. D. LeCompte & J. Preissle (red.), *The handbook of qualitative research in education* (s. 201-225). Academic Press.

- Erickson, F. (1982). Audiovisual Records as a Primary Data Source. *Sociological Methods & Research*, 11(2), 213-232. <https://doi.org/10.1177/0049124182011002008>
- Eriksson, S. A. (2009). *Distancing at Close Range: Investigating the Significance of Distancing in Drama Education*. Turku: Åbo Akademi.
- Fawns, T. (2022). An Entangled Pedagogy: Looking Beyond the Pedagogy—Technology Dichotomy. *Postdigit Sci Educ*, 4, 711–728. <https://doi.org/10.1007/s42438-022-00302-7>
- Felski, R. (2020). *Hooked: art and attachment*. University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/9780226729770>
- Felski, R. (2008). *Uses of literature*. WILEY. <https://doi.org/10.1002/9781444302790>
- Fink, H. (2021). Professionsetik for forskere: Et forsøg på et overblik. *Tidsskrift for professionsstudier*, 33, 6-15.
- Fish, S. (1980). *Is there a text in this class?: the authority of interpretive communities*. Harvard University Press.
- Fougt, S. S. (2015). *Lærerens scenariekompetence: et mixed methods-studie af lærerkompetenceudvikling i spændet mellem scenariendidaktik, faglighed og it* [ph.d.-afhandling, Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse, Aarhus Universitet].
- Gadamer, H. G. (2004). *Sandhed og metode. Grundtræk af en filosofisk hermeneutik*. Systime.
- Goffman, E. (1974/1959). *Vårt rollespill til daglig: en studie i hverdagslivets dramatik*. Dreyer.
- Greenhalgh, T., & Thorne, S. (2018). Time to challenge the spurious hierarchy of systematic over narrative reviews? *European Journal of Clinical Investigation*, 48(6). <https://doi.org/10.1111/eci.12931>
- Gunnarsson, K., & Bodén, L. (2021). *Introduktion till postkvalitativ metodologi*. Stockholm University Press.
- Guss, F. G. (2015). *Barnekulturens iscenesettelser*. Cappelen Damm Akademisk.
- Guss, F. G. (2003). *Lekens drama: En artikkelsamling*. Høgskolen i Oslo.
- Guss, F. G. (2001). *Drama Performance in Children's Play-culture. The Possibilities and Significance of Form*. NTNU.
- Gøttsche, N. B. (2019). *Det var nok mit største ønske at kunne blive bedre til at læse: et kvalitativt Verbal Protocol-studie af hvordan læseforståelsesvanskeligheder manifesterer sig i overbygningens litteraturundervisning i grundskolen* [ph.d.-afhandling, Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse, Aarhus Universitet].
- Hall, L. (2023). Mikro-optisk kortlægning af stemninger i læringsrummet gennem videooptagelser. I S. Sauzet & H. Falkenberg (red.), *Multisensoriske metoder – til undersøgelser af pædagogiske praksisser* (s. 101-124). Samfundslitteratur.
- Hall, L., Murphy, T., & Pallesen, E. (2023). At forstå og understøtte fællesskabers tilblivelse – meningsskabelse, materialitet og begær. *Samfundslederskab i Skandinavien*, 38(2), 56–79. <https://doi.org/10.22439/sis.v38i2.6908>.

- Hallberg, K. (1982). Litteraturvetenskapen och bilderboksforskningen. *Tidskrift för litteraturvetenskap*, 3(4), 163-168.
- Handesten, L. (2019). Litteratur i brug: Litteraturens samfundsmæssige status og en status over litteraturens brugere. I A. M. Mai (red.), *Litteratur i brug* (s. 19-42). Forlaget Spring. https://www.forlagetspring.dk/products/litteratur-i-brug?_pos=1&_sid=40031a03a&_ss=r
- Hansen, T. I. (2023). Fænomenologisk kritik. I J. Fibiger & N. Mølgaard (red.), *Litteraturens tilgange* (s. 79-110). Hans Reitzels Forlag.
- Hansen, T. I., Elf, N., Misfeldt, M., Gissel, S. T., & Lindhardt, B. (2020). *Kvalitet i Dansk og Matematik – slutrapport*. Læremiddel.dk. Lokaliseret 7/3-2024 på: [Slutrapport Kvalitet-i-Dansk-og-Matematik.pdf](#)
- Hansen, T. I. (2013). Mellem hermeneutik og kommunikation – Et bud på en holistisk fortolkning af tekst, genrer, teksttyper og tekstkompetencer i dansk. I H. Rørbech (red.), *Didaktiske destinationer: 12 bidrag til danskfagets didaktik* (s. 11-24). Institut for Uddannelse og Pædagogik DPU, Aarhus Universitet.
- Hansen, S. R. (2014). *Når børn vælger bøger: Læsevaneundersøgelse perspektiveret med kognitive analyser*. Forlaget Klim. <http://danskeforlag.dk/sites/default/files/Rapporter/028ir.pdf>
- Hannula, M., Suoranta, J., Vadén, T., Griffiths, G., & Köhli, K. (2005). *Artistic research: theories, methods and practices*. Gothenburg: Academy of Fine Arts.
- Harstad, O. (2021). Schopenhauer som litteraturlærer. I L. Jølle, A. S. Larsen, H. Otnes & L. I. Aa (red.), *Morsmålsfaget som fag og forskningsfelt i Norden*. Oslo: Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215050997-2021-06>
- Harstad, O. (2018). *Mot en mindre litteraturlærer: En fremskrivning av problemet om litteraturlærerens bliven* [doktoravhandling, NTNU].
- Haseman, B. (2006). A Manifesto for Performative Research. *Media International Australia Incorporating Culture and Policy: quarterly journal of media research and resources*, 118, 98–106.
- Haseman, B. (1991). Improvisation, process drama and dramatic art. *The Drama Magazine*, 19-21.
- Hasse, C. (2020). *Posthumanist Learning: What Robots and Cyborgs Teach us About Being Ultra-social* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315647661>
- Hauer, K. (2020). *Læsning og fordybelse – en teoretisk og empirisk undersøgelse af fordybet skønlitterær læsning med særligt fokus på unge læses romanlæsning i faget dansk* [ph.d.-afhandling, KU/INSS].
- Haugsted, M. T. (2009). *At gå fra sans til samling. Fordobling og æstetiske læreprocesser i dansk*. I K. F. Jensen & A. M. Nielsen (red.), *Æstetiske læreprocesser – i teori og praksis* (s. 73-89). Billesø & Balzer.
- Haugsted, M. T. (1999). *Handlende mundtlighed: Mundtlig metode og æstetiske læreprocesser*. DLH.
- Haugsted, M. T. (1998). *Teaterfagets didaktik – Danskfagets dimension*. I M. T. Haugsted, I. Hamre & M. Andersen (red.), *Anslag – teater- og dramafagets didaktik og metode* (s. 79-114). DLH.
- Haynes, J., & Murris, K. (Eds.). (2018). *Literacies, literature and learning: reading classrooms differently* (1. ed.). Routledge, an imprint of Taylor and Francis.

- Heath, S. B. (1993). What No Bedtime Story Means: Narrative Skills at Home and School. I J. Maybin (Ed.), *Language and Literacy in Social Practice* (s. 73-95). Clevedon: Multilingual Matters.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words: language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge University Press.
- Heathcote, D., & Bolton, G. (1995). *Drama for learning-Dorothy Heathcote's mantle of the expert approach to education*. Heinemann.
- Heathcote, D. (1985). "Role-Taking." In L. Johnson & C. O'Neill (red.), *Collected Writings on Education and Drama* (s. 49-53). London: Hutchinson.
- Heggen, K., & Guillemin, M. (2012). Protecting Participants' Confidentiality Using a Situated Research Ethics Approach. In *The SAGE Handbook of Interview Research* (2. ed., s. 465-476). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781452218403.n33>
- Heggstad, K. M., & Heggstad, K. (2022). *7 veier til drama: grunnbok i dramapedagogikk for lærere i barnehage og skole* (4. udg.). Fagbokforlaget.
- Heiden, T. R. (2024e). Kunstbaseret performanceforskning med indskolingsbørn. *Tidsskrift for æstetik og pædagogik*, (2)1, 1-14. <https://tidsskrift.dk/taep/article/view/146798/189982>
- Heiden, T. R. (2024d). Er der et hul i bogen? – om dramaleg, handlende fortolkning og (dør-)tærskler. *BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur*, 40(69), 175-190. <https://doi.org/10.7146/buks.v40i69.150393>
- Heiden, T. R., & Jensen, M. P. (under udgivelse). "Teksten bryder frem": tekst-som-begivenhed i danskfaget. *Acta Didactica Norden*.
- Heiden, T. R., & Rørbech, H. (2024b). Entangled worlds – the becoming of interpretive spaces in pupils' engagement with literature through process drama. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/13569783.2024.2321221>
- Heiden, T. R. (2023a). Så er jeg Hr. Pindse, så er du en rive: hvordan indskolings elever træder i rolle i dramatisk fiktion. *DRAMA*, 60(3), 1-13. <https://doi.org/10.18261/drama.60.3.3>
- Heiden, T. R. (under udarbejdelse). Procesdrama som kunstbaseret performancemetodik: Performative undersøgelser af indskolings elevers æstetiske erfaringer med billedbøger. I L. E. D. Knudsen & M. Rold (red.), *ABR-håndbogen*. Aarhus Universitetsforlag.
- Heiden, T. R., & Jensen, M. P. (under udarbejdelse). Den posthumane elev i det kunstbaserede danskfag. *Tidsskrift for danskidaktisk forskning*.
- Henkel, A. Q. (2023). *Børnelitteratur i en medietid: mellemværender mellem litteraturteorier, udtryksformer og læsere*. (1. udg.). Samfundslitteratur.
- Hermansson, K. (2024). Att utforska bilderböcker med dramatenkniker. I K. Hermansson & A. A. Nordenstam (red.), *Rum för läsning: att arbeta med litteratur i förskolan* (s. 137-151). Studentlitteratur AB.
- Hetmar, V., & Detlef, C. (2019). *Fagpædagogik i et kulturformsperspektiv*. Aarhus Universitetsforlag.
- Hohr, H. (2015). Kunst og estetik oppdragelse. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 1. <https://doi.org/10.17585/ntpk.v1.113>

- Hohr, H. (2013). The Concept of Experience by John Dewey Revisited: Conceiving, Feeling and “Enlivening.” *Studies in Philosophy and Education*, 32(1), 25–38. <https://doi.org/10.1007/s11217-012-9330-7>
- Hohr, H. J., & Pedersen, K. (1996). *Perspektiver på æstetiske læreprocesser* (1. udg.), Dan sklærerforeningen.
- Holm, G., Sahlström, F., & Zilliacus, H. (2019). Arts-based visual research. I P. Leavy (red.), *Handbook of arts-based research* (s. 311-335). The Guilford Press.
- Holmberg, P., Krogh, E., Nordenstam, A., Penne, S., Skarstein, D., Skyggebjerg, A. K., Tainio, L., & Heilä-Ylikallio, R. (2019). On the emergence of the L1 research field: A comparative study of PhD abstracts in the Nordic countries 2000–2017. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 19, 1-27.
- Hovik, L. (2019). Verken Fugl eller Fisk. *DRAMA*, 56(1), 56–59. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-4310-2019-01-13>
- Hovik, L. (2015). Lek som dramaturgisk veiviser. I S. Gladsø, E. K. Gjervan, L. Hovik & A. Skagen (red.), *Dramaturgi: forestillinger om teater* (s. 211-251). Universitetsforlaget.
- Hovik, L. (2014). *De Røde Skoene – et kunstnerisk og teoretisk forskningsprosjekt om teater for de aller minste* [dr.-afhandling, NTNU, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Det humanistiske fakultet, Institutt for kunst og medievitenskap].
- Huizinga, J. (2002/1949). *Homo ludens: a study of the play-element in culture* (7. opl.). Routledge.
- Høegh, T. (2020). Om muntlig performance og dialogisk undersøgelse i undervisning. *Sprogforum: Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik*, 26(70), 15-22. <https://doi.org/10.7146/spr.v26i70.131581>
- Høegh, T. (2009). *Poetisk pædagogik: sprogrytme og muntlig fremførelse som litterær fortolkning: forslag til ny tekstteori og til pædagogisk refleksion* [ph.d.-afhandling, Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet].
- Höglund, H., & Åkerholm, K. (2024). Bli i bilderboken – att umgås med bilderbokens komplexitet. I K. Hermansson & A. Nordenstam (red.), *Rum för läsning: att arbeta med litteratur i förskolan* (s. 105-116). Lund: Studentlitteratur AB.
- Höglund, H., & Jusslin, S. (2023). Embracing unpredictability: A rhizomatic approach to arts integration in literacies and literary education. In S. Harnow Klausen, & N. Mård (red.), *Developing a Didactic Framework Across and Beyond School Subjects: Cross- and Transcurricular Teaching* (s. 119-130). (Routledge Research in Education). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003367260-12>
- Höglund, H., & Rørbech, H. (2021). Performative spaces: Negotiations in the literature classroom. In Contribution to a special issue Working with Literature. *Nordic Secondary Education. L1- Educational Studies in Language and Literature*, 21, 1-23. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2021.21.02.07>.
- Höglund, H. (2018). Att förhandla om tolkningar – performativa utrymmen i litteraturundervisningen. *Finsk tidskrift*, 7(8), 75–81. http://www.finsktidskrift.fi/wp-content/uploads/2019/06/FT_7-8_2018_web.pdf
- Illeris, H. (2023). At sanse med kunst og natur. Æstetiske læreprocesser i Antropocæn. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 7(1), 40–55. <https://doi.org/10.23865/jased.v7.3781>

- Illeris, H. (2022). Lying on the Ground: Aesthetic Learning Processes in the Anthropocene. I M. Paulsen, J. M. Jagodzinski, S. Hawke (red.), *Pedagogy in the Anthropocene*. Palgrave Studies in Educational Futures. Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-90980-2_9
- Illeris, H. (2018). The poetic self is not a fiction – undersøgelser af æstetiske erfaring i kollektive læreprocesser med samtidskunst. I M. B. Johansen (red.), *Æstetik og pædagogik* (s. 143-164). Akademisk Forlag.
- Illeris, H. (2016). Learning bodies engaging with art: Staging aesthetic experiences in museum education. *International Journal of Education through Art*, 12(2), 153–165. https://doi.org/10.1386/eta.12.2.153_1
- Irwin, R. L. (2022). Action Research and Arts Based Research: Bringing Research to Life. *The Canadian Journal of Action Research*, 22(3), 3-8.
- Iser, W. (1978). *The act of reading: a theory of aesthetic response*. Routledge and Kegan Paul.
- Jackson, A. Y., & Mazzei, L. A. (2023). *Thinking with theory in qualitative research* (2. ed.). Routledge.
- Jensen, M. P., & Heiden, T. R. (2024). Tryllepinde i skolen. Om begær og forviklede materialiteter i danskfaget. *Learning Tech – Tidsskrift for læremidler, didaktik og teknologi*, (15), 46-74. [Learning-Tech-15 Artikel-2.pdf](#)
- Jensen, M. P., & Heiden, T. R. (2022). Intra-aktiv fagdidaktik: Teori-praksis i arbejdet med video i læreruddannelsens danskfag. *Learning Tech*, 7(11), 125–144. <https://doi.org/10.7146/lt.v7i11.126049>
- Jensen, M. P, Høegh, T., & Slot, M. F. (2024). En bæredygtig digital didaktik. I N. Elf, C. Svabo & T. Skovgaard (red.), *Bæredygtigt skoleliv* (s. 150-169). Syddansk Universitetsforlag.
- Jensen, M. (2023). Affektiv literacy og digitale teknologier. Når vi skriver og læser med maskiner. *Learning Tech – Tidsskrift for læremidler, didaktik og teknologi*, (13), 126-148. [Learning-Tech-13 Artikel-6 Affektiv-literacy-og-digitale-teknologier-1.pdf](#)
- Jensen, M. P. (2022). *Skriversubjektivitet i det multimodale danskfag. En posthuman undersøgelse af affekt, krop og materialitet i skriveundervisningen*. Aalborg Universitetsforlag. <https://doi.org/10.54337/aau506310518>
- Johansen, M. B. (2019). *Litteratur og dannelse: at lade sig berige af noget andet end sig selv*. (1. udg.). Akademisk Forlag.
- Johansen, M. B. (2018). Kunst som modstand – ansatser til en uafgørlighedspædagogik. I M. B. Johansen (red.), *Æstetik og pædagogik* (s. 237-258). Akademisk Forlag.
- Johansen, M. B (2016). Hvad er du? Om forskerpositioner i pædagogisk forskning. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 4, 68-75.
- Johansen, M. B. (2015). Jeg har forstået den sådan, at den ikke skal forstås” – når 6.A. læser Franz Kafka. *Acta didactica Norge*, 9(1). <https://doi.org/10.5617/adno.1391>
- Johansen, M. B. (2014). *Forestillinger om vanskeligheder: en poststrukturalistisk inspireret afsøgning af æstetikens mulighed for at udgøre efterstræbelsesværdige vanskeligheder i en uddannelsesteoretisk kontekst* [ph.d.-afhandling, Det humanistiske Fakultet, Københavns Universitet].

- Juelskjær, M. (2019). *At tænke med agential realisme* (1. udg.). Nyt fra Samfundsvidenskaberne.
- Juelskjær, M., & Staunaes, D. (2016). Orchestrating intensities and rhythms: How post-psychologies are assisting new educational standards and reforming subjectivities. *Theory & Psychology*, 26(2), 182–201. <https://doi.org/10.1177/0959354316634217>
- Juelskjær, M., & Plauborg, H. (2013). Læring og didaktik udsat for poststrukturalistisk tænkning. I A. Qvortrup & M. Wiberg (red), *Læringsteori og didaktik* (s. 257-290). Hans Reitzels Forlag.
- Juncker, B. (2006). *Om processen: det æstetiskes betydning i børns kultur*. Tiderne Skifter.
- Juncker, B. (2004). GAB – det er kedeligt: Om børns smag. I K. M. Demuth (red.), *Kultur for børn – børns møde med professionel kunst*. Tidsskrift for børne- og ungdomskultur, 47. 59-72.
- Jusslin, S., & Höglund, H. (2021a). Arts-based responses to teaching poetry: a literature review of dance and visual arts in poetry education. *Literacy (Oxford, England)*, 55(1), 39–51. <https://doi.org/10.1111/lit.12236>
- Jusslin, S., & Höglund, H. (2021b). Entanglements of dance/poetry: Creative dance in students' poetry reading and writing. *Research in Dance Education*, 22(3), 250-268. <https://doi.org/10.1080/14647893.2020.1789088>
- Jusslin, S. (2020). *Dancing/Reading/Writing: Performative Potentials of Intra-Active Teaching Pedagogies Expanding Literacy Education*. Åbo Akademi University.
- Jørgensen, D. (2023). Hvad er æstetik? *Tidsskrift for æstetik og pædagogik*, 1(1).
- Jørgensen, H. H., & Nielsen, M. P. (2023). Fortællekraft og legekraft: – Materialer, aktørskab og lytning i LegeKunst-forløb. *BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur*, 39(67), 55-69. <https://doi.org/10.7146/buks.v39i67.137350>
- Jørgensen, H. H. (2019). Krig, død og ødelæggelse i børns leg – den slags leg, som bekymrer voksne. *BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur*, 36(63), 1-20. <https://tidsskrift.dk/buks/article/view/115983>
- Kao, S., & O'Neill, C. (1998). *Words into worlds: Learning a second language through process drama*. Ablex Publishing Cooperation.
- Kampmann, J. (2019). Det observationsbaserede interview. I J. Kampmann, K. Rasmussen & A. Warming (red.), *Interview med børn* (s. 95-108). Hans Reitzels Forlag
- Kampmann, J., Rasmussen, K., & Warming, H. (2019). *Interview med børn* (1. udg.). Hans Reitzels Forlag.
- Knudsen, K. N., & Krøgholt, I. (2019). Revitalizing drama in education through fictionalization: A performative approach. I A-L. Østern & K.N. Knudsen (red.). *Performative Approaches in Arts Education: artfull teaching, learning and research* (1st ed., s. 38–55). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429444159-4>
- Knudsen, K. N., & Østern, A.-L. (2019). Research through the gaze of the dramaturge: Narratives from inside the artists' studio. I A-L. Østern & K.N. Knudsen (red.). *Performative Approaches in Arts Education* (1st ed., s. 56–68). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429444159-5>
- Knudsen, K. N. (2018a). Dramafagets rolle i en digital læringskultur. *DRAMA*, 55(2-3), 24-33. <http://dx.doi.org/10.18261/issn.2535-4310-2018-02-03-08>

- Knudsen, K. N. (2018b). Forskeren som dramaturg – dramaturgi som reflektiv metodologi. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 2(1), 39-52. <https://doi.org/10.23865/jased.v2.1032>
- Knudsen, K. N. (2017). *#iLive: konturer af en performativ dramadidaktik* [ph.d.-afhandling, NTNU: Trondheim].
- Kofoed, J., & Staunæs, D. (2015). Hesitancy as ethics. *Reconceptualizing Educational Research Methodology*, 6(1), 24-39.
- Kofoed, J. (2004). *Elevpli: Inklusion-eksklusionsprocesser blandt børn i skolen*. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Kristiansen, S., & Krogstrup, H. K. (1999). *Deltagende observation. Introduktion til en samfundsvidenskabelig metode*. Hans Reitzels Forlag.
- Krogh, E., Elf, N., Høegh, T., & Rørbech, H. (2017). *Fagdidaktik i dansk*. Frydenlund.
- Krøgholt, I. (2021). Faciliteringens dramaturgi i affektive rum. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 5(2), 73–87. <https://doi.org/10.23865/jased.v5.3176>
- Krøgholt, I. (2018). *Skolen i lære på teatret: Mod krop og drama i danskfaget*. AU: Slutrapport. Lokaliseret 10/12-2024 på [Microsoft Word - Teater i skolen fredag 4. maj.docx](#)
- Kuby, C. R. (2017). Why a paradigm shift of “more than human ontologies” is needed: putting to work poststructural and posthuman theories in writers’ studio. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 30(9), 877–896. <https://doi.org/10.1080/09518398.2017.1336803>
- Kuntz, A. M., & Presnall, M. M. (2012). Wandering the tactical: From interview to intraview. *Qualitative Inquiry*, 18(9), 732–744.
- Kusk, H. (2023). *Legende relationer mellem kunst, pædagogik og æstetiske processer i dagtilbud* [ph.d.-afhandling, DPU, Aarhus Universitet].
- Kusk, H. (2022a). Kunstpædagogik med måske-universer. *BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur*, 38(66), 17-38. <https://doi.org/10.7146/buks.v38i66.133770>
- Kusk, H. (2022b). En vårfluelarve skaber med det, der er omkring den: en økocentrisk tilgang til æstetiske processer i børnehaver og vuggestuer. *Drama*, 2, 6-15. <https://doi.org/10.18261/drama.59.2.3>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2016). *Interview: det kvalitative forskningsinterview som håndværk* (3. udg.). Hans Reitzels Forlag.
- Langer, J. A. (2011). *Envisioning literature: literary understanding and literature instruction*. Teachers College Press.
- Lather, P. (2007). *Getting Lost: Feminist Efforts Toward a Double(d) Science*. State University of New York Press. ProQuest Ebook Central. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/asb/detail.action?docID=3407493>.
- Laursen, H. P., Baun, L., & Østergaard, W. (2020). Bubbles of becomings: from located investment to placemaking practices of engagement in the language classroom. *Language and Education*, 34(6), 566–582. <https://doi.org/10.1080/09500782.2020.1775247>

- Leander, K. M., & Boldt, G. (2018). Design, Desire, and Difference. *Theory into Practice*, 57(1), 29-37. <https://doi.org/10.1080/00405841.2017.1390331>
- Leavy, P. (2023). *Research design: quantitative, qualitative, mixed methods, arts-based, and community-based participatory research approaches* (2. udg.). The Guilford Press.
- Leavy, P. (2020). *Method meets art: Arts-based research practice*. (3. udg.). Guilford Press.
- Leavy, P. (2019). *Handbook of arts-based research*. The Guilford Press.
- Lenz Taguchi, H. (2012). *Pedagogisk dokumentation som aktiv agent*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Lenz Taguchi, H. (2010). *Going Beyond the Theory/Practice Divide in Early Childhood Education. Introducing an Intra-Active Pedagogy*. Oxford: Routledge.
- Lilhav, P. (2012). *Nietzsche og Zarathustra: Nietzsche 1882-1885 – med "Lou-affæren" og "Således talte Zarathustra"*. Internetakademiet.
- Lindqvist, G. (1995). *The aesthetics of play: a didactic study of play and culture in preschools*. Uppsala studies in education.
- Lyngstad, M. B., Baraldsnes, D., & Gjørsum, R. G. (2022). Process drama in anti-bullying intervention: a study of adolescents' attitudes and initiatives. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 27(4), 524-538. [10.1080/13569783.2021.2011715](https://doi.org/10.1080/13569783.2021.2011715)
- Lyngstad, M. B., & Solbue, V. (2021). Muntlig fortelling som inkluderingsverktøy for livsmestring. I H. E. Tjomsland, N. G. Viik & G. K. Resaland (red.), *Folkehelse og livsmestring i fag, på tvers av fag og som en helhetlig tilnærming* (s. 163-182). Fagbokforlaget.
- Lyngstad, M. B. (2017). Casestudie af fortellerverksted med innvandrerkvinner. I K. M. Heggstad, B. Rasmussen & R. G. Gjørsum (red.), *Drama, teater og demokrati: I kultur og samfunn* (s. 97-116). Fagboksforlaget.
- MacLure, M. (2013a). The wonder of data. *Cultural Studies <=> Critical Methodologies*, 13(4), 228-232.
- MacLure, M. (2013b). Researching without representation? Language and materiality in post-qualitative methodology. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(6), 658–667. <https://doi.org/10.1080/09518398.2013.788755>
- Massumi, B. (2002). *Parables for the Virtual. Movement. Affect. Sensation*. Duke University Press.
- Mazzei, L. A., Graham, M. C., & Smithers, L. E. (2020). Enactments of a Minor Inquiry. *Qualitative Inquiry*, 26(3–4), 306–316. <https://doi.org/10.1177/1077800418809743>
- Mazzei, L. A. (2017). Following the Contour of Concepts Toward a Minor Inquiry. *Qualitative Inquiry*, 23(9), 675–685. <https://doi.org/10.1177/1077800417725356>
- McDermott, M. (2020). On what autoethnography did in a study on student voice pedagogies: A mapping of returns. *The Qualitative Report*, 25(2), 347-358.
- McNiff, S. (2019). *Philosophical and practical foundations of artistic inquiry: Creating paradigms, methods and presentations based in art*. I P. Leavy. (red.), *Handbook of Arts-Based Research* (s. 22-36). Guilford Publications.

- Meyer, B., & Rørbech, H. (2008). Litteraturlæsning i det senmoderne. I J. Bundsgaard (red.), *Positioner i danskfagets didaktik* (s. 89-108). Institut for Curriculumforskning, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole ved Aarhus Universitet.
- Morton, T. (2018). *Being ecological*. Pelican Books.
- Mouritsen, F. (2000). Børns grafiske udtryksformer. I A. Mørch-Hansen (red.), *Billedbøger & børns billeder* (s. 177-200). Høst.
- Mouritsen, F. (1996). *Legekultur: essays om børnekultur, leg og fortælling*. Odense Universitetsforlag.
- Nielsen, F. V. (2006). *Almen musikdidaktik* (2. udg.). Akademisk.
- Nielsen, E. A., & Skriver, S. (2005). *Dansk litterær analyse: grundbog med antologi*. (3. udg.). DR.
- Haynes, J., & Murris, K. (red.). (2018). *Literacies, literature and learning: reading classrooms differently*. Routledge, an imprint of Taylor and Francis.
- Murris, K. (2016). *The Posthuman Child: Educational transformation through philosophy with picturebooks* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315718002>
- Niccolini, A. D., & Pindyck, M. (2015). Classroom acts: New materialisms and haptic encounters in an urban classroom. *Reconceptualizing Educational Research Methodology*, 6(2). <https://doi.org/10.7577/term.1558>
- Nikolajeva, M., & Scott, C. (2000). Fra symmetri til kontrapunkt-billedbogen som kunstnerisk form. I A. Mørch-Hansen (red.), *Billedbøger & børns billeder* (s. 136-162). Høst.
- Nordbø, A. L. (2017). Sceniske lekerom med små barn. Sanselig språk, affekt og ideen om å bli demokratisk. I A. B. Sæbø, S. A. Eriksson & T. H. Allern (red.), *Drama, teater og demokrati* (vol. 1., s.109-124). Oslo: Fakhboksforlaget.
- Nussbaum, M. C. (2003). *Cultivating humanity: a classical defense of reform in liberal education* (7. udg.). Harvard University Press.
- Oksbjerg, M. (2021). Undervisning med litteraturlæremidler på mellemtrinnet [ph.d.-afhandling, Aarhus Universitet/DPU]. <https://doi.org/10.7146/aul.418>
- Ommundsen, Å. M. (2016). Billedbøger mellem læsere. Kontroversielle billedbøger i Norge og Danmark. *Passage – Tidsskrift for litteratur og kritik*, 31(75). <https://doi.org/10.7146/pas.v31i75.24164>
- O'Neill, C. (1995). *Drama worlds: A framework for Process Drama*. Heinemann.
- O'Neill, C., & Lambert, A. (1982). *Drama structures: A practical handbook for teachers*. Hutchinson.
- Ouma, C. (2018). The text in the classroom: decolonial reading practices. I K. Murris & J. Haynes (red.), *Literacies, Literature and Learning: Reading Classrooms Differently* (1st ed.). Routledge. <https://doi-org.ez.statsbiblioteket.dk/10.4324/9780203732090>
- Pelias, R. J. (2007). Performative Inquiry: Embodiment and its Challenges. I J. G. Knowles & A. L. Cole (red.), *Handbook of the Arts in Qualitative Research: Perspectives, Methodologies, Examples, and Issues* (s. 185–193). New York: Sage Publications.

- Pennycook, A. (2010). *Language as a Local Practice* (1st ed.). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203846223>
- Pettengill, R., Abt-Perkins, D., Buckley, S., & Babcock, K. (2010). Teaching Difficult Dramatic Texts: A Collaborative Inquiry Using Dramaturgy. *English Journal*, 99(3), 64–69.
- Plauborg, H. (2018). Towards an agential realist concept of learning. *Subjectivity*, 11(4), 322–338.
- Prosser, J., & Burke, C. (2007). Image-based Educational Research: Childlike Perspectives. I J. G. Knowles & A. L. Cole (red.), *Handbook of the Arts in Qualitative Research: Perspectives, Methodologies, Examples, and Issues* (s. 407–419). New York: Sage Publications.
- Rasmussen, M. D. (2019). *At se med andres øjne: Et studie af kollektive fortolkningsprocesser i grundskolens litteraturundervisning* [ph.d.-afhandling, Aarhus Universitet].
- Reeves, T. (2006). Design research from a technology perspective. I J. V. D. Akker, K. Gravemeijer, S. McKenney & N. Nieveen (Eds.), *Educational design research* (s. 52–66). New York: Routledge.
- Rhedin, U. (2000). På rejse i barndommen. I A. Mørch-Hansen (red.), *Billedbøger & børns billeder* (s. 87-112). Høst.
- Rhedin, U. (1992). *Bilderboken. På väg mot en teori* [ph.d.-afhandling Göteborg universitet]. Alfabeta.
- Ricoeur, P. (1984). *Time and Narrative* (vol. 1). Chicago: Chicago University Press.
- Rosenblatt, L. M. (2005). From "viewpoints: Transaction versus interaction". *Voices from the Middle*, 12(3), 56-58.
- Rosenblatt, L. M. (1938/1995). *Literature as exploration* (5. ed.). Modern Language Association of America.
- Rørbech, H., & Skyggebjerg, A. K. (2020). Concepts of literature in Danish L1-textbooks and their framing of students' reading. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 20(2), 1–23.
<https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2020.20.02.06>
- Rørbech, H. (2013). *Mellem tekster: en undersøgelse af litteratur, kultur og identitet i danskfaget* [ph.d.-afhandling, Danmarks Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet].
- Seidel, T., & Stürmer, K. (2014). Modeling and Measuring the Structure of Professional Vision in Preservice Teachers. *American Educational Research Journal*, 51(4), 739-771. <https://doi.org/10.3102/0002831214531321>
- Skaftun, A. (2009). *Litteraturens nytteverdi*. Fagbokforlaget.
- Skiveren, T. (2016). Affekt og racialisering i ny dansk (minoritets)litteratur. Om hjemløse kroppe i den store (h)vide verden. *Passage – Tidsskrift for litteratur og kritik*, 31(76).
<https://doi.org/10.7146/pas.v31i76.25230>
- Slade, P. (1974). *Børnedrama* (2. udg.). Gyldendal.
- Spolin, V. (2020). *Improvisation for the Theater*. Barakaldo Books.
- Staunæs, D., & Pors, J. G. (2020). Strejfet af en tåre: at læse affekt gennem friktionelle begreber. I E. Husted & J. G. Pors (red.), *Eklektiske analysestrategier* (s. 39-61). Samfundslitteratur.

- St. Pierre, E. A. (2021). The Lure of the New and the Hold of the Dogmatic. *Qualitative Inquiry*, 27(5), 480–490. <https://doi.org/10.1177/1077800420939133>
- St. Pierre, E. A. (2017). Haecceity: Laying Out a Plane for Post Qualitative Inquiry. *Qualitative Inquiry*, 23(9), 686–698. <https://doi.org/10.1177/1077800417727764>
- St. Pierre, E. A. (2011). Post qualitative research: The critique and the coming after. I N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (4th ed., pp. 611–625). Sage.
- Szatek, E. (2024). Att tänka med plats och rum i tillämpad teater. *DRAMA*, 61(1), 6–9. <https://doi.org/10.18261/drama.61.1.3>
- Szatkowski, J. (1985). *Når kunst kan bruges-om dramapædagogik og æstetik*, I J. Szatkowski & C. B. M. Jensen (red.), *Dramapædagogik i nordisk perspektiv – artikelsamling 2* (s. 136-182). Teaterforlaget Drama.
- Sæbø, A. B. (2016). *Drama som læringsform*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sæbø, A. B. (2009). *Drama og elevaktiv læring – En studie av hvordan drama svarer på undervisnings- og læringsprosessens didaktiske utfordringer* [ph.d.-afhandling, NTNU].
- Sæbø, A. B. (2003). *Drama i Barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sæbø, A. B. (1998). *Drama – et Kunstfag*. Tano-Aschehoug.
- Sæbø, A. B. (upubl.). Voksenrollen i dramatisk lek og drama.
- Sørensen, P. W. (2022). At blive til med teater. *Drama*, 2, 62–69. <https://doi.org/10.18261/drama.59.2.11>
- Sørensen, P. W. (2021). *At lytte til børn: børns publikumstilblivelser i skole, når teatret kommer forbi* [ph.d.-afhandling, Institut for Kommunikation og Humanistisk Videnskab, Roskilde Universitet].
- Sørensen, M. C., & Thorsen, T. (2022). Drama, leg og dannelse. I L. G. Hammershøj (red.), *Legekunst: leg, dannelse, kunst og kultur i dagtilbud* (1 udg., bind 1, s. 145 -162). Samfundslitteratur.
- Sørensen, M. C. (2015). *Drama, æstetisk læring og udvikling af dramatisk legekompentence i børnehaven* [ph.d.-afhandling, AU/DPU].
- Tengberg, M. (2008). Litteratursamtal i grundskolan. *Didaktikens forum*, 5(3), 48-58.
- Thestrup, K. (1999). *Med medierne som råstof: Hvordan kan dramapædagogikken bruge populærkulturen*. I M. T. Haugsted, I. Hamre & M. Andersen (red.), *Anslag: Teater- og dramafagets didaktik og metode* (s. 177-198). DLH.
- Thorkildsen, K. (2023). Den ville babyreisen. I K. Bakke, C. Jenssen & A. B. Sæbø (red.), *Kunst, kultur og kreativitet: kunstfaglig arbeid i barnehagen* (3. utg., s.133-164). Fagbokforlaget.
- Thorkildsen, K. (2013). Verden snudd på hodet! Surrealisme som didaktisk prosjekt – Et bidrag til lek og teaterkompetanse. I K. M. Heggstad, S. A. Ericsson & B. Rasmussen (red.), *Teater som dannning*. (s. 83-97). Fagbokforlaget.
- Toft, H. (2021a). Connected play as intra-action: Doing CupSong with YouTube. In M. Alasuutari, M. Mustola & N. Rutanen (Eds.), *Exploring Materiality in Childhood* (pp. 55–72). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003024705-4>

Toft, H. (2021b). Leg som rytmisk assemblage. I H. Toft & K. E. Knudsen (red.), *Leg & litteratur* (s. 89-128). Syddansk Universitetsforlag.

Toft, H., & Knudsen, K. E. (2021). Æstetisk filosofi: Fra Baumgarten og Kant til Nietzsche, Ranciere og Agamben. I H. Toft & K. E. Knudsen (red.), *Leg & litteratur* (s. 31-58). Syddansk Universitetsforlag.

Toft, H. (2018). Leg som ustyrlig deltagelseskultur – eller fortællingen om det demokratiske æsel. *BUKS – Tidsskrift for børne- og ungdomskultur*, 35(62), 25-46.
<https://doi.org/10.7146/buks.v35i62.107341>

Toft, H. (2014). *Lege-rum og fortælle-tid: kulturformidling i institutionelle rammer*. Børne- og Ungdomskultursammenslutningen.

Torres-Begines, C., Castro-León, E., & Guzmán-Simón, F. (2024). 'This is not a weapon': Rethinking children's worlding practices with Karin Murris. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/14639491231225230>

UFM (Ministry of Higher Education and Science) (2014). *Danish Code of Conduct for Research Integrity*. Lokaliseret 3/9-2024 på: <https://bitfinder.kb.dk/kuana-dab/4b5041b7-f98b-4f47-a6b7-dbd4c27d1f66>

UVM (Børne- og Undervisningsministeriet) (2024). *Bekendtgørelse af lov om folkeskolen*. LBK nr. 90 af 29/01/. Lokaliseret 26/4-2024 på: <https://www.retsinformation.dk/eli/lt/2024/90>

UVM (Børne- og Undervisningsministeriet) (2019). *Dansk Fælles Mål*. EMU Danmarks læringsportal. Lokaliseret 10/2-2024 på: https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_F%C3%A6llesM%C3%A5l_Dansk.pdf

von Bonsdorff, P. (2017). Transformations of the everyday: The social aesthetics of childhood. I S. Schinkel & I. Herrmann (red.), *Ästhetiken in Kindheit und Jugend: Sozialisation im Spannungsfeld von Kreativität, Konsum und Distinktion* (s. 319-334). Transcript Verlag. Edition Kulturwissenschaft.
<https://doi.org/10.14361/9783839434833-018>

Vosmar, J. (1969). Værkets verden, værkets holdning. *Kritik*, 12, 76-107.

Wells, T., & Sandretto, S. (2017) "I'm on a journey I never thought I'd be on": using process drama pedagogy for the literacy programme. *Pedagogies: An International Journal*, 12(2), 180-195.
<https://doi.org/10.1080/1554480X.2016.1245147>

Weltsek, G. (2005). Using Process Drama to Deconstruct "A Midsummer Night's Dream." *English Journal*, 95(1), 75–81. <https://doi.org/10.2307/30047402>

Wetherell, M. (2015). Trends in the Turn to Affect: A Social Psychological Critique. *Body & Society*, 21(2), 139–166. <https://doi.org/10.1177/1357034X14539020>

Østern, T. P., Jusslin, S., Knudsen, K. N., Maapalo, P., & Bjørkøy, I. (2021). A performative paradigm for post-qualitative inquiry. *Qualitative Research: QR*, 23(2), 272–289.
<https://doi.org/10.1177/14687941211027444>

Åkerholm, K., & Höglund, H. (2024). Cultivating Response-Ability in Secondary Literary Education: Staying with the Trouble with/in Lisen Adbåge's Picturebook *Furan*. *Child Lit Educ*.
<https://doi.org/10.1007/s10583-024-09588-6>

Åkerholm, K., & Höglund, H. (2022). Möte med det obestämbara: ungdomars tolkningsförhandlingar med bilderboken Hemma hos Harald Henriksson. *Acta Didactica Norden*, 16(3), 1-19.
<https://doi.org/10.5617/adno.8720>

Referencer til litterære værker i afhandlingen

Jansson, T. (2010). *Mumitrolden: De tre næste romaner*. Forlaget Carlsen.

Billedbøger anvendt i undervisningsforløb og performative undersøgelser

Birkjær, B., & Kjærgaard, A. M. (2021). *Hr. Pindse*. Jensen & Dalgaard.

Bjørn, A. (2021). *Trylleblik*. Gutkind.

Jensen, L. (2021). *Tork & Hest: Den sovende prinsesse*. Jensen & Dalgaard.

Kofod, D. G., & Jensen, K. E. (2021). *Besat*. Jensen & Dalgaard.

Ørbeck-Nilssen, C., & Düzakin, A. (2021). *Farverne som forsvandt*. Vild Maskine.

»Så er jeg Hr. Pindse, så er du en rive«

– hvordan indskolingselever træder i rolle i dramatisk fiktion

Thomas Roed Heiden

Ph.d.-stipendiat, AU, Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU), Afdeling for Fagdidaktik, og lektor, UCL, Læreruddannelsen på Fyn/Center for Anvendt Skoleforskning

trhe1@edu.au.dk

Resumé

Artiklens formål er at formidle foreløbige fund fra ph.d.-projektet *Stor drama med de små* (2022-2025), som undersøger undervisning med procesdrama i danskfaget i den danske grundskoles mindste klasser, hvor børnene er i alderen seks til otte år. Artiklen belyser forskningsspørgsmålet: *Hvordan træder 1. klasse-elever i rolle i dramatisk fiktion?* Spørgsmålet undersøges gennem videoempiri med fokus på tre udvalgte syvårige elever i en klasserumssituation med procesdrama, hvor klassen arbejder med lærer i rolle, og i en improviseret interviewsituation, hvor de tre elever vælger at arbejde med fortællerstyret spil. Artiklens centrale fund består i, hvordan to af eleverne hver især bevæger sig ind i den dramatiske fiktion: den ene gennem som om handlinger, den anden gennem at tænke og handle som en anden end sig selv.

Nøgleord

Procesdrama, lærer-i-rolle, dramatisk fiktion, mikroetnografi

Abstract

The purpose of this article is to present recent findings from the Ph.D-project »*Stor drama med de små*« (2022-2025), which examines teaching and learning with drama in primary school in Denmark. The article illuminates the research question »*How do 1. graders engage in-role in dramatic fiction?*« The question is investigated with empirical data from methodical video research, focusing on selected pupils in their engagement with teacher-in-role and narrative role-play. The central findings consist of, how the pupils »moves into« dramatic fiction through »as if« actions and »becoming« someone else.

Keywords

Process drama, teacher-in-role, dramatic fiction, micro ethnography

Introduktion: Hr. Pindse besøger 1. x

Eleverne Nadja, Frode og Albert går i 1. klasse på en skole i det nordøstlige Danmark og er alle syv år. Alle elever og lærere i artiklen er pseudonymiserede, og Nadja, Frode og Albert er således de udvalgte elevers fiktive navne i forskningsprojektet. Sammen med elever fra to andre 1.-klasser andre steder i Danmark er de, resten af klassens elever og deres lærere en del af forskningsprojektet *Stor drama med de små*, hvor jeg følger klassernes arbejde med drama og litteratur i de første skoleår. Jeg har observeret Nadja, Frode, Albert og resten af deres klasse i danskundervisningen, hvor de sammen med deres lærer Petra arbejder med procesdrama som en del af litteraturundervisningen. Undervisningen er planlagt og gen-

nemført med procesdramatiske spil, hvor elever og lærere analyserer, fortolker og medskaber litterære tekster med dramatiske formelementer og improvisation (Haseman 1991). Jeg har både før under og efter undervisningsforløbet været deltagende observatør i klassen, hvor jeg har søgt at indleve mig i elevernes og lærerens sociale rum gennem spontane samtaler og involvering i lærerens undervisning (Gulløv & Højlund 2010). Min empiri er indsamlet i undervisningsforløbet *Hvem er Hr. Pindse*, hvor eleverne har arbejdet med procesdrama i fortolkning af billedbogen *Hr. Pindse* (Birkjær & Kjærgaard 2021), og i en interviewsituation med eleverne Nadja, Frode og Albert, hvor vi sammen har arbejdet med spillende fortæller (Sørensen 2015). Med udgangspunkt i Nadja, Frode og Alberts arbejde med at træde i rolle som figurer i denne dramatiske fiktion belyser jeg i denne artikel forskningsspørgsmålet: *Hvordan træder 1. klasse-elever i rolle i dramatisk fiktion?*

I grundskolens danskfag er der skabt muligheder for, at eleverne kan lære gennem at bruge deres krop til at spejle sig selv i andre samt udtrykke sig og kommunikere kropsligt og verbalt (Austring & Sørensen 2009). De curriculære Fælles Mål for danskfaget i indskolingen åbner for disse områder under kompetenceområdet *Kommunikation*, hvor eleverne i indskolingen skal lære at *kunne deltage i rollelege og rollespil* og have *viden om dramatiske roller* (UVM 2019). Lærerne er således forpligtet på at arbejde med dramaturgi som en del af danskfaget. Drama kan anskues som et professionsfelt i faget blandt andre, hvor eleverne over tid arbejder med at udvikle færdigheder, viden og refleksioner, som knytter sig særligt til teaterbranchens dramaturgiske håndværk og fagsprog (Hansen 2015). Det betyder, at danskfaget i anknytning til dette professionsfelt kan anskues som et æstetisk fag, hvor det centrale didaktiske indhold er agerende aktiviteter med det teatermæssige formsprog og symbolske udtryk (Haugsted 1999). At anskue danskfaget som et æstetisk fag sætter didaktisk fokus på, at faget kan medvirke til at åbne verden for eleverne, skabe undren omkring ting i verden, som tages for givet, og at overskride disse forhold og anskue tingene på nye måder (Østern 2014). På trods af disse curriculære forpligtelser har undervisning med drama en noget beskednen udbredelse i dansk skolepraksis (Austring og Sørensen 2009). Formålet med denne forskning er derfor at udvikle viden om undervisning med drama i den danske grundskole ved at sætte fokus på anvendelse af procesdrama i skolens litteraturundervisning.

Teoretisk og pædagogisk rammesætning

Undersøgelsen bygger på en tilgang til drama som æstetisk erkendelsesform, hvorigennem eleverne tilegner sig og er medskabere af meningsfulde kundskaber i aktiv og sansende handlen (Allern 2003, 17; Sæbø 1998, 400). Denne tilgang til elevernes aktive og sansende handlen er funderet i forståelsen af drama som deltagernes involvering i rollesituationer (Braanaas 1999), hvor følelser, krop og intellekt er integrerede dele af den æstetiske erkendelsesform (Sæbø 2009). Min forskningstilgang er funderet i *Drama-in-education* (Heathcote & Bolton 1994), som kan anskues synonymt med *procesdrama*, hvor lærere og elever i fællesskab arbejder med at skabe og opleve en dramatisk fiktion, og hvor de aktivt identificerer og udforsker fiktioniserede roller, handlinger og situationer (Kao & O'Neill 1995). Endvidere trækker jeg på nyere forskning på dette område med drama som æstetisk erkendelsesform (f.eks. Sæbø 2009, Sørensen 2015, Kirk & Krøgholt 2018). Den æstetiske erkendelsesform definerer jeg som *metaxis*: at handle fysisk og intellektuelt i forskellige kontekster samtidig, i en dynamisk vekslen mellem fiktion og virkelighed i samtidig tilstedeværelse (Allern 2003; Sæbø 2009).

Jeg definerer min tilgang til drama i undervisningen som en *dramapædagogik*, forstået som »en kollektiv undersøgelsesproces, der som dominant aktivitet har brugen af en impro-

viseret fiktion, som opstår, når to eller flere deltagere i et fælles rum fremstiller »som om« handlinger, idet de bruger krop og stemme» (Szatkowski 1985, 142). Den dramatiske fiktion er selve kernen i procesdrama, den opstår improviseret og som sådan uforberedt. Fiktionen er igangsætter for en undersøgelsesproces, der som en sådan adskiller dramaarbejdet fra en dramatisk legeproces (Allern 2003). Fiktionen kan defineres som *dramatisk*, når deltagerne beslutter at gå ind i fiktionen gennem »som om« handlinger eller »som om« rolleytringer med kropslig tilstedeværelse (Szatkowski 1985, 143), hvor virkeligheden og fiktionen er til stede samtidig (Allern 2003), og hvor deltagerne samhandler med kollektivet. Således adskiller den dramatiske fiktion sig fra den teatrale fiktion, da alle i rummet deltager i fiktionen og ikke formelt opdeles i skuespillere og tilskuere (Boelt 2007; Allern 2003; Haseman 1991). Det er selve kollektivet, med to eller flere deltagere, som får den dramatiske fiktion til at leve, gør den til en oplevelse og giver den mellemmenneskelig betydning.

Drama kan forstås som en kollektiv fiktion, hvor der skabes mulighed for æstetisk fordobling i *oplevelsen* med samtidige tilstedeværelse af dramatisk fiktion og virkelighed (Sørensen 2015; Szatkowski 1985; Allern 2003). Konkretiseret kan det forstås, som som *figuren* (deltageren i rolle) oplever, at dette hænder her og nu (i den dramatiske fiktion), og det er *mig* (deltageren ude af rolle), som får det til at ske (i den »virkelige« virkelighed). Denne oplevelse i den æstetiske fordobling skabes kollektivt (Sørensen 2015), og deltagerne i kollektivet er her i interaktion både med sig selv (ude af rolle), de andre i kollektivet (ude af rolle), *figuren* (deltageren i rolle) og den fælles etablerede fiktion (kollektivet i rolle) (Sæbø 2009; Sørensen 2015). De involverede aktører træder i rolle, når de agerer figurer i den dramatiske fiktion. Rollebegrebet definerer jeg som deltagerens bevægelse ud over »den virkelige virkelighed« ved i en dramatisk fiktion med indlevelse at agere en *figur*, som udfoldes i et *rum* i et mere eller mindre struktureret *forløb* (Haugsted 1999). Deltagernes interaktioner er sociale bevægelser i dette fælles kollektive rum og defineres som æstetiske gennem deltagerens sansninger i disse rum. De kollektive bevægelser betragter jeg som intersubjektive i den forstand, at deltagerne i deres sansning dels oplever deres egen oplevelse, dels kollektivets oplevelse af deres egen oplevelse. Deltagerne mødes kropsligt og aktivt sansende i den dramatiske fiktion, spejler deres oplevelser i de andres handlinger i interaktion, og oplevelserne bliver således intersubjektivt bevidste for de enkelte deltagere (Storm 2009).

Undervisning med lærer i rolle består i, at læreren træder i rolle, agerer en figur i den dramatiske fiktion og dermed eksemplarisk inspirerer til åben improvisation og situationel interaktion med undervisningens indhold (Sæbø 2003). Det kan forstås som en teknik, hvorigennem deltagerne inddrages i at medskabe, fastholde og videreudvikle den dramatiske fiktion (Sørensen 2015). Den lægger samtidig op til, at læreren kan metakommunikere med eleverne i den samtidige tilstedeværelse mellem dramatisk fiktion og virkelighed ved at træde ud af rolle og reflektere sammen med eleverne (Sørensen 2015). Teknikken er oprindelig udviklet for at kunne støtte eleven i at bevæge sig ud over sig selv med jævnbyrdig støtte fra læreren (Heathcote & Bolton 1994) og funderet i Goffmans sociologiske forståelse af dramatiske roller som en metafor for samfundet, hvorigennem livet kan »demonstreres« (Goffmann 1986). I mødet med læreren i rolle i en sådan »demonstration« inviteres og udfordres eleverne til at indleve sig i og medskabe den dramatiske fiktion i en undersøgelsesproces gennem kropslige og verbale »som om« handlinger, hvor de både kan vælge at deltage som medskabende publikum og ved selv at træde i rolle i en æstetisk fordobling (Sæbø 2009). Den dramatiske spilform *spillende fortæller* definerer jeg også som en del af lærer i rolle -teknikken (Sørensen 2015): Læreren stiller sig uden for den dramatiske fiktion gennem at italesætte iscenesættelsen af fiktionen, hvori eleverne kan træde i rolle og agere. Læreren verbaliserer fortællingen og skaber bindinger og »huller« i den dramatiske fiktion,

hvorigennem eleverne kan træde ind i fiktionen gennem improvisationer. Den spillende fortæller medskaber den dramatiske fiktion som en metafortælling, hvori elever og fortæller både kan agere i og metakommunikere om den dramatiske fiktion.

Metodisk rammesætning: En mikroetnografisk undersøgelse

Empirien er indsamlet med en kvalitativ design based research tilgang (Amiel & Reeves 2008), hvor planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisningen ser gennemført i tæt samarbejde mellem de involverede lærere og forskeren. Det kan defineres som etnografiske uddannelsesforskning i den forstand, at jeg undersøger de dynamiske og foranderlige mikroprocesser, som de kommer til syne hos elever og lærere i observationerne (Erickson 1992). Data er indsamlet med mig som deltagende observatør og med to digitalkameraer. Der er gennemført klasserumsobservationer med video i 1. klasse på skolen i tre undervisningslektioner og derudover fire lektioner med feltnotater. Observationerne er gennemført efter samtykke fra lærer, elever, forældre og skoleleder. Jeg har valgt at indgå disse aftaler af etiske hensyn, så lærer og elever har kunnet give samtykke til at blive observeret, og med inspiration fra Sæbø (2009), da jeg også har erfaret, at dramaundervisning af lærere, elever og forældre i Danmark ikke opfattes som hverdagshandlinger og derfor opleves som noget specielt og anderledes, der skal være særlig tydelighed omkring.

Der er derudover gennemført et observationsbaseret børneinterview med de tre elever Nadja, Frode og Albert i et mindre lokale (Kampmann 2019). Dette interview er gennemført i umiddelbar forlængelse af det gennemførte undervisningsforløb, og data er her indsamlet med et enkelt kamera. Efterfølgende er der gennemført et kvalitativt interview med læreren Petra om erfaringer med forløbet, som anvendes i den videre undersøgelse af klassens undervisning med drama. Observationerne og interviewene er transskriberet flere gange med fokus på verbale ytringer og kropslige handlinger, og disse data udgør den gyldige empiri (Køppe & Helles 2014). Empirien er analyseret med en etnografisk mikroanalytisk tilgang for at kunne indkredse, hvordan særlige handlinger udføres fra øjeblik til øjeblik (Erickson 1992). Til formidling af disse handlinger er empirien omsat til vignetter, som gennem en narrativ form åbner muligheder for at forholde sig til modstridende og overlappende stemninger, intensiteter og følelser hos elever og lærer gennem en artikulering af affektive oplevelser og erfaringer (Skiveren 2016; Truman 2014).

Det følgende er et overblik over de tre analysestadier, fra data til gyldig empiri til vignetter:

1. stadie: *Overblik over data*: Videodata er gennemspillet ved normal hastighed, med stop og feltnoter.
2. stadie: *Identifikation af konstituerende og subkonstituerende empiri*: Dele af videodata er udvalgt som gyldig empiri og gennemspillet adskillige gange med detaljeret transskription af verbale ytringer og kropslige handlinger med fokus på eleverne Nadja, Frode og Albert.
3. stadie: *Fokus på de to elever Nadja og Frodes verbale og nonverbale handlinger*: De detaljerede transskriptioner af de to elevers verbale ytringer og kropslige handlinger er gransket og omsat i narrativer til i alt fire vignetter.

Mellem 1. og 2. stadie er der sorteret i data, således at konstituerende dele af disse data kan defineres som gyldig empiri, forstået som data med relevans for forskningsspørgsmålets ontologiske udgangspunkt (Køppe & Helles 2014). Denne gyldige empiri antages at

indfange informanternes kropslige og verbale handlinger, som de udtrykkes med krop og stemme. Fokus er at anskue, hvornår noget nyt og potentielt vigtigt begynder at ske med og omkring disse handlinger (Erickson 1982; Hymes 2005/1986). Hvordan dette nye og vigtige kommer til syne, har jeg omsat i to vignetter: en vignette med fokus på Nadja (vignette 1) og Frode (vignette 2) fra undervisningsforløbet i klassen og en vignette med fokus på Nadja (vignette 3) og Frode (vignette 4) fra det observationsbaserede børneinterview. Albert har en vigtig funktion for både Nadja og Frode som »spilpartner«, og hans ytringer og kropslige handlinger i den dramatiske fiktion inddrages i mine analyser af elevernes interaktioner. De tre elever er udvalgt med henblik på at udforske en maksimal variation i elevgruppen på tværs af heterogenitet (Ågård 2014).

I gennemførelsen af et observationsbaseret interview med de tre elever har jeg medbragt forskellige materialer og så vidt muligt ladet eleverne bestemme de aktiviteter, som vi i fællesskab har arbejdet med, og som jeg gennem både aktiv deltagelse og med videooptagelser har kunnet observere. I mine dataindsamlinger med mindre elever har jeg før gjort erfaringer med, at strukturerede interviewsituationer sjældent synes at opleves meningsfulde og motiverende for denne informantgruppe. Jeg har derfor arbejdet med en løs struktur af interviewsituationen, hvor eleverne gennem medbestemmelse i situationen gives mulighed for at tale med deres egen stemme gennem selvvalgt kreativt og skabende arbejde med materialiteter (Kampmann 2019). At eleverne som informanter gives medbestemmelse, har gjort det svært at strukturere og bestemme indholdet i situationen, hvilket har lagt op til at improvisere over form og indhold. Mit medbragte materiale har været udvalgte illustrationer fra billedbogen *Hr. Pindse*, som eleverne har undersøgt og med stor interesse diskuteret i opstarten til interviewet. Ligeledes har jeg medbragt papir og tusser til tegning, og på Alberts initiativ har vi tegnet sammen med udgangspunkt i de medbragte billeder. På mit initiativ og på opfordring fra eleverne har vi sammen gennemført et fortællerstyret spil med fortællingen om *Hr. Pindse* (Sørensen 2015; Sæbø 2003; Haugsted 1999) og endelig på Frodes initiativ i fælles samtale arbejdet med kompositionen i fortællingen ved at placere billederne i tilstræbt kausale sammenhænge (Broström et al. 2004).

Fokus på informanternes medbestemmelse i interviewsituationen og anvendelse af vignetteformen er en del af mine etiske overvejelser i forhold til en situeret forskningsetik, hvor forskningen søges situeret i elevernes egenverden som en lokal praksis, der kan gøres transparent med respekt for informanterne (Heggen & Guillemin 2012). Lærernavnet Petra og elevnavnene Nadja, Frode og Albert er pseudonymer for således at skabe anonymitet, og der er indhentet samtykke fra alle involverede deltagere til forskningsbrug af data. Billederne til artiklen er udvalgt og medtaget for at give mulighed for større empirisk transparens i vignetterne, og der er samtidig af etiske hensyn lagt vægt på, at det ikke er muligt at genkende informanternes ansigter.

Analyse og fund



Billede 1: Hr. Pindse spiller violin (Forlaget har givet tilladelse til anvendelse af billede)

I undervisningsforløbet har eleverne i 1. klasse arbejdet med billedbogen *Hr. Pindse* som indhold i undervisningen. Bogen handler om den lidt tungsindige antropomorfiserede pindsvinekarakter Hr. Pindse, som er i fuld gang med at forberede sig på vintersøvn. Men han har alt for meget at gøre, og han bliver frygtelig stresset. Han kæmper med sin dårlige vintersøvn, men udfries så ved forårets komme af sin nære ven Musse, som tager ham med til fest og venskabeligt samvær, hvor han kan spille på sin violin, og fortællingen ender godt. Undervisningens mål har for læreren været at fokusere på elevernes perspektivbytte og indleve sig empatisk i figuren Hr. Pindse (O'Neill 1995). I de to følgende vignetter interagerer læreren Petra i undervisningssituationen med eleverne i rollen som figuren *Hr. Pindse* og involverer eleverne i et improviseret spil (Sæbø 1998). I den efterfølgende analyse er fokus at afdække, hvordan Nadja og Frode nærmer sig det at træde i rolle i den dramatiske fiktion sammen med deres klasse gennem sanselige æstetiske oplevelser og erfaringer. De oplever og gør sig erfaringer med den dramatiske fiktion sammen med klassekollektivet, men træder i undervisningen med lærer i rolle endnu ikke selv i rolle. Jeg fokuserer først på Nadja og dernæst på Frode.

Indlevelse og medskabelse i den dramatiske fiktion

Vignet 1: Nadjas møde med Hr. Pindse

Nadja sidder tæt ved døren i rundkredsen i klasseværelset. Da Hr. Pindse åbner døren og bevæger sig undersøgende og i rykvise bevægelser ind langs væggen, er Nadja optaget af fægte med armene sammen med sin sidemakker. Da hun opdager Hr. Pindse, stopper hendes bevægelser, det giver et ryk i kroppen, og hun stirrer intenst på ham. »Hvor er jeg henne? Hvor er det her henne?«, siger Hr. Pindse, mens han kigger rundt med en gren i armene. Nadjas mund åbner sig en smule, og hun siger lavt »ah«. Hun vender sig på stolen og vedbliver gennem hele besøget at stirre intenst på Hr. Pindse og følge ham med øjnene, mens hun ignorerer berøringer og bevægelser fra de andre elever i klassen. Hun smiler et lille smil, som enkelte gange bliver bredere, når de andre elever stiller spørgsmål til Hr. Pindse.



Billede 2: Nadja møder Hr. Pindse

I vignet 1 ser vi, at Nadja er meget optaget af læreren i rolle i rummet. Hun træder ikke i rolle, men stirrer intenst på Hr. Pindse, lytter til de andre elevers sproglige interaktioner med Hr. Pindse og reagerer kropsligt på Hr. Pindses og de andre elevers tilstedeværelse. En stemning og indlevelse synes at styre hendes opmærksomhed i oplevelsen af læreren-i-rolle, men hun gør sig ikke til en del af interaktionen med brug af stemme eller krop. Nadja *oplever*, men handler ikke som om. Læreren fordobler den æstetiske virkeligheden, men Nadja er ikke en del af denne fordobling gennem som om handlinger. Hun er så at sige »sig selv«,

mens læreren er i rolle som figuren Hr. Pindse. Fiktionen bliver for Nadja således teatral, da hun i situationen er publikum, men givetvis en medskabende deltager, qua sine små lydlige udbrud. Jeg tolker Nadjas optagethed som en oplevelse, da hun synes intenst at indleve sig i den dramatiske fiktion og således danner erfaringer med mulige som om handlinger. Mit belæg for dette finder jeg endvidere i min analyse og tolkning af Nadjas handlinger i vignet 4, hvilket jeg vender tilbage til i næste afsnit.

Vignet 2: Frodes møde med Hr. Pindse

Frode sidder langt fra klasseværelsets dør i rundkredsen. Da Hr. Pindse kommer ind ad døren, er han optaget af sin sidemakker, Albert, og opdager først efter et øjeblik, at der sker noget nyt, da Albert råber »Petra«. Han vender hovedet og stirrer intenst på Hr. Pindse, som med sin store gren langsomt bevæger sig ind ad klasseværelsets dør. Flere elever griner, og Frode griner med blikket vendt mod Albert. »Hr. Pindse«, siger han begejstret og peger med en bevægelse i hele sin krop. »Hvad er I for nogle«, spørger Hr. Pindse forsigtigt. »Vi er mennesker, vi er 1. klasse«, siger flere elever højt. Frode stirrer intents på Hr. Pindse, mens han rykker sig fra side til side på stolen. »Hr. Pindse er her«, råber han begejstret, da en anden elev i samme øjeblik kommer ind i klassen. Frode følger i øjeblikke intenst Hr. Pindse under samtalen i klassen, men afledes flere gange af andre elever. Han hvisker til Albert: »Jeg sagde jo, at Petra kom ind i klassen klædt ud som Hr. Pindse«.



Billede 3: Frode møder Hr. Pindse

I vignet 2 synes Frode at indleve sig i og være medskabende af den dramatiske fiktion, som læreren i rolle initierer som figuren Hr. Pindse. Han er som Nadja intenst optaget af læreren i rolle og råber spontant »Hr. Pindse«, da han opdager figurens tilstedeværelse, hvad jeg tolker som en som om rolleytring i den dramatiske fiktion. I andre momenter kommunikerer han med andre elever om den dramatiske fiktion: »Hr. Pindse er her«, råber han begejstret til en anden elev. Hans begejstring tolker jeg, som om Frode oplever og arbejder med at udføre og improvisere som om handlinger i interaktion med figuren Hr. Pindse og kollektivet, men som Nadja er Frode til stede som medskabende publikum, da han hverken tilbydes eller improviserer at træde i rolle. Frode griner ofte i hændelsen og synes at have et særligt fokus på Albert, som lig Frode også udfordres af den dramatiske fiktion ved eksempelvis at råbe lærerens navn (»Petra«). De hvisker sammen om, hvordan læreren Petra er i rolle, og at Frode så at sige på foran havde »gennemskuet« den dramatiske fiktion. Jeg tolker Frodes interaktioner, både med grin og råben, som konstruktive i den forstand, at de både for ham selv og Albert medvirker til at befordre indlevelse i som om hændelsen. At kunne arbejde med spontane improvisationer lægger op til elevernes medbestemmelse på andre måder end mere traditionelle undervisningsformer (Sæbø 2009). Som Nadja synes Frode også at opleve og reflektere over sin oplevelse med Albert. Frode har gjort sig erfaringer med dramatisk fiktion og at træde i rolle, hvilket jeg også vender tilbage til i næste afsnit.

Et fortællerstyret spil: Nadja, Frode og Albert træder i rolle

De næste to vignetter er uddrag fra et observationsbaseret børneinterview. Interviewet havde fokus på, hvordan Nadja og Frode gennem æstetiske interaktioner med hinanden, Albert og mig som forsker medierer deres indtræden i dramatiske roller i det fortællerstyrede spil (Sørensen 2015). Jeg agerer den spillende fortæller, og eleverne træder ind i roller i den dramatiske fiktion på hver sin særegne måde gennem både kropslige og verbale æstetiske interaktioner. I interviewet har vi alle fire haft muligheder for at forholde os aktivt medskabende i en mindre gruppe, og de tre elever har været særligt optagede af at arbejde lige præcis med det fortællerstyrede spil med historien om Hr. Pindse. Dette er omsat i narrativ form i vignet 3 og 4.

I den følgende analyse afdækker jeg, hvordan Nadja, Frode og Albert sammen og hver for sig træder i rolle i den dramatiske fiktion baseret på deres oplevelser og erfaringer med læreren i rolle som Hr. Pindse. De medskaber deres tolkninger af teksten gennem improviserede æstetiske formudtryk (Haugsted 1999), forhandler deres positioner gennem som om rolleytringer og medskaber nye figurer i teksten. Jeg fokuserer i det følgende først på Frode og dernæst på Nadja.

Vignet 3: Frode træder i rolle

Thomas er den spillende fortæller og fortæller om Hr. Pindse, som river blade sammen. Frode og Albert har lagt sig på gulvet for at være blade. Thomas fortæller: »Her er Hr. Pindse. Lige nu river han bladene sammen«. Frode rejser sig fra gulvet, siger »rive, rive, rive« og svinger med hele kroppen. Nadja siger: »Men så er der jo en, der kan være en rive, og to, der kan være Hr. Pindse. I er jo drenge, og jeg er en pige. Så jeg kan jo godt være en rive«. Frode siger »Så er jeg Hr. Pindse, så er du en rive« og kigger lidt ned. Nadja har lagt sig ned på maven og har løftet benene. Frode tager fat i Nadjas ben, smiler forsigtigt, hinker rundt og siger »rive, rive, rive«.

I vignet 3 ser vi, at Frode udfører handlinger i rollen som Hr. Pindse og bevæger sig mod indlevelse i figuren (Sæbø 2009). Som medskaber af den spillende fortællers fortælling om Hr. Pindse, som river blade sammen, udfører han først en som om handling med sammen-

rivning af blade ved brug af en usynlig rive. Dernæst tildeles han verbalt rollen som Hr. Pindse af Nadja, hvilket han efterkommer og verbaliserer ligeledes selv både sin og Nadjas tildelte roller («Så er jeg Hr. Pindse, så er du en rive»). Endelig udfører han igen som om handling med sammenrivning af blade, hvor riven nu ikke er usynlig, men antropomorfigeret i Nadja. Nadja og Frode improviserer her ved at finde på ting i øjeblikket med både mimik, bevægelser og stemme som æstetiske udtryk (Sæbø 1998). Riven, som i billedbogen blot er et livløst artefakt, tildeles i elevernes medskabende improvisation en rolle i fortællingen som en sanselig entitet, der kan handle i kropsligt samspil med Hr. Pindse. En ny figur i fortællingen om Hr. Pindse er skabt. Frode og Nadjas verbale som om ytringer om roller tolker jeg også som forhandlinger af kommunikativt passende regler i klassens kollektiv, og denne dannelse af kommunikativt passende regler synes også at fremkomme i vignet 4, hvor Nadja og Albert forhandler roller.

Vignet 4: Nadja træder i rolle

Fortællingen med Thomas som den spillende fortæller er ved at nå slutningen. Thomas fortæller: »Og Hr. Pindse trækker gardinet fra«. Nadja kigger intenst på Thomas, rejser sig halvt op fra sofaen og trækker armene ned. Hun holder vestre hånd oppe, som på en vindueshaspe, og kigger skråt nedad. »Og så er det Musse, der står derude«, fortæller Thomas videre. Nadja springer op fra sofaen, hopper, danser og svinger armene over hovedet, mens hun smiler. »Så går Hr. Pindse ud og giver Musse et kram«, siger Thomas, og imens har Nadja rejst sig og bevæget sig over mod Albert, som svinger med armen som for at åbne en forestillet dør. »Jeg er Musse«, siger Nadja, peger på sig selv og smiler. Albert griner og siger: »Jeg er Pindse«. De krammer hinanden, og Nadja bakker lidt væk. »Nej, jeg giver ham også et kram«, siger hun, og krammer Albert igen.



Billede 4: Musen Musse og Hr. Pindse krammer

I vignet 4 træder Nadja fuldt og helt i rolle som figuren Hr. Pindse i den dramatiske fiktion gennem æstetisk fordobling. Figuren Hr. Pindse befinder sig i en situation, hvor han vækkes af en blid solstråle efter en hård nat med søvnløshed. Her tænker og føler Nadja som figuren gennem smil og dans, hun handler som figuren gennem bevægelser med vinduer og døre i det fiktive rum, og hun gennemlever som figuren den lykkelige situation, hvor solen står op og Musse, Hr. Pindses bedste ven, igen besøger ham. I den fiktive som om situation handler Albert først som Musse i åbningen af den fiktive dør til Hr. Pindses hus, men herefter markerer Nadja verbalt, at de bytter roller: Hun træder nu i rolle og handler som Musse, når hun giver Albert et kram, og det samme gør Albert i rollen som Hr. Pindse. Herefter træder Nadja ud af fiktionen ved at markere med en som om rolleytring, at Nadja som »sig selv« også giver Albert som »sig selv« et kram, og derefter krammer de igen. Jeg tolker dette, som om Nadja reflekterer over den sansede som om handling og herefter også handler på den i den »virkelige virkelighed«. Albert synes uden videre at acceptere denne forhandling, som Nadja initierer gennem at improvisere med. Begge synes de at være følelsesmæssigt engageret i at agere de fiktive figurer, som de så udtrykker ude af rolle gennem deres kram (Sæbø 1998).

Fund: At træde i rolle som figurer i den dramatiske fiktion

Fra undervisningssituationen med lærer i rolle og til den fortællerstyrede spillesituation synes at være en bevægelse, hvor Nadja og Frode arbejder med at træde i rolle som figurer i den dramatiske fiktion. I undervisningssituationen indlever de sig i og medskaber den dramatiske fiktion, som de er blevet introduceret for både ved fælles læsning af den litterære tekst og i høj grad i det dramatiske møde med Hr. Pindse som en dominant aktivitet, hvor de begge, sammen med Albert og resten af klassen, må improvisere som om handlinger og som om rolleytringer i en undersøgelsesproces. Nadja, Frode og resten af klassen accepterer spillesituationen med lærer i rolle og engagerer sig følelsesmæssigt (Sæbø 1998). I undervisningssituationen træder Nadja og Frode ikke i rolle, men de oplever æstetisk og gør sig erfaringer på hver sin måde gennem indlevelse i et forhold til figuren Hr. Pindse. Frode forhandler det at træde i rolle, både i diskussion med Albert og ved som om rolleytringer til de andre elever, og reflekterer således over oplevelsen. Nadja oplever situationen ved at hensætte sig selv i en særlig stemning, hvor hun lever sig ind i den dramatiske fiktion gennem sansede oplevelser i rummet. I situationen med det fortællerstyrede spil anvender Nadja, Frode og Albert kollektivt disse erfaringer til at bevæge sig længere ind i den dramatiske fiktion ved intensivt at indleve sig i rollerne og ved at medskabe fiktionen i nye roller, så det bliver muligt for alle at deltage. Det at træde i rolle forhandles kontinuerligt af alle tre elever i det fortællerstyrede spil. I situationen markerer og forhandler de hver især, hvilken rolle de træder i, både før de træder ind i den dramatiske fiktion og også undervejs i dramaforløbet, hvor Nadja og Albert i som om handlingen som Hr. Pindse og Musse verbalt markerer deres bytning af roller og deres udtræden af den dramatiske fiktion. Disse forhandlinger synes for eleverne at være tæt knyttet til selve det at træde i rolle, både før det udføres, og når det er udført. Nadja synes, gennem sine oplevelser og erfaringer med lærer i rolle -situationen, at indleve sig så meget i den dramatiske fiktion, at hun beslutter sig for at træde fuldt og helt i rolle i det fortællerstyrede spil. Både i rolle som riven, hvor hun udfører en som om handling som en fiktiv figur, og særligt i rollerne som Hr. Pindse og Musse, hvor hun med hele kroppen træder i rolle som figurerne ved at føle og tænke »som om« i den dramatiske fiktion. Hun er den elev, som mest intenst synes at leve sig ind i og anvende sine erfaringer til at handle med krop og stemme, både i og uden for den dramatiske fiktion. Mens Frode forhandler og udfører som om rolleytringer i den dramatiske fiktion, træder Nadja fuldt og helt i rolle som figurer, hvor hun tænker og føler som en anden end sig selv og udfører som om handlinger.

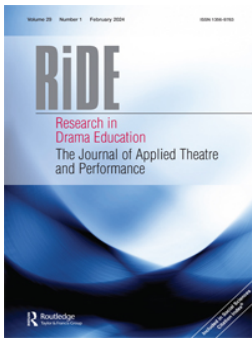
Diskussion og afrunding: At træde i leg

Som afrunding kan således siges, at de observerede 1. klasse-elever i disse to forløb træder i rolle både gennem indlevelse i den dramatiske fiktion gennem som om handlinger og også gennem verbale forhandlinger af metaxis. Eleverne synes at have et behov for verbalt at kommunikere, hvilke regler der i klassekollektivet findes passende for at deltage i den dramatiske fiktion og derigennem træde i rolle. De observerede bevægelser med elevernes træden i rolle forstår jeg som undersøgelsesprocesser i den dramatiske fiktion, hvor eleverne gør sig æstetiske erfaringer med at udføre som om handlinger og som om rolleytringer. Artiklens teoretiske fundering hos særligt Sæbø lægger op til videre at forske i, hvorvidt elevernes undersøgelsesprocesser i den dramatiske fiktion kan forstås som *dramaleg* (2003), hvor elever og lærere *udtrykker sig symbolsk gennem former i en legeverden*, som de fælles udvikler i forhold til et på forhånd valgt tema. Læreren leder så et sådant dramaarbejde og deltager selv i spillet (Sæbø 2003, 145). Guss har også i sin forskning i førskolebørns lege i daginstitutioner undersøgt, hvordan som om dramaaspekter anvendes i børnenes leg til at skabe legeverden, hvor definitionsmagten så at sige byttes om, så børnenes egen legeskultur dominerer, og de voksne deltager på børnenes præmisser (Guss 2003). Hun anvender termen *legedrama* om en fiktiv situation eller verden, som børn på eget initiativ opdigter, iscenesætter, træder i rolle i, skaber spænding i og udforsker som om (2015, 30). I en slags modsætning hertil adskiller Szatkowski tydeligt undersøgelsesprocesser fra legeprocesser, og Allern skelner ligeledes mellem erkendelse i leg og aspekter ved dramaturgi, som giver betingelser for en særegen erkendelsesform (Allern 2003, 428). Et åbent spørgsmål til videre undersøgelse i denne sammenhæng kunne være, at når 1. klasse-elever træder i rolle i dramatisk fiktion i skolen, træder de så ikke også *i leg*? I min egen forskning undersøger jeg videre, hvordan aspekter af leg kommer til syne i undervisning med procesdrama i den danske folkeskoles mindste klasser (Heiden, under udarbejdelse), og jeg har en intention om at styrke tilstedeværelsen af elevernes egne legeverden i danskundervisningen. Jeg håber, at andre dramapædagoger, legeforskere, lærere og pædagoger har lyst til at være med til dette.

Referencer

- Allern, T.H. (2003). *Drama og erkjennelse: En undersøgelse af forholdet mellom dramaturgi og epistemologi i drama og dramapedagogikk* [doktorsgradsafhandling], NTNU Trondheim
- Amiel, T. & Reeves, T.C. (2008). *Design-Based Research and Educational Technology: Rethinking Technology and the Research Agenda*, I: *Educational Technology & Society*, 11 (4), 29–40
- Austring, B. & Sørensen, M.C. (2006). *Æstetik og læring: Grundbog om æstetiske læreprocesser* (8. udgave). Hans Reitzels Forlag
- Austring, B. & Sørensen, M.C. (2009). *Dramaunderviserens mange roller: Hvorfor summer folkeskolen ikke bare af Drama?* I Fink-Jensen, K & Nielsen, A.M. (red.) *Æstetiske læreprocesser - i teori og praksis* (s. 89-109). Billesøe & Baltzer
- Birkjær & Kjærgaard (2021). *Hr. Pindse*. Jensen & Dalgaard
- Boelt, V. (2007). *Drama-kunst og pædagogik*. Gyldendal
- Bolton, G. (2008). *Drama för Lärande och Insikt*. Bokförlaget Daidalos
- Braanaas, N. (1999). *Dramapedagogisk historie og teori – det 20. århundre* (4. udgave). Tapir
- Broström, S., Frandsen, M. & Wilhelmsen, K. (2004). *Didaktiske overvejelser på indskoling: Med særligt henblik på den sproglige dimension*. CVU Storkøbenhavn
- Erickson, Frederick (1992). *Ethnographic microanalysis of interaction*, I Milroy, W.L, LeCompte, M.D. & Preissle, J. (red.) *The handbook of qualitative research in education* (s. 201-225). Academic Press

- Erickson, F. (1982). *Audiovisual records as a primary data source*, i: *Sociological methods and research*, 11 (2), 213-232, Sage Publications
- Goffmann, E. (1986). *Frame analysis. An essay on the organization of experience*. Northeastern University Press
- Gulløv, E. & Højlund, S. (2010) *Feltarbejde blandt børn – metodologi og etik i etnografisk børneforskning*, Gyldendal
- Guss, F.G. (2015). *Barnekulturens iscenesettelser*. Cappelen Damm Akademisk
- Guss, F.G. (2003). *Lekens drama: En artikkelsamling*. Høgskolen i Oslo
- Hansen, T.I. (2015). *Dansk, Klim*
- Haseman, B. (1991). *Improvisation, process drama and dramatic art*, The Drama Magazine, 19-21
- Haugsted, M.T. (1999). *Handlende mundtlighed*. Danmarks Lærerhøjskole
- Heathcote, D. & Bolton, G. (1994). *Drama for learning-Dorothy Heathcote's mantle of the expert approach to education*. Heinemann
- Heggen, K. & Guillemin, M. (2012). *Protecting participants' confidentiality using a situated research ethics approach*. I Gubrium, J.F., Holstein, J.A., Marvasti, A., McKinney, K.D. (red.). *The sage handbook of interview research: The complexity of the craft* (s. 465-476). SAGE Publications, <https://doi.org/10.4135/9781452218403>
- Heiden, T.R. (under udarbejdelse). *At bryde undervisningens grænser: Hvordan dramalegen skaber rum for indskolingselevens egen legekultur*, I BUKS – Tidsskrift for børne- og ungdomskultur, 69(39)
- Hymes, D. (2005/1986). *Models of the interactions and language of social lifes*, I Kiesling, S.F & Paulston, C.B. (red.) *Intercultural discourse and communication* (s. 4-16). Blackwell Publishing
- Kampmann, J. (2019). *Det observationsbaserede interview*, i: Kampmann, J., Rasmussen, K., & Warming, A. (Red.) *Interview med børn* (s. 95-108). Hans Reitzels Forlag
- Kao, S. & O'Neill, C. (1998). *Words into worlds: Learning a second language through process drama*. Ablex Publishing Cooperation
- Kirk, H. & Krøgholt, I. (2018). *Fagdidaktik i teater og drama*. Frydenlund
- Køppe, S. & Helles, R. (2014). *Empiri og teori*. I Colling, F. & Køppe, S. (red.) *Humanistisk videnskabsteori* (s. 497-532). Lindhardt & Ringhof
- O'Neill, C. (1995). *Drama worlds: A framework for Process Drama*. Heinemann
- Skiveren, T. (2016). *Affekt og racialisering i ny dansk (minoritets)litteratur. Om hjemløse kroppe i den store (h)vide verden*. I *Passage – Tidsskrift for Litteratur Og Kritik*, 31(76), 42-58, <https://doi.org/10.7146/pas.v31i76.25230>
- Storm, S.B. (2009). *Drama – i et nu*, I Fink-Jensen, K. & Nielsen, A.M. (red.). *Æstetiske læreprocesser i teori og praksis* (s. 110-124), Billesøe & Baltzer
- Szatkowski, J. (1985). *Når kunst kan bruges – om dramapædagogik og æstetik*, I *Dramapædagogik i nordisk perspektiv*. (2), 136-182. Teaterforlaget Drama
- Sæbø, A.B (2009). *Drama og elevaktiv læring: En studie av hvordan drama svarer på undervisnings- og læringsprosessens didaktiske utfordringer* [ph.d.-afhandling], NTNU
- Sæbø, A.B. (2003). *Drama i barnehagen* (3.udgave). Universitetsforlaget
- Sæbø, A.B (1998). *Drama – et kunstfag*. Tano-Aschehoug
- Sørensen, M.C. (2015). *Drama, æstetisk læring og udvikling af dramatisk legekompentence i barnehaven* [ph.d.-afhandling], AU/DPU
- Truman, S.E. (2014). *Reading, Writing and Materialisation: An Autobiography of an English Teacher in Vignettes*, i *English in Australia*, 49 (3), 88-96
- UVM (2019). *Dansk Fælles Mål*. [GSK FællesMål Dansk.pdf \(emu.dk\)](#)
- Østern, A. (2014). *Dramaturgisk handlingsrepertoar-åbning, brytning, møter ...*, I Østern, A. (Red.). *Dramaturgi i didaktisk kontekst* (s. 9-18). Fakboksforlaget
- Ågård, Dorthe (2014): *Motiverende relationer* [ph.d.-afhandling], AU



Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance

ISSN: (Print) (Online) Journal homepage: www.tandfonline.com/journals/crde20

Entangled worlds: the becoming of interpretive spaces in pupils' engagement with literature through process drama

Thomas Roed Heiden & Helle Rørbech

To cite this article: Thomas Roed Heiden & Helle Rørbech (13 Mar 2024): Entangled worlds: the becoming of interpretive spaces in pupils' engagement with literature through process drama, Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance, DOI: [10.1080/13569783.2024.2321221](https://doi.org/10.1080/13569783.2024.2321221)

To link to this article: <https://doi.org/10.1080/13569783.2024.2321221>



Published online: 13 Mar 2024.



Submit your article to this journal [↗](#)



View related articles [↗](#)



View Crossmark data [↗](#)



Entangled worlds: the becoming of interpretive spaces in pupils' engagement with literature through process drama

Thomas Roed Heiden and Helle Rørbech

Department of Educational Theory, Aarhus Universitet, Aarhus, Denmark

ABSTRACT

This article explores the potential for engaging 7 and 8-year-old school pupils in performative literature interpretation through process drama. Inspired by new materialism and affect theory, we focus on how literature interpretations come into being in dramatic fiction, and on how these becoming interpretations merge with the classroom. The study explores interpretive spaces as *entangled worlds* in mutual engagement of pupils, teachers, and researchers in interpretation through process drama. The study establishes a theoretical framework in pointing out ways in which process drama performances contribute to engage the youngest school pupils in literature interpretation and present social problems.

KEYWORDS

Literature teaching; process drama; new materialism; affects; interpretive spaces; performance

Introduction

Several Danish studies have shown that literature teaching in primary and lower secondary schools focuses on formal textual analysis at the expense of the students' interpretation and exploration of literature (Bremholm et al. 2017; Oksbjerg 2021). Additionally, Danish children and young adults are reading less in their spare time (Hansen, Gissel, and Puck 2017; Hansen, Hansen, and Pettersson 2022) and find it difficult to relate to and immerse themselves in literature (Hauer 2020). Against this backdrop, literature teaching in the subject Danish fails to link literature to students' life experiences and to the outside world, thereby failing to offer students the opportunity to use literature to explore, sense and reflect on themselves and the world. The study presented in this article explores process drama as a method to engage the youngest school pupils in literature interpretation and in present social problems. In the teaching of literature in Language 1 Danish, the region's language of instruction, process drama is sometimes used to help pupils to identify with selected characters, voice their thoughts, or paraphrase specific scenes. To that extent, process drama is an established, if infrequently used, approach to teaching literature interpretation in L1 Danish (Austring and Sørensen 2009). In teaching the youngest pupils (grades 1–3, 7–9 years of age), literature is generally linked with conversations about texts read aloud by the teacher, or with training in basic reading skills (Rørbech and Karlskov Skyggebjerg 2020). Knowledge about how drama can foster the youngest pupils' sensory engagement with literature or facilitate

their active participation in interpretive processes is sparse in a Scandinavian context (cf. Krøgholt 2018). Below, we present selected findings from an ongoing doctoral project, in which three primary school teachers use process drama to further young 7 and 8-year-old pupils' engagement in the interpretation of picture books. A connected research interest in L1 teaching in the Nordic countries has been the importance of spaces (Harstad 2018; Knudsen 2017), and we address both themes in exploring the *becoming* of literature interpretations in and across the spaces of dramatic fiction and picture books, and how these becoming interpretations merge with the classroom and school settings and the artefacts used.

Background: interpretive spaces and picture books

Both literature theory and literature teaching studies have linked the reader's imagination with spaces – whether in the student's aesthetic experience and participation in the world of the characters (Rosenblatt 1938/1995), in the development of empathy (Nussbaum 2003), in the response to intentional textual/aesthetic structures (Iser 1980), or in the student's envisionment building (Langer 2011). Recent research has also examined the way classroom discourses frame literature teaching and literature interpretation (Faust 2000), emphasising the potentials of dialogical spaces (Nystrand 2006; Skaftun, Wagner, and Nygard 2021). In this way, research on literature teaching often see spaces in literature education as imaginary and discursive spaces that *are made* in the processes of reading and interpreting literature, not as something static. Yet, all these important contributions have to an extent excluded from their attention the performative bodies of pupils, teachers, and texts, as well as the other material aspects of literature teaching.

Process drama operates in and across spaces of discourses and materiality – and in the *intersections* of these spaces (Lefebvre 1991). The boundaries between the spaces of the 'real world' of the classroom and the 'fictional world' of literature become blurred when pupils and teachers procedurally explore literary texts as lived, aesthetic experience (Eriksson 2009). Drawing on the research tradition of Drama-in-education, several researchers have explored definitions and framings of role, figures, and plays (Haugsted 1999; Sæbø 2009; Sørensen 2015). While some researchers explore the term *space* in the field of educational drama research (Knudsen 2017; Nordbø 2012; Sørensen 2021), the relations between different kinds of spaces are still uncharted territory in drama education.

Our research interest is the relations between spaces in dramatic fiction, literary spaces, the physical classroom, and the becoming of literature interpretations. Henri Lefebvre's 'unitary theory' that aims to integrate the physical, mental and social dimensions of spaces forms the background to our understanding and study of spaces in literature and drama education (Lefebvre 1991, 33; Ringgaard 2010; Simonsen 2010, 39). Inquiring into this perspective, we want to try out ideas from the fields of new materialism and affect theories, with the aim of exploring intertwined spaces in young pupils' interpretation of picture books. Thus, our research contribution is twofold: We explore literature teaching in classrooms to characterise the effects of process drama as a method in literature interpretation. Also, we generate a conceptual framework that considers the affects, bodies and material matters involved in the becoming of interpretive spaces. Our intention is ultimately to empower primary school pupils and teachers in exploring the performative potentials in process drama for interpreting picture books in schools. Engagement in

performative activities *becomes* the interpretation (Höglund and Rørbech 2021; Jusslin 2020). The research question that drove our study are therefore:

How do interpretive spaces come into being when primary school pupils engage with picture books through process drama?

Approaching spaces in dramatic fiction and in the L1 classroom

Process drama is a form of participant-based improvised drama in which various forms of dramatic conventions are used to explore, reflect upon, and express social themes as a part of school teaching (Braanaas 1999; Eriksson 2009; Heathcote and Bolton 1995; Wagner 1976; O'Neill and Lambert 1982). In these explorations, pupils and teachers must be willing to *make believe* in relations to objects, actions, situations, adoption of roles, verbal utterances, and social interactions with other participants (O'Neill and Lambert 1982). The participants act *as if* they are someone or something else, participating together in a dramatic fiction (Haugsted 1999; Sørensen 2015; Szatkowski 1985). The dramatic fiction is characterised by the basic elements of *figures*, *spaces*, and *stories* (Haugsted 1999). Process drama also provides opportunities for participants engaging in ethical issues, as stepping into dramatic fiction challenge their understanding of being someone or something else (Allern 2017). It opens for 'stepping into someone else's shoes' (Heathcote 1985, 49). Focusing on figures are in some parts of Nordic Drama research traditionally considered important (cf. Sæbø 2003), while focusing on spaces are an upcoming issue in present research in process drama (Nordbø 2017; Piazzoli 2011). Research in L1 in the Nordic countries have linked the making of spaces with linguistic choices, with discourses, and with the development of student voices. Dyste (1997) linked the teacher's choice of communication strategy with the creation of either monological or polyphone classrooms (Høegh 2008; Nystrand 2006; Skaftun, Wagner, and Nygard 2021). Other Nordic contributions tried to consider more voices and more spaces than just those linked with students and teachers in particular classrooms. Smidt sees the L1 Norwegian school subject as 'a potential public space, a stage, a resonance room, and a cultural workshop' (Smidt 2011, 656). He extends the idea of voices, polyphony, and discourses connecting texts and utterances in the L1 classroom to other places, spaces, periods, pasts, and potential futures (Hetmar 2019, 92–93; Smidt 2004). Höglund and Rørbech (2021) suggest a performative approach to the study of literature teaching. In their study they link performativity with negotiations of meaning that involve both human and nonhuman participants. They use Barad's idea of performativity as intra-actions, a mutual and vibrating emergence in intertwinement, between human and nonhuman bodies (see also Barad 2003; 2007). Drawing on this study, our aim is to extend the idea of literature teaching as a performative space by studying pupils' engagement with picture books through process drama.

Theoretical framework

Our framework draws strands from several diverse, yet related research areas. From agential realism, we have drawn on concepts that describe and understand discursive and material mattering as intertwined (Juelskjær 2019). Inspired by Barad's ideas, we have

extended our research perspective to embrace human and nonhuman bodies in entanglements so that we can study meaning-making processes in the literature classroom – what Barad term *becomings* (Barad 2003). Rather than studying *the transaction* (Rosenblatt 1938/) between the picture book and the pupils as individual or mutual interpretations, we have approached these situations as complex phenomena of entangled parts which, through (their) *intra-action become* (Barad 2007). This research strategy grants the possibility of seeing the participants' utterances and gestures, as well as the various 'things' involved, such as a stuffed hedgehog and a narrator's hat, as juxtaposed, related, and mutually constituting each other. As such, we do not regard the artefacts used in acting the story as 'tools'. These things become agentic, as they are part of the intra-action and contribute to the making of meaning. In this perspective, pupils, teachers, and researcher create interpretation as an active ongoing activity of becoming, through their performative bodily and verbal intra-actions with one another and with various non-human participants.

Our study attempts to expand some of Barad's onto-epistemological concepts by using them to understand meaning-making processes in primary school pupils' literature interpretation through process drama (Höglund and Rørbech 2021; Jensen 2022; Juelskjær 2019). Our approach to discourse and matter as intertwined and humans and nonhuman bodies as entangled will possibly enable us to understand the activities in the classrooms as mutual making of interpretive spaces of performative words, gestures, and actions – or as Barad puts it, as *wor(l)ding* (2007). Our research focuses on how the interpretation of the picture book *comes into being* in specific moments, and how various spaces and times are involved in this yet come together in this becoming. Using process drama in the literature classroom makes it possible to study how picture books affect pupils and how spaces and times evolve through the pupils' performances. In this sense, the space–time–matter of the picture book and of the L1 classroom entangle with the pupils' making of space–time–matter in dramatic fiction. Barad use(s) the paradoxical notions of *cutting together apart* and *agential cuts* (Juelskjær 2019) to capture the researcher's act of determining and connecting diverse elements as meaningful across differences to create a research 'object'; accordingly, we use these notions to explore the cutting and shaping in the making of interpretive space-times in the classroom.

To capture the affects and engagement that characterise specific situations in the classroom, we use Deleuze and Guattari's idea of affects as the ability to affect and to be affected (Deleuze and Guattari 2008a, 2008b; Jensen 2022). Affects and desire evolve in between entangled human and nonhuman bodies, in what Deleuze and Guattari term *an assemblage* (Deleuze and Guattari 2008a). It is within assemblages that meaning comes into being through processes of de-territorialising as instantaneous violation of rules and norms, while continuously re-territorialising in restoring and reconstructing fractures (Jensen 2022). The assemblages create desire in relations, which in turn creates meaning. We understand *desire* as an operative life intensity, a pre-individual social creative power (Deleuze and Guattari 2008a; Hall, Murphy, and Pallesen 2023), and we use this concept to understand the energy and power in the situations portrayed in the vignettes. To explore the spaces made by these processes of de- and re-territorialising, we use Deleuze and Guattari's concepts of *striated* and *smooth spaces* (2008a, 474–475). Striated spaces are organised spaces, filled with decisive patterns and tracks of possibilities for

actions, while smooth spaces are open voids without restrictive patterns and where changes and alternative tracks of action may be legitimate (Juelskjær 2019). Striated and smooth spaces are fundamentally different, yet intra-related, mutually creating one another in emerging and material–discursive movements in and by both human and non-human agents (Jensen and Heiden 2022). Striated spaces force movements and positions in particular places as restrictive patterns, while smooth spaces have the potential to ‘decompose and recompose the organised educational environment’ (Olsson and Lindgren 2019, 10).

Our focus is how picture books create affects in other bodies in the classroom. Accordingly, we focus on the *percepts* that affect other bodies (Deleuze and Guattari [1991] 1996). Deleuze and Guattari (2008a, 299) define percepts as ‘making the unsensible powers filling the world sensible, the powers that affect us, makes us become’. We apply affect theory to identify affects-by-percepts as we zoom in on a specific relation in the vignettes: A relation between a hand and the quills of a toy hedgehog, or between the hand and a specific laminated page of the picture book, for example. Felski’s post-critique approach to affective relations formed by the reader’s engagement when reading a literary text offers a further way to address the affects involved in pupils’ creation of literature interpretation (2008; 2020). Felski points to four modes of engagement in describing relations with literature: Through *recognition*, *enchantment*, *knowledge*, and *shock*. The mode of engagement, that she terms *enchantment* – the feeling of total absorption in the reading process, characterised by enthrallment and self-loss (Felski 2008, 67) – offers a way to understand the events presented in our vignettes as aesthetic *wor(l)dings* (Barad 2007), *entangled worlds*. Thus, we analyse discursive and material mattering in our reading of the four vignettes we present below. To emphasise an aesthetic approach, we focus on affective relations among human and nonhuman bodies, on how spaces are made among them in relations (Deleuze and Guattari [1991] 1996), and finally on pupils’ affective engagements (Felski 2008; 2020) in processes of interpreting picture books through process drama.

Research design and ethical considerations

Our empirical video data were collected in two Danish schools. Seventy pupils and three L1 teachers participated, included in two first-grade classes in a large urban school (44 children aged 7) and one second-grade class in a small community school (26 children aged 8). The researcher Thomas participated and took field notes within the classrooms, and thus participated in performative inquiries with selected pupils outside the classrooms. The field observations and inquiries presented here were based on 19 L1 lessons each lasting 45 minutes in first grade over a four-day visit, 17 L1 lessons each lasting 45 minutes in second grade over a five-day visit, and two 45-minute performative inquiries with three pupils, in one case including one teacher. Observational data was collected as video recording with two digital cameras, covering in all 28, 5 hours. Empirical data for the vignettes were chosen by Thomas both participating as field researcher in the classrooms and performative inquiries and browsing the video data several times going back and forth. The lessons containing the chosen incident were thoroughly transcribed, using a micro ethnographical analysis approach (Erickson 1992).

All participating pupils and teachers are pseudonymised for the issue of anonymity. As directed by the General Data Protection Regulations for research in Europe (GDPR), participating teachers, school management and school parents has given their written consent for the collection and publishing of research data. Furthermore, pupils and teachers participating in the performative inquiries has given verbal consent for the collection and use of empirical data. The applied institutional review board protocols for the collection and use of data received ethical approval from Aarhus University.

Specific L1 Danish courses were designed as lesson plans for the project in cooperation between two L1 teachers and the researcher, (Thomas); and were performed by the L1 teachers. These designed courses were performed as interventions in a design-based research (DBR) approach (Amiel and Reeves 2008; Christensen, Gynther, and Petersen 2012). The aim of this approach is to improve educational practice through designed interventions and iterations (Gundersen 2021, 24). A DBR- approach therefore has the potential to advance the exploration of specific and concrete phenomena, and thereby to contribute to improving the specific field of practice and further establish possibilities for theoretical development in the field of practice (Christensen, Gynther, and Petersen 2012). We apply this approach in the hope that the researcher can develop and improve school teaching, in cooperation with teachers, and generate new theories. The teacher is the cooperative partner and implementer, being knowledgeable concerning the complexities in the culture of school practice, while the researcher possesses specialised knowledge of the research field (Gundersen 2021). The DBR- approach has generated quite a lot of enthusiasm among the teachers we worked with about developing their field of practice; but it also does seem to focus primarily on adult participation, thus making perspectives of children's culture somewhat inaccessible. We therefore found it enriching to apply more arts-based research approaches to actively involve and encourage the pupils to participate in performative inquiries through process drama (Punch 2002). Performative inquiries are embodied performative practices engaging researchers and informants in mutual aesthetic expressions (Pelias 2007, 186). The participants become aspired working artists enacting aesthetic performances as a methodological starting point. As we developed the inquiries, the researcher (Thomas) participated as performer with the aim of rendering a mutual creation between researcher, teacher, and pupils to equalise the discursive gap between adults and children (Leavy 2009). Our development of performative inquiries in our research process was our attempt to empower our child informants to participate in educational research which was designed and performed by adult researchers (Prosser and Burke 2007). The performative inquiry was acted out in the form of scenic playgrounds (Nordbø 2017; 2012) in which pupils performed in a physical setting with make-believe actions, intra-acting with the teacher, the researcher, and nonhuman artefacts. The researcher (Thomas) guided the inquiries, but at sudden times in the performances, the pupils 'took the lead' as the playing narrator. Such an incident is shown in vignette four. Four selected incidents from our empirical data are presented as vignettes in which we convey the complexity of overlapping and conflicting emotions, intensities, and moods (Heiden 2023; Truman 2014). The video recordings were affective visits into complex and dense atmospheres, which we define as *enchancements*, a mixed bodily state of joy and disturbance with the possibilities to move you from the actual world to its virtual possibilities. (Bennett 2001, 111).

We assume that in the video data, the possibility of mutual connectedness between all the entities involved can emerge in the intra-active entanglements (as suggested in our theoretical framework), and that the narrative forms of the vignettes make it possible for us to express our experiences and emerging understandings in the entangled worlds of pupils, teachers, school tables, dramatic props and so on. As researchers analysing data, we are enchanted by sudden incidents and moments in the data which float, connect, and bind in intra-active and ongoing meetings between human entities and nonhuman artefacts. These incidents seem at one and the same time to be both everyday-like and conspicuous – amplifying our perception of enchantment (Jensen and Heiden 2022; Truman 2014). In choosing empirical video data for the vignettes, the researcher (Thomas) watched the selected video incidents with the teachers Sif and Petra and encouraged them to express their experiences with these incidents. These expressions may in some ways sustain, amplify, and entangle with these enchantments, as we try to express this amplification of entangled worlds through the vignettes.

Analysis

In the following vignettes, we use ideas and concepts from our theoretical framework to explore who entangles with what, and who/what acts entangled to who/what in making and intensifying meaning in the classroom. Our analytic focus in unfolding the entangled worlds in the intra-action of the picture book, the storytelling, and make-believe actions in dramatic fiction with props. The vignettes are narrative examples of interpretive spaces *coming into being*, as we focus on the relations between pupils, teachers, researchers, and the artefacts, how these relations appear, and on how the relations intertwine with the picture book. The vignettes last only a few minutes. This short duration is due to the complexity of the meaning-making processes, as the intense, dense atmospheres in the relations between pupils, teachers, researchers, and artefacts unfolds potentially all over the classroom. As we unfold entangled relations in the narrative form of vignettes, the enlightenment and amplification in these moments is our enchantment, our attempt to render our venture into new terrain transparent.

Becoming dog

Our first vignette is a performative inquiry which is being performed in a classroom in which a scenic playground has been marked out with classroom tables in a square (Figure 1). Three second-grade pupils (Atle, Ella and Asli) and the researcher are performing episodes from the picture book *The Enchanting Gaze* (Bjørn 2021), a story about an unnamed girl living as a refugee with her family in a world of war, a story in which she has the gift of being able to enchant the world with her gaze, by adding and transforming colours and shapes. Thomas, the researcher, plays the narrator telling the story as the pupils perform the make-believe actions of the fictional characters leaving their safe home. He has just read a passage from the text in which the refugee family leave their home; he and the pupils are studying the pictures. Thomas says: 'Now, it looks like something is happening with the family. They are leaving their house'. Ella, who is on the edge of the stage area, moves towards the centre and places two fingers on her left eye to perform the enchanting gaze. Asli moves towards Thomas and looks at the picture in



Figure 1. The girl with enchanting gaze and the dog.

the book, while Atle climbs onto a table on the edge of the stage area. Thomas says: 'And they're bringing bring their dog too. Who wants to hold the dog?' Atle jumps from the table to the centre of the stage area. He is crawling/sneaking along the floor, investigating, being in role as the dog as dramatic figure. 'I will', says Atle in a low voice. Thomas says: 'Who is the mother? Should the dog come too, you think?' Ella says: 'Yes, could I be the dog?', and raises her hand. Thomas moves his head in the direction of the stuffed dog saying: 'You decide if you want to hold it. You just decide'. Ella smiles and starts crawling on her arms and legs, acting in role like Atle as the dog.

The pupils and Thomas entangle with the text in intra-actions as the narrator reads/ tells the story. The playing narrator's verbal utterings function as 'first moves', creating and establishing causal intra-actions of effect and power (Juelskjær 2019). The dramatic fiction is staged by the narrator's utterances in performing the text. This staging appears in Atle's becoming the dog and is followed by Ella's becoming the dog. The picture book text illustrations show the fictional character of the dog but, like the girl, the dog character has no colour. As the refugee family flee overseas, the dog disappears, but the little brother is shown carrying a soft toy dog. This toy dog is enchanted by the gaze of the girl. At first, he appears in colour, then he is transformed into the character of the dog, now joyful and in colours as the family flees again. The dog seems to be an enchanted character, only appearing when the girl bewitches the world. Atle, as he comes into being the dog, seems bewitched and entangled with the dog character,

and his intra-actions in relations with Ella entangles and bewitches her. In the performative inquiry, Atle moves into and out of the stage area, performing 'doglike' jumping and crawling on all fours. He performs the role of the dog in a make-believe world. He seems affected by the dog character, which appears both in the picture book and as a soft toy artefact in the classroom. The toy dog is placed on a table and Atle gets onto the table himself, entangling with the toy. The text, entangled with the toy dog, the narrator's hat and the moving human bodies in the marked stage area, causes becoming-dog actions and can be viewed as Atle and Ella making interpretations with the other agents (Deleuze and Guattari 2008a). Atle and Ella are seven-year-old children who exist in day-to-day school time and space; but they are also becoming dogs as ambiguous characters in the story of the enchanted gaze, in a make-believe dramatic fiction in a make-believe space-time-matter. We consider the intra-actions within the dramatic fiction as an entangled world to be the pupil's interpretations of being a family of fugitives on the run. It is the 'stepping into someone else's shoes' as a real-world issue. As the material-discursive matters merge in material relations, the picture book causes affect and intensifies the pupil's sensuous and performative exploration of the entangled world.

Striated and smooth spaces

The second vignette is an L1 lesson in which four pupils form second grade (Atle, Nils, Leo, and Viktor) are performing selected incidents from the same picture book, *The Enchanting Gaze* (Bjørn 2021) (Figure 2a,b). This time, the subject is the girl and her family leaving their home and travelling through a warzone in an unfamiliar country. The pupils are exploring roles in a make-believe situation, how it is to travel into 'the unknown'. The scene shows the fictional characters Grandma (Viktor), the father (Nils), and the girl (Leo) sleeping in their beds on the floor, while the playing narrator (Atle) tells the story. Atle says: 'And then it was they woke up'. Viktor, Nils, Leo, and several pupils in the audience giggle as they stand up. The teacher (Petra), leaning on the wall, asks the performers

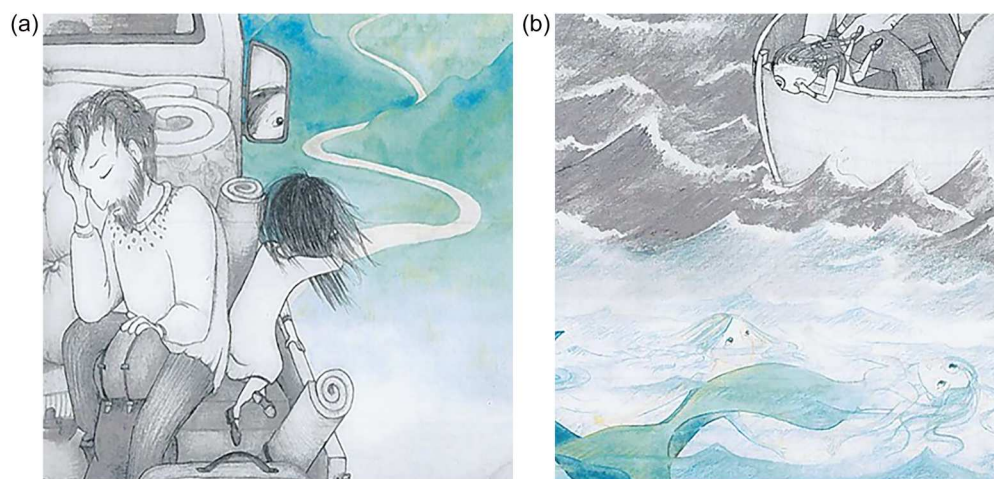


Figure 2. (a) The family travels through the warzone (left) (b) The mermaids (right).

in a low voice: 'Are you done soon?' Viktor abruptly shouts: 'We are not done AT ALL. Now we are driving to the ferry!' Viktor, Nils, and Leo start to run around the large table in the middle of the classroom, making car engine sounds. Atle bends over on the floor, several pupils in the classroom start shouting, and Atle shoves Victor in the back as he passes him with Nils and Leo for another circuit of the table. Ida, a pupil from the audience, shouts: 'They were NOT driving to the ferry!' Victor, Nils, and Leo stop at the whiteboard and gather in a circle around the playing narrator. Atle continues the story, 'And then it was, eh', but is interrupted by Leo, who says in a high voice: 'I saw the Little Mermaid'. Atle hesitates for a moment, then continues: 'And then it was, eh, then it was, they sailed on a voyage, and the little girl saw some mermaids'. Victor makes a spontaneous jump and starts running around the table again, followed by Nils and Leo. Nils holds on to Leo, as Leo is shouting and pointing at fellow pupils in the classroom: 'Mermaid, mermaid, mermaid, mermaid'. They stop in front of Atle and Leo sinks to the floor.

Atle, Ella and Asli, who all appeared in the previous vignette as well, are all participating eagerly, Atle in role as the playing narrator, Ella, and Asli as audience. They are all already entangled, experienced, and affected in and by the picture book. The process of making meaning with the picture book in the classroom is unfolding as the performing pupils, their classmates, the nonhuman school artefacts, and the teacher (Petra) entangle in a fleeting new world. The intra-actions in space-time-matter of the dramatic fiction entangle with the space-time-mattering of everyday school as the classroom space fleetingly and smoothly opens and closes, as the agents once again move into decisive and restricted patterns of possibilities. This movement of de- and re-territorialisation occurs as the pupils create an interpretative space in the classroom. As Victor intra-acts and entangles with the picture book, the teacher (Petra), the classroom artefacts, and fellow pupils as a fleeting outburst of meaning-making in movement, an energy or accumulation escapes and temporarily moves beyond the normative and structured classroom (Jensen 2022). As Victor 'drives to the ferry', his moving around the table, 'escaping the grasp' of Petra's discursive utterance, creates an agential cut as the discursive and material norms are fleetingly broken down and cut together and apart in movements (Juelskjær 2019). The pupils and their classmates seem to remain for some minutes in this agential cut, creating a make-believe reality alongside their being in the 'real' reality. They intra-act and entangle with the classroom space and artefacts, making meaning as they cut together and apart in double space-time-matter. In our analysis, we find the intra-active entanglement of Victor, Petra, the other pupils, the setup of tables, and their meaning-making in double space-time-matter to be an agential cut, materialising as something quite specific. This cutting together and apart possesses the power to de-territorialise the entities of the classroom as a striated space (Deleuze and Guattari 2008a, 530). It processes the creation of new meanings in entangled worlds as a material-discursive moment of *rebellion*, as Victor creates alternative directions of the refugee family driving to the ferry, and as Nils and Leo see mermaids. Observing this, the researcher (Thomas) was at first slightly confused, then, in preparing and analysing the empirical data, became enchanted by this entangled world of rebellion. The meaning-making movement of agents in space-time-matter in the striated classroom space and in the make-believe picture book text causes de-territorialisation, and Petra's position as 'the teacher' seems to fleetingly dissolve and open in an intensely smooth spatial void. The

pupils' entanglements with the text in the classroom smooth the striated classroom space, causing the becoming of someone or something else, as Leo and Atle entangle with the mermaids and Victor creates alternative directions in 'driving to the ferry' in the dramatic fiction.

Affects of a percept

In the third vignette, Mia, Valter and Modi (first-grade pupils) are performing the dramatic situation 'Heart and Time' from the picture book *Mr Hedgehog* (Birkjær and Kjærgaard 2021), guided by the L1 teacher (Sif) (Figure 3). The pupils are participating enthusiastically in exploring the stressful situation for Mr. Hedgehog. Mia is acting 'The Heart', Modi 'The Time', and Valter Mr Hedgehogs feeling of Heart and Time. Sif has just presented the text in which the animal character Mr Hedgehog lies worried and anxious all night, projecting the book illustrations on the whiteboard during the reading. The illustration of the sleepless Mr Hedgehog is at this moment still visible on the whiteboard. Sif says: '(...) If we imagined that Mia was a heart. What can we imagine she would do with her body?' Sif moves close to Mia and lets her hands slide gently down her head. She continues: 'If you are a heart that beats? Olga?' Olga, sitting by her school desk, says: 'Eh, I would try to stroke him nice and easy on the back'. 'Who? Mr Hedgehog?', Sif checks. Olga confirms with a 'Hmm'. Sif bends down to Mia, saying: 'You can take Olga's idea. Did you hear what she said? So if you, Valter, move a little bit forward'. Valter smiles gently and moves in front of Mia, who starts stroking and tapping his back with her fingers. 'Can you feel her?', Sif says. 'Can you feel that she is not stroking too hard? Is it good?' 'Mmh', says Valter dreamingly. The classmates are quiet, and the atmosphere seems intense. Sif folds her arms, turns her body, and says in a

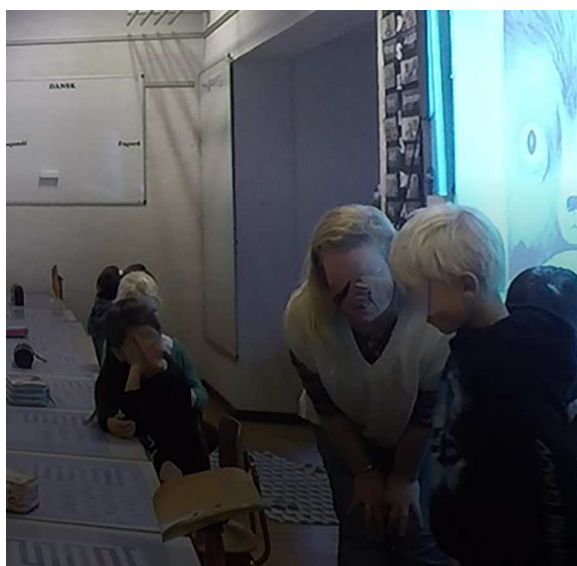


Figure 3. The teacher Sif touches Mia.

loud voice: 'Well, Modi, the time! What do we do with time? Maybe Modi has an idea? Maybe someone else has an idea? What could Time do, if he was Time? Vilbur?' Vilbur says, from his desk, in an excited voice: 'Just stand there, and say *tick, tick*, like a clock, *tick, tick*'. Sif makes a warped smile and twists her body: 'Yeah! Do some of you have a clock at home that makes sounds? So you can hear that time ... just ... passes'. Sif turns her eyes upwards and keeps moving her body. Several pupils smile and start raising their hands, while Mia gently continues to tap her fingers on Valter's back. Sif moves her body clockwise and utters slowly: 'Sometimes, you think that time rushes, and other times, you think, oh time is sooo slow'.

In performing the picture book, the pupils' and Sif's human bodies seem intensely affected in intra-acting with each other in movement and with the nonhuman body of the book itself as a percept. The human bodies of Sif, Mia, Valter, and Modi are staged in front of their classmates, who sit at their desks. Sif is using the physical picture book in her hands during the reading, showing illustrations on the whiteboard. The picture book – being at one and the same time the physical book, Sif's reading aloud, and the pictures shown on the whiteboard – seems to advance and smoothen the classroom space as it entangles with the moving human bodies. The picture book is a percept, an artistic form. Intra-actions with the text-as-percept seem processed by affects, as the human bodies move in becoming time, becoming heart. Mia becomes the heart, moving her body in intra-action with Valter, who moves his body in intra-action with the class, who move their bodies in interaction with Sif. Sif becomes the time, moving her body in intra-action with Vilbur, who moves his body in intra-action with the class, who move their bodies in intra-action with Sif. The picture book-as-percept, through sensibilising the unsensible powers of the time, creates the agential cut. The pupils, the teacher and the researcher are all present in 'real' space-time-matter, and the classroom also seems smoothened, intensified, and entangled in a make-believe space-time-matter. The entanglements with the nonhuman characters process affects in becoming Heart and Time and might further the pupil's understanding of the abstract concepts. The human body of Sif processes the agential cut, in becoming the time, as a 'first mover' or 'leading responder'. This seems to inspire the pupils in making meaning out of the strange, entangled world of becoming non-human entities.

In our interpretation of the picture book text, we are affected by Mr Hedgehog being worried and anxious. In the entangled interpretation of pupils and teacher, this interpretative feature appears somewhat different, as the pupils Mia and Valter and the teacher Sif are acting gently, hesitantly, rhythmically, and almost meditatively. On two occasions in the course, the teachers let the pupils retell the story of Mr Hedgehog, and on both occasions the pupils gave several examples of their own parents being stressed, as this feature seemed to affect them. The entanglement and performing in role as the figures 'Heart' and 'Time' seemed to engender intense calm among the pupils, which to us seemed puzzling, but also enchanting. At the end of the story, Mr Hedgehog is 'calmed' by his best friend, the Mouse, as the anthropomorphic animal characters throws a picnic. We consider this calm to be the pupils' and the teacher's interpretation of the stressed theme, being a cutting together apart of entangled agencies in the smooth space of the classroom.

Entangled worlds

Our fourth vignette is taken from the second of our two performative inquiries. The first-grade pupils (Nikolaj, Olga, and Vilbur), the L1 teacher (Sif) and the researcher (Thomas) are performing a tableau activity framed by the illustration of the boot, the key and the apple from the picture book *Mr Hedgehog* (Birkjær and Kjærgaard 2021) (Figure 4). The illustration shows leftover artefacts from a picnic among the forest animals symbolising the messiness of Mr. Hedgehog. The pupils, the teacher Sif, and the researcher (Thomas) are exploring the make-believe messy situation as a performative epilogue for the story. Vilbur (in the middle, by the toy hedgehog) has asked Nikolaj (wearing the king's hat) to step into role as the playing narrator, but Vilbur is directing anyway. 'This is the last part', Vilbur says, and points his finger at the illustration of the leftovers from the animal party that Nikolaj is holding. 'At the end, there is a boot, a key, and an apple. Who wants to be the boot, who wants to be the key, and who wants to be the apple? I am the Key!' Vilbur places himself beside the table, arranging his legs and leaning his head into his arms. Thomas says: 'I was the Boot' and places himself on the floor with his legs and back stretched out stiffly. 'Well, then I was the Apple', says Olga, kneeling and folding and shaping her hands in a pyramid shape above her head. Vilbur stands up, runs to Nikolaj, and grabs his arm. 'You are the Paper', Vilbur says, while Nikolaj remains standing, hesitantly mumbling and smiling. Sif laughs out loud and says: 'What am I, Nikolaj?' Vilbur says: 'You are the Text, you are the Text'. 'Okay', says Sif and smiles, as she stretches her body, strokes her arms, and staggers behind Vilbur, who bends his knees and shapes his hands above his head in a pyramid shape.

This performative inquiry took place in immediate extension of the L1 lessons about *Mr Hedgehog*. We interpret the illustration of the leftovers on the last page as symbolising Mr Hedgehog's somewhat lonely existence in the world. Messy and possibly troubling



Figure 4. The tableau activity: Thomas (ll.), Nikolaj (ul.), Olga (lm.), Vilbur (m.) and Sif (ur.).

artefacts will always exist in Mr Hedgehog's being in the world, but by the end of the story, he may have learned to accept and celebrate this. This inclusive harmony could also be Vilbur's affective interpretation as he leads the play and takes over the role of the playing narrator. As the 'first mover', the playing narrator advances the material-discursive process of becoming nonhuman; in this case, it is the body of the pupil Vilbur that does this, possessing the great power of de-territorialising (Deleuze and Guattari 2008a). In doubling space-time-matter, Vilbur, Nikolaj, Olga, Sif, and Thomas become nonhuman agents, intra-acting and merging with each other, with the classroom space, with the picture book, and with the artefacts present. In the space-time-matter of 'real' school, Vilbur is positioned as a pupil in asymmetrical relation with Sif as an adult teacher. In make-believe spacetime, however, he and the other participants intra-act in equality. The picture book is the percept that affects the other bodies. It entangles with Vilbur's body, who entangles with Thomas, who entangles with Olga, who entangles with Vilbur, who entangles with Sif, who entangles with Nikolaj. The entanglements are the responses of the pupils, of Sif, and of Thomas to the affects, as the powerful energy of the text-as-percept fills out the smooth space. Remarkable in this vignette is that Vilbur is treating the illustrations, the paper, and the text all as material-discursive, all juxtaposed entities in the making of the tableau.

Discussion: the becoming of interpretative spaces in literature teaching with process drama

Some research has been done on texts as participants in ongoing flows of affective intensities in children's literacy practices (Leander and Boldt 2012), and on the idea of relations between texts and affects among human and nonhuman participants in meaning-making (Burnett and Merchant 2020; Snaza 2019). Building on these findings, we further develop the perspective on pupil and teacher *engagement* (Felski 2008) in relations between texts, humans, and nonhumans performed in the spacetime matter of dramatic fiction. In the vignettes, the participating pupils, teacher, and researcher indeed seem to *engage* in entangling with the texts through process drama. They appear motivated, intensely concentrated, mutually exploratory, playful, and amused during their engagement with the picture books, one another, and the various artefacts. The classroom spaces seem energised, and from these intense and affective bursts of energy, interpretive spaces come into being in the making of meaning in and across the time spaces of 'the real world', and the worlds of the dramatic fiction and the picture books.

The becoming of interpretive spaces is initiated by first-move intra-actions by human agents, entangling and relating to nonhuman agents. The playing narrator performs dramatic actions or asks verbal questions, to which the role figures react and respond in the dramatic fiction. These reactions and responses are exploratory intra-actions, motivated by engagement caused by affects in entangling with the text, artefacts, other pupils, teachers, classroom space and the dramatic make-believe fiction (Haugsted 1999; Sørensen 2015; Szatkowski 1985). We consider these first-move intra-actions as an important part of the process drama sessions, as they serve the purpose of 'making the ordinary strange' and thus engage the pupils and teachers to look at the known - in this case present societal problems such as stress and the refugee crisis - with different perspectives (Eriksson 2009, 25). This happens, for example, when the toy dog seems animated in relation to

Atle and Ella in the first vignette, when the striated classroom with ordinary and specific rules and norms becomes 'strange' in changing the norms of school by a kind of rebellion in the second vignette, and when the teacher Sif becomes 'a text' in the last vignette.

Smidt (2011) has reflected on how the time space of the L1 classroom becomes linked to other time spaces. He suggests that the school subject of Norwegian is 'a potential public space, a stage, a resonance room, and a cultural workshop' (656). We share with him the idea that making meaning in the L1 classroom involves several other time spaces as in Smidt's linguistic approach; yet using the perspectives of Barad, and Deleuze and Guattari, we have approached meaning-making as material-discursive, considering verbal utterances intertwined with bodily movements and material matters. Further, engaging the pupils in interpreting picture books in dramatic fiction creates a kind of spatial equality – fleetingly, at least. We consider this engagement to be an empowering of the pupils in interpreting the picture book from 'another world' by becoming 'someone or something else'.

One limitation in the study's approach could be that the teachers seemed to lose some of their possibilities for framing and guiding the interpretation of the picture books, or for helping the pupils understand more complicated and less familiar dimensions of the stories. In the first two vignettes, for example, the tragedy of the fleeing family did not seem to be considered in the pupils' performances. On the one hand, the process drama approach does not prevent the teachers from returning to the picture book after the performative inquiries or talking with the pupils about the books after performing selected events. On the other hand, it was not our intention to compare pupil interpretations with scholarly readings of the picture books.

Conclusion

Our focus in this article has been to explore and characterise how interpretive spaces come into being when primary school pupils engage in picture books through process drama. We have identified first moves in the dramatic fiction which initiate the making of meaning, and we have also identified the making of relations across the time space matters of the picture books, the classrooms, and the dramatic fictions. In continuation thereof and inspired by Barad (2007), we suggest that interpretive spaces come into being when pupils, teacher (researcher), and nonhuman participants cut time spaces together and apart to make new spaces become in intra-actions.

So what? Why should primary school teachers engage in process drama to support pupils to interpret picture books? What are the didactic implications of the interpretive spaces becoming? The aim of the study was to explore the potentials of process drama to further 7 and 8 years old pupils' engagement in picture books and to facilitate their participation in the interpretive processes. The pupils in the study appeared motivated, intensely concentrated, mutually exploratory, playful, and amused during the performative engagement in the picture books, each other, and the diverse artefacts. We consider the use of process drama in interpretive processes to allow pupils to express and create meanings in performative and playful ways (Adomat 2010). The possibility of performative 'responses' in intra acting with picture books as percept becomes a dynamic platform which promotes pupil agency and empower their participation in literature teaching. This is our 'first answer' for the didactical implications: It

promotes agency for young pupils in interpreting picture books as performance in primary school.

Our exploration of literature teaching through process drama has also allowed us to study how the picture books affected the young pupils. As pupils, teachers, and researcher create intertwined relations in encountering each other, the nonhuman artefacts, and the text, affects are triggered as intense outburst of energy, which makes the exploration of the dramatic fiction possible. We approached our vignettes with a consistent analytic focus on affect in relating, engaging, entangling and intra-acting with the picture book texts. According to Deleuze and Guattari (2008a), it is the outburst of energy, and the affective relations between pupils, artefacts, teacher, and picture books, that resolve the striated spaces of the classroom to allow something different to become. In this sense, the becoming of interpretive spaces and the de-and re-territorialisation of meaning in the vignettes turn out to be two sides of the same coin. In didactical terms, these affective 'movements' with picture books makes it possible for the pupils to explore the real-world school spaces as a form of 'strange places' (Eriksson 2009) - and though this estrangement to explore complex societal problems. This could be in exploring the classroom as a forum of joint decision-making, as with Victor in the second vignette creating alternative directions. Or as the pupils in the fourth vignette, who is 'stepping into the shoes' of being materialistic and left-over 'stuff', that may symbolise loneliness or sadness. This is our 'second answer' for the didactical implications: It promotes meaning making for young pupils inside the real-world school spaces by promoting 'strangeness' to address societal problems.

Spaces in literature teaching are often linked with reading processes (Iser 1981; Langer 2011; Rosenblatt 1938), or with the framing of classroom discourses (Faust 2000; Leander and Rowe 2006). By contrast, this study's theoretical perspective and use of process drama as a pedagogical approach to literature interpretation with the youngest pupils provides a broader perspective on the spaces – or, precisely stated, time–space-matters – in literature teaching. We find this perspective – considering the bodies of the participants, non-human and human, including the material aspects of the picture books and other artefacts as agents that co-create and co-frame literature interpretations – to bode well for future research in teaching literature studies.

Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the author(s).

References

- Adomat, D. S. 2010. "Dramatic Interpretations: Performative Responses of Young Children to Picturebook Read-Alouds." *Children's Literature in Education* 41 (3): 207–221. <https://doi.org/10.1007/s10583-010-9105-0>
- Allern, T. H. 2017. "Flukten fra Syria: Et processdrama med rolle-og perspektivbytte i matematik." [Escaping Syria: A Process Drama Concerning Role-Shifting in Math.] In *Drama, teater og demokrati*, edited by A. B. Sæbø, S. A. Eriksson, and T. H. Allern (red.), vol. 1: 141–158. Oslo: Fakkboksforlaget.
- Amiel, T., and T. C. Reeves. 2008. "Design-Based Research and Educational Technology: Rethinking Technology and the Research Agenda." *Educational Technology & Society* 11 (4): 29–40.

- Austring, B., and M. C. Sørensen. 2009. "Hvorfor summer folkeskolen ikke bare af drama." [Why Does the Folkeskole Not Make a Fuzz of Drama?] In *Æstetiske læreprocesser*, edited by i A.M. Nielsen, and K. Fink-Jensen, 89–109. Copenhagen: Billesøe & Baltzser.
- Barad, K. 2003. "Posthumanist Performativity: Toward an Understanding of How Matter Comes to Matter." *Signs: Journal of Women in Culture and Society* 28 (3): 801–831. <https://doi.org/10.1086/345321>.
- Barad, K. 2007. *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Durham: Duke University Press.
- Bennett, J. 2001. *The Enchantment of Modern Life: Attachments, Crossings and Ethics*. Princeton: Princeton University Press.
- Birkjær, B., and A. M. Kjærgaard. 2021. *Hr. Pindse [Mr. Hedgehog]*. Copenhagen: Jensen & Dalgaard.
- Bjørn, A. 2021. *Trylleblik [The Enchanting Gaze]*. Copenhagen: Gutkind.
- Braanaas, N. 1999. *Dramapedagogisk historie og teori-det 20.århundre [The History of Drama Pedagogy in the 20.Century]*, 4.udgave, Tapir.
- Bremholm, J., J. Bundsgaard, S. S. Fougat, and A. K. Skyggebjerg. 2017. *Læremidlernes danskfag [Danish L1 According to Its Learning Materials]*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Burnett, C., and G. Merchant. 2021. "Returning to Text: Affect, Meaning Making and Literacies." *Reading Research Quarterly* 56 (2): 355–367. <https://doi.org/10.1002/rrq.303>
- Christensen, O., K. Gynther, and T. B. Petersen. 2012. "Tema 2: Design-Based Research – introduktion til en forskningsmetode i udvikling af nye E-læringskoncepter og didaktisk design medieret af digitale teknologier." *Tidsskriftet Læring Og Medier (LOM)* 5 (9): 1–20. <https://doi.org/10.7146/lom.v5i9.6140>.
- Deleuze, G., and F. Guattari. (1991) 1996. *Hvad er Filosofi? [What is Philosophy?]*. Copenhagen: Gyldendal.
- Deleuze, G., and F. Guattari. 2008a. *A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia* (7th ed.). Minneapolis: Continuum.
- Deleuze, G., and F. Guattari. 2008b. "Persept, affekt og konsept." [Percept, Affect and Concept.] In *Æstetisk teori. En antologi*, edited by K. Bale, and A. Bø-Rygg, 491–518. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dyste, O. 1997. *Det flerstemmige klasserum [The Polyphonic Classroom]*. Klim.
- Erickson, F. 1992. "Ethnographic Microanalysis of Interaction." In *The Handbook of Qualitative Research in Education*, edited by I. Milroy, W. L. LeCompte, and J. Preissle (Red), 201–225. Academic Press.
- Eriksson, S. A. 2009. *Distancing at Close Range: Investigating the Significance of Distancing in Drama Education*. Turku: Åbo Akademi.
- Faust, M. 2000. "Reconstructing Familiar Metaphors: John Dewey and Louise Rosenblatt on Literary art as Experience." *Research in the Teaching of English* 35 (1): 9–34.
- Felski, R. 2008. *Uses of Literature*. Charlottesville: Blackwell.
- Felski, R. 2020. *Hooked. Art and Attachment*. The University of Chicago Press.
- Gundersen, P. B. 2021. *Exploring the Challenges and Potentials of Working Design-Based in Educational Research*. Aalborg Universitetsforlag. Aalborg Universitet. Det Humanistiske Fakultet. Ph.D.-Serien. <https://doi.org/10.54337/aau432703538>.
- Hall, L., T. Murphy, and E. Pallesen. 2023. "At forstå og understøtte fællesskabers tilblivelse - meningsskabelse, materialitet og begær." [To Understand and Support the Becoming of Communities.] *Samfundslederskab i Skandinavien* 38 (2): 56–79. <https://doi.org/10.22439/sis.v38i2.6908>.
- Hansen, S. R., S. T. Gissel, and M. R. Puck. 2017. *Børns læsning 2017 – en kvantitativ undersøgelse af børns læse- og medievaner i fritiden [Childrens Reading 2017 – A Quantitative Study of Childrens' Reading Habits and Use of Media]*. Læremiddel.dk/Tænketanken Fremtidens Biblioteker.
- Hansen, S. R., T. I. Hansen, and M. Pettersson. 2022. *Børn og unges læsning 2021 [Children and Young Adults Reading 2021]* Aarhus Universitetsforlag.
- Harstad, O. 2018. "Mot en mindre litteraturlærer: En fremskrivning av problemet om litteraturlæreren bliven." [Against a Minor Teacher of Literature.] PhD diss.. NTNU.
- Hauer, K. 2020. "Læsning og fordybelse: En teoretisk og empirisk undersøgelse af fordybet skønlitterær læsning med særligt fokus på unge læsers romanlæsning i faget dansk."

- [Reading in Depth: A Theoretical and Empirical Investigation of Literary Deep Reading with Focus on Young Readers Reading Novels in School.] Doctoral dissertation. Københavns Universitet.
- Haugsted, M. Th. 1999. *Handlende mundtlighed* [Acting Orality]. Copenhagen: DLH.
- Heathcote, D. 1985. "Role-Taking." In *Collected Writings on Education and Drama*, edited by L. Johnson, and C. O'Neill (red.), 49–53. London: Hutchinson.
- Heathcote, D., and G. Bolton. 1995. *Drama for Learning: Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert Approach to Education*. Newcastle: Heinemann.
- Heiden, T. R. 2023. "Så er jeg Hr. Pindse, så er du en rive": Hvordan indskolingselever træder i rolle i dramatisk fiktion [You are mr. Hedgehog, then I am a rake: How primary school pupils step in-role in dramatic fiction], *DRAMA -Nordisk dramapedagogisk tidsskrift* no 3. Universitetsforlaget.
- Hetmar, V. 2019. *Fagpædagogik i et kulturformsperspektiv* [Curricular pedagogy]. Aarhus Universitetsforlag.
- Høegh, T. 2008. *POETISK PÆDAGOGIK: sprogrytme og mundtlig fremførelse som litterær fortolkning: forslag til ny tekstteori og til pædagogisk refleksion* [Poetical pedagogy]. University of Copenhagen.
- Höglund, H., and H. Rørbech. 2021. "Performative Spaces: Negotiations in the Literature Classroom. In Contribution to a Special Issue Working with Literature, in *Nordic Secondary Education*." *L1-Educational Studies in Language and Literature* 21: 1–23. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2021.21.02.07>.
- Iser, W. 1978/1980. *The Act of Reading. A Theory of Aesthetic Response*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Jensen, M. P. S. 2022. "Skriversubjektivitet i det multimodale danskfag: En posthuman undersøgelse af affekt, krop og materialitet i skriveundervisningen." [Writer Subjectivity in Multimodal L1-Subject of Danish.] PhD diss. AAU.
- Jensen, M. P., and T. R. Heiden. 2022. "Intra-aktiv fagdidaktik: Teori-praksis i arbejdet med video i læreruddannelsens danskfag." [Intra-Active L1-Didactics.] *Learning Tech* 7 (11): 125–144. <https://doi.org/10.7146/lt.v7i11.126049>.
- Juelskjær, M. 2019. *At tænke med agential realisme* [Thinking With Agential Realism]. Copenhagen: Nyt fra Samfundsvidenskabene.
- Jusslin, S. 2020. "Dancing/Reading/Writing: Performative Potentials of Intra-Active Teaching Pedagogies Expanding Literacy Education." Doctoral dissertation. Åbo Akademi University.
- Knudsen, K. N. 2017. "Performative læringsrum på digitale scener - dramadidaktik og sociale medier." [Performative Learning Spaces in Digital Stages.] *Journal for Research in Arts and Sports Education* 1 (1): 1–16. <https://doi.org/10.23865/jased.v1.482>.
- Krøgholt, I. 2018. *Skolen i lære på teatret: Mod krop og drama i danskfaget j* [Learning at the Theater]. AU.
- Langer, J. A. 2011. *Envisioning Literature*. New York, NY: Teachers College Press.
- Leander, K., and G. Boldt. 2012. "Rereading "A Pedagogy of Multiliteracies": Bodies, Texts, and Emergence." *Journal of Literary Research* 20: 1–25. <https://doi.org/10.1177/1086296X12468587>.
- Leander, K., and D. W. Rowe. 2006. "Mapping Literacy Spaces in Motion: A Rhizomatic Analysis of a Classroom Literacy Performance." *Reading Research Quarterly* 41 (4): 428–460. <https://doi.org/10.1598/RRQ.41.4.2>.
- Leavy, P. 2009. *Method Meets Art: Arts-Based Research Practice*. New York: Guilford Press.
- Lefebvre, H. 1991. *The Production of Space*. Hoboken: Blackwell Publishing.
- Nordbø, A. L. 2012. *Mind the Gap!*, in *Education Inquiry* 3 (3): 353–370. <https://doi.org/10.3402/edui.v3i3.22040>.
- Nordbø, A. L. 2017. "Sceniske lekerum med små barn. Sanselig språk, affekt og ideen om å bli demokratisk." [Scenic Playgrounds with Small Children.] In *Drama, teater og demokrati*, vol. 1, edited by A. B. Sæbø, S. A. Eriksson, and T. H. Allern (red.). 109–124. Oslo: Fakboksförlaget.
- Nussbaum, M. C. 1997/2003. *Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Nystrand, M. 2006. "Research on the Role of Classroom Discourse as It Affects Reading Comprehension." *Research in the Teaching of English* 40 (4): 392–412.
- Oksbjerg, M. 2021. *Undervisning med litteraturlæremidler på mellemtrinnet* [Teaching With Literature Textbooks in Middle School]. Aarhus Universitet.

- Olsson, M., and A. Lindgren. 2019. "The Role of Digital Cameras in Child and Researcher Encounters in Preschool." *Video Journal of Education and Pedagogy* 4: 1–13. <https://doi.org/10.1163/23644583-00401004>
- O'Neill, C., and A. Lambert. 1982. *Drama Structures: A Practical Handbook for Teachers*. Winchester: Hutchinson.
- Pelias, R. J. 2007. "Performative Inquiry: Embodiment and its Challenges." In *Handbook of the Arts in Qualitative Research: Perspectives, Methodologies, Examples, and Issues*, edited by J. Gary Knowles, and Ardra L. Cole, 185–193. New York: Sage Publications.
- Piazzoli, E. 2011. "Process Drama: The use of Affective Space to Reduce Language Anxiety in the Additional Language Learning Classroom." *Research in Drama Education* 16 (4): 557–573. <https://doi.org/10.1080/13569783.2011.617104>.
- Prosser, J., and C. Burke. 2007. "Image-based Educational Research: Childlike Perspectives." In *Handbook of the Arts in Qualitative Research: Perspectives, Methodologies, Examples, and Issues*, edited by J. Gary Knowles, and Ardra L. Cole, 407–419. New York: Sage Publications.
- Punch, S. 2002. "Research with Children: The Same or Different from Research with Adults?" *Childhood (Copenhagen, Denmark)* 9 (3): 321–341.
- Ringgaard, D. 2010. "Sted, Landskab, rum." [Place, Landscape, Space.] In *Slagmark. Tidskrift for Idéhistorie* 57 (4): 67–81.
- Rørbech, H., and A. Karlskov Skyggebjerg. 2020. "Concepts of Literature in Danish L1. Textbooks and Their Framing of Students' Reading." *L1-Educational Studies in Language and Literature* 20: 1–23. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2020.20.02.06>
- Rosenblatt, L. M. 1938/1995. *Literature as Exploration*. New York, NY: The Modern Language Association of America.
- Sæbø, A. B. 2003. *Drama i barnehagen [Drama in kindergarten]*, 3.udgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sæbø, A. B. 2009. "Drama og elevaktiv læring- En studie av hvordan drama svarer på undervisnings- og læringsprosessens didaktiske utfordringer." [Drama and Active Learning.] Ph.D-afhandling. NTNU.
- Simonsen, K. 2010. "Rumlige praksis – konstitution af rum mellem materialitet og repræsentation." [Spatial Practice.] In *Slagmark. Tidskrift for idéhistorie* 57 (2): 35–49.
- Skaftun, A., Å. K. H. Wagner, and A. O. Nygard. 2021. "Dialogic Space in Norwegian Early-Years Literacy Education." *L1-Educational Studies in Language and Literature* 21: 1–24. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2021.21.01.13>.
- Snaza, N. 2019. *Animate literacies: Literature, affect, and the politics of humanism*. Durham: Duke University Press.
- Smidt, J. 2004. *Sjangrer og stemmer i norskrommet: kulturskaping i norskfaget fra småskole til lærerutdanning* [Genre and Voices in the L1-Space]. Universitetsforlaget.
- Smidt, J. 2011. "Finding Voices in a Changing World: Standard Language Education as a Site for Developing Critical Literacies." *Scandinavian Journal of Educational Research* 55 (6): 655–669. <https://doi.org/10.1080/00313831.2011.594608>.
- Sørensen, M. C. 2015. "Drama, æstetisk læring og udvikling af dramatisk legekompetence i børnehaven." [Drama, Aesthetical Learning and Development of Dramatical Play Competence in Kindergarten.] PhD diss.. AU/DPU.
- Sørensen, P. W. 2021. "At lytte til børn – børns publikumstilblivelser i skole, når teatret kommer forbi." [Listening to Children.] PhD diss. RUC.
- Szatkowski, J. 1985. Når kunst kan bruges-om dramapædagogik og æstetik [When Art is Usable], I: Dramapædagogik i nordisk perspektiv. Artikelsamling 2, Teaterforlaget Drama.
- Truman, S. E. 2014. "Reading, Writing and Materialisation: An Autobiography of an English Teacher in Vignettes." *Engineers Australia* 49 (3): 88–95.
- Wagner, B. J. 1976. *Dorothy Heathcote: Drama as a Learning Medium*. National Education Association.

Thomas Roed Heiden

Aarhus Universitet og UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole

Michael Peter Jensen

UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole

DOI: <https://doi.org/10.5617/adno.10723>

©In press (2025) Author(s). This is an open access article licensed under the Creative Commons CC BY 4.0 license (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

“Teksten bryder frem”: tekst-som-begivenhed i danskfaget

Sammendrag

Artiklens formål er at nuancere danskfaget (og i nordisk perspektiv L1) som tekstfag i et posthumant forskningsperspektiv. Det sker ved at undersøge *tekst-som-begivenhed* i den danske folkeskoles danskfag; hvordan tekster *gør* og *sker* som begivenheder i undervisningsrummet. Artiklen belyser hvordan tekster berører, flytter og overløber elever og lærere i særlige affektive møder i virtuelle rum, som vi begrebsliggør med tekst-som-begivenhed. Det gør vi med videoempiri rammesat som narrative vignetter fra klasseundervisning i 1. klasse med fortolkning af billedbøger gennem procesdrama samt to elevers gruppearbejde i 6. klasse med et modemagasin. Med inspiration fra særligt Gilles Deleuzes affektteori (Deleuze, 1986, 1988; Deleuze & Guattari, 1994, 2004) undersøger vi elevers og læreres arbejde med tekst-som-begivenhed som en bevægelse mellem tekster og affekt ved at synliggøre sanselige, relationelle og materielle aspekter af teksters tilblivelser. Artiklens centrale fund er indkredsningen af en uforudsigelighedstekstdidaktik; hvordan tekster *gør* og *sker* som uforudsigelige begivenheder i dansk- og L1-faget der åbner for nye forståelser af ‘verden’. Det handler således om at styre mindre og i stedet være vendt og stemt mod det uforudsigelige, det virtuelle og det æstetiske.

Nøgleord: tekst-som-begivenhed, affekt, percept, virtuelle rum, uforudsigelighed

”The text breaks through”: text-as-event in Danish as subject

Abstract

The purpose of the article is to nuance the teaching of Danish as subject (and in a Nordic perspective, L1) as a text-based subject, in a posthuman research approach. This is done by examining *text-as-event* in the teaching of Danish as subject in Danish primary school; how texts *do* and *happen* as events in the classroom. The article sheds light on how texts touch, move and overflow students and teachers in special affective encounters in virtual spaces, which we conceptualize as *text-as-event*. We do this using video data framed as narrative vignettes obtained from classroom teaching in a 1st grade class through the interpretation of picture books with process drama, as well as two 6th grade students' group work on a fashion magazine. With inspiration mainly from Gilles Deleuze's theory of affect (Deleuze, 1986, 1988; Deleuze & Guattari, 1994, 2004), we

examine students' and teachers' work with text-as-event as a movement between texts and affect by making visible sensory, relational and material aspects of the becoming of texts. The article's central finding is the encirclement of a *text didactic of unpredictability*; how texts in the Danish and L1 subjects do and happen as unpredictable events that open up new understandings of the 'world'. Thus, the point is about controlling less; being instead turned and tuned towards the unpredictable, the virtual and the aesthetic.

Keywords: text-as-event, affect, percept, virtual space, unpredictability

Tekster i danskfagets rum

Tekster i den danske grundskoles danskfag tillægges stor betydning både i og udenfor undervisningen. I fagets formål nævnes litteratur, andre æstetiske tekster og fagtekster som særlige kilder til udvikling af elevernes oplevelse, indlevelsesevne og æstetiske og etiske forståelser (UVM, 2019). Ministeriets curriculære tekstbegreb kan forstås så bredt at alle kulturelle udtryk og fænomener fremstår som tekstformer (Hansen, 2015), og et udvidet tekstbegreb eksisterer således i danskfagets curriculum.

Vi ønsker med vores forskningsfokus at nuancere og udfordre forståelser af danskfaget som tekstfag (Krogh et al., 2017). Det gør vi med udgangspunkt i videoempiri fra folkeskolens danskfag. Forskeren Thomas har fulgt litteraturundervisningen med billedbøger og procesdrama i to 1. klasser med elever på 7 år, mens forskeren Michael har fulgt skriveundervisningen i en 6. klasse med elever på 12 år. I de tre klasser arbejder eleverne med tekster på uforudsigelige måder der kan åbne for nye forståelser af det dominerende, såkaldt udvidede tekstbegreb i folkeskolens danskfag der efter vores mening er for snævert. Tekstbegrebet i danskfaget er i høj grad påvirket af fænomenologisk tænkning, især når det kommer til forståelsen af æstetiske tekster som 'færdige' entiteter, der kan fortolkes refleksivt-kognitivt (Gissel & Steffensen, 2021; Hansen, 2015; Hansen & Gissel, 2021). Vi mener at det indsnævrer måder tekster kan indgå i faglige processer, både ved at inddæmme og rationalisere elevernes og lærernes produktive æstetiske udtryk omkring teksterne, og ved at fastlåse tekster som i 'færdige' receptive typologier i L1-faget (Hansen et al., 2020; Hansen, 2015). Endvidere mener vi at tekstbegrebet i skriveforskning og -undervisning idealiserer en selvstyrende, afgrænset og autonom skriver der kognitivt-socialt og målrettet styrer skriveprocessen og designer teksten (Jensen, 2022). Det har således et stærkt antropocentrisk fokus på menneskelige formål og praksisser med forestillingen om tekstens stabilitet som semiotisk objekt, hvor materialitet og affekt er af sekundær betydning (Burnett & Merchant, 2020, s. 356). Tekstbegrebet privilegerer også teksten som skrivningens endelige udbytte og formål (Leander & Boldt, 2013, s. 28). Endelig bliver teksten set som en størrelse der strukturerer de meninger, formål og muligheder som er til stede i en

given social kontekst. Krop, bevægelse, sanset liv fastfryses i en kulturel ramme (Massumi, 2002).

Det dominerende tekstbegreb kan være en forhindring for at arbejdet med tekster i danskundervisningen føles levende, livgivende og udenfor menneskelig kontrol. Det indsnævrer elevernes oplevelser og erfaringer i at leve med, i og gennem tekster. Først og fremmest fordi literacyforskning og -undervisning både har overvurderet og fokuseret for ensidigt på bevidst, sprogbasert læring (Boldt, 2020, s. 216). At nuancere dette fordrer en udvikling af alternativer til dominerende tekstforståelser. I artiklen rammesætter vi med empiri derfor et affektivt tekstbegreb, *tekst-som-begivenhed*. Det gør vi med kunstbaserede og autoetnografiske vignetter for at 'indfange' de sanselige forståelser af tekst-som-begivenhed i konkrete klasserum. Vi er inspireret af Deleuze og Guattaris affektteori (1994, 2004) hvor affekt er evnen til at påvirke og at blive påvirket. Artiklens tekstbegreb er således et fokus på relationen mellem tekst og affekt i danskfaget hvor tekster som materialiteter påvirker elever, lærere og fagets didaktik på uforudsigelige og 'vilde' måder i undervisningen. Ligeledes er begrebet *tekst-som-begivenhed* inspireret af Burnett og Merchants (2018) posthumane forståelse af literacy-as-event. Burnett og Merchant udvikler literacy-som-begivenhed i kritisk dialog med sociokulturelle teoriers begreb 'literacy event' (Heath, 1991; Laursen, 2023). Deres pointe er at det i et relationelt perspektiv er for snævert at se literacypraksisser som socialt situerede og kulturelt regelbundne (Burnett & Merchant, 2018; Laursen, 2022). Med begrebet tekst-som-begivenhed kobler vi os på det posthumane opgør med et literacybegreb der i et antropocentrisk perspektiv fokuserer på adskilte menneskelige anliggender, mål og praksisser, kombineret med forestillinger om teksters stabilitet som et semiotisk objekt (Burnett & Merchant, 2020, s. 356). Samtidigt signalerer vi med *tekst-som-begivenhed* nødvendigheden af at fokusere på teksten som fagdidaktisk indhold. Med dette tekstbegreb overskrider vi det sociokulturelle literacyperspektiv, samtidig med at vi afgrænser og definerer tekst-som-begivenhed i et affektteoretisk forskningsperspektiv. Tekster er således både materielle og immaterielle former (Deleuze, 2008), både fysisk-sproglige materialiteter og sanselige energier der animerer rummet.

Affektive tilgange til tekster

Vores undersøgelse af tekster i danskfaget er en del af en nyere retning i literacyforskning. Vi er inspireret af en række literacyforskere der forsker med posthumane teorier om affekt. Vi forstår posthumanisme som en paraplybetegnelse for relationelle og materielle ontologier som udfordrer konventionelle opfattelser af mennesket og dets forhold til det nonhumane. Sociokulturelle forskningsparadigmer har flyttet fokus til tekster som en del af de sociale literacypraksisser i og udenfor skolen (Heath, 1991; Street, 1984) og til

literacy som event, “an activity, located in the space between thought and text” (Barton & Hamilton, 1998, s. 3), og således til forholdet mellem tekster og praksisser. Med affektteorier er det muligt at udvide sociokulturelle perspektiver ved at belyse sanselige, relationelle og materielle aspekter af teksters tilblivelser. I international sammenhæng har Candace Kuby i forskellige sammenhænge udvidet hvad vi forstår ved skrivere og tekster (Kuby et al., 2015; Kuby, 2017; Kuby et al., 2019), mens andre har belyst de flygtige aspekter der så ofte undslipper analyser af literacypraksisser (Boldt & Leander, 2020; Ehret & Leander, 2019). Centralt for disse forskere er at forstå literacy som sanselige og intense relationer mellem kroppe, ting og tegn. Burnett og Merchant (2020) søger balancen mellem at fokusere på affekt uden at tabe teksten af syne. I nordisk sammenhæng har forskere på forskellig vis arbejdet med et nyt tekstbegreb i litteratur- og literacydidaktikken gennem performative, kropslige, affektive og relationelle perspektiver, både i Norge (Harstad, 2020), i Finland og Sverige (Höglund & Jusslin, 2023; Jusslin, 2023; Svenlin & Jusslin, 2023) og i Danmark (Jensen, 2022; Jensen, 2023; Laursen, 2022; Laursen et al., 2020; Laursen & Daugaard, 2023).

Vores forskningsperspektiver er endvidere en del af den ‘spatiale trend’ i posthuman uddannelsesforskning, med fokus på sociale og sammenfildrede rum (Höglund & Jusslin, 2023; Höglund & Rørbech, 2021), performative fortolkninger og tekster i rum (Heiden & Rørbech, 2024; Höglund, 2018) og med en decentrering af mennesker og diskurser i sociale rum (Jensen, 2023; Østern et al., 2021). De posthumane perspektiver er også en del af nyere nordisk forskning i procesdrama med et fokus på affektive responser og rettetheder (Knudsen & Østern, 2019; Krøgholt, 2021), decentrering af forskeren som facilitator (Østern et al., 2021) og opløsning af distinktionen mellem fiktion og virkelighed (Knudsen, 2018). Kernen i ‘klassisk’ procesdrama er dramatiske fiktioner; som om virkeligheder der undersøges gennem deltagernes kollektive improvisationer (Heathcote & Bolton, 1994; O’Neill, 1995; Spolin, 2020; Szatkowski, 1985). I artiklen anvender vi derfor begrebet *virtuelle rum* som et uddybende begreb for dramatiske fiktioner der i et posthumant perspektiv kan omfatte det tilblivende rum; det virkelige, men endnu-ikke-aktualiserede (Deleuze, 1995; Nordbø, 2017).

Med den affektive forståelse af tekster som tekst-som-begivenhed ønsker vi at bygge videre på det posthumane arbejde for et mere *åbent* tekstbegreb i L1-faget. Med *åbent* antyder vi noget mere både porøst og radikalt end hvad termen ‘udvidet’ bærer med sig (en fastlagt add-on), nemlig tekster som noget både åbent og åbnende i og af enhver begivenhed med tekster i danskfaget. Hvad tekster gør, hvad de bliver til og får af betydninger, er således noget der opstår relationelt, affektivt og singulært i begivenheden. Vi er interesserede i hvad og hvordan tekster *gør* i møder med og mellem tanker, kroppe, stemninger, bevægelser, rytmer, sanser, osv. Hvordan kan tekster skubbe til, udvide, forstyrre og ændre danskfagets rum og dets ‘beboere’, først og fremmest elever og lærere? Tekster som begivenheder ser vi som affektive, materielle og relationelle medskabere af

virtuelle rum i danskfaget, rum som elever og lærere kan opleve intenst og engagere sig dybt i, og som kan få betydning for tekstdidaktikken (se også Heiden & Rørbech, 2024). Artiklens forskningsspørgsmål er derfor:

Hvordan gør og sker tekster-som-begivenheder i danskfagets virtuelle rum?

Percept, affekt og tekst-som-begivenhed

I artiklen definerer vi tekster som *percepter*, særlige kunstformer (Deleuze & Guattari, 2008, 2004). Deleuze og Guattari forstår kunstformer som æstetiske værensformer der kun eksisterer som sansninger (1994, s. 492). Således forstår vi med deres udgangspunkt æstetik som 'rene' sansninger der eksisterer i sig selv, for sig selv, har gyldighed i sig selv og som overskrider de oplevede begivenheder (Deleuze & Guattari, 2008, 1994, s. 509). Denne forståelse af æstetiske værensformer og sansninger overfører og breder vi ud over alle tekster i danskfaget, ikke kun såkaldt 'æstetiske tekster' (Hansen, 2015). Det æstetiske er således mulige træk ved alle tekster.

Ifølge Deleuze og Guattari er percepter æstetiske figurer, ikke subjektive opfattelser af noget sanseligt; percepter er ikke perceptionens objekt i fænomenologisk forstand, men "packets of sensations and relations that live on independently of whoever experience them" (Deleuze, 1995, s. 127). Perception forstår vi med Colman (2005, s. 13) som ikke-passiv, løbende 'støbning' (moulding), drevet og skabt af affekt. Det er 'sansepakker' der synliggør de umærkelige kræfter der påvirker os (Deleuze & Guattari, 1994, s. 169). De overskrider individuel erfaring. Percepter har således transformative kræfter; de udfordrer vores forudfattede opfattelser og åbner for nye erfarings- og forståelsesmåder. De er dynamiske konstruktioner der ikke lever i isolation, men er dybt sammenfiltrede med affekt. Inspireret af Deleuze og Guattaris begreb *assemblager* (2004) forstår vi sammenfiltringer som flygtige og flydende sammensmeltninger af menneskelige og ikke-menneskelige entiteter, planterødder uden centrum og udgangspunkt (se også Heiden, under udgivelse; Jensen, 2023).

Affekt er en førperceptuel intensitet der skaber relationer, den kraft der animerer percepter; det er gennem affekt at percepter bliver katalysatorer for følelsesmæssige og intellektuelle oplevelser. Affekt er evnen til at påvirke og at blive påvirket (Deleuze, 1988, s. 101; Deleuze & Guattari, 1994). Som kropslige sanseerfaringer rammer og 'stemmer' affekter kroppe og entiteter. Affekten overskrider os og muliggør således at vi kan overskride os selv og vores afgrænsning. Med affektbegrebet lokaliserer vi betingelserne for bevægelse, intensitet og forandring, mens vi med begrebet percept forstår tekster som empiriske størrelser (Deleuze & Guattari, 2008). Den samlede pointe er at vi

dermed kan anlægge et dobbeltperspektiv på tekster som både materielle entiteter og immaterielle kræfter, og på den måde forstå tekst som handlekraftig materialitet og som energi der animerer danskfagets rum. Det er denne dobbelthed vi lokaliserer med begrebet *tekst-som-begivenhed*.

Begivenhed og det virtuelle rum

Med tekst-som-begivenhed kobler vi tekstbegrebet til en åben og bevægelig forståelse af begivenhed. Deleuze (1995) forstår begivenhed som noget der ikke sker *med*, men derimod *gennem* ting og personer. Begivenheder er processer hvor noget 'bliver til'; i denne forståelse markerer begivenheder tilblivelser eller *det tilblivende*. De har hverken begyndelse eller afslutning, men er altid 'midt i'. Tilblivelse, eksempelvis en teksts eller en elevs, bevæger sig gennem begivenheden. Kroppe, tekster, materialiteter og affekter agerer ikke i et allerede eksisterende rum, men skaber netop rummet gennem bevægelse og intensitet. Dermed kan literacybegivenheden heller ikke 'læses' som en repræsentation af generelle literacypraksisser. Tekst-som-begivenhed er således et afgørende skridt væk fra det forudbestemte, forudsigelige, strukturerede og repræsentative der ligger i literacybegrebet. I en begivenhed kan hverken elev eller tekst ses som afgrænsede, faste størrelser, men nærmere som måder at blive (til) på – et verbum mere end et substantiv (Hultman & Lenz Taguchi, 2010, s. 532). Teksten er allerede mere-end-tekst; den har et overskud af affekt, kropslighed, sanselighed og betydning; af noget virtuelt.

En tåge af virtuelle billeder

Ifølge Deleuze (2014) rummer begivenheder både en aktualiseret og en virtuel dimension. De to dimensioner arbejder sammen i produktionen af virkelighed. Det aktuelle har en konkret eksistens. Det har det virtuelle ikke, uden at være mindre virkelig af den grund. Det kan ses i den måde ideer er til på, som noget der måske kun findes i vores tanker, eller på papir, men hvis effekter ikke desto mindre kan være fuldt ud virkelige. Det virtuelle er det ikke-aktualiserede der gennemstrømmer det aktuelle. Det virtuelle er således virkeligt uden at være aktualiseret (Deleuze, 1995, s. 208), en usynligt virkende kreativ (livs)kraft som kun sjældent aktualiserer sig direkte (Thomsen, 2005). Det virtuelle omgiver det aktuelle som "en tåge af virtuelle billeder" (Deleuze & Parnet, 2015, s. 189), og i denne tåge er der mulighed for at noget nyt opstår. Det virtuelle har et bevægelsesprincip der kan føre til produktionen af noget nyt, og dette nye er hverken forudbestemt eller forudsigeligt.

I vores affektteoretiske forståelse af det åbne, æstetiske tekstbegreb er det perceptet der kobler teksten sammen med det virtuelle, eller mere præcist, som

percept bliver teksten et grænseobjekt mellem det aktuelle og det virtuelle. Som percept kan teksten gøre det virtuelle sanseligt, aktuelt og virkeligt ved at sanseliggøre de umærkelige kræfter der påvirker os, som tågede billeder. Som æstetiske figurer (Deleuze & Guattari, 2008, s. 502) muliggør de gennem kompositionens kraft den overgang hvor det virtuelle bliver til som 'sense', dvs. sansning og tanke i ét. Lærer-i-rolle bliver til lærer, som bliver til lærer-i-rolle, som i vignet 1. Uhåndgribelige energier bliver til materielle fragmenter og videre til et modemagasin, som bliver sanselige intensiteter, som i vignet 2.

Kollektive improvisationer og uforudsigelighed

Kollektive improvisationer har en central betydning i forhold til at lade deltagerne engagere sig kropsligt i åbne, sansende og relationelle processer hvor virkeligheden kan opløses, forandres og flyde sammen med fiktionen gennem skabende handlinger i produktionen af 'andre' virkeligheder (Guldhammer, 2018; Heiden & Rørbech, 2024; Spolin, 2020; se også Tanner, 2019). Verden kan 'gøres anderledes' og uforudsigelig, eksempelvis gennem improvisationer med æstetiske udtryk i procesdrama som i vignet 1 (Eriksson, 2009; Knudsen, 2018) eller skriveprocesser som intense, affektive udbrud af energi som i vignet 2 (Jensen, 2022, s. 212).

Skabende, kropslige handlinger er performative æstetiske udtryk i momenter ude af balance hvor deltagerne reagerer mere eller mindre uforudsigeligt uden forsøg på at styre fremtiden, og som affirmative reaktioner på sanselige affekter i verden som deltagerne møder i begivenheder (Nordestgaard, 2018; Staunæs & Pors, 2021). I det affirmative møde med teksten som en konkret begivenhed bliver det performative en sanselig og kollektiv 'forhandling' med teksten om mening i det virtuelle rum; at performe teksten er at 'gøre' den som et fortolkende, kropsligt og relationelt udtryk (Haugsted, 1999; Heiden & Rørbech, 2024; Höglund, 2018). En kropslig-sanselig performance med teksten *er* en improviseret fortolkning af det sanselige og virtuelle rum i tilblivelse, og som 'springer ud' af teksten som percept. Teksten som 'sansepakke' bliver således både en fysisk materialitet og en affektiv kraft som animerer rummet i begivenheden på uforudsigelige og 'vilde' måder.

Om at undersøge tekst-som-begivenhed: forbundethed og fortryllelse

Vores empiri er indsamlet som videodata på to større byskoler i midten af Danmark. Michael har på skole X fulgt en 6. klasse i dansk med en lærer og 18 elever på 12 år over ni måneder, mens Thomas over et år har fulgt to 1. klasser på skole Y i dansk med to lærere og 44 elever på syv år. Alle forskningsdeltagere og skoler er pseudonymiserede og det er kun os som forskere, der fremstår med vores

rigtige navne. Vores empiri-indsamling og formidling overholder de etiske retningslinjer for vores respektive universiteter, og alle vores forskningsdeltagere har givet skriftligt samtykke.

I vores udvalgte empiri fokuserer vi på fagdidaktiske processer med tekster, både i fælles klasseundervisning og i gruppearbejde. Som forskere har vi deltaget mere eller mindre løst i planlægning og gennemførelse af undervisningen i de tre klasser, med henblik på at åbne for muligheder i mere porøse strukturer hvor elever og læreres har mulighed for improvisationer (Jensen, 2022; Spolin, 2020). Disse muligheder består i en glidning fra at betragte undervisning som styring og strukturering af identiteter og kategorier til at se det som en orkestrering af intensiteter som faciliterer forviklinger, åbninger og nye forbindelser (Juelskjær & Staunæs, 2016). Som forskere er vi altid-allerede forviklede og forbundne med forskningsfeltet i disse samlinger af intensiteter, og vi er selv en del af felternes tilblivelser (Gunnarsson & Bodén, 2021; Juelskjær, 2019). Vi vælger derfor at træde tydeligt frem i artiklens vignetter og analyser for dermed at gøre vores empiriske fremstillinger og analyser transparente, og rammesætte os selv som forskere og forskningens direkte materielle og kropslige engagement med verdens dynamiske tilblivelser; forskningen både producerer og produceres i en gensidig relation med det som undersøges (MacLure, 2013a). Verden bliver til ved at blive undersøgt, performet og levet. Og dermed er forskning performativ fordi den medskaber det undersøgte fænomen (Barad, 2007).

En måde at engagere sig i og med performances og forbundetheder er gennem *fortryllelse* (eng. *Wonder*; MacLure, 2013a, 2013b). For MacLure kan fortryllelse gøre forskeren opmærksom på affektive intensiteter i empirien. Gennem fortryllelsen vokser noget i empirien og bliver vigtigere end andet, og den videre forskningsproces samler sig omkring dette 'noget' (Heiden & Rørbech, 2024; Jensen & Heiden, 2022; MacLure, 2013a). To aspekter ved fortryllelse er vigtige for vores metode: For det første er fortryllelse *materiel*; det er noget som insisterer kropsligt, som for eksempel en intens fornemmelse eller stemning, eller intellektuelt som en irritation over ikke at kunne placere et bestemt stykke data (MacLure, 2013b, s. 229). For det andet er fortryllelse *relationel*; det er uklart hvor den opstår og hvem den tilhører. Den er både 'derude', som noget der udgår fra et objekt, et blik, et stykke tekst, men også 'i' personen som rammes af affekt (MacLure, 2013b, s. 229). Det er denne gensidige påvirkning der konstituerer sammenfiltringen af empiri og forsker.

Vignetter som fortryllelser

Vi åbner for undervisningsprocesserne med to vignetter som rammesætter særlige performative begivenheder med tekster i danskundervisningen. Vignetter er kunstbaserede og autoetnografiske fortællinger som på en gang rummer vores personlige sansninger og følelser og vores oplevelser som forskere med elever og

læreres dagligdag og kultur i de særlige begivenheder (Ellis & Bochner ., 2011; McDermott, 2020). I vignet 1 arbejder eleverne i klasseundervisning med procesdrama i fortolkning af billedbogen *Besat*, skrevet af Dennis Kofod og Kristian Eskild Jensen (2021). I denne vignet er dansklærer Sif lærer-i-rolle, en dramaturgisk teknik hvorigennem læreren kan medskabe, fastholde og videreudvikle performative fortolkninger af tekster (Heiden, 2023; Sørensen, 2015). I vignet 2 arbejder eleverne Ann og Sofie med at skabe et modemagasin i tæt, affektiv relation med tekstfragmenter, farveprint, klip og lim (Jensen, 2022). Vignetternes empiri har fortryllet os begge, både personligt og som forskere. Fortryllelse kan beskrives som ‘mærkelige forbindelser’ (MacLure, 2013a, s. 181; vores oversættelse) hvor det ikke kun er forskeren der afgør hvilken empiri der skaber fortryllelse. Disse mærkelige forbindelser konstitueres af forskerens affektive møder med empirien. Vi rammesætter vores empiri som vignetter der formidler disse affektive møder i en form der gør det muligt for læseren at blive del af dem. Vignetterne er på en og samme tid hverdagsagtige og påfaldende narrativer som potentielt er gribende måder at formulere affektive oplevelser og erfaringer på (Jensen, 2022, s. 146; Truman, 2014, s. 89).

Vi ønsker at bidrage til en sanselig forståelse af tekst-som-begivenheder, ikke så meget hvad tekster betyder, mere hvad de *gør* (Höglund, 2018). Hvordan *sker* teksterne? Vignetterne afspejler ikke en forudgiven verden, adskilt fra forskeren. De er brydninger ind i felterne hvor vi som forskere er med til at forme begivenhederne ved at fortrylles af empirien, og ikke blot ved at forsøge at gengive (MacLure, 2013a). Målet er ikke en autentisk simulering af ‘virkeligheden’. Vignetterne skal ses som tekstkroppe i sig selv, med kraften til at skabe affekt i de intense møder med andre elementer i forskningssamlingen.

Analyser: Når tekster gør og sker

Empirien til vores vignetter har som nævnt fortryllet os som forskere. Vi har været til stede i vores forskningsfelter da tekst-som-begivenhederne fandt sted, og vi har gennemset videoempirien utallige gange, både alene og sammen. Vi har i vores tilgang til videoempirien ikke været interesserede i video som repræsentation af ‘virkeligheden’, men i den sanselige grebethed som kan opstå når begivenhederne fra undervisningen genbesøges (Hultman & Lenz Taguchi, 2010; Jensen & Heiden, 2022; Jensen, 2022; Thrift, 2008). Begivenhederne i empirien vedbliver at tiltrække og trække i os. Disse mærkelige forbindelser (MacLure, 2013a) betragter vi som affektive intensiteter der har fået dele af vores empiriske materiale til at vokse og forbinde sig til forskerkroppen og til danskfaget. Ligeledes er fortryllelsen *relationel* da det er uklart hvor blokkene af intensiteter opstår, og hvem de er knyttede til og ‘tilhører’; en udklædt lærer, et tekststykke, berøringer og blikke, venskab, uventede bevægelser? Fortryllelsen bliver til som noget tåget og uklart, og den er både ‘derude’, i videooptagelserne og mellem

forsker og videooptagelser, men også 'i' forskerkroppene som affekt. Ved at blive i denne fortryllelse (nu i skriften) vil vi gøre vores affektive møder med empirien transparente for andre.

Vignet 1: Besættelsen, tårerne og flugten

Billede 1. Heksen 'springer ud' af bogen



I et stort klasselokale på skole Y sidder 44 elever fra skolens to 1. klasser klar. Eleverne og forskeren Thomas er spændte og klar til at høre fortællingen om den onde Heks som vil springe ud af bogen og besætte sine læsere. Lærer Sif er i fuld gang med at læse billedbogen højt. Hun er lærer-i-rolle som Eventyrsoldaten, en lidt perifer person i billedbogs-teksten, som bevogter Heksen i fangenskab. Eleverne sidder ved deres borde og virker intenst fordybede i fortællingen. De rykker spontant med kroppe, piller og rører ved penalhuse, papirer og hinanden og kommer med små udbrud og kommentarer. Eventyrsoldaten besættes langsomt af Heksen under oplæsningen. Eleverne har opdaget at Heksen er på vej ud af bogen. Eventyrsoldaten hoster, grynter, svinger med armene, gnægger og griner ondskabsfuldt. Stemningen i klasserummet er højspændt; eleverne rykker forventningsfulde på sig og griner frydefuldt. Eleven Mona er både skræmt og samtidig intenst fordybet (yderst til venstre i billedet). Hun holder sig for ørerne, krummer sig sammen på stolen og begynder at få tårer i øjnene. Eleven Ena gisper af fryd og fører hånden op til munden. Eleven Amos rykker sig frem og tilbage i stolen mens han kommer med små udbrud. Eleven Ane smiler, griner og rokker på stolen. Eventyrsoldaten sænker stemmen og fortæller hvordan "Heksens tænder vil bide sig igennem elevernes kød og knogler". Eleverne oplever Heksen springe ud af bogen og over i Eventyrsoldaten med en ondskabsfuld latter. "Den der læser for dig, er besat. Løb, inden du bliver spist", hvisler Eventyrsoldaten. Eleverne i klasserne griner højt, frydefuldt, råber, smiler. En del af eleverne flygter ud af klassen under råb, skrig, grin og hvin. "Hov, I må ikke løbe rigtigt, for Søren", siger lærer Sif højt, smiler skælmisk og

begynder at grine og vrikke med hele kroppen. Mona rejser sig, tårerne pibler frem og hun går op mod tavlen. Hun omfavner lærer Sif som nænsomt holder om hende og hvisker hende i øret. Mona forlader Sif og nærmest glider ud af klasserummet. Hun vender tilbage i løb sammen med resten af klassens elever. Hun griner, smiler og sætter sig forventningsfuld på sin stol.

I vignetten sværmer sansninger og fornemmelser omkring teksten som en ‘pakke’ (Deleuze, 1995): Lærer Sif holder billedbogen i hånden, der er billeder på smartboardet som ‘springer’ ud af bogen, Sif er lærer-i-rolle som Eventyrsoldaten med kappe, hat og anderledes kropslige bevægelser. Eleverne er anderledes stemt i rummet end ved mere ‘normal’ undervisning. Teksten *gør* noget gennem sin sanselige materialitet i Sifs hænder, gennem billederne på smartboardet og gennem lærer Sifs krop som bevæger sig anderledes, og er iført anderledes tøj. Det synliggøres hos eleven Ena som gisper og tager sig til munden, eleven Amos som bevæger sig uroligt på stolen, og eleven Ane som smiler og griner. De synliggjorte intensiteter er kollektive og affektive afstemninger hvor det virtuelle gennemstrømmer eleverne som kropslige reaktioner. I den kollektive sammenfiltrering påvirkes elevernes og lærerens relationer til hinanden og rummets materialiteter, og danskfagets rum gøres flygtigt til et åbent, dirrende rum, fyldt med hekse, eventyrsoldater, frygt, fryd og kropslighed.

Vi dvæler særligt ved to begivenheder. Den første begivenhed er centreret omkring eleven Mona som begynder at græde (se også Heiden, under udgivelse). Mona bryder ikke spontant ud i gråd, men tårerne begynder at pible ud af hendes øjne, og hun krummer kroppen mere og mere sammen under lærerens oplæsning. Hun påvirkes af Heksens rumsteren rundt mellem Eventyrsoldatens oplæsning og rummets intense stemning. Tåger af virtuelle billeder med hekse, klør, tænder og slim bevæger sig ud af teksten og samler sig i rummet og kroppene som mærkelige energier. Da en del af eleverne flygter ud af rummet, flyder Mona ud af sig selv og søger lærer Sif for at blive krammet og trøstet. Ligeledes flyder Sif ud af rollen som Eventyrsoldaten da hun griner og vrikker som den ‘virkelige’ lærer Sif. Hun påvirkes gennem teksten som unik begivenhed og afstemmes affirmativt med rummet ved at bevæge sig selv frem og tilbage i de roller som hver især eksisterer i de ‘virkelige’ og virtuelle rum. Staunæs og Pors (2021) er optaget af tårer som stoflige tærskelfænomener. De er både kendetegnende for mennesker og samtidig mere-end-menneskelige ved at sammenfiltre mennesker og materielle rum *i stof* (s. 44). Gennem tårerne sammenfiltres Mona, Sif, lærer Sif i-rolle, de andre elever, stole og borde som Mona skal bevæge sig imellem og forskeren Thomas som fortrylles af tårerne. Monas tårer lader relationerne mellem disse humane og nonhumane agenter komme til syne, og disse påvirkninger lader hende flyde sammen med elevgruppen som kollektiv. Gennem krammet med Sif forsvinder tårerne, Mona løber ud til resten af klassen, og hun vender glad og forventningsfuld tilbage.

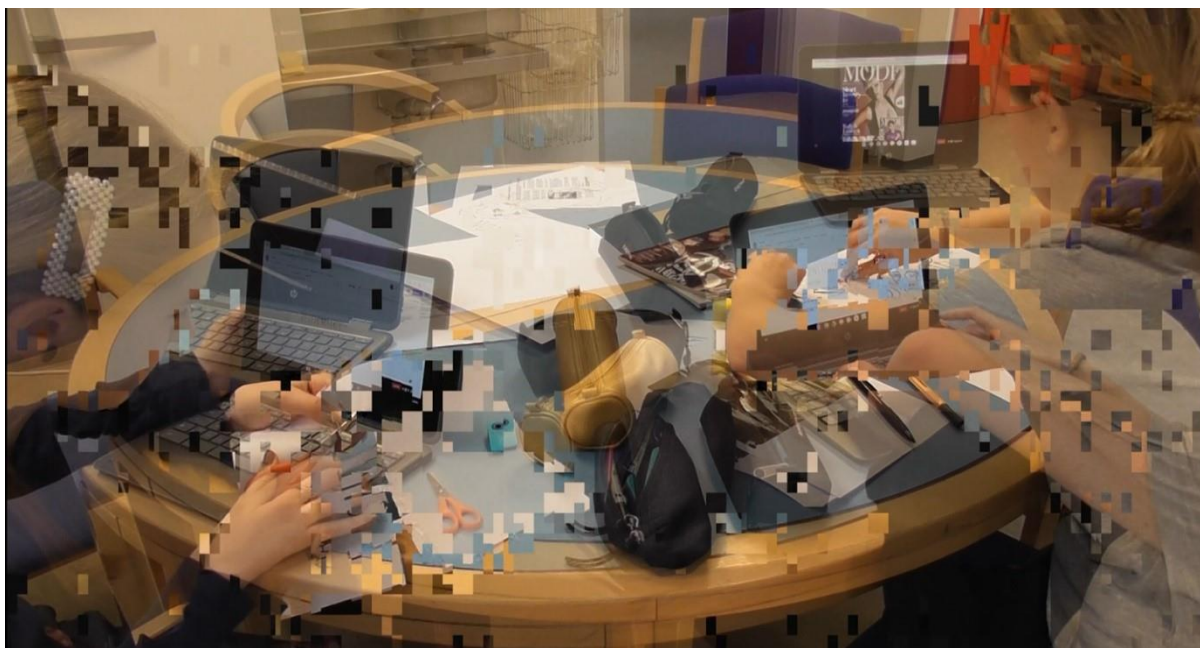
Den anden begivenhed er centreret omkring elevernes flugt ud af klasserummet under råben, skrigen, grin og gysen da lærer Sif læser teksten op. Elever og lærer oplever at de er til stede i den 'virkelige virkelighed', men samtidig flyder der noget ud i rummet som kortvarigt får de flygtige energier til at aktualiseres i en fri og legende stemning. Under flugten, hvor eleverne løber ud af klassen, løber de på en måde ind i den dramatiske fiktion da den implicite fortæller i bogen beder dem om at flygte. De *er* faktisk bange for den besatte Eventyrsoldat og Heksen som er sprunget ud af bogen i det virtuelle og næsten-aktualiserede rum. De er nødt til at flygte for at undgå den farlige Heks. På en anden måde befinder de sig stadigvæk i den 'virkelige virkelighed', og de synes gennem deres grin og råben, hvor lærer Sif også griner med, at markere en lyst og et engagement til at overskride skolerummets virkelighed ved at bevæge sig på grænsen til det virtuelle rum (Heiden & Rørbech, 2024). Som eleven Mona vælger de at lade sig påvirke af de intensiteter som sanseliggøres af teksten som percept. Dermed lader de affekterne flyde ud over sig selv gennem kollektive relationer til de andre elever, til Sif og til det 'virkelige' skolerum. Det er sammenfiltrering af humane og materielle kroppe. At påvirke og blive påvirket gør det muligt for eleverne og lærer Sif at overskride sig selv i tågen af virtuelle billeder, hvad Sif også ekspliciterer i sin verbal-diskursive markering af at "eleverne ikke må løbe *rigtigt*", mens hun griner og vrækker. I sin ytring afstemmer og afstemmes hun af-og-for det næsten-aktualiserede i rummet. Den flygtige tilblivelse af det virtuelle rum gør det muligt for elever, lærere og forsker at aktualisere rummet og de institutionelt etablerede relationer som noget emancipatorisk 'andet'. Lærer Sif *er* både Eventyrsoldaten i det virtuelle rum, lærer i skolerummet, men også et menneske blandt andre mennesker som vælger at lade sig påvirke, og således kan grine af sig selv og skabe andre og nye relationer til eleverne. Teksten animeres af disse affektive intensiteter og bliver en katalysator for sanselige oplevelser og erfaringer som *gør* danskfagets rum med teksten og relationerne mellem entiteter og kroppe i rummet. Teksten *gør* og sker momentant i begivenheden som en sammenfiltrering af den 'virkelige virkelighed' og det virtuelle rum der påvirker gennem tåger af virtuelle billeder.

Vignet 2: Modemagasinet bryder frem, alt dirrer

I mellemtrinnets aula på skole X sidder eleverne i en 6. klasse spredt i grupper. De er netop gået i gang med at lave hvert deres magasin. Det skal omhandle et selvvalgt emne og være fysisk, i A3-størrelse. Stemmer summer, ideer flyver op og rundt, læreren bliver tilkaldt, først her, så der. Forskeren Michael går rundt mellem grupperne med sit kamera, han fornemmer hvordan rummet gennemkrydses af forventningsfulde energier. Efter lidt tid fanges han ind og holdes fast af et bord midt i lokalet. På det står to computere, med deres modebilleder og tekster om mode. Rundt om dem ligger blyanter, penalhuse, papir, sakse, limstifter. Hvad fastholder ham, hvad fastholder kameraet? Er noget ved at bryde frem, tilblive? Jo, det dirrer, men af hvad? Af tekst, undrer forskeren

sig, eller kroppe? Eleverne Ann og Sofie står-og-sidder-ved og går-til-og-fra det dirrende bord. Deres magasin handler om mode, begge elevers store interesse. Papirstykker med tekstfragmenter, billeder og ornamenter, fundet på nettet, hentes ved farveprinterne. Der vælges ud, diskuteres, klippes og limes, ideer til magasinets indhold og form dukker frem mellem grin, løs snak, ros, tavshed. Pigerne bliver enige om at tegne forsiden i hånden, en one line-tegning med blyant, udført i én streg; et kvindeansigt i profil med langt hår. En rolig, alligevel intens rytme indlejres i arbejdet med at klippe ud, lime fast, omhyggeligt tegne forsiden. Ann tegner, Sofie limer A4-ark med ornamenter på et A3-papir. Arkene er printede, i farver, ornamenter af grønne blade, andre i røde farver. Som magasinet tager form, sker der et skift i rytmen, energien og bevægelserne mellem hænder, materialer, computerne, ideer og printerne stiger. Papir og ornamenter fylder mere og mere, det samme gør skriverkroppene; stemmer vibrerer, hænder gestikulerer, sakse, lim, blyant tager fart. Tekststykker skrives, printes og limes på de færdige ornamenter. Kroppe dirrer, teksten bryder frem.

Billede 2. Teksten bryder frem, alt dirrer



Teksten i vignet 2 adskiller sig fra billedbogen i vignet 1 ved dels at være elevproduceret, dels at være en såkaldt praktisk tekst (Hansen, 2015). Med et posthumant tekstbegreb mener vi ikke at det receptive og produktive kan ses som modsætninger eller adskillelser, ligesom vi ikke mener at billedbogen *per se* er mere sanselig eller æstetisk end modemagasinet. Det æstetiske er mulige træk ved alle tekster, og således kan også en faktisk elevtekst der er under udarbejdelse, ses som et percept. Det handler om æstetiske værensformer bredt ud over hele rummet som teksten sker i og gennem, det handler om tekster som handlekraftige og relationelle. Med vignetterne forsøger vi at sanseliggøre begivenheden. Vores måder at vise denne løse samling af intensiteter, kroppe og tekstdele er som i vignet 1 at forlænge det virtuelle i begivenheden. Vi ‘ryster billedet’, som vi helt

konkret har 'rystet' et stillbillede (se Jensen, 2022, s. 151) fra videooptagelsen af vignet 2. Det synliggør en *dirren* der forlænger det virtuelle: svingninger, spændinger, rytmer. Vi afsøger det der er lige ved at bryde frem, som gennemstrømmer rummet og får det til at dirre.

Samlingen af modemagasin, elever og materialer er præget af en afdæmpet, men intens rytme, en urolig udfoldelse ladet med forskellige uhåndgribelige, men mærkbare spændinger. Mærkbare fordi de gør noget, skaber noget. De synes at ligge *udenfor* eleverne (energier, svingninger der rammer deres kroppe) og *før* deres bevidsthed (de er netop kropsligt indfoldede i dem). Vi ser dem derfor som førpersonlige kræfter, blokke af intensiteter som bryder frem i mellemrummene, uklart hvor og hvad eller hvem de er knyttet til; computeren, saksen, hånden, stemmerne, stykker af papir, forestillinger om mode, eller? Intensiteten bliver nærmest til som noget tåget og uklart gennem de mange små møder (berøringer, blikke, lydbølger), som en dirrende sky af muligheder. Teksten kommer langsomt til syne i en slags centripetal bevægelse der 'samler' alt fra ideer, stemninger og algoritmer til hænder, stemmer og materialer. Det er perceptet i sin virtuelle tilstand, som en førpersonlig energi der går forud for og både gennemstrømmer og overskrider de to elever. Det er tekstens bliven-tekst, som nok er virtuel, men samtidig virkelig, som energier der materialiserer sig som fysiske og semiotiske elementer. Modemagasinet har både aktualiserede og virtuelle komponenter. Det aktualiseres som percept gennem samlingen af heterogene kræfter der forbindes i et her-og-nu og et dette-her (som i eleven der holder forsiden op og peger, se billede 3), altså i *tekst-som-begivenhed*. Den er virtuel som førpersonlige, (endnu-)ikke-semiotiske energistrømme.

Modemagasinet opstår som tekst ud af disse diffuse, uhåndgribelige energier, især fornemmelser, stemtheder, forestillinger, det vi kalder tåger af virtuelle billeder. Disse tåger omgiver og forbindes med aktualiserede oplevelser af at skrive, tegne, diskutere, tage ture til printeren, sidde på stolen. Således fornemmer man hvordan noget bryder frem af de førindividuelle intensiteter der udgør skrivningens horisont. De affektive intensiteter strukturerer pigernes sansninger som en kropslig orientering, et æstetisk engagement. Vignetten viser således begivenhedens virtuelle dimension, og ikke mindst hvordan de overstiger eleverne som individer. Samtidigt er afstemtheden mellem hænder-blikke-stemmer-bevægelser og billeder-computer-bord-papir-sakse et indeks over det virtuelle, en fortegnelse over udviklingen af sansninger, intensiteter, berøringer. Begivenheden har denne kvalitet af endnu-ikke-hed, af en afgørende åbenhed; den dirrer i overskuddet af intensiteter, af potentielle handlinger, stemninger, følelser. I det virtuelle kan de to elever forestille sig noget nyt, magasinet vokser frem i de tågede energier og billeder som tekst-perceptet rammer dem med.

Billede 3. Teksten vokser frem af hænder-blikke-bord-sakse-papir-farver...



Eleverne er længe så opslugte af arbejdet med at printe ud, klippe, tegne og skrive at de glemmer tiden. Senere udløses den stigende spænding eller ubalance i mere kropsligt-udadvendte handlinger og humoristiske udbrud. Denne udladning af energier er vendt mod og delt med en anden gruppe elever og mod forskeren, særligt mod forskerkameraet som de gentagne gange performer for i roller som tv-værter, modeeksperter og designere. Disse udladninger sker i relation til tegninger og ornamenter til magasinet. På den ene side fornemmer og frygter de lidt repressalier fra læreren fordi det bryder med fagets segmentering; væk fra kameraet kalder de det således 'pynterier'. På den anden side er de stolte og siger direkte til kameraet: "Jeg er i gang med en uddannelse som designer" og "Jeg synes faktisk selv det går meget godt, det er mig der har tegnet den der" (se billede 3). Gennem modemagasinet's æstetiske dimension vælger de, på samme måde som de 'besatte' elever i vignet 1, at lade sig påvirke af de intensiteter som sanseliggøres med tekstens materialisering som percept, og som åbner for en anden og større 'virkelighed' hvor de bliver *andet*.

Den åbenhed og dirren som rammesættes i vignetten, og som resonerer i de to kroppe, aktualiseres og tager nu form i det kollektive rum. Ud af tågerne af virtuelle billeder træder en handlekraftig materialitet frem i det fysiske magasin med skrift, tegninger og ornamenter som en energi der animerer rummet. De to piger griber og gribes af affekterne gennem kollektive relationer til hinanden og andre elever, til forskeren og til det danskfaglige rum. Som percept overskrider det færdige magasin de individuelle erfaringer af det, det flyder ud over begivenheden og forandrer både Sofie og Ann, undervisningsrummet, hvad det vil sige at skrive. Skrivning er for pigerne en sammenfiltrering med verden hvor teksten som begivenhed både er skabelse-af-og-tilstedeværelse-i 'rene' sansninger. I denne bevægelse går Sofie og Ann fra at være opslugt til stede i en affektiv ubalance til at samle de mange intensiteter i en midlertidig balance som kommer til udtryk i følelser som humor og stolthed. Teksten er således som æstetisk værensform først og fremmest udtryk for en forandrende forbundethed hvor nye tilblivelser (af skrivere, af tekster) muliggøres og indlejres i de danskfaglige rum.

Diskussion: Uforudsigelighedens tekstdidaktik

Vi har med affektteori og posthuman teori og tilhørende begrebsapparater undersøgt tekster i et alternativt perspektiv i forhold til dominerende tilgange og forståelser i L1-faget. Da det dominerende tekstbegreb og problematiseringen af det ikke kun gælder danskfaget, perspektiverer vi i diskussionen mere generelt til L1-faget i Norden.

Som vi indledende argumenterede for, er det fremherskende tekstbegreb på flere måder for snævert. Vores arbejde ligger i forlængelse af andre literacyforskere der på forskellig vis har problematiseret tekstbegrebet (se bl.a. Boldt & Leander, 2020; Burnett & Merchant, 2020; Ehret & Leander, 2019; Höglund & Jusslin, 2023; Kuby et al., 2015; Kuby et al., 2019; Laursen, 2022). Vi bygger videre på disse studiers måder med begreber som begær, affekt, intensitet og stemninger at forbinde tekster med kroppe, materialiteter og rum. I forhold til disse tilgange tilføjer vi et nyt aspekt, idet vi med begrebet *percept* etablerer en materiel dimension ved tekster som er sammenfiltret med og synliggør umærkelige kræfter som affekt og intensitet. Vi kan dermed anlægge et dobbeltperspektiv på tekster som handlekraftige materialiteter og som energier der animerer danskfagets rum. Det nye i vores bidrag ligger i forlængelse af dette i hvordan tekster flytter, berører og overløber elever og intensiverer undervisningsrummet. Derudover viser vi på tværs af de to vignetter at tekst-som-begivenhed overskrider udbredte dikotomier i L1-faget som produktion/reception, praktiske/æstetiske tekster, undervisning/leg, rationalitet/fantasi og ro/uro. Vi bidrager også teoretisk og metodisk ved at anvende begrebet *percept* bredt på fagets tekster. Det gør det muligt at synliggøre de umærkelige kræfter der er både medskabende og tilblivende i arbejdet med tekster, en egenskab der ses som noget iboende i tekster. Samtidigt begrebsliggør *perceptet* sammenhængen mellem tekstens materielle og affektive dimensioner. Endelig bidrager vi med i vores analyser at påvise hvordan 'genkendelige' L1-tekster også (og måske især) altid er 'noget mere'. Man kan i en affektiv forståelse se dette 'noget mere' som teksters mere-end-tekst-hed, for netop at benævne det indbyggede overskud af affekt, af kropslighed, sanselighed og betydning.

Vi diskuterer afslutningsvis hvad vores fund betyder for det didaktiske arbejde med tekster i L1. Hvilken didaktisk betydning har det, og hvordan overhovedet tillægge tekst-som-begivenhed didaktisk værdi? Hvad betyder de virtuelle rum, og med dem det uåndgribelige og uforudsigelige? Hvordan kan et affektivt tekstbegreb åbne og nuancere literacyundervisningen? Vi tænker det som en bevægelse mod en mere ydmyg og 'usikker' tekstdidaktik, forstået på den måde at den ikke bare medregner, men også iscenesætter, forstørre og 'lukrerer' på det uforudsigelige. Det bliver *en uforudsigelighedens tekstdidaktik* i L1, en åbenhed i fagets rum for det vilde, ubestemmelige og forstyrrende. Dette ser vi som en adækvat tilgang til en undervisning med affektive, åbne tekster.

Vi kan sige at teksterne som perceptor i deres materialitet levendegøres og bevæges af affekter i sammenfiltring med elever og lærere i danskfagets rum, og

således *gør* noget mere eller mindre vildt. Med ‘vildt’ forstår vi at det ikke alene er uforudsigeligt og udenfor de enkelte aktørers kontrol, herunder lærerens didaktiske intention, men også ikke-domesticeret og ikke-struktureret (‘smooth’) i didaktisk forstand (se også MacLure, 2013a; Toohey, 2019). Det vilde åbner for uforudsigelige og singulære begivenheder, og det er i disse begivenheder at noget anderledes eller ‘andet’ i forhold til skolens, lærerens og fagets didaktiske intentioner skabes (Deleuze, 2014). Teksterne som perceptor er uforudsigelige og vilde i deres immaterialitet når de *sker* som begivenheder. ‘Noget’ synes flygtigt, men med aftryk på kroppe og materialiteter at strømme ud fra (og tilbage gennem) teksterne og transformere rummet (og teksterne) i intense, smittende forbundetheder. Monas tårer i vignet 1 bliver til i en intens og immateriel påvirkning som springer ud af sammenfiltringerne med tekst, rum, stemninger, bevægelser. Hun sanser ‘noget’ meget intenst, noget ikke-aktualiseret, men dog fysisk tilstedeværende på kroppen, og det forstyrrer og udfordrer i sin diffuse affekt. I vignet 2 nærmest gnistrer ladninger af energi i de tilsyneladende rolige bevægelser og berøringer mellem computere, sakse, hænder, stemmer, åndedræt, skrift, tegninger og kroppe; teksten som percept sanseliggør de usanselige kræfter som fylder elevernes skriverum. For Ann og Sofie synes tid og sted at blive opløst – og samlet igen. Vi kan også sige at teksterne som perceptor er livlige, dynamiske kræfter som forstyrrer og åbner for nye forståelser. Der er farver, papirstrimler, kløer, øjne, borde, lærere og mønstre som flyder ud af teksterne, samler sig i rumlige relationer med den ‘virkelige virkelighed’ og synlig- og sanseliggør L1-faget som noget anderledes, nyt og uforudsigeligt. Det virtuelle indebærer altid en endnu-ikke-aktualisering, men momentvis kommer noget fiktivt eller æstetisk nyt til syne og flyder ud, som når lærer Sif i vignet 1 råber at eleverne ikke må løbe ‘rigtigt’, eller Ann og Sofie i vignet 2 skaber ‘pynterier’. I begge begivenheder er der netop en produktion af ‘noget mere’, et overskud af mening, følelser, sansninger, berøringer.

Afsluttende bemærkninger

Vi argumenterer for en nuanceret og uforudsigelig tekstdidaktik der ikke alene inviterer det virtuelle ind i undervisningen, men som også griber dets muligheder, tør forstørre og værdsætte det i L1-fagets tekstarbejde. Som en medskabelse og omfavnelser af det flygtige, vilde og ubestemmelige. En uforudsigelighedens tekstdidaktik kan nuancere forståelsen af tekster ved at inddrage, forstørre og medskabe ‘verden’ i særlige (literacy-)begivenheder. Tekster-som-begivenheder i L1-faget er således perceptor; ‘sansepakker’ som kan skabe energier og begær i mødet med de elever, lærere, forskere, skoleledere og forældre som bevæger sig omkring dem (Heiden & Rørbech, 2024; Jensen, 2022). I vores respektive forskningsfelter oplever vi begge elevers og læreres engagement i fagets ‘usikre’ tekstdidaktik. Vi ser det eksempelvis når dansklæreren ‘træder et skridt tilbage’ i

skriveundervisningen og lader eleverne i 6. klasse skabe tekster på mere uforudsigelige eller frie måder (Jensen, 2022, s. 171). Eller når dansklærerne i litteraturundervisningen leger med 1. klasse-eleverne i improviserede dramalege (Heiden, under udgivelse).

I vores bevægelse mod det uforudsigelige betragter vi selvsagt ikke L1-didaktik som et felt der altid må søge mod orden. Fagdidaktikken bør ikke nøjes med at rumme det uventede og ubestemmelige, men også tænke i hvordan det kan indgå som didaktisk værdi, uden nødvendigvis at blive domesticeret. Tekster *gør* og *sker* som uforudsigelige begivenheder i L1-faget der åbner for nye forståelser af ‘verden’, hvordan den end tager sig ud. Det forstår vi ud fra en ontologi om ‘verden’ der ikke argumenterer for hvad *er* eller *bør være*, men mere hvordan ‘verden’ bliver til med tekster, elever, undervisning, lærere og fag. En ontologi hvor fag og undervisning aktualiserer sig selv gennem vedvarende artikulationer af begivenheder, som altid-allerede er anderledes (Deleuze, 2014). Det handler således om at styre mindre, og i stedet være vendt og stemt mod det uforudsigelige, det virtuelle, det æstetiske. Vi håber med vores posthumane perspektiv om tekst-som-begivenhed at kunne skabe mere fagdidaktisk plads og rum i Nordens L1-fag for affektive og singulære begivenheder, ved at forstå teksten som både materialitet og vitalistisk kraft. Vi håber også at kunne bidrage til en forståelse af L1-faget som et æstetisk orienteret fag, med en større inddragelse af sanselige, kropslige og kunstneriske oplevelser og erfaringer. Viden og læring kommer af menneskets væren med verden, og verden bliver til ved at blive undersøgt, performet og levet. Både som aktualiseret, næsten-aktualiseret og virtuelt rum, skabt i begivenheder med teksten.

Om forfatterne

Thomas Roed Heiden er ph.d-studerende ved Aarhus Universitet (DPU), Afdeling for Fagdidaktik, Pædagogisk Filosofi og Generel Pædagogik, og lektor i læreruddannelsen og Center for Anvendt Skoleforskning ved Erhvervsakademi og Professionshøjskole UCL. Hans primære forskningsinteresser er dramapædagogik, procesdrama, litteraturdydidaktik med mindre børn, dramaleg, kunstbaserede forskningsmetoder og posthumane forskningsperspektiver.

Institutionstilknytning: Aarhus Universitet / DPU, Afdeling for Fagdidaktik, Tuborgvej 164, 2400 Kbh.V, Danmark.

E-post: trhe1@edu.au.dk / trhe1@ucl.dk

Michael Peter Jensen er lektor, ph.d i læreruddannelsen og Center for Anvendt Skoleforskning ved Erhvervsakademi og Professionshøjskole UCL. Hans primære forskningsinteresser er skriveidaktik, teknologiforståelse, dialogisk undervisning, postkvalitative videometoder og posthumane forskningsperspektiver.

Institutionstilknytning: Erhvervsakademi og Professionshøjskole UCL, Læreruddannelsen / Center for Anvendt Skoleforskning, Niels Bohrs alle 1, 5230 Odense M, Danmark.
E-post: mps@ucl.dk

Referencer

- Barad, K. (2007). *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Duke University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv12101zq>
- Barton, D., & M. Hamilton (1998). *Local Literacies: Reading And Writing In One Community*. Routledge.
- Boldt, G. (2020). Theorizing Vitality in the Literacy Classroom. *Reading Research Quarterly*, 56(2), 207–221. <https://doi.org/10.1002/rrq.307>
- Boldt, G., & Leander, K. M. (2020). Affect theory in reading research: Imagining the radical difference. *Reading Psychology*, 41(6), 515–532. <https://doi.org/10.1080/02702711.2020.1783137>
- Burnett, C., & Merchant, G. (2018). Literacy-as-event: Accounting for relationality in literacy research. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 41(1), 45–56. <https://doi.org/10.1080/01596306.2018.1460318>
- Burnett, C., & Merchant, G. (2020). Returning to text: Affect, meaning making, and literacies. *Reading Research Quarterly*, 56(2), 355–367. <https://doi.org/10.1002/rrq.303>
- Colman, F. J. (2005). Affect. I A. Parr (red.), *The Deleuze dictionary* (pp.11–13). Edinburgh University Press.
- Deleuze, G. (1986). *Cinema 1, The movement image*. The Athlone Press.
- Deleuze, G. (1988). *Spinoza: Practical philosophy*. City Light.
- Deleuze, G. (1995). *Negotiations, 1972–1990*. Columbia University Press.
- Deleuze, G. (2008). *Proust and Signs*. Continuum.
- Deleuze, G. (2014). *Difference and Repetition*. Bloomsbury Academic.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1994). *What is philosophy?* (2. ed.). Verso.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (2004). *A thousand plateaus: capitalism and schizophrenia* (6. ed.). Continuum.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2008). Persept, affekt og konsept. In K. Bale & A. Bø-Rygg (Eds.), *Eстетisk teori: en antologi* (pp. 491–515). Universitetsforlaget.
- Deleuze, G. & Parnet, C. (2015). *Dialoger*. Forlaget Basilisk.
- Ehret, C., & Leander, K. M. (2019). Introduction. In K. M. Leander & C. Ehret (Eds.), *Affect in literacy learning and teaching: Pedagogies, politics and coming to know*, (pp. 1–20). Routledge.
- Ellis, C., Adams, T. E., & Bochner, A. P. (2011). Autoethnography: An overview. *Forum: Qualitative Social Research*, 12(1), Art. 10. <http://www.jstor.org/stable/23032294>
- Eriksson, S. A. (2009). *Distancing at close range: investigating the significance of distancing in drama education*. Åbo Akademi.
- Gissel, S. T., & Steffensen, T. (2021). *Undersøg litteraturen!: Engagerende undervisning i æstetiske tekster*. Akademisk Forlag.
- Guldhammer, A. (2018). Fiktionsrummet: Procesdrama. In H. Kirk & I. Krøgholt (Eds.), *Fagdidaktik i teater og drama*, (pp. 91–112). Frydenlund.
- Gunnarsson, K. & Bodén, L. (2021). *Introduktion till postkvalitativ metodologi*. Stockholm University Press.
- Hansen, T. I. (2015). *Dansk. Klim*.

- Hansen, T. I., Elf, N., Misfeldt, M., Gissel, S. T., & Lindhardt, B. (2020). *Kvalitet i Dansk og Matematik – slutrapport*. Læremiddel.dk, lokaliseret 29/7 2024 på https://laeremiddel.dk/wp-content/uploads/2020/05/Slutrapport_Kvalitet-i-Dansk-og-Matematik.pdf
- Hansen, T. I., & Gissel, S. T. (2021). *Tilbage til teksten*. Hans Reitzel.
- Harstad, O. (2020). Å bli til med litteraturen. En metafysisk og nevrovitenskapelig forståelse av skjønnlitteraturens virkning. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 6, 174–187. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v6.2046>
- Haugsted, M. Th. (1999). “*Handlende mundtlighed*”: mundtlig metode og æstetiske læreprocesser. Danmarks Lærerhøjskole.
- Heath, S. B. (1991). *Ways with words: language, life, and work in communities and classrooms* (2. ed.). Cambridge University Press.
- Heathcote, D., & Bolton, G. (1994). *Drama for learning: Dorothy Heathcote’s mantle of the expert approach to education*. Heinemann.
- Heiden, T. R. (2023). “Så er jeg Hr. Pindse, så er du en rive” – hvordan indskolingselever træder i rolle i dramatisk fiktion. *DRAMA*, 60(3), 1–13. <https://doi.org/10.18261/drama.60.3.3>
- Heiden, T. R. (under udgivelse). “Er der et hul i bogen?": Om dramaleg, handlende fortolkning og (dør-)tærskler, *BUKS-Tidsskrift for børne-og ungdomskultur*.
- Heiden, T. R., & Rørbech, H. (2024). Entangled worlds: the becoming of interpretive spaces in pupils’ engagement with literature through process drama. *Research in Drama Education*, 1–19. <https://doi.org/10.1080/13569783.2024.2321221>
- Hultman, K., & Lenz Taguchi, H. (2010). Challenging anthropocentric analysis of visual data: A relational materialist methodological approach to educational research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 23(5), 525–542. <https://doi.org/10.1080/09518398.2010.500628>
- Höglund, H. (2018). Att förhandla om tolkningar – performativa utrymmen i litteraturundervisningen. *Finsk tidskrift*, (7–8), 75–81. http://www.finsktidskrift.fi/wp-content/uploads/2019/06/FT_7-8_2018_web.pdf
- Höglund, H., & Jusslin, S. (2023). Embracing unpredictability: A rhizomatic approach to arts integration in literacies and literary education. In S. H. Klausen & N. Mård (Eds.), *Developing a Didactic Framework Across and Beyond School Subjects: Cross- and Transcurricular Teaching* (pp. 119–130). Routledge Research in Education. <https://doi.org/10.4324/9781003367260-12>
- Höglund, H., & Rørbech, H. (2021). Performative spaces: Negotiations in the literature classroom. *Contribution to a special issue Working with Literature in Nordic Secondary Education*, A.F. Gourvencennec, H. Höglund, M. Johansson, K. Kabel, & M. Sønneland (red.). *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 21, 1–23. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2021.21.02.07>
- Jensen, M. P. (2022). *Skriversubjektivitet i det multimodale danskfag: En posthuman undersøgelse af affekt, krop og materialitet i skriveundervisningen*. Aalborg Universitetsforlag. <https://doi.org/10.54337/aau506310518>
- Jensen, M. (2023). Affektiv literacy og digitale teknologier: Når vi skriver og læser med maskiner. *Learning Tech – Tidsskrift for læremidler, didaktik og teknologi*, 8(13), 126–148. <https://doi.org/10.7146/lt.v8i13.133073>
- Jensen, M. P., & Heiden, T. R. (2022). Intra-aktiv fagdidaktik: Teori-praksis i arbejdet med video i læreruddannelsens danskfag. *Learning Tech*, 7(11), 125–144. <https://doi.org/10.7146/lt.v7i11.126049>
- Juelskjær, M. (2019). *At tænke med agential realisme*. Samfundslitteratur.

- Juelskjær, M., & Staunæs, D. (2016). Orchestrating intensities and rhythms: How post-psychologies are assisting new educational standards and reforming subjectivities. *Theory & Psychology*, 26(2), 182–201. <https://doi.org/10.1177/0959354316634217>
- Jusslin, S. (2023). Ett mer holistiskt strålkastarljus: Kroppar, material, språk och texter i pedagogiska interaktioner. *Finsk Tidskrift*, (5), 67–70. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe20231020140674>
- Knudsen, K. N., & Østern, A.-L. (2019). Research through the gaze of the dramaturge: Narratives from inside the artists' studio. In A.-L. Østern & K. N. Knudsen (Eds.), *Performative Approaches in Arts Education: Artful Teaching, Learning and Research* (s. 56–68). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429444159>
- Knudsen, K. N. (2018). Dramafagets rolle i en digital læringskultur. *DRAMA*, 55(2–3), 24–33. <https://doi.org/10.18261/ISSN2535-4310-2018-02-03-08>
- Kofod, D. G. & Jensen, K. E. (2021). *Besat*. Jensen & Dalgaard.
- Krogh, E., Elf, N., Høegh, T., & Rørbech, H. (2017). *Fagdidaktik i dansk*. Frydenlund.
- Krøgholt, I. (2021). Faciliteringens dramaturgi i affektive rum. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 5(2), 73–87. <https://doi.org/10.23865/jased.v5.3176>
- Kuby, C. R. (2017). Why a paradigm shift of 'more than human ontologies' is needed: Putting to work poststructural and posthuman theories in writers' studio. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 30(9), 877–896. <https://doi.org/10.1080/09518398.2017.1336803>
- Kuby, C. R., Rucker, T. G., & Kirchhofer, J. M. (2015). 'Go be a writer': Intra-activity with materials, time and space in literacy learning. *Journal of Early Childhood Literacy*, 15(3), 394–419. <https://doi.org/10.1177/1468798414566702>
- Kuby, C. R., Spector, K. & Thiel, J. (red.) (2019). *Posthumanism and literacy education: Knowing/becoming/doing literacies*. Routledge.
- Laursen, H. P. (2022). En lang pind op i næsen: Om latter, læring og literacy-som-begivenhed. *Acta Didactica Norden*, 16(3), Art.14. <https://doi.org/10.5617/adno.9229>
- Laursen, H. P. (2023). Kritiske momenter i sprog- og literacyundervisningen, *Viden om Literacy*, 34, 90–103. <https://videnomlaesning.dk/media/5641/34.pdf>
- Laursen, H. P., Baun, L. & Østergaard, W. (2020). Bubbles of becomings: from located investment to placemaking practices of engagement in the language classroom. *Language and Education*, 34(6), 566–582. <https://doi.org/10.1080/09500782.2020.1775247>
- Laursen, H. P., & Daugaard, L. M. (2023). Such tiny signs on a piece of paper. Engagement with language and literacy in a multilingual preschool class. *Journal of Early Childhood Literacy*, 1–24. <https://doi.org/10.1177/14687984231175341>
- Leander, K. M., & Boldt, G. (2013). Rereading "A pedagogy of multiliteracies": Bodies, texts, and emergence. *Journal of Literacy Research*, 45(1), 22–46.
- MacLure, M. (2013a). Classification or wonder? Coding as an analytic practice in qualitative research. In R. Coleman & J. Ringrose (Eds.), *Deleuze and research methodologies* (pp. 164–183). Edinburgh University Press.
- MacLure, M. (2013b). The wonder of data. *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies*, 13(4), 228–232. <https://doi.org/10.1177/1532708613487863>
- Massumi, B. (2002). *Parables for the virtual: movement, affect, sensation*. Duke University Press.
- McDermott, M. (2020). On what autoethnography did in a study on student voice pedagogies: A mapping of returns. *The Qualitative Report*, 25(2), 347–358. [10.46743/2160-3715/2020.4041](https://doi.org/10.46743/2160-3715/2020.4041)
- Nordbø, A. L. (2017). Sceniske lekerum med små barn. Sanselig språk, affekt og ideen om å bli demokratisk. In A. B. Sæbø, S. A. Eriksson & T. H. Allern (Eds.), *Drama, teater og demokrati* (vol. 1, pp. 109–124). Fakkbokforlaget.

- Nordestgaard, J. W. (2018). Træningsrummet: Improvisation. I H. Kirk & I. Krøgholt (red.), *Fagdidaktik i teater og drama* (s. 65–90), Frydenlund.
- O'Neill, C. (1995). *Drama worlds : a framework for process drama*. Heinemann.
- Spolin, V. (2020). *Improvisation for the Theater*. Barakaldo Books.
- Staunæs, D., & Pors, J. G. (2021). Strejft af en tåre: at læse affekt gennem friktionelle begreber. In E. Husted & J. G. Pors (Eds.), *Eklektiske analysestrategier* (pp. 39–61). Samfundslitteratur.
- Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge University Press.
- Svenlin, M., & Jusslin, S. (2023). Thinking brainstorming as otherwise in collaborative writing: A rhizoanalysis. *Linguistics and education*, 77(2).
<https://doi.org/10.1016/j.linged.2023.101218>
- Szatkowski, J. (1985). Når kunst kan bruges – om dramapædagogik og æstetik. *Dramapædagogik i nordisk perspektiv*, 2. Teaterforlaget Drama.
- Sørensen, M. C. (2015). *Drama, æstetisk læring og udvikling af dramatisk legekompentence i børnehaven*. Ph.D.-afhandling, Aarhus Universitet.
- Tanner, S. J. (2019). “I needed that”: An improvisational classroom ethos. *English Journal*, 109(1), 30–37. <https://doi.org/10.58680/ej201930271>
- Thomsen, B. M. (2005). Real-time interface – Om tidslig simultanitet, rumlig transmission og haptiske billeder. *Center for Digital Æstetik-forskning*, 10, 1–31.
- Thrift, N. (2008). *Non-representational theory: Space, politics, affect*. Routledge.
- Toohey, K. (2019). The Onto-Epistemologies of New Materialism: Implications for Applied Linguistics Pedagogies and Research. *Applied Linguistics*, 40(6), 937–956.
<https://doi.org/10.1093/applin/amy046>
- Truman, S. E. (2014). Reading, writing and materialisation: An autobiography of an English teacher in vignettes. *Engineers Australia*, 49(3), 88–95.
- UVM (Børne- og Undervisningsministeriet) (2019). *Dansk Fælles Mål*. Lokaliseret 29/7 2024 på [GSK Fællesmål i Dansk \(emu.dk\)](https://www.emu.dk)
- Østern, T. P., Jusslin, S., Nødtvedt Knudsen, K., Maapalo, P., & Bjørkøy, I. (2021). A performative paradigm for post-qualitative inquiry. *Qualitative Research*, 23(2), 272–289.
<https://doi.org/10.1177/14687941211027444>

BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur

Nr. 69 2024 • Årgang 40 • ISSN online 2446-0648 • www.buks.dk

Thomas Roed Heiden

Er der et hul i bogen?

– om dramaleg, handlende fortolkning og (dør-)tærskler

Resumé

Artiklens formål er at undersøge, hvad der sker i indskolingens litteraturundervisning, når (dør-)tærsklen mellem den »virkelige virkelighed« og den dramatiske fiktion overskrides i dramaleg. Det sker med udgangspunkt i to begivenheder, hvor eleverne i en 1.klasse og deres to lærere fortolker en billedbog om hekse med procesdrama og lærer-i-rolle, hvor eleven Mona får tårer i øjnene og hvor lærer Sif-i-rolle kaster op *som-om*. Begivenhederne er rammesat som kunstbaserede, autoetnografiske vignetter for at indfange de affektive påvirkninger, som griber eleverne, lærerne og mig som forsker i de betydningsskabende rum, som bliver til i sammenfiltringer af elever, lærere, tryllepinde, kapper, grøn plantesaft og en masse andre »ting og sager«. Artiklens centrale fund består i, hvordan lærerne selv leger med i den dramatiske fiktion og hvordan eleverne traderer og improviserer videre med oplevelser og erfaringer fra deres egen legekultur i handlende fortolkninger af billedbogen. Elevernes og lærernes leg med overskridelsen af virtuelle og stoflige tærskler i dramalegen engagerer og påvirker både dem selv og mig som forsker. Overskridelserne gør det muligt for eleverne gennem æstetiske formudtryk at gøre skolen til et mere autonomt rum, hvor de momentvis kan vende-op-og-ned på skolens institutionsdiskurs og formgive egne følelser og sansninger.

Nøgleord

dramaleg; sammenfiltrering; handlende fortolkning; kunstbaseret forskning; indskolingselever

Indledning

»Er der et hul i bogen« udbryder en elev i 1.klasse, da den onde heks hopper ud af bogen, og besætter dansklærer Sif, som er lærer-i-rolle. Den sædvanlige litteraturundervisning i indskolingen forvandles pludselig til en spændende dramaleg, da Sif performer med billedbogen som lærer-i-rolle, og dermed åbnes en legedør, som overskrider grænsen mellem virkelighed og fiktion; mellem stoflighed og fantasifuld forestilling. Eleverne og lærerne går sammen ind ad døren, og går på opdagelse i den fiktive legeverden. Det handler denne artikel om: Hvordan litteraturundervisning med procesdrama overskrider grænser mellem virkelighed og fiktion, og forvandler undervisning til dramaleg, hvor eleverne kan opleve mere uforudsigelighed og autonomi i undervisningen, og skabe råstof til deres egen legeskultur.

Med et posthumant perspektiv indkredser jeg i artiklen, hvordan legeskultur og folkeskolens danskundervisning sammenfiltres i dramaleg gennem overskridelse af (dør-)tærsklen til fiktive legeverdener. Med andre ord: Hvad sker der, når elever, lærere og »ting og sager« leger sammen i litteraturundervisningen, går på opdagelse og leve sig ind i andre eksistenser og verdener? Dramalegen er et fiktivt rum med en dør og fuld af kringelkroge. Dørtærsklen er selve grænseovergangen; mellem »virkelighed« og dramatisk fiktion, mellem leg og rationalitet, mellem mennesker og omgivelser. Døren kan momentant åbnes og lukkes, og elever, lærere og non-humane entiteter som tryllepinde, kapper og bøger kan overskride tærsklen og bevæge sig ind og ud af legen. Tærskel-metaforen er i artiklen et analytisk begreb, der anvendes til at belyse normativt grænseoverskridende fænomener som både leg og 'alvor' og dramatisk fiktion og 'virkelighed'. Disse fænomener kan være både stoflige (som pinde eller regntøj) og virtuelle (som fantasifulde forestillinger). De bevæger sig hele tiden ud og ind ad den fiktive legedør, er med til at konstituere både legeverden og »virkelighed« og stofliggøres materielt i artiklens begivenheder som tårer og bræk (Toft, 2018; 2014).

Jeg har som feltforsker over et år fulgt 44 1.klasse-elever og deres to lærere Sif og Thilde på en større byskole i Danmark, i deres arbejde med tre undervisningsforløb med billedbøger og procesdrama i folkeskolens danskfag. I artiklen analyserer jeg to begivenheder med billedbogen *Besat* (Kofod & Jensen, 2021), hvor de 7-årige elever over to dage arbejder med handlende fortolkninger (Haugsted, 1999b). Bogen er en metafortælling om den onde Heks, som er arketyper i klassiske eventyr. I fortællingen forsøger Heksen at slippe ud af bogen, og historien ender med, at Heksen besætter bogens læser. Begivenhederne er rammesat som narrative vignetter for at eksponere og forstærke mine oplevelser med empirien som forsker (Truman, 2014; Jensen & Heiden, 2022). Artiklens fokus er således, hvordan litteraturundervisning i indskolingen i dramaleg kan bidrage med råstof til elevernes egen legeskultur (Mouritsen, 1996). Forskningsspørgsmålet er derfor:

Hvad sker der i et litteraturforløb med billedbøger, når undervisning bliver til dramaleg?

Teoretisk rammesætning

I denne artikel bevæger jeg mig med begrebet *sammenfiltreringer* ind i en posthuman forståelse af verden, hvor mennesker ikke kan skilles entydigt fra andre mennesker, materialer og rum (Deleuze & Guattari, 2008a; Jensen, 2022; Toft, 2021; Barad, 2003; Sørensen, 2022). Alt og alle er en del af 'verden' som en flydende og dynamisk sammenfiltrering, og begivenhederne i vignetterne er blot flygtige snit, som i næste nu forandres. Med inspiration fra Toft (2021, s. 55), så betragter jeg kulturanalysen (Huizinga, 1949/2002, Mouritsen, 1996) og fænomenologien

(Sæbø, 2009; Eriksson, 2009) som vigtige forløbere for den posthumane tilgang. Jeg trækker derfor særligt på Mouritsens forståelse af elevers legeskultur, og Sæbøs forståelse af dramaleg og procesdrama i mine analyser og diskussion af begivenhederne i vignetterne.

Sammenfiltringer i et posthumant perspektiv kan forstås metaforisk som *rhizomer* (Deleuze & Guattari, 2008a, s.6); flygtige og flydende sammensmeltninger af menneskelige og ikke-menneskelige entiteter, som planterødder uden logisk centrum og udgangspunkt. I disse flydende sammensmeltninger udløses affekter, i betydningen af *evnen til at påvirke og blive påvirket* (Jensen, 2022; Heiden & Jensen, under udgivelse; Heiden & Rørbech, 2024). Affekter er spontane påvirkninger af humane og non-humane entiteter, hvor tid og rum smelter sammen og bliver til som noget nyt. De flyder ud over dem, som oplever dem; i strømme som transformerer det, som de flyder henover (Jensen, 2022, s.75; Deleuze & Guattari, 2008a, s. 28). Affekter muliggør tilblivelsen af fleksible grænser, som perforerer adskillelsen af 'virkelighed' og dramatisk fiktion, leg og 'alvor' og mellem materialitet og sanselighed. Jeg definerer disse grænseovergange med tærskel-metaforen (Toft, 2014); bevægelser som overskrider dikotomier, normer og rumlige restriktioner som skolerum/legerum, virkelighed/fiktion og barn/voksen. En tærskel kan også materialiseres som stoflige fænomener, som gennem affekter skaber betydninger, særlige stemninger, ideer og påvirkninger (Staunæs & Pors, 2021). Tårer og bræk, som elever og lærere møder i artiklens empiri, er stoflige fænomener, som i begivenhederne producerer sanselige betydninger, som overskrider tærsklen mellem »den virkelige virkelighed« og dramatisk fiktion, og også institutionsdiskurs og elevernes egen legeskultur (Johansen & Morsing, 2013; Mouritsen, 1996). Monas tårer er på en gang fascinerende og skræmmende; Eventyrsoldatens som-om-bræk er på en gang spændende og ulækkert. Påvirkningen af de intense energier i empiriens tærskelfænomener er med til at omskabe og konstituere nye normative grænser i elever, lærere og forskerens sammenfiltringer med verden(er). Vi bliver alle til som 'noget andet' i påvirkningen.

Procesdrama er en deltagerbaseret og improviseret dramatisk udtryksform, hvor elever og lærere anvender varierede dramatiske konventioner til at udforske, reflektere over og udtrykke sociale temaer (Eriksson, 2009). Grundelementerne i en dramatiske fiktion i procesdrama er at agere med indlevelse som en fiktiv *figur*, i et fiktivt *rum* og i et mere eller mindre forhåndsstruktureret og tidsbestemt *forløb* (Haugsted, 1999a). Jeg fokuserer særligt på *forløb* som grundelement i den dramatiske fiktion. Begrebet er udviklet af Haugsted (1999a, s.176) som en eksplicit kritik af Szatkowskis dramaturgiske begreb om »fabel« (1985, se også Sæbø, 1998). Haugsted finder dette begreb upræcist i forhold til at rumme både helt åbne og korte improvisationer og samtidig længere tekstbundne performances i teatralisk fiktion, hvor deltagerne kan opdeles som skuespillere og tilskuere (Allern, 2003). Samtidig tillægger Haugsted begrebet didaktisk betydning i forhold til at omhandle undervisningens mål, indhold og rammesætning (Nielsen, 2002). Jeg definerer begrebet som den fiktive figurs indtræden i det fiktive rum, hvor figurens blotte tilstedeværelse starter et mere eller mindre didaktisk rammesat og struktureret forløb i tid (Haugsted 1999a, s.176). Et forløb er altså en form for tid, som betegner selve den fiktive aktivitet og væren i mere eller mindre strukturerede improvisationer med undervisningens mål og indhold. I undervisningsforløbene har lærerne og jeg lagt særligt vægt på anvendelse af den dramaturgiske teknik *lærer-i-rolle* (Braanaas, 1999; Heathcote & Bolton, 1994). Således kan læreren som rollefigur støtte eleverne i

at bevæge sig ud over sig selv og ind i den dramatiske fiktion, gennem mere eller mindre strukturerede improvisationer (Sæbø, 2003; Sørensen, 2015).

Jeg anvender begrebet *handlende fortolkning* om fortolkning af litteratur med æstetiske formudtryk i krop og stemme (Haugsted, 1999a; 1999b). I fortolkningsaktiviteter med handlende fortolkning anvendes procesdrama som en undersøgende og afprøvende tilgang til teksten, hvor fortolkningen foregår i selve spillet; inde i den dramatiske fiktion (Haugsted, 1999b, s.100). At handle og improvisere med kroppen ud fra tekstens figurer og rum og i mere eller mindre tidsbestemte forløb er sanselige fortolkninger, hvor elever og lærer oplever, påvirkes af-og-med, indlever sig i og føler med noget ukendt (Nussbaum, 1998). Handlende fortolkning er således en performativ fortolkningstilgang, hvor fortolkning forstås som en meningsskabende proces, der er sammenfiltret med sociale og kulturelle faktorer, og varierer i tid og rum (Höglund 2022, s. 282). Anvendelse af handlende fortolkningsaktiviteter som meningsskabende og indlevende processer i folkeskolens danskfag finder jeg belæg for i fagets formål, hvor elevernes indlevelsesevne og æstetiske forståelse bør fremmes i undervisningen (UVM, 2020). Jeg betragter således danskfaget som et æstetisk orienteret fag (se også Heiden, 2023). Handlende fortolkninger af litteratur som kunstformer, i dette tilfælde billedbøger, fremmer således elevers og læreres indlevelse i 'verden' gennem tilstræbte kunstneriske metodikker, i dette tilfælde procesdrama (Barone & Eisner, 2012). Samtidig er den handlende fortolkningstilgang kunstbaseret i den forstand, at drama som kunstnerisk metodik anvendes til at udforske selve kunstformen litteratur, og derigennem skaber og performer elever og lærere verdener i sanseligt-æstetiske udtryk, som ikke blot reproducerer det værende, mens skaber noget nyt og andet (Jusslin & Höglund, 2021).

At læreren rammesætter, tematiserer og leder procesdramaet med improvisatoriske og æstetiske udtryk definerer jeg som *dramaleg* (Sæbø, 2003). I dramalegen deltager lærerne aktivt i det dramatiske spil, og sammen med eleverne etablerer de fiktive som-om legeverdener, som eleverne og lærerne sammen udforsker i improvisationer. Sæbø skelner mellem *dramaleg*, som ledes af lærerne og *dramatisk leg*, som er kendetegnet ved frivillighed, spontanitet, glæde og hvor eleverne vælger at lege for legens egen skyld (Sæbø, 2003, s. 43; Sørensen, 2015; Lindquist, 1997; se også Guss, 2016; 2003; 2001). Den dramatiske leg er elevernes *egen* leg, hvor de mere eller mindre autonomt kan trække på egne legetemaer, mens dramalegen ofte har læreren som *legeleder*, eksempelvis som lærer-i-rolle (Sørensen & Thorsen, 2022; Broström, 2012) I den dramatiske leg overtager eleverne definitionsmagten og kan mere autonomt anvende oplevelser, erfaringer og erkendelser fra deres egne legekulturer (Mouritsen, 1995). At lege dramalege i skolen handler om, at læreren som legeleder i den dramatiske fiktion skaber muligheder for, at eleverne kan tradere egne legetemaer og improvisere med disse (Sæbø, 2003). Det kan så igen bringe eleverne videre i den dramatiske leg, eksempelvis i frikvartererne. Dramalegen er således en *leg* gennem det engagement, glæde og lyst, som undervisningen og legelederen gennem traderede formler og improvisationer i sammefiltrede situationer skaber (Mouritsen, 1996; Thestrup, 2018; 1999). I undervisning med dramaleg som *leg* kan det opløse det didaktiske mål og indhold, og eleverne og lærerne kan spontant, lystfuldt og improviseret flyde ud i at lege, ikke nødvendigvis »lære«.

Metodisk og kritisk rammesætning

Min udvalgte videoempiri til artiklen består af to begivenheder fra et undervisningsforløb, hvor 1.klasse-elever på syv år og deres lærere over 10 lektioner har læst billedbogen, arbejdet i procesdrama med lærer-i-rolle og skabt improviserede legeverdener med dramaleg. Min forskningsmetodologi er kunstbaseret og funderet i en autoetnografisk tilgang, hvor det er mine reflekterede oplevelser og erfaringer med forskningsfeltet, som udgør empirien (Ellis & Bochner, 2000; Graarud, 2022). Jeg har derfor valgt at udfolde min videoempiri med vignetmetoden, der gør det muligt at rammesætte oplevelser, affekter og erfaringer narrativt og nonrepræsentativt (Truman, 2014). Gennem den narrative form fremhæves usædvanlige og særlige kvaliteter i elevernes og lærernes skolekultur, som det ikke altid er muligt at dvæle ved i mere systematiske forskningstilgange (McNiff, 2019). Jeg undersøger elever og læreres udforskninger af procesdrama og billedbøger forstået som kunstformer, der gennem deres »form for form« rummer en immaterialitet, der bevæger sig og flyder ud over sig selv (Barone & Eisner, 2012; Deleuze, 2000; Deleuze & Guattari, 2008b). Jeg fokuserer på, hvordan performance og leg med kunstmetodikker-og former som procesdrama og litteratur kan skabe dynamiske begivenheder, som praktikere eller mere traditionelle forskere umiddelbart forbigår eller oplever som »banale« (McNiff, 2019, s.37). Visuelle billeder i billedbøger som kunstnerisk-visuel form giver mulighed for at udtrykke æstetiske ambivalenser og flertydigheder, som ikke kan rummes i verbaltekst (Rhedin, 2000). Derfor anvender jeg to visuelle billeder fra billedbogen i vignetterne; for at bevæge elevernes handlende fortolkningen af billedbogen ud over sproget, og ind i det æstetiske udtryk. Endelig anvender jeg et enkelt foto, som i sin stoflighed rammesætter »hullet i bogen«; nemlig det hul på skolens parkeringsplads, hvor eleverne og eventyrsoldaten hælder »hekse-brækket« ned i.

Et kritisk perspektiv på en kunstbaseret og narrativ metodetilgang kan være, at den bliver anti-heuristisk; uden systematik, introspektiv og selv-opslugende (McNiff, 2019). Jeg forholder mig til denne kritik ved at gøre min subjektivitet transparent i forhold til empirien, og ved at systematisere anvendelsen af analytiske begreber

Lærere, elever og skolen er af forskningsetiske årsager pseudonymiseret, og det er kun mig som forsker, der fremstår med mit rigtige navn. Der er indhentet underskrevne GDPR-tilladelser fra alle lærere, skolens ledelse og elevernes forældre til at anvende den indsamlede empiri til forskningsbrug.

Analyse og fund

I de følgende to vignetter rammesættes, hvordan lærerne leder dramaspillene, deltager aktivt i den dramatiske fiktion og guider en handlende fortolkning. Hver vignet er komponeret som en begivenhed med tre dramaturgiske akter, som er afrundende dele af et forløb i tid. Hver vignet rummer fire overskrifter med fed skrift og fire tekstbidder med kursiv. Derudover rummer vignet 1 som første begivenhed to illustrationer fra billedbogen *Besat*, mens vignet 2 som anden begivenhed rummer et foto af »heksehullet«, hvor eleverne og lærer Sif hælder heksebrækket ud. Jeg afdækker i en analyse efter hver vignet, hvordan der gennem dramalegen sker flygtige grænseoverskridelser til legeverdener, hvor elever og lærere gennem mere frie improvisationer kollektivt påvirker stemningerne i klasserummet og spontant, uplanlagt og engageret lader sig påvirke.

Første begivenhed: Heksen besætter Eventyrsoldaten

De to 1.klasser har på undervisningsforløbets første dag om formiddagen fået oplæst første halvdel af billedbogen »Besat« og i grupper arbejdet med en »spionopgave«, hvor de har forsøgt at afsløre Heksen, som gemmer sig på skolen. Eventyrsoldaten, som er lærer-i-rolle, har flere gange besøgt klasserne i løbet af dagen, og alle har hjulpet hinanden med at lede. Efter frokost læser Eventyrsoldaten den sidste del af billedbogen højt for klasserne, hvor Heksen i denne begivenhed afslører sig, springer ud af bogen og besætter Eventyrsoldaten.

Første akt: »Der er nogle ting, som ikke har så meget med min verden at gøre, men som sker her«
Eleverne sidder afslappede og roligt ved deres borde. Eventyrsoldaten er lige ved at gå i gang og bladrer i bogen. »Vi har kommet til den der med Hans & Grete«, siger en elev. En lærervikar kommer ind i klasserummet med fire mælkekartoner i hånden og spørger til, hvem der har puttet deres mælk i køleskabet. Fire elever rækker hænderne op, deriblandt Mona, som ser lidt trist ned i gulvet. Lærervikaren undskylder til Eventyrsoldaten og stiller sig op ad væggen. »Det er i orden. Der er nogle ting, jeg kan mærke, ikke har så meget med min verden at gøre, men som åbenbart sker her« siger Eventyrsoldaten, og begynder sin oplæsning.

Anden akt: »Så besætter jeg hele kroppen på den, der læser den«

Eventyrsoldaten vrider sig, hoster, grynter og pruster under oplæsningen. »Denne her bog er ond! Fordi jeg har gjort den ond! Forfatteren der skrev troede, at det var sjov og ballade. Men ingen laver sjov og ballade med mig og min magi«, læser hun. »Jeg besatte hans drømme, og når jeg om lidt drikker den færdige trylledrik, besætter jeg hele kroppen på den, der læser!« Flere af eleverne gisper og gyser, og virker både forfærdede og frydefulde. »Er du en Heks?«, råber en elev. Eventyrsoldaten griner en skræmmende hekselatter: »Nu skal vi se, jeg skal drikke trylledrikken nu, inden vagterne kommer. 'Whoa, hey!'«, råber flere af elever. Eventyrsoldaten skifter billedet på smartboardet, så eleverne kan se Heksen springe ud af bogen. »Jeg vil ikke tilbage«! råber Eventyrsoldaten. Eleverne er spændte, stille og klasserummet synes intenst og fortættet.



Heksen hopper ud af hullet i bogen (!) (Kofod & Jensen, 2021)

Eleverne rører sig på stolene. Modi løber op til Eventyrsoldaten for at føle på kappen, men bliver vist ned til sin plads. Mona holder sig for ørerne og kryber sammen; Ena gyser, mens hun smiler lidt og Ane griner højt, og sætter sig op på sine knæ. »Hvad er der sket« spørger Amos. »Er der et hul i bogen?« spørger en elev nede bagerst i rummet. Eventyrsoldaten skifter til det sidste billede på smartboardet af soldaten, som advarer, og råber: »Der er hul i min bog! Lille ven, flygt! Du kan ikke stole på de voksne. Slet ikke den, der holder denne bog. Forstår du? Heksen er ude, hun er hos dig. Den der læser for dig er besat! Løb inden du bliver spist!« Flere elever rejser sig, hujer, hviner, smiler og løber ud af klassen. Andre begynder at danse, mens Mona kryber sammen på stolen. »Hov, I må ikke løbe rigtigt, for søren«, siger lærer Sif og begynder at grine. Mona går op til hende, bliver krammet og løber så smilende ud til de andre elever.



Eventyrsoldaten (inde i bogen) råber til eleverne uden for bogen (Kofod & Jensen, 2021)

Forløbet starter i skolens institutionsdiskurs. Eleverne har sat sig godt til rette, lærer Sif er trådt i rolle og alle virker klar til at bevæge sig ind i den dramatiske fiktion og etablere en fiktionskontrakt (Toft, 2018). Men lærervikaren træder så ind og taler om mælkekartoner i køleskabet, og dermed vedbliver kollektivet at være i »den virkelige virkelighed«. Den næsten-etablerede fiktionskontrakt brydes gennem denne »virkelige snak«, og det påvirker eleven Mona, som ser trist ud. Denne påvirkning sammenfiltres med dramalegen og forstærker de intensive affekter hos Mona, som senere reagerer med tårer. Lærer Sif-i-rolle genetablerer fiktionskontrakten gennem en som-om-rolleytring (»Der er nogle ting, som ikke har så meget med min verden at gøre, men som sker her«), hvor tærsklen til den dramatiske fiktion overskrides, og dramalegen igen begynder (Heiden, 2023). Ytringen sammensmeltes med stemningerne og gør rummet intenst at være til stede i for børn og voksne. Sammenfiltringerne sker også i lærer Sifs handlinger i rummet, i hendes fortolkning af Heksens besættelse af Eventyrsoldaten. Hun vrider sig, pruster, gnægger og bevæger sin krop anderledes rytmisk, vrider sig med æstetiske formudtryk ud af skolens institutionsdiskurs og ind i den fiktive legeverden. Disse fortolkninger påvirker eleverne gennem en flyden-ud i rummet, ud over sig selv, de andre og 'ting og sager'. Påvirkningerne hos eleverne er meget tydelige, eksempelvis hos Ena, som gyser, smiler og holder hænderne for munden, som for at værgе sig mod Heksen. Intensiteter og dynamikker i de æstetiske formudtryk overskrider den didaktiske undervisningstærskel, hvor undervisningsrummet er et »læringsrum«. Eleverne og lærer Sif råber og hujer, og i relationerne sammenfiltres rummets elever, lærere, borde og stole i intense påvirkninger og søger en udløsning. Hele rummet rokker og dirrer af de intense stemninger, affekterne skaber sammenfiltringer, og da lærer Sif læse-råber »Flygt, du kan ikke stole på de voksne«, så overskrides tærsklen mellem »den virkelige virkelighed« og dramalegens legeverden. Hvad der før har været undervisning, hvor eleverne og lærer Sif

sammen har undersøgt billedbogen, så synes udråbet, i sammenfiltrering med rummets intense stemning at forvandle klasserummet til en relativt autonom legeværden, hvor de dels kan tradere egne legekulturelle udtryk (at hoppe og råbe), dels kan improvisere i den dramatiske fiktion (at reagere affirmativt ved at »flygte«). De kan i fiktionen »rigtigt« flygte fra den onde Heks, som springer ud af bogen og vil besætte dem! Affekterne skaber en kollektiv forløsning, hvor eleverne flygter som en samlet gruppe, både i den dramatiske fiktion og den »virkelige virkelighed«. Lærer Sif er selv med i forvandlingen fra »virkelighed« til dramaleg, da hun både ler og ser glad ud, mens hun selv træder ud af rollen ved at ytre, at eleverne ikke må flygte »rigtigt«, men underforstået at det er tilladt i den dramatiske fiktion. Lærer Sif overskrider som lærer selv institutionsdiskursen. For eleven Mona betyder denne overskridelse fra undervisning til dramaleg, at de affektive påvirkninger synes så intense, at »ægte« og stoflige tårer løber ud af hendes øjne, og hun må søge lærer Sif i »den virkelige virkelighed«. Gennem sammenfiltrering af kroppe, rum og affekter er Heksen »rigtigt« sprunget ud af bogen, og ind i lærer Sif. Lærer Sif trøster og krammer, mens hun stadigvæk ler, og træder ud af rolle. Efterfølgende løber Mona glad ud ad døren, ud til de andre elever i den dramatiske leg, og vender glad tilbage til klasserummet, hvor de intense affekter er udløst, og hvor rummet igen er roligt.

Anden begivenhed: Eventyrsoldaten kaster Heksen op som-om

På forløbets anden dag har de to 1.klasse arbejdet med dramaturgiske heksetableauer fra forskellige klassiske eventyr. De har også i grupper arbejdet med at konstruere heksefælder, så de kan hjælpe Eventyrsoldaten med at få Heksen ud af den krop, som hun har besat. Efter frokost demonstrerer alle elevgrupperne deres heksefælder på Eventyrsoldaten inde på spillepladsen, og i denne begivenhed udsætter eleverne Vilbur, Holly og Hanne som den sidste gruppe Eventyrsoldaten for deres fælde, og Eventyrsoldaten kaster Heksen op som-om med grønt Hekse-bræk.

Første akt: »Man må godt bare lukke øjnene og ønske, og man kan også sige en trylleformular. Det bestemmer man egentlig selv, bare et eller andet«

Eleven Vilbur forklarer sammen med Holly og Hanne entusiastisk Eventyrsoldaten og klasserne om gruppens heksefælde, mens han svinger med en tryllepind. Eventyrsoldaten pruster og sprutter, og de andre elever mumler og rykker sig væk fra spillepladsen, mens de fniser, hviner, peger og ryster hænderne. »Kan vi ikke få hende væk« hoster soldaten, mens han hopper og holder på sin hat. »Man må godt bare lukke øjnene og ønske, og man kan også sige en trylleformular. Det bestemmer man egentlig selv, bare et eller andet«.

Anden akt: »Der er hun! Ved I hvad, vi skal have hende væk«

Flere elever rejser sig, skrumler, griner, råber, basker med armene, og peger på Eventyrsoldaten med deres fingre og genstande. Soldaten hoster, sprutter holder sig for munden og styrter ud af spillepladsen ind i det andet klasselokale og smækker døren, mens eleverne hviner, Vilbur peger med sin tryllestav og lærer Thilde holder for døren. »Jeg holder den! Jeg har supersko på«, råber lærer Thilde. Eventyrsoldaten tumler ud ad døren med et glas og brækker grøn væske op, ud af munden og ned i glasset. »Ej, her er hun! Ved I hvad? Vi skal have hende væk! Vi skal have hende tilbage til fantasiverdenen! Så jeg kan lukke hende tilbage i fantasifængslet«, siger Eventyrsoldaten, mens han kigger

rundt på eleverne. »Så mødes vi herude, og så skal jeg have hjælp til at finde det hul, vi kan lukke hende ned i«. Eleverne hujer, hviner og skynder sig ud i garderoben for at hente deres sko og jakker.

Tredje akt: Hekse-brækket forsvinder ned i jorden.

Eleverne følger efter Eventyrsoldaten ud til den store plæne ved skolens parkeringsplads, mens de hujer og flere af dem råber skældsord til »Hekse-brækket« inde i glasset. I fællesskab vælger soldaten og eleverne et stort hul, hvor Hekse-brækket bliver hældt ned og eleverne jubler.



Eventyrsoldaten og eleverne har fundet et hul (i centrum af billedet). De hælder sammen det grønne »hekse-bræk« ud af glaskrukken, og ned i hullet, mens alle griner, bander og hujer.

Eleven Vilbur deltager entusiastisk i den kollektive handlende fortolkning med sin omstændelige forklaring af, hvordan elevgruppens heksefælde med tryllepinden skal lokke Heksen ud af soldaten, hvad der skal ske med Heksen og han viser med kroppen, hvordan det skal ske. Lærer Sif-i-rolle agerer med gennem sin hosten og sprutten, og hele rummet sammensmeltes i disse fortolkninger gennem de fælles handlinger, gennem markeringen af spillepladsen på gulvet, gennem de non-humane genstande som pinde, kapper og Eventyrsoldatens sorte tegn i ansigtet og den kollektive, fælles optagethed og entusiasme hos elever og lærere i rummet. Gennem rolle-ytringer, kropslige handlinger og interaktioner

med hinanden trækker lærer Sif-i-rolle og elevgruppen med Vilbur, Holly og Hanne de andre elever og lærere med ind i den dramatiske fiktion, og i denne »trækken ind« overskrides tærsklen fra den »virkelige skole-undervisning« til dramaleg i en legeverden, hvor det er muligt for eleverne at improvisere i relativ autonomi, og for lærer Sif og lærer Thilde at lede spillet. I den dramatisk-fiktive legeverden rejser adskillige elever sig op, skrumler, råber og peger på Eventyrsoldaten med fingre og genstande. De har opdaget, at Heksen er på vej ud, og prøver at finde ud af, hvad de skal gøre. Eventyrsoldaten hopper, sprutter og bevæger sig febrilsk mod døren. Lærer Thilde løber efter soldaten og holder for døren, mens hun kommer med som-om rolleytringer ind i legeverdenen (*»Jeg holder den! Jeg har supersko på«*). Lærer Thilde påvirkes af de affektive intensiteter i rummet, og affekterne udløser affirmative improvisationer videre i dramalegen.

Eleverne Vilbur, Holly og Hanne bidrager meget aktivt til de handlende fortolkninger med deres forklaringer, råben og fægten-med-pinde, hvilket sammenfiltres med de »faste formler«, som skolen som institutionsdiskurs indeholder. I skolehverdagen er det min oplevelse, at det er »forbudt« at huje, råbe og løbe rundt i klasserummet. Men når Vilbur, Holly og Hanne højlydt bevæger sig rundt på spillepladsen, så påvirker det elevernes uden for spillepladsen til selv at improvisere. Alligevel lader de lærer Sif og lærer Thilde lede spillet videre i dramalegen, og det synes at engagere både elever og lærere gennem intensiteten i de improvisationer, som selve spillet lægger op til. Legeverdenen kommer til syne gennem lærernes legen-med i legeverdenen, og læreren-i-rolle får således lov at forblive legeleder (Broström, 2012). Eleverne følger villigt efter Eventyrsoldaten ud på skolens parkeringsplads, hvor den op-brækkede Heks hældes ned i jorden. Den dramatiske fiktion skaber således et performativt rum i skolen, der giver mulighed for umulige og ekspressive udbrud som at tale »grimt«, råbe og huje (Leavy, 2009). Eleverne får således lov at udløse et *begær* efter »det forbudte«, i deres byge af skældsord efter Heksen, som nu er forvandlet til bræk, og som hældes ned i jorden (Jensen, 2022). I skolens institutionskultur falder det uden for normerne, hvis man ikke ytrer sig på diskursivt »rigtige« måder, mens det i børns egne legekulturer oftere er muligt at udtrykke sig på måder, som voksne ikke bryder sig om, eksempelvis gennem stoflige tærskelfænomener som bræk og tårer, eller verbale normbrud som skældsord (Jørgensen 2021, s.66). Dramalegen skaber særlige rum og muligheder for sådanne umulige, kontrære og ekspressive udbrud. Ligesom eleven Monas tårer, så er Eventyrsoldatens bræk et stofligt tærskelfænomen, som er med til at overskride tærsklen mellem fiktion og virkelighed. Eventyrsoldaten kaster ikke op i den »virkelige virkelighed«, men lærer Sif-i-rolle agerer *som-om* at hun kaster op. Eleverne reagerer på opkastet, og finder det spændende og intenst -og lidt ulækkert! De engagerer sig dybt i det, mens opkastet samtidig synes at bevæge rummet mod en forløsning. Denne forløsning griber lærer Sif ude-af-rolle ved at tale ind i institutionskulturer (*»Så mødes vi herude«*) og ved straks at træde i rolle som Eventyrsoldat, og hælde Heksen, som i den »virkelige virkelighed« er en grøn og slimet væske, ned i jorden.

At lærer Sif-i-rolle *som-om* kaster op synes for eleverne at markere en tydelig bevægelse ind i dramalegens legeverden. Lærer Sif bliver således gennem sin ageren i rolle og sin kasten-op en legitim deltager i elevernes egen legekultur. Lærer Sif, eventyrsoldaten, skolens institutionsdiskurs og elevernes egen legekultur smelter sammen og blive til som noget nyt, som affektivt har grebet både eleverne, lærerne og mig som forsker.

Diskussion og refleksion

Hvad sker der så egentlig i danskfagets litteraturforløb, når undervisning med billedbøger bliver til dramaleg? I analysen bliver det tydeligt, at de to lærere Sif og Thilde er engagerede ledere af dramalegen og ofte også lader eleverne lede. De leger med på elevernes præmisser, og det skaber stor entusiasme, indlevelse og involvering hos eleverne i forhold til at fortolke billedbogen. Eleverne og lærerne fungerer således som et kollektivt fællesskab, som sammen skaber og undersøger den fælles legeverden. At undersøge mindre børns dramatiske ageren med litteratur, læreren eller pædagogen som legeleder, og etablering af legeverdener er før belyst i legeforskningen (se Broström, 2012; 1999; Lindquist, 2003), ligesom begrebet *legestemninger* med deres oplevede liv med hinanden, ting og sager er relativt forskningsmæssigt velfunderet (Skovbjerg Karoff, 2013a;2013b). Men et centralt fund i denne artikel er, hvordan lærerne i skolen selv involverer sig i dramalegen og leger med i den dramatiske fiktion, som vi ser med lærer Sif og lærer Thilde. Dramalegen som fænomen skaber sammenfiltringer, hvor det bliver muligt for lærere og elever at skabe andre relationelle forbindelser til hinanden, til stofligheder som bræk, til materialiteter som tryllepinde og blive til på nye og anderledes måder.

Sådanne tilblivelser bliver også synlige i elevernes og lærernes sammenfiltringer med billedbogen som undervisningens didaktiske indhold, og i deres improvisationer med dramalegen i den dramatiske fiktion. Litteraturundervisning i indskolingen er ofte forbundet med at tale om litterære tekster på måder bestemt af institutions-eller fagdiskursen, på oplæsning eller med træning af basale læsefærdigheder (Rørbech & Skyggebjerg, 2020). Men i arbejdet med de handlende fortolkninger af billedbogen bliver det muligt for eleverne at udtrykke komplekse fortolkninger med kroppen, bevæge sig væk fra de institutionelt-diskursive sprogliggørelser og indleve sig i en dramatiske fiktion, som er sanselig og immateriel. Flere litteratur-og dramaforskere har belyst mindre børns komplekse fortolkninger af billedbøger med dramatisk-æstetiske formudtryk (se Adomat, 2010; 2009; Heggstad, 2003). Men et andet centralt fund er, hvordan handlende fortolkning som en del af dramalegen skaber rum for elevernes egen legeskultur i undervisningen. Dramalegen bliver et relationelt lege-og fortolkningsrum, der gør det muligt for eleverne at tradere særlige træk fra deres egen legeskultur, anvende dem som forskrifter og improvisere videre med dem i sammenfiltrering med dramalegen og billedbogen (Mouritsen, 2000). Den handlende fortolkning bliver en del af dramalegen, som engagerer både elever og lærere og opleves som mere uforudsigelig og autonom end den mere traditionelle institutionsdiskurs, hvor man eksempelvis »blot« lærer at læse i litteraturundervisningen.

Tårer og bræk som stoflige tærskelfænomener sammenfiltres også med dramalegen i deres stoflighed, og skaber overskridelser i tid og rum i de handlende fortolkninger. Tærskelfænomenerne er på den ene side en del af den »virkelige virkelighed«; som Monas tårer, der er stoflige materialiteter i klasserummet. På den anden side er de en del af den dramatiske fiktion, da tårerne fremkommer som påvirkninger fra billedbogen og lærer-i-rolle i det fiktive rum. Det samme kan siges om Eventyrsoldatens fiktive bræk, som i den »virkelige virkelighed« er vand med grøn plantefarve, men i den dramatiske legeverden faktisk er Heksen, der i sin ondskab må straffes ved at forvandles til bræk og begraves i jorden. Særligt Eventyrsoldatens bræk har en stor betydning i forhold til elevernes improvisationer med skældsord som umulige eller forbudte udbrud. Det kan med Bahktin (2001/1965) forstås som en karnevalistisk *venden-op-og-ned-på-tingene*, hvor det materialet-kropslige

sammenfiltres med undervisningsrummet og hvor eleverne gennem æstetiske formudtryk i den dramatiske fiktion kan »undslippe« eller gøre oprør mod institutionsdiskursen (Johansen & Morsing, 2013; Heiden & Rørbech, 2024; Jørgensen, 2021). De dynamiske bevægelser med-og-omkring tærskelfænomenerne i dramalegen foregår kontinuerligt som tidslige og rumlige overskridelser af tærsklen mellem undervisning i den »virkelige virkelighed« og dramaleg i den parallelle dramatiske fiktion, og dette ser også ud til at skabe stor entusiasme og indlevelse hos elever og lærere.

Konklusion

Dramaleg med billedbøger i undervisningen bidrager således med mere uforudsigelighed og autonomi end mere traditionelle undervisningstilgange til litteraturfortolkning i indskolingen (se også Heiden & Jensen, under udgivelse). I litteraturundervisningen med billedbøger sker en række »grænseoverskridelser«, hvor elever og lærere bevæger sig frem og tilbage over dørtærsklen mellem fiktion og virkelighed. De bevæger sig som kollektivt fællesskab momentant frem og tilbage, og i særlige begivenheder, som billedbogen er med til at skabe. I de dramatiske fiktioner er der muligheder for at improvisere i sammenfiltreringen med både hinanden, egne erfaringer, traderet legekultur, billedbogen og stoflige materialiteter, som skaber stort engagement og indlevelse i billedbogsteksten gennem æstetisk formsprog. Forvandlingen fra undervisning til dramaleg i litteraturundervisning med procesdrama og billedbøger synes i grænseoverskridelsen af skabe stort engagement og lyst, hvad der med et posthumant perspektiv kan beskrives som et *begær*; en intensitet, kraft og styrke i selve stemningen (Hall, 2023). I dramalegens intense stemning mister billedbogen altså sin 'skolestatus' som et afgørende element; den litterære tekst er blot som en del af sammenfiltreringen med til at skabe den intense stemning i dramalegen, som engagerer eleverne og bidrager til deres oplevelse af autonomi.

Hvorvidt det bidrager med råstof til elevernes egen legekultur; se det er en helt anden historie. Da jeg den efterfølgende uge besøger 1.klasserne og indsamler videoempiri med deres kunstbaserede performances, så fortæller eleverne Erik, Holly, og lærer Sif om den udspaltede 'grænse' mellem på den ene skolens institutionsdiskurs på den anden side dramatisk leg og børns egen legekultur, som dramalegen skaber. Den 'anden historie' har jeg rammesat i en vignette. Den vil jeg lade stå åben, som invitation til videre undersøgelser af dramaleg som råstof, og for at lade eleven Holly få det sidste ord om »hullet i bogen«.

»Har I været ude og fange heksen igen?« spørger jeg. Det to 1.klasser har nemlig for et par dage siden været på heksejagt på skolens parkeringsplads, hvor de faktisk fangede heksen, som var sprunget ud af bogen midt i undervisningen, og hældte hende ned i et hul i jorden. »Har I været henne og tjekke i hullet, om hun stadigvæk....«, spørger lærer Sif og virker interesseret, men hun når ikke at færdiggøre sætningen, før Erik udbryder: »Nej, man må ikke gå derud!«. »Det er faktisk meget godt, tror jeg«, siger lærer Sif roligt, måske for at glatte ud. »Hun er væk under jorden i fantasien«, siger Holly så.

Referencer

- Adomat, D. S. (2009). Actively Engaging with Stories through Drama: Portraits of Two Struggling Readers. *The Reading Teacher*, 62(8), 628–636.
- Adomat, D. S. (2010). Dramatic Interpretations: Performative Responses of Young Children to Picturebook Read-alouds. *Children's Literature in Education*, 41(3), 207–221
- Allern, T.H (2003): *Drama og erkjennelse: En undersøgelse af forholdet mellom dramaturgi og epistemologi i drama og dramapedagogikk*, Dr.art-afhandling: NTNU, Trondheim.
- Bachtin, M. (2001/1965). *Karneval og latterkultur*. Det lille Forlag.
- Barad, K. (2003). Posthumanist performativity: Toward an understanding of how matter comes to matter. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 28(3), 801–831. <https://doi.org/10.1086/345321>
- Barone, T. & Eisner, E. W. (2012). Arts Based Research. In T. Barone & E.W. Eisner (red.) *Arts Based Research*. SAGE Publications, <https://doi.org/10.4135/9781452230627>
- Braanaas, N. (1999). *Dramapedagogisk historie og teori-det 20.århundre* (4.udgave). Tapir
- Broström, S. (2012). Æstetiske læreprocesser: De små leger, tegner og fortæller, i N.F. Paulsen (red.) *Cursiv: Didaktisk og sosialisering i dagtilbud og indskoling*, 10, 9-30, DPU-forlag
- Broström, S. (1999). Drama-games with six-year old children. Possibilities and limitations, I Y. Engeström & R.L. Punamaki (red.). *Perspectives on Activity theory*. New York: Cambridge University Press
- Deleuze, G. & Guattari, F. (2008a). *A thousand plateaus: capitalism and schizophrenia* (7. ed.). Continuum.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (2008b). *Persept, affekt og konsept*, i K. Bale & A. Bø-Rygg (red.), *Estetisk teori. En antologi*, 491- 518. Oslo: Universitetsforlaget.
- Deleuze, G. (2000). *Proust and signs: the complete text* (3.udg.). Athlone.
- Ellis, C. & Bochner, A.P. (2000). Autoethnography, personal narrative, reflexivity: Researcher as subject, I N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (red.). *Handbook of qualitative research* (2. udg.), 733-768, SAGE.
- Eriksson, S.A. 2009. *Distancing at close range: investigating the significance of distancing in drama education*. Dr.art-afhandling: Åbo Akademi.
- Graarud, H. (2022). Om autoetnografi og mentalisering, begeistring og kalddusjer – en (uhøytidelig) reise inn i forskningens verden. *Uniped (Lillehammer)*, 45(3), 207-218. <https://doi.org/10.18261/uniped.45.3.5>
- Hall, L. (2023). Mikro-optisk kortlægning af stemninger i læringsrummet gennem videooptagelser, i Falkenberg, H., & Sauzet, S. (red.). *Multisensoriske metoder og analyser til undersøgelser af pædagogiske praksisser*. Samfundslitteratur, 101-123.
- Haugsted, M.Th. (1999a): *Handlende mundtlighed*, DLH
- Haugsted, M.Th. (1999b). Teaterfagets didaktik-Danskfagets dimension: Om fortolkende handling og handlende fortolkning, i M.T. Haugsted, I. Hamre & M. Andersen (red.). *Anslag: Teater-og dramafagets didaktik og metode*, 79-114, DLH
- Heathcote, D. & Bolton, G. (1994). *Drama for learning-Dorothy Heathcote's mantle of the expert approach to education*. Heinemann
- Heggstad, K.M. (2003). *7 veier til drama: grunnbok i dramapedagogikk for lærere i barnehage og småskole* (2. udg.). Fagbokforlaget.
- Heiden, T.R. (2023). Så er jeg Hr. Pindse, så er du en rive: hvordan indskolingselever træder i rolle i dramatisk fiktion. *DRAMA*, 60(3), 1–13. <https://doi.org/10.18261/drama.60.3.3>

- Heiden, T.R. & Rørbech, H. (2024): Entangled worlds: the becoming of interpretive spaces in pupils' engagement with literature through process drama, *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*,
<https://doi.org/10.1080/13569783.2024.2321221>
- Heiden, T.R. & Jensen, M.P. (under udgivelse). 'Teksten bryder frem' - tekst som begivenhed i danskfaget, *Acta Didactica*
- Huizinga, J. (1949/2002). *Homo Ludens: a study of the play element in culture*. Routledge
- Jensen, M. P., & Heiden, T. R. (2022). Intra-aktiv fagdidaktik: Teori-praksis i arbejdet med video i læreruddannelsens danskfag. *Learning Tech*, 7(11), 125-144.
- Johansen, M.B & Morsing, O. (2013): Kampen mod det æstetiske udtryks dominans, i *Æstetik, BUKS* 57, 7-22
- Jusslin, S & Höglund, H. (2021). Artsbased responses to teaching poetry: a literature review of dance and visual arts in poetry education. *Literacy (Oxford, England)*, 55(1), 39-51.
<https://doi.org/10.1111/lit.12236>
- Höglund, H (2022). The Heartbeat of Poetry: Student Videomaking in Response to Poetry. *Written Communication*, 39(2), 276-302.
<https://doi.org/10.1177/07410883211070862>
- Jørgensen, H.H. (2021): Den kontrære legekraft: Hvorfor dyrene må dø i Hay Day og Bamse og Kylling hænges, i H. Toft & K.E. Knudsen (red.) *Leg & litteratur*, 65-87. Syddansk Universitetsforlag.
- Karoff, H. S. (2013a). *Om leg: legens medier, praktikker og stemninger*. (1. udgave.). Akademisk Forlag.
- Karoff, H.S (2013b). *Det farefulde og den gode legestemning*, i J.Z. Eyermann, J.C. Winther, P. Jørgensen, & H. Eichberg (red.). *Leg gør os til mennesker: en antologi om legens betydning*. (1. udgave.). 55° Nord, 40-51
- Kofod, D.G. & Jensen, K. E. (2021). *Besat*. Jensen & Dalgaard.
- Lindquist, G. (2003). The dramatic and narrative patterns of play, *European Early Childhood Education Research Journal*, 11 (1), 69-78
- McNiff, S. (2019). *Philosophical and practical foundations of artistic inquiry: Creating paradigms, methods and presentations based in art*, I Leavy, P. (red.). *Handbook of Arts-Based Research*. Guilford Publications, 22-36.
- Mouritsen, F. (2000). Børns grafiske udtryksformer, I A. Mørch-Hansen (red.). *Billedbøger og børns billeder*, 177-200, Pædagogisk bogklub
- Mouritsen, F. (1996). *Legekultur: Essays om børnekultur, leg og fortælling*, Odense Universitetsforlag
- Mouritsen, F. (1995). *Børnekultur-legekultur*, i *Barn-forskning om barn og barndom i Norden*, 13(3), DOI: <https://doi.org/10.5324/barn.v13i3.4850>
- Nielsen, F.V (2002). *Almen musikdidaktik* (2. udg.). Akademisk Forlag.
- Nussbaum, M. C. (1998). *Cultivating humanity: a classical defense of reform in liberal education* (3. Ed.). Harvard University Press.
- O'Neill, C. (1995). *Drama worlds: A framework for Process Drama*. Heinemann
- O'Neill, C. & A. Lambert. 1982. *Drama structures: a practical handbook for teachers*. Hutchinson.
- Rhedin, U. (2000). På rejse i barndommen, i A. Mørch-Hansen (red.). *Billedbøger & børns billeder*. Høst, s.87-112

- Rørbech, H. & Karlskov Skyggebjerg, A. (2020). Concepts of literature in Danish L1. Textbooks and their framing of students' reading. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 20, 1-23.
- Staunæs, D & Pors, J (2021). Strejft af en tåre: At læse affekt gennem friktionelle begreber, i E.Husted, & J.G. Pors (red.). *Eklektiske analysestrategier*, 39-61, Nyt fra Samfundsvidenskaberne.
- Szatkowski, J. (1985). Når kunst kan bruges-om dramapædagogik og æstetik, *Dramapædagogik i nordisk perspektiv*. Artikelsamling 2, Teaterforlaget Drama.
- Sæbø, A.B (2009): *Drama og elevaktiv læring – En studie av hvordan drama svarer på undervisnings- og læringsprosessens didaktiske utfordringer*, Ph.D-afhandling: NTNU
- Sæbø, A.B. (2003). *Drama i barnehagen*, 3.udgave, Universitetsforlaget
- Sæbø, A.B (1998). *Drama -et kunsthøgskolefag*, Tano-Aschehoug
- Sørensen, M.C. & Thorsen, T. (2022). Drama, leg og dannelse, i L. Hammershøj (red.). *Legekunst*, Kap.7, 145-162, Samfundslitteratur
- Sørensen, M. C. (2015). *Drama, æstetisk læring og udvikling af dramatisk legekompentence i børnehaven*, Ph.D-afhandling: AU/DPU
- Thestrup, K. (2018). We do the same, but it is different. The open laboratory & play culture. *BUKS – Tidsskrift for Børne- & Ungdomskultur*, 35 (62), 14.
- Thestrup, K. (1999). *Med medierne som råstof: Hvordan kan dramapædagogikken bruge populærkulturen*, i M.Th. Haugsted, I. Hamre & M. Andersen (red.). *Anslag: Teater-og drama-fagets didaktik og metode*, 177-198, DLH
- Toft, H. (2021): *Leg som rytmisk assemblage*, i H. Toft & K.E. Knudsen (red.). *Leg & litteratur*, 89-128, Syddansk Universitetsforlag.
- Toft, H. (2018). Leg som ustyrlig deltagelseskultur – eller fortællingen om det demokratiske æsel. *BUKS – Tidsskrift for Børne- & Ungdomskultur*, 35(62), 25-46
- Toft, H. (2014). *Lege-rum og fortælle-tid – kulturformidling i institutionelle rammer*. BUKS 58/ Skrifter fra Kulturprinsen nr. 8. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Truman, S.E. (2014): *Reading, Writing and Materialisation: An Autobiography of an English Teacher in Vignettes*, i: *English in Australia*, Vol.49, nr. 3
- Børne-og undervisningsministeriet (UVM) (2020): Formål for faget Dansk, BEK nr 1217 af 19/08. Lokaliseret 6/11 2023 på [Bekendtgørelse om formål, kompetencemål, færdigheds- og vidensområder og opmærksomhedspunkter for folkeskolens fag og emner \(Fælles Mål\) \(retsinformation.dk\)](#)

Biografi

Thomas Roed Heiden er Ph.D-studerende ved Aarhus Universitet, Institut for Pædagogik og Uddannelse, Afdeling for Fagdidaktik, og lektor i dansk ved læreruddannelsen/Center for Anvendt Skoleforskning ved Erhvervsakademi og Professionshøjskole UCL. Han er tidligere folkeskolelærer i dansk-og musikfaget i indskolingen og på mellemtrinnet, og har arbejdet med musikteater og børnekor gennem en del år. Hans forskningsinteresser er procesdrama, dramaleg, litteraturdydidaktik, posthumane perspektiver, forskning med mindre børn og kunstbaserede forskningsmetoder.

KUNSTBASERET PERFORMANCEFORSKNING MED INDSKOLINGSBØRN

*Thomas Roed Heiden, ph.d.-studerende, DPU, Aarhus Universitet og lektor,
Center for Anvendt Skoleforskning, UCL*

Artiklens formål er at synliggøre, hvordan forskerroller 'gøres' med indskolingsbørn. Med kunstbaseret performanceforskning udforsker jeg forskerroller med mindre børn i procesdrama ved som forsker at decentreres med forskningsdeltagerne. Med analyse af videoempiri i to autoetnografiske vignetter udfolder artiklen, hvordan forskningsdeltagere, forsker og 'ting og sager' i et relationelt-ontologisk forskningsperspektiv sammenfiltres med forsker-rollerne og sammen bevæger sig rundt i rhizomatiske symmetrier, uden centrum og udgangspunkt. Forskningsdeltagere bliver til forskere, som bliver til forskningsdeltagere i dramaturgi, affektive retninger og dramatisk leg. I 'gørelsen' af forskerroller skabes æstetiske erfaringer hos børn og voksne; en 'sanselig viden' til at bevæge kroppen i relation til det kunstneriske.

“ Det kalder jeg
handlende
fortolkning
(Haugsted,
1999; Heiden,
accepteret);
at fortolke
litteratur med
æstetiske
udtryk inde
i den drama-
tiske fiktion
som en 'make-
believe'-
legeverden.

I etnografisk forskning er mindre børn marginaliserede deltagere. De er underlagt voksnes diskursive dominans, og de har andre erfaringer med verden end voksne (Punch, 2002). Kunstbaseret forskning muliggør en facilitering af forskningsprocesser med disse marginaliserede deltagere, hvor kunstformer kan anvendes til at kommunikere disse potentielt udsigelige 'andetheder' i æstetiske udtryk (Barone & Eisner, 2012). Med henblik på inklusion af børn som forskningsdeltagere gennem 'andetheder' udforsker jeg i artiklen forskerroller i kunstbaseret performanceforskning (Haseman, 2006; Arlander et al., 2018). At træde i forskerrolle kan betragtes som en æstetisk erfaring; en fuldbyrdet, sanselig og holistisk stemning i relationen mellem kroppe, rum og 'ting og sager', som sedimenteres i forskningsdeltagerne og forskeren (Dewey, 1934; Barad, 2007). Det er en læreproces, hvor forskningsdeltagere og forsker med sansning og krop lærer om-verden-i-verden. Med procesdrama som kropsliggjort performativ praksis undersøger seks børn, dramalærer Sif og jeg kollektivt forskerroller som *figurer* i procesdrama med fortolkninger af billedbogen *Besat* (Pelias, 2007; O'Neill, 1995; Knudsen, 2018; Kofod & Jensen, 2021).

Som en del af mit ph.d.-projekt har jeg over halvandet år fulgt tre indskolingsklasser i deres danskundervisning med litteratur og procesdrama samt gennemført performative undersøgelser med udvalgte børn og en dramalærer. Jeg forsker i, hvad der sker, når børnene i indskolingen fortolker litteratur i performative dramaturgier med krop og stemme. Det kalder jeg *handlende fortolkning* (Haugsted, 1999; Heiden, accepteret); at fortolke litteratur med æstetiske udtryk inde i den dramatiske fiktion som en 'make-believe'-legeverden.

Empirien til denne artikel er indsamlet som videooptagelser af begivenheder i to performative undersøgelser med hver tre børn fra to skoler i Danmark. Eleverne Elin, Holly og Erik er syv år og går i 1. klasse på en stor byskole. De deltager med deres dramalærer Sif. Eleverne Frode, Nadja og Albert er otte år og går i 2. klasse på en lille landsbyskole. De er alle pseudonymiserede af etiske hensyn, børnene har givet mundtligt samtykke, og forældrene og læreren har givet underskrevet tilladelse.

Kunstbaseret performanceforskning er en praksisbaseret udforskning af kunstformer og deres materialitet (Haseman, 2006). Med metodikken undersøger jeg 'gørelsen' af forskerroller ved metodisk at 'gøre' kunstformen teater i drama som metodologisk proces (Haugsted, 1999; Barone & Eisner, 2012). I det performative forskningsparadigme forstår jeg forskning som *skabelse*, forskeren som *de-centreret* og forskningsprocessen som et onto-epistemologisk 'maskin-rum', hvor materialitet, diskurs og socialitet er sammenfiltrede (Østern et al., 2021). Performance er kropslige, sproglige og æstetiske 'gørelser', hvor mennesker udforsker verden gennem leg og drama (Høegh, 2020). Med disse perspektiver undersøger jeg 'gørelsen' af forsker-

roller som decentrerede, flydende og under varig tilblivelse (Østern et al., 2021; Barad, 2007). Forskningsspørgsmålet er derfor: *Hvordan 'gøres' forskerroller i performanceforskning med indskolingsbørn?*

DEN PERFORMATIVE VENDING

Mit videnskabsteoretiske ståsted udspringer af den nymaterialistiske affektteori med posthumane og relationelt-ontologiske perspektiver (Deleuze, 2014; Deleuze & Guattari, 2004 og 2008; Jensen, 2022; Massumi, 2002). Jeg anvender begrebet *sammenfiltrering* synonymt med Deleuze & Guattaris begreb om assemblage (2004; se også Heiden, accepteret); sammenfiltreringer i rhizomatiske, flydende og flygtige materielt-diskursive begivenheder, som planterødder uden logisk centrum og udgangspunkt. Med Deleuze & Guattaris affektteori (2004) definerer jeg affekt som *evnen til at påvirke og blive påvirket*. Affekter bevæges og styrkes i begær, en bevægelses-kraft, der styrkes og produceres i specifikke verdener i det fælles, ikke i det subjektive indre (Hall, 2023). Begæret sker ude i rummet, som en livsintensitet, der kollektivt opstår i begivenheder (Hall, 2023). Det producerer det, som mennesker anser for realiteter (Deleuze & Guattari, 2004). Begæret er en drivkraft, der bevæger og styrker affekter og de intensiteter, som påvirker og påvirkes. Det er en rettedhed i rummet, som driver en fælles produktion af det, vi alle vil have (Hall, 2023).

I etnografisk forskning anvendes en dikotomisk forestilling om forskerrollen som en fremmed *outsider*, som ikke er underlagt de samme normer som deltagerne, eller en diskursiv *insider*, hvor forskeren er en del af feltet og derfor 'naturligt' inkluderes af deltagerne (Johansen, 2016; Krogstrup & Kristiansen, 2015; Gulløv & Højlund, 2010). Med den nymaterialistiske affektteori er en forskerrolle ikke noget stabilt og entydigt, men en bevægelse, en glidende, porøs intensitet. I procesdrama har rollen som *dramaturgisk facilitator* en central plads i udforskningen af dramatiske fiktioner (Lyngstad, 2017; Neelands, 1998; Heathcote & Bolton, 1995; Krøgholt, 2021). Fiktionen skabes med grundelementerne *figur*, *rum* og *forløb* i en *æstetisk fordobling* (Haugsted, 1999); en sanselig fordobling, der opleves anderledes end 'den virkelige virkelighed'. Deltagerne træder i rolle som *figurer*, hvor de handler og sanser som fiktive personer, dyr eller 'ting og sager' (Szatkowski, 1985; Haugsted, 1999; Sørensen, 2015; Heiden, 2023). Facilitatoren er en central figur, med mulighed for at forandre ved at bevæge sig mellem den dramatiske fiktion og 'den virkelige virkelighed' (Heathcote, 1982; Sørensen, 2015; Allern, 2003). Figuren i teater er forbundet med teatralisk *mimesis*; en naturlig glæde ved efterligning (Aristoteles, 1989; Sæbø, 2009). I den relationelle ontologi er mimesis en sammenfiltret del af det anderledes og forskellige (Deleuze, 2014). Det er at *gøre* noget på en bestemt måde i relation til noget unikt og singulært, som ikke har noget generaliseret sammenligningsgrundlag. Mimesis medfører altid forskellighed, skaber altid

“ Det er ikke forskerfiguren, som er en facilitator. Det er intensiteterne i rummet, der skabes af forskerrollerne som dynamiske bevægere, som faciliterer forskningsprocessen.

noget nyt (Pennycook, 2010). Det er fertilt og nyskabende; kreativt og knopskydende, og samtidig repetitivt (Deleuze, 2014; Pennycook, 2010, s. 37).

Skabelsen af 'andre virkeligheder' er et fælles træk ved dramatisk leg og teater som kunstform (Hovik, 2015; Sæbø, 2009). Udforskninger i dramatisk leg beror på mere-eller-mindre frie *improvisationer*, deltagernes affirmative reaktioner på konkrete, sanselige impulser i momenter ude af balance (Spolin, 2019; Guss, 2015) og *traderinger*, æstetiske erfaringer med kunstneriske formudtryk på deres egne præmisser (Mouritsen, 1996). Traderinger er mimetiske i Deleuze'sk forstand; gentagelser, som skaber små forskelligheder og udgør omformet *råstof* fra en legebegivenhed til den næste (Mouritsen, 2000). Dramatisk leg er en slags ur-teater, en dynamisk forudsætning for teatrets dramaturgi, hvor alle i rummet er potentielle deltagere i mere-eller-mindre frie improvisationer (Hovik, 2015).

I undersøgelser af 'den anden virkelighed' bliver forskerrollerne til *facilitering* af affektive bevægelser; intense stemninger, som flyder ud over deltagerne. Det er ikke forskerfiguren, som er en facilitator. Det er intensiteterne i rummet, der skabes af forskerrollerne som dynamiske bevægere, som faciliterer forskningsprocessen. Forskerrollen bliver en 'first-mover', som i sammenfiltreringen sætter 'rettede' bevægelser i gang, som breder sig, fortønes, tilbliver og forstærkes af de entiteter, som bevæger rummet (Heiden & Rørbech, 2024; Juelskjær, 2019; Østern et al, 2021).

De affektive bevægelser skaber *æstetiske erfaringer* (Dewey, 1934; Illeris, 2016); et begreb om sansning, fornemmelse og anelse, som også rummer erkendelse (Jørgensen, 2023). Oprindeligt blev erfaring forstået som et kognitivt læringsbegreb, hvor erfaringen er forankret refleksion, som kontinuerligt søger mod det nye i handling (Sørensen, 2015); deraf det lidt forsimplede 'at lære ved at gøre', som tillægges John Dewey. Jeg forstår æstetiske erfaringer som en del af det performative; sanselige oplevelser, hvor børn og voksne i de kunstbaserede begivenheder opbygger en særlig sanselig kapacitet til at bevæge sig i relationer med det kunstneriske (Illeris, 2016, s. 156). Den æstetiske erfaring bliver dermed en 'sanselig viden'; en viden om at kunne skabe, bevæge sig rundt i og reflektere over sanselige oplevelser, som bevæger sig ud over det sproglige (Illeris, 2016).

DEN PERFORMATIVE FORSKNINGSPROCES

Gennem tilstræbt kunstneriske udtryk med procesdrama undersøger jeg i artiklen 'gørelsen' af forskerroller ved sammen med børnene og lærer Sif at bevæge mig rundt i den dramatiske fiktion (Barone & Eisner, 2012; O'Neill, 1995; Haugsted, 1999). Vi tilbliver i processen som tilstræbte teater-kunstnere, som udtrykker sanser, følelser og affekter i dramatiske legeformer, som kan være *usigelige* i diskursiv forstand (Barone & Eisner, 2012; Knudsen, 2018; Hohr & Pedersen, 1996; Mouritsen, 1996; Guss, 2015). De æstetiske former er ikke udtryk for noget andet end sig selv, men er artiklens empiri. De er materielle formninger af børnenes meningsskabelse med egen æstetisk praksis (Haseman, 2006); som synliggjorte æstetiske erfaringer med kroppen.

“ En performativ undersøgelse er en kropsliggjort performativ praksis med procesdrama, hvor børn og voksne sammen undersøger figurer i den dramatiske fiktion med æstetiske udtryksformer (Pelias, 2007; O'Neill, 1995; Heiden & Rørbech, 2024).

Jeg har rammesat begivenhederne som autoetnografiske vignetter (Adams & Jones, 2019; Ellis & Bochner, 2000; Truman 2014). I disse fortællinger udforsker vi kollektivt rollerne i den dramatiske fiktion med at 'gøre' hekse-figurer, som 'springer ud' af billedbogen *Besat* (Kofod & Jensen, 2021; se også Heiden, accepteret). Billedbogen er en metafiktiv fortælling om Heksen som en arketypisk figur i klassiske eventyr, der sammen med sin hekse-kat brygger en trylledrik og hopper ud af bogen, på flugt fra eventyrsoldaterne. Den autoetnografiske metodik rummer et 'auto', en personlig fortælling om mine æstetiske erfaringer og sanselige affekter som forsker, sammenfiltret med børnenes og dramalærer Sifs æstetiske erfaringer og sanselige affekter (Adams & Jones, 2019). Den rummer også en 'etnografi', hvor jeg synliggør børnenes liv i begivenheden. Vignetterne er udtryk for forskningens indhold, men er også i sig selv performances af forskerens affektive oplevelser og æstetiske erfaringer (Haseman, 2006). De er kunstneriske fortællinger, der anvendes til at reflektere over børns og voksnes æstetiske erfaringer som 'sanselig viden' (Adams & Jones, 2019).

En performativ undersøgelse er en kropsliggjort performativ praksis med procesdrama, hvor børn og voksne sammen undersøger figurer i den dramatiske fiktion med æstetiske udtryksformer (Pelias, 2007; O'Neill, 1995; Heiden & Rørbech, 2024). Det gøres i *dramatisk leg*, i den 'glidende' rolle som legeleder (Hovik, 2014; Guss, 2015; Thorkildsen, 2023) og i rollen som *dramaturg* (Knudsen, 2018; Knudsen & Krøgholt, 2019). At 'gøre' forskerrollen som dramaturg er at bringe intenderede dramaturgiske komponenter som anslag, rytme, fiktionslag, afstemt kropssprog og narrativer ind i forskningsprocessen (Krøgholt, 2021). At 'gøre' forskerrollen som legeleder er at performe en karnevalistisk vildhed, frihed og ustyrlighed i forskningsprocessen, hvor man som voksen lader sig 'flyde med' og åbner sig for at vende op og ned på 'den virkelige virkelighed' (Thorkildsen, 2013; Bahktin, 2001).

Første vignet: "At spise børn"



"ÅÅÅRRH, jeg har lige spist et HELT barn på OTTE år! MMMMMH!" Dramalærer Sif vrider sig og fører sine klo-hænder op og ned ad sin krop. "WHA, HA, HAAAA," gnægger eleven Holly, mens eleven Elin og jeg krummer vores ryg og vrider vores klo-hænder. Eleven Erik krabber rundt på gulvet. Jeg oplever stemningen i rummet som intens, uhyggelig, fri og spændende. Vi bevæger vores krop i en slags dans, hvor vi flyder sammen, og ind og ud mellem hinanden. Lige nu er vi hekse, vi bor i moserne, i tågerne, langt inde i de mørke skove, langt inde i menneskenes dystre fantasi. "OOOOG alle går ud af cirklen," siger jeg, mens jeg sammen med dramalærer Sif og Elin træder et skridt tilbage. Holly 'svæver' baglæns ud af spillepladsen, mens Erik kravler op i lænestolen. Vi bliver langsomt til os selv igen. "Fandt vi ud af noget om heksen? Vi kunne i hvert fald huske, hvad hun spiste til middag," siger jeg, mens jeg lægger armene over kors. Elin og Holly går lidt frem og tilbage og ser tænksomme ud, mens Erik slænger sig i lænestolen. "At hun ville gøre noget med børn, i hvert fald. Hun ville spise mange børn," siger han. Holly er på vej til at sætte sig i en lænestol, da hun udbryder: "Ah, nu ved jeg, hvad vi vil lave til hekse!" Hendes ansigt lyser, og hun ser glad og lidt drilsk ud. "Hvad betyder det, Holly? Altså lave til hekse?" spørger jeg. Jeg synes, at det lyder spændende, som at skabe noget nyt. Holly begynder at forklare, mens hun slanger sig i stolen: "Ja. Det er, fordi vi var i gang med at lave fælder, og så gik vi udenfor, og så havde vi funder nogle ting udenfor, så der var, så man tænkte inde i hovedet, hvad de kunne være."

Vignetten rammesætter en begivenhed i 1. klasse, hvor jeg sammen med eleverne Holly, Elin og Erik og dramalærer Sif træder i rolle som heks. Vi har bevæget os ind i en markeret spilleplads, som er ”hekserummet” i den dramatiske fiktion. I begivenheden er forskerrollerne flydende. Den ’grænseløse grænsesætning’ består i, hvordan den decentrerede forskerkrop glider fra den første rolle til den anden og tilbage til den første i dynamiske bevægelser. Dramalærer Sif ’gør’ legeleder-rollen, som starter bevægelsen med sine rolle-yringer og -bevægelser om børnespisning. I et momentant øjeblik ’gør’ hun legeleder-forskerrollen og flyder ud i forsker-kroppen. Vi bevæger os symmetrisk og ’vildt’ rundt om hekse-figuren som en begæret entitet, vi har vendt op og ned på diskursive positioner og indtaget en ikke-position som ikke-elever, ikke-dramalærere og ikke-forskere (Johansen, 2016). Jeg ’gør’ dramaturg-rollen ved at initiere en glidning ud af den dramatiske fiktion, hvor vi fælles undersøger heksen ved at verbalisere vores sanseoplevelser. Det er vigtigt for alle, både i den dramatiske fiktion og ’den virkelige virkelighed’, at heksen vil spise børn. Forskerrollerne kommer til syne i *agentiale skæringer*; et begreb fra den agentiale realisme (Juelskjær, 2019; Barad, 2007). De kausale forhold i begivenheden etableres inde i sammenfiltringen, i *intra-aktionelle* relationer, hvor bevægelserne i intra-aktionen ikke har nogen fast retning (Juelskjær, 2019). Den agentiale skæring er min ’skabelse’ af et tilstræbt forskningsobjekt i tid og rum, hvor ’noget’ mere eller mindre tilfældigt kommer til syne (Heiden & Rørbech, 2024).

Anden vignet: Børne-forskeren



“ Den spillende fortæller skaber bevægelser, som inviterer til 'glæde ved efterligning': Hun bevæger sig rytmisk, medrivende, som i en dans, mens hun kropsligt gør sine oplevelser, erfaringer og forståelser med hekse.

Eleven Nadja er i gang med at forklare, hvordan mennesker forvandles til onde hekse. Hun bevæger rytmisk hele sin krop. "Der skal være to hekse," siger hun, kroger sig i ryggen og trækker ansigtet sammen. "De skal knibe deres ryg bøjet, og de skal knibe øjnene sammen. Og så siger de: Hvor er vores lille, fine kat." Eleven Frode og jeg er allerede begyndt at forvandles. Vi hvæser og pruster, bøjer vores ryg og former vores hænder til kløer. "Hvor er vores lille, fine kat?" hvæser Hekse-Frode, mens han stavrer rundt på spillepladsen. Han er en heks, bevæger sig som en heks, føler og sanser som en heks. "Og så kommer katten ind," instruerer Nadja, "og så hopper katten rundt." Eleven Albert forvandles i bevægelsen ind på spillepladsen til den sorte kat, heksens onde følgesvend, og katten springer og hopper rundt mellem os, mens den hvæser. "Og vi skal have lidt børn, vi skal have lidt børn," rasper Hekse-Frode og smasker, slubrer. "ÅÅÅHHH, vi er så sultne, AAAHH, vi er så sultne," piber jeg og vrider mine håndkløer. "Og så hopper katten fra ..." begynder Nadja at sige, men bliver afbrudt af Hekse-Frode, som rækker klo-hånden ud efter hende, over kanten på spillepladsen, mens han hvæser. "Vi vil have børn," sprutter han hæst. Hun smiler, gyser, ryster sig, mens hun siger: "Så opdagede Frode en mus!" Hekse-Frode hopper og krummer sig sammen på gulvet. Han fanger musen med hænderne og holder den op mod mig. Jeg propper den som-om ind i munden, mens jeg pruster, smasker og hvæser. "Og så opdagede, og så var det sådan, at så fandt Albert en lille abe. Men det var bare et legetøj. Så legede vi lige, at det her det var aben," fortæller Nadja videre. Hun tager den sorte tøjkat fra bordet, og kaster den ind til os på spillepladsen. Hekse-Frode vralter baglæns og tager den op, mens Katte-Albert og jeg vender os om efter den.

Vignetten rammesætter en begivenhed i 2. klasse, hvor jeg sammen med eleverne Nadja, Frode og Albert som i den første vignet træder i rolle som heks. Nadja har valgt at være *spillende fortæller*, en figur uden for den dramatiske fiktion, som kropsligt og verbalt kan skabe bindinger og huller inde i fiktionen (Sørensen, 2015). Hun iscenesætter begivenheden dramaturgisk, hvor Frode og jeg træder i rolle som hekse-figurer, og Albert som heksekate. Nadja 'gør' forsker-rollen som dramaturg. Frode, Albert og jeg bevæger os rundt i den afgrænsede spilleplads, mens Nadja er på den anden side af den fysiske afgrænsning. Hun starter begivenheden ved at være en flydende 'første-bevæger', hvor hun bevæger sig kropsligt fra elev-rollen ind i rollen som spillende fortæller, til rollen som dramaturg, til rollen som legeleder. Den spillende fortæller skaber bevægelser, som inviterer til 'glæde ved efterligning': Hun bevæger sig rytmisk, medrivende, som i en dans, mens hun kropsligt gør sine oplevelser, erfaringer og forståelser med hekse. Det er en "hemmelig vibration af anderledeshed" inde i de mimetiske 'gørelser', som kroppen performer (Deleuze, 2014; Bergstedt, 2021). Nadja skaber affektive og vibrerende intensiteter omkring hekse-figuren, som Frode, Albert og jeg drages ind i som relationel sammenfiltrering. Vi bevæger os ind i hekse-rhizomet på uplanlagte, uforudsigelige og vilde måder, hvor Frode gentager den spillende fortællers som-om-rolleytring om "den lille kat", men som hvæsen, på en ny og anderledes måde. Albert 'gør' en hekse-kat med hvæsen, hoppen og dansen. Det er Nadja, der i disse momenter 'gør'

forskerrollen som dramaturg. Hun bringer mere-eller-mindre intenderede anslag, rytme, fiktionslag og narrativer ind i begivenheden ved at glide ind i forsker-kroppen. I de sammenfiltrede relationer flyder figurerne ud og bliver til som noget andet; de bliver til i en dynamisk leg med improvisationer og traderede erfaringer. Det kommer til syne, da Hekse-Frode som-om bevæger sig ud over den afgrænsede spilleplads og således som-om ud af den dramatiske fiktion, men som en fordoblet venden-op-og-ned på tingene, hvor den dramatiske fiktion skaber endnu et fiktionslag. Frodes grænse-bevægelser udfordrer intentionen om at 'mime' noget mere eller mindre bestemt og skaber en glidning, hvor Nadja bliver legelederen, som verbalt ytrer, at 'vi legede' (i datid). Denne datids-verbalisering er en traderet legerfaring, en rammesætning af legen som leg.

I begivenheden er det eleven Nadja, der træder i roller som dramaturg og legeleder, gennem sine 'first moves'. Jeg som 'forsker-voksen' decentreres og kan rhizomatisk sammenfiltres med den dramatiske fiktion og 'virkelige virkelighed', som skabes af Nadjas bevægelser, og Frode og Alberts sammenflydninger med figurerne. Bevægelserne rundt i begivenheden påvirker os alle fire intenst; vi griner, smiler, hvæser, pruster, og kroppene føles porøse, større end sig selv. Vi bevæger os kollektivt over grænsen fra 'den virkelige virkelighed' til den dramatiske fiktion i 'anderledes' kroppe. Samtidig nedbrydes grænsen mellem forskere og deltagere, da forskeren selv bliver en del af sammenfiltreringen; selv træder i rolle og guides af den spillende fortæller i den dramatiske fiktion. Endelig nedbrydes grænsen mellem 'voksne og børn', da den voksne bliver et barn, og barnet bliver voksen i bevægelserne. De forestillede dikotomier i begivenheden flyder sammen og bliver til som noget nyt og sanseligt anderledes. I de sammenfiltrede relationer bliver forsker-rollen til som 'noget andet', en ikke-voksen, et ikke-barn, men en udflydende og glidende *figur*, som alle deltagerne kan glide ind i og ud af.

“ Bevægelserne rundt i begivenheden påvirker os alle fire intenst; vi griner, smiler, hvæser, pruster, og kroppene føles porøse, større end sig selv.

DEN DECENTREREDE FORSKERROLLE

Det kan være svært for den 'voksne' forsker at forstå verden fra 'barnets' perspektiv. I den kunstbaserede performanceforskning opløses den dikotomiske asymmetri i forskerens decentrering, hvor forskeren i relationelle sammenfiltreringer er *med* verden i *væren* med verden (Barad, 2007). Forsker-rollerne i kunstbaseret performanceforskning flyder i 'gørelsen' ud i en decentreret symmetri, da centrum og periferi i den rhizomatiske sammenfiltrering altid-allerede flytter sig. 'Børn' og 'voksne' flyder sammen, som et rodnets uden centrum og udgangspunkt (Deleuze & Guattari, 2004). Denne 'kollektive deltagerbaseret' gør det muligt at få øje på, hvad der sker i de begivenheder, hvor børn fortolker kunstformer i metodisk anvendelse af andre kunstformer, på børnenes egne præmisser.

“ Den legende, performative facilitator indgår i et affektivt samspil med deltagerne i kraft af bevægelser, som skaber anderledes responser.

Forsker-rollen som en figur bliver en affektiv intensitet, som relationelt bevæger sig mellem kroppe i rummet (Massumi, 2002). Intensiteten bliver en fælles drivkraft; som en begærlig rettet mod 'noget', som både 'børn' og 'voksne' gerne vil have. Forsker-figuren faciliterer intensiteten, så den retter sig mod et mere-eller-mindre bestemt 'noget' i den agentiale skæring. Forskeren-i-rolle skaber *affektive retninger*, guidede og guidende stemningsmættede betoning gennem stemmeføring, kropslighed og berøringer (Krøgholt, 2021). Den legende, performative facilitator indgår i et affektivt samspil med deltagerne i kraft af bevægelser, som skaber anderledes responser. Jeg som forsker er ikke centrum for forskningsprocessen, men en 'bevægende bevæger', som initierer bevægelser i rummet, som sammenfiltres med en uendelig mængde andre, uforudsigelige bevægelser i rummet, og skaber nye, spontane og uforudsigelige bevægelser (Heiden & Rørbech, 2024). At 'gøre' forskeren-i-rolle er ikke at være en stabil entitet. Det er at 'gøre' den dramatiske fiktion i relationel sammenfiltrering med deltagerne; at improvisere i dramatisk leg, reagere affirmativt på sanseoplevelser og sammenfiltres med deltagerne, og selve rummet som porøs krop. Forskeren kan således 'gøre' forskning som dramatisk leg.

Man kan lidt polemisk spørge, hvad denne type forskning skal bruges til? Den kunstbaserede performative forskningsproces kan potentielt blive altopslugende holistisk, introspektiv og anti-heuristisk for både forskningsdeltagere og forsker (McNiff, 2017). For mig som forsker ligger værdien i deltagernes og mine egne æstetiske erfaringer i processen; hvordan forskningsviden kan blive sanselig, og hvordan 'sanselig viden' kan have betydning for skole, undervisning og dags-institutionspædagogik som en del af en æstetisk orientering mod det kunstbaserede og sanselige (se også Kusk, 2022). Børn og voksne deltager i forskningsprocessen med stort engagement, og de opbygger særlige æstetiske kapaciteter i forhold til det kunstbaserede og det æstetiske. Det er æstetisk erfaring som 'sanselig viden'; i 'gørelsen' af forskerroller bliver en særlig sanselig kapacitet til hos børn og voksne som forskningsdeltagere, og også hos 'voksne' forskere.

REFERENCER

Allern, T.H. (2003). *Drama og erkjennelse: En undersøgelse af forholdet mellom dramaturgi og epistemologi i drama og dramapedagogikk*. Doktorsgradsafhandling. NTNU Trondheim.

Anundsen, T.W. & Illeris, H. (2019). Inhabiting practice: Performative approaches to education and research as art. I: Østern, A. & Knudsen, K.N. (red.), *Performative Approaches in Arts Education* (s. 119-135). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429444159-9>

Aristoteles (1989). *Om ditekunsten/Poetica*. Oslo: Grøndahl og Dreyer Forlag AS.

Arlander, A., Barton, B., Dreyer-Lude, M. & Spatz, B. (2018). *Performance as research: knowledge, methods, impact*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315157672>

Bakhtin, M. (2001). *Karneval og latterkultur*. Det lille Forlag.

Barad, K. (2007). *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Duke University Press.

Barone, T. & Eisner, E.W. (2012). Arts Based Research. I: *Arts Based Research* (1. udg.). SAGE Publications, Incorporated. <https://doi.org/10.4135/9781452230627>

Bergstedt, B. (2021). The Ontology of Becoming: To Research and Become with the World. *Education Sciences*, 11(9), 491, 1-16. <https://doi.org/10.3390/educsci11090491>

Deleuze, G. (2014). *Difference and Repetition*. New York: Bloomsbury Academic.

Deleuze, G. & Guattari, F. (2004). *A thousand plateaus: capitalism and schizophrenia* (6. udg.). Continuum.

Deleuze, G. & Guattari, F. (2008). Persept, affekt og konsept. I: Bale, K. & Bø-Rygg, A. (red.), *Estetisk teori. En antologi* (s. 491-518). Oslo: Universitetsforlaget.

Dewey, J. (1934). *Art as experience* (10. udg.). Minton, Balch & Company.

Gulløv, E. & Højlund, S. (2010). *Feltarbejde blandt børn: metodologi og etik i etnografisk børneforskning* (2. udg.). Gyldendal.

Guss, F.G. (2015). *Barnekulturens iscenesettelser*. Cappelen Damm Akademisk.

Hall, L. (2023). Mikro-optisk kortlægning af stemninger i læringsrummet gennem videooptagelser. I: Falkenberg, H. & Sauzet, S. (red.), *Multisensoriske metoder og analyser til undersøgelser af pædagogiske praksisser* (s. 101-123). Samfundslitteratur.

Haseman, B. (1991). Improvisation, process drama and dramatic art. *The Drama Magazine*, 19-21.

Haseman, B. (2006). A Manifesto for Performative Research. *Media International Australia Incorporating Culture and Policy: quarterly journal of media research and resources*, 118, 98-106.

Haugsted, M.T. (1999). *Handlende mundtlighed: Mundtlig metode og æstetiske læreprocesser*. DLH.

Heathcote, D. (1982). Lecture. I: T. Goode (red.), *HEATHCOTE at the NATIONAL. Drama teacher, a facilitator or manipulator?* (s. 11-25). Banbury: NATD/Kemble press Ltd.

Heathcote, D. & Bolton, G. (1995). *Drama for learning: Dorothy Heathcote's mantle of the expert approach to education*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Heiden, T.R. (2023). "Så er jeg Hr. Pindse, så er du en rive" – hvordan indskolingslever træder i rolle i dramatisk fiktion. *DRAMA*, 60(3), 1-13. <https://doi.org/10.18261/drama.60.3.3>

Heiden, T.R. (accepteret). "Er der et hul i bogen?" – dramaleg, handlende fortolkning og (dør-)tærskler. *BUKS – Tidsskrift for børne- og ungdomskultur*.

Heiden, T.R. & Rørbech, H. (2024). Entangled worlds: the becoming of interpretive spaces in pupils' engagement with literature through process drama. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*. <https://doi.org/10.1080/13569783.2024.2321221>

Hohr, H. & Pedersen, K. (1996). *Perspektiver på æstetiske læreprocesser*. Dansk lærerforening.

Hovik, L. (2015). Lek som dramaturgisk veiviser. I: Gladsø, S., Gjervan, E.K., Hovik, L. & Skagen, A. (red.), *Dramaturgi: forestillinger om teater* (2. udg., s. 211-251). Universitetsforlaget.

Høegh, T. (2020). Om mundtlig performance og dialogisk undersøgelse i undervisning. *Sprogforum : Tidsskrift for Sprog- og Kulturpædagogik*, 26(70), 15-22. <https://doi.org/10.7146/spr.v26i70.131581>

Illeris, H. (2016). Learning bodies engaging with art: Staging aesthetic experiences in museum education. *International Journal of Education through Art*, 12(2), 153-165. https://doi.org/10.1386/eta.12.2.153_1

Illeris, H. (2023). At sanse med kunst og natur. Æstetiske læreprocesser i Antropocæn. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 7(1), 40-55. <https://doi.org/10.23865/jased.v7.3781>

Jensen, M.P.S. (2022). *Skriversubjektivitet i det multimodale danskfag: En posthuman undersøgelse af affekt, krop og materialitet i skriveundervisningen*. Ph.d.-afhandling. AAU.

“ Den kunst-
baserede
performative
forsknings-
proces kan
potentielt
blive alt-
opslugende
holistisk,
introspektiv
og anti-
heuristisk
for både
forsknings-
deltagere
og forsker
(McNiff,
2017).

Johansen, M.B. (2016). Hvad er du? Om forskerpositioner i pædagogisk forskning. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 4, 68-75.

Juelskjær, Malou (2019). *At tænke med agential realisme*. Nyt fra Samfundsvidenskaberne.

Jørgensen, D. (2023). Hvad er æstetik? *Tidsskrift for æstetik og pædagogik*.

Knudsen, K.N. (2018). Forskeren som dramaturg – dramaturgi som refleksiv metodologi. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 2(1), 39-52. <https://doi.org/10.23865/jased.v2.1032>

Knudsen, K.N. & Krøgholt, I. (2019). Revitalizing drama in education through fictionalization: A performative approach. I: *Performative Approaches in Arts Education* (s. 38-55). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429444159-4>

Kofod, D.G. & Jensen, K.E. (2021). *Besat*. Jensen & Dalgaard.

Krogstrup, K.H. & Kristiansen, S. (2015). *Deltagende observation* (2. udg.). Hans Reitzel.

Krøgholt, I. (2021). Faciliteringens dramaturgi i affektive rum. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 5(2), 73-87. <https://doi.org/10.23865/jased.v5.3176>

Kusk, H. (2022). Kunstpædagogik med måske-universer. *BUKS – Tidsskrift for børne- og ungdomskultur*.

Lyngstad, M.B. (2017). Casestudie av fortellerverksted med indvandrerkvinner. I: Heggstad, K.M., Rasmussen, B. & Gjærum, R.G. (red.), *Drama, teater og demokrati: Kultur & Samfund* (s. 97-114). Fagbokforlaget.

Massumi, B. (2002). *Parables for the Virtual. Movement. Affect. Sensation*. Duke University Press.

McNiff, S. (2017). Philosophical and practical foundations of artistic inquiry: Creating paradigms, methods and presentations based in art. I: Leavy, P. (red.), *Handbook of Arts-Based Research* (s. 22-36). Guilford Publications.

Mouritsen, F. (1996). *Legekultur: Essays om børnekultur, leg og fortælling*. Odense Universitetsforlag

Mouritsen, F. (2000). Børns grafiske udtryksformer. I: A. Mørch-Hansen (red.), *Billedbøger og børns billeder* (s. 177-200). Pædagogisk bogklub.

Neelands, J. (1998). *Beginning DRAMA 11-14*. London: David Fulton Publishers.

O'Neill, C. (1995). *Drama worlds: A framework for Process Drama*. Heinemann.

- Pelias, R.J. (2007). Performative inquiry: Embodiment and its challenges. I: Knowles, J.G. & Cole, A.L. (red.), *Handbook of the Arts in Qualitative Research: Perspectives, Methodologies, Examples, and Issues* (s. 185-193). Sage Publications.
- Pennycook, A. (2010). *Language as a Local Practice*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203846223>
- Punch, S. (2002). Research with Children: The Same or Different from Research with Adults? *Childhood (Copenhagen, Denmark)*, 9(3), 321-341. <https://doi.org/10.1177/0907568202009003005>
- Spolin, V. (2020). *Improvisation for the Theater*. Barakaldo Books.
- Szatkowski, J. (1985). Når kunst kan bruges – om dramapædagogik og æstetik. I: *Dramapædagogik i nordisk perspektiv* (2), 136-182. Teaterforlaget Drama.
- Sæbø, A.B. (2009). *Drama og elevaktiv læring: En studie av hvordan drama svarer på undervisnings- og læringsprosessens didaktiske utfordringer*. Ph.d.-afhandling. NTNU.
- Sørensen, M.C. (2015). *Drama, æstetisk læring og udvikling af dramatisk legekompetence i børnehaven*. Ph.d.-afhandling. AU/DPU.
- Thorkildsen, K. (2013). Surrealisme som didaktisk prosjekt. I: Heggstaf, K.M., Eriksson, S.A. & Rasmussen, B. (red.), *Teater som danning* (s. 83-97). Fagbokforlaget.
- Thorkildsen, K. (2023). Den ville babyreisen. I: Bakke, K., Jenssen, C. & Sæbø, A.B. (red.), *Kunst, kultur og kreativitet: kunstfaglig arbeid i barnehagen* (3. udg., s. 133-164). Fagbokforlaget.
- Truman, S.E. (2014). Reading, writing and materialisation: An autobiography of an English teacher in vignettes. *Engineers Australia*, 49(3), 88-95.
- Østern, T.P., Jusslin, S., Knudsen, K.N., Maapalo, P. & Bjørkøy, I. (2021). A performative paradigm for post-qualitative inquiry. *Qualitative Research : QR*, 23(2), 272-289.
<https://doi.org/10.1177/14687941211027444>

Bilag 1

Søgeprotokol: Litteraturundervisning med procesdrama

Dato: marts-april 2024

Baggrund

Review over forskning knyttet til litteraturundervisning med procesdrama, fortolkning af litteratur med procesdrama, litteraturundervisning med indskolingselever og litteraturundervisning med indskolingselever og procesdrama.

Søgesprogene er dansk, norsk, svensk og engelsk. Jeg har søgt på dansk og engelsk, og anvendt artikler på svensk, norsk, dansk og engelsk. Jeg har prioriteret *peer review only*.

Inklusionskriterier

- Litteraturundervisning
- Litteraturundervisning og procesdrama
- Fortolkning af litteratur
- Fortolkning af litteratur med procesdrama
- Fortolkning af litteratur med indskolingselever
- Fortolkning af litteratur med indskolingselever og procesdrama

Eksklusionskriterier

- Litteratur
- Literature learning

Søgestrategi

- Bloksøgning: Litteraturundervisning
- Søgestrengene på dansk (Litteraturundervisning AND procesdrama, litteraturundervisning AND fortolkning, litteraturundervisning AND indskolingselever) og engelsk (literature teaching AND process drama, literature teaching AND interpretation*, literature teaching AND primary school pupil*)
- Kædesøgninger på udvalgte artikelhits (peer review only)
- Håndsøgning på udvalgte artikelhits (peer review only)

Databaser (i prioriteret rækkefølge)

- 1. ERIC
- 2. IDUNN
- 3. CHRISTIN
- 4. NORA

Tabel 1. Bloksøgning

Blok	Tidsskrift	Hits
Litteraturundervisning /literature teaching	ERIC (LT)	18972
	IDUNN (LU)	81
	CHRISTIN (LU)	105
	NORA (LT)	597

Søgeresultater

Bloksøgning i engelske databaser giver et stort antal hits (hh. 18972 og 597) på *literature teaching*, ift. litteraturundervisning (hh. 81 og 105). Det indikerer, at angelsaksisk forskning med *literature teaching* er større end nordisk forskning med *litteraturundervisning*. Ordet *litteraturdidaktik* giver ikke væsentligt flere hits i nordiske databaser (hh. 127 i CHRISTIN og 16 i IDUNN).

Søgestrengene i ERIC med *literature teaching AND process drama* (38490), *literature teaching AND interpretation** (5399) og *literature teaching AND primary school pupil** (20001) giver et lidt mere specifikt, men stadigvæk for stort antal hits. Tilsvarende søgninger i NORA giver 0 hits i alle tre søgestrengene.

Søgestrengene i IDUNN med *litteraturundervisning AND procesdrama* (1), *litteraturundervisning AND fortolkning*(20) og *litteraturundervisning AND indskolingselever* (1) giver et adækvat antal hits, hvoraf de 20 peger ind i relevant forskningslitteratur for projektet (f.eks Daugaard & Johansen, xx) og de to 1-taller peger på **artikel 1** i afhandlingen. Tilsvarende søgningen i CHRISTIN giver 0 hits i alle tre søgestrengene.

Relevante søgestrengene, hvori jeg har foretaget kædesøgninger er i ERIC *Literature teaching AND process drama AND interpretation**(10), og *Literature teaching AND process drama AND primary school pupil**(38) med oversatte tematikker om **xx og xx**. Endvidere giver søgestrengen i IDUNN om *Litteraturundervisning AND fortolkning* (20) et relevant og relativt specifikt antal hits, hvoraf jeg har forsat en kædesøgning med temaerne **xx og xx**.

Beskriv de(n) færdige søgning(er), antal hits mv, narrativt, så søgningen bliver reproducerbar. Dvs enhver anden skal kunne gentage søgningen og få samme resultat. Dette sikrer, at søgningen er systematisk og gennemsigtig.

Søgestreng med booleske operatorer (AND)(*)

ERIC 25/3 2024

#	Søgeord/søgestreng	Antal hits	Evt kommentar
1	Literature teaching AND process drama	38490	Det store antal hits indikerer, at det ikke er specifikt nok
2	Literature teaching AND interpretation*	5399	Det er mere specifikt end ovenstående, men fortolkning af litteratur i bred betydning medtages (f.eks matematik-litteratur)
3	Literature teaching AND primary school pupil*	20001	Det store antal hits og hurtig håndøgning indikerer, at det ikke er specifikt nok
4	Literature teaching AND process drama AND interpretation*	10	Relevante hits, som peger ind i det overordnede forsknings-spørgsmål
5	Literature teaching AND process drama AND primary school pupil*	38	Relevante hits, som peger ind i det overordnede forsknings-spørgsmål
6	Literature teaching AND interpretation* AND primary school pupil*	453	Søgningen bliver for bred, men det er relevant i forhold til at indsnævre det relevante ovenstående hits
7			
8			
9			
10			
11			
12			
13			
14			
15			
16			
17			
18			
19			
20			
21			

22			
23			
24			
25			
26			
27			
28			
29			
30			
31			

IDUNN 25/3 2024

#	Søgeord/søgestreng	Antal hits	Evt kommentar
1	Litteraturundervisning AND procesdrama	1	Det synes meget specifikt (det ene hit er på min egen Artikel 1)
2	Litteraturundervisning AND fortolkning	20	Det synes relevant specifikt, kombineret med hurtig håndøgning (bla. Daugaard & Johansen)
3	Litteraturundervisning AND indskolings elever	1	Do meget specifikt (med min egen Artikel 1)
4	Litteraturundervisning AND procesdrama AND fortolkning	1	Do meget specifikt (med min egen Artikel 1)
5	Litteraturundervisning AND procesdrama AND indskolings elever	1	Do meget specifikt (med min egen Artikel 1)
6	Litteraturundervisning AND fortolkning AND indskolings elever	1	Do meget specifikt (med min egen Artikel 1)
7			
8			
9			
10			
11			
12			
13			
14			
15			

CHRISTIN 25/3 2024

#	Søgeord/søgestreng	Antal hits	Evt kommentar
1	Litteraturundervisning AND procesdrama	0	Skal suppleres med andre databaser, da det er lidt for lidt hits
2	Litteraturundervisning AND fortolkning	0	
3	Litteraturundervisning AND indskolingselever	0	
4	Litteraturundervisning AND procesdrama AND fortolkning	0	
5	Litteraturundervisning AND procesdrama AND indskolingselever	0	
6	Litteraturundervisning AND fortolkning AND indskolingselever	0	
7			
8			
9			
10			
11			
12			
13			
14			
15			

NORA 25/3 2024

#	Søgeord/søgestreng	Antal hits	Evt kommentar
1	Literature teaching AND process drama	0	Skal suppleres med andre databaser, da det er lidt for lidt hits
2	Literature teaching AND interpretation*	0	
3	Literature teaching AND primary school pupil*	0	
4	Literature teaching AND process drama AND interpretation*	0	
5	Literature teaching AND process drama AND primary school pupil*	0	
6	Literature teaching AND interpretation* AND primary school pupil*	0	
7			
8			
9			
10			
11			
12			
13			
14			
15			

[database] [dato]

#	Søgeord/søgestreng	Antal hits	Evt kommentar
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
11			
12			
13			
14			
15			

Tilføj evt selv flere rækker – husk at indsætte nummerering

Flow chart

Indsæt et flow chart som illustrerer søgning og screeningsprocessen. Brug gerne PRISMA 2020

Bilag 2

Samtykke til behandling af dine personoplysninger i forskningsprojektet *Stor drama med de små: At forske i undervisning med drama til at skabe medbestemmelse og deltagelse i indskolingens danskfag* på Aarhus Universitet

I forbindelse med din deltagelse i et forskningsprojekt på Aarhus Universitet, har vi brug for dit samtykke til, at vi må behandle dine personoplysninger efter reglerne i databeskyttelsesforordningen.

Du kan læse mere om projektet og behandlingen af dine personoplysninger i oplysningsskemaet.

Forskningsprojektets titel: *Stor drama med de små: At forske i undervisning med drama til at skabe medbestemmelse og deltagelse i indskolingens danskfag*

Jeg bekræfter at have læst og forstået indholdet af oplysningsskemaet som baggrund for mit samtykke til behandling af mine personoplysninger i projektet.

Jeg giver hermed samtykke til, at Aarhus Universitet må registrere og behandle mine personoplysninger i ovennævnte forskningsprojekt. Behandlingen må desuden finde sted på følgende måder:

- ☐ Jeg giver samtykke til, at mine personoplysninger må gemmes i en database med henblik på brug i nye forskningsprojekter efter projektets afslutning.
- ☐ Jeg giver samtykke til, at mine personoplysninger må gives til studerende til brug for undervisning, projekter eller specialer på Aarhus Universitet.
- ☐ Jeg giver samtykke til, at mine personoplysninger må deles med andre forskningsinstitutioner i Danmark eller et andet land inden for EU/EØS.

Navn: _____
[Udfyldes med blokbogstaver]

Dato og underskrift: _____

Samtykket er **frivilligt**, og **du kan til enhver tid trække dit samtykke til behandlingen af personoplysninger tilbage** ved at kontakte Thomas Roed Heiden, trhe1@edu.au.dk

Hvis du trækker dit samtykke tilbage, påvirker det ikke lovligheden af vores arbejde med dine personoplysninger i projektet indtil dette tidspunkt. Dine personoplysninger vil således fortsat indgå i det arbejde, som er gennemført i projektet, indtil du har trukket dit samtykke tilbage.

Oplysninger om behandling af personoplysninger til deltagere i forskningsprojekter på Aarhus Universitet

Den dataansvarlige	Aarhus Universitet Nordre Ringgade 1 8000 Aarhus C CVR-nr.: 31119103 er dataansvarlig for behandlingen af personoplysninger i forskningsprojektet. Forskningsprojektet er ledet af Thomas Roed Heiden, som kan kontaktes på DPU, Afdeling for fagdidaktik, Tuborgvej 164, 2400 Kbh N, trhe1@edu.au.dk. Tlf. 51155866
Databeskyttelsesrådgiver ved Aarhus Universitet	Søren Broberg Nielsen Databeskyttelsesrådgiver/DPO dpo@au.dk
Forskningsprojektets titel	Stor drama med de små: At forske i undervisning med drama til at skabe medbestemmelse og deltagelse i indskolingens danskfag.
Formålet med projektet og behandlingen af dine personoplysninger	Formålet med dette projekt er kvalitativt at forske i, hvordan undervisning med drama kan udvikle indskolingselevs deltagelse og medbestemmelse i grundskolens danskfag, med særligt fokus på fortolkning af litteratur. Gennem Design Based Research forskes i to indskolingsklasser med udvikling af danskundervisning med drama. Projektets grundlæggende antagelse er, at udvikling af en dramadidaktik som en del af grundskolens danskfag styrker indskolingselevs kritisk-demokratiske dannelse.
Hvilke personoplysninger behandles i projektet?	I projektet behandles følgende oplysninger om dig som deltager: ☒ Navn ☒ Køn
Anvendelsen af automatiske behandlinger (profilering)	Profilering er en automatisk behandling af dine personoplysninger, fx behandlinger, der er bestemt af en algoritme. Her kan du se, om der indgår automatiske behandlinger af dine personoplysninger. ☐ Der anvendes automatisk behandling af personoplysninger. ☒ Der anvendes <u>ikke</u> automatisk behandling af personoplysninger.
Hvor længe opbevares dine øvrige personoplysninger?	Vi kan ikke på nuværende tidspunkt sige, hvor længe dine personoplysninger vil blive behandlet. Personoplysningerne behandles af Aarhus Universitet i personhenførbart form så længe, det er nødvendigt for forskningsformålet og reglerne om opbevaring efter ansvarlig forskningspraksis. Når personoplysningerne ikke længere er nødvendige for behandlingen, vil de blive anonymiseret, overført til Rigsarkivet eller slettet.
Vil personoplysninger blive overladt eller videregivet til andre, fx forskere på andre universiteter?	☒ Dine personoplysninger, som er indsamlet til projektet, vil med deltagerens samtykke blive anvendt i undervisningen af studerende.
Personoplysninger er indhentet fra	

	☒ ledelse på xx-skolen og dig
Vi har ret til at behandle dine personoplysninger efter regler i databeskyttelsesforordningen og databeskyttelsesloven Vi skal oplyse dig om, hvilke regler, der gælder for vores arbejde med dine personoplysninger.	☒ Artikel 6, stk. 1, litra a), som giver Aarhus Universitet ret til at behandle ikke-følsomme personoplysninger om dig på baggrund af dit samtykke
Deltagernes rettigheder efter databeskyttelsesforordningen	Du har følgende rettigheder, hvis Aarhus Universitet behandler dine personoplysninger: • Ret til indsigt - Du har ret til at se de personoplysninger, som den dataansvarlige behandler om dig, og få en række oplysninger om behandlingen. • Ret til berigtigelse - Du har ret til at få urigtige/forkerte personoplysninger om dig rettet. • Ret til sletning eller "retten til at blive glemt". • Ret til begrænsning af behandling. • Ret til dataportabilitet - Du har i visse tilfælde ret til at modtage dine personoplysninger og til at anmode om, at personoplysningerne bliver overført fra én dataansvarlig til en anden. • Ret til indsigelse - Du har ret til at gøre indsigelse mod en ellers lovlig behandling af dine personoplysninger. • Ret til ikke at være genstand for en automatisk afgørelse udelukkende baseret på automatisk behandling, herunder profilering. Du skal være opmærksom på, at dine rettigheder kan være begrænset af anden lovgivning eller underlagt undtagelser fx i relation til forskning og offentlig myndighedsudøvelse.
Klagemuligheder	Hvis du ønsker at klage over behandlingen af dine personoplysninger, kan du rette henvendelse til tilsynsmyndigheden: Datatilsynet Carl Jacobsens Vej 35 2500 Valby

Bilag 3

Samtykke til behandling af dit barns personoplysninger i forskningsprojektet *Stor drama med de små: At forske i undervisning med drama til at skabe medbestemmelse og deltagelse i indskolingens danskfag på Aarhus Universitet*

I forbindelse med din deltagelse i et forskningsprojekt på Aarhus Universitet, har vi brug for dit samtykke til, at vi må behandle din barns personoplysninger efter reglerne i databeskyttelsesforordningen.

Du kan læse mere om projektet og behandlingen af personoplysninger i oplysningsskemaet.

Forskningsprojektets titel: *Stor drama med de små: At forske i undervisning med drama til at skabe medbestemmelse og deltagelse i indskolingens danskfag.*

Jeg bekræfter at have læst og forstået indholdet af oplysningsskemaet som baggrund for mit samtykke til behandling af mit barns personoplysninger i projektet.

Jeg giver hermed samtykke til, at Aarhus Universitet må registrere og behandle mit barns personoplysninger i ovennævnte forskningsprojekt. Behandlingen må desuden finde sted på følgende måder:

- ☐ Jeg giver samtykke til, at mit barns personoplysninger må gemmes i en database med henblik på brug i nye forskningsprojekter efter projektets afslutning.
- ☐ Jeg giver samtykke til, at mit barns personoplysninger må gives til studerende til brug for undervisning, projekter eller specialer på Aarhus Universitet.
- ☐ Jeg giver samtykke til, at mit barns personoplysninger må deles med andre forskningsinstitutioner i Danmark eller et andet land inden for EU/EØS.

Navn: _____
[Udfyldes med blokbogstaver]

Dato og underskrift: _____

Samtykket er **frivilligt**, og **du kan til enhver tid trække dit samtykke til behandlingen af personoplysninger tilbage** ved at kontakte Thomas Roed Heiden, trhe1@edu.au.dk

Hvis du trækker dit samtykke tilbage, påvirker det ikke lovligheden af vores arbejde med dine personoplysninger i projektet indtil dette tidspunkt. Dine personoplysninger vil således fortsat indgå i det arbejde, som er gennemført i projektet, indtil du har trukket dit samtykke tilbage.

Oplysninger om behandling af personoplysninger til deltagere i forskningsprojekter på Aarhus Universitet

Den dataansvarlige	Aarhus Universitet Nordre Ringgade 1 8000 Aarhus C CVR-nr.: 31119103 er dataansvarlig for behandlingen af personoplysninger i forskningsprojektet. Forskningsprojektet er ledet af Thomas Roed Heiden, som kan kontaktes på DPU, Afdeling for fagdidaktik, Tuborgvej 164, 2400 Kbh N, trhe1@edu.au.dk. Tlf. 51155866
Databeskyttelsesrådgiver ved Aarhus Universitet	Søren Broberg Nielsen Databeskyttelsesrådgiver/DPO dpo@au.dk
Forskningsprojektets titel	Stor drama med de små: At forske i undervisning med drama til at skabe medbestemmelse og deltagelse i indskolingens danskfag.
Formålet med projektet og behandlingen af dine personoplysninger	Formålet med dette projekt er kvalitativt at forske i, hvordan undervisning med drama kan udvikle indskolingselevs deltagelse og medbestemmelse i grundskolens danskfag, med særligt fokus på fortolkning af litteratur. Gennem Design Based Research forskes i to indskolingsklasser med udvikling af danskundervisning med drama. Projektets grundlæggende antagelse er, at udvikling af en dramadidaktik som en del af grundskolens danskfag styrker indskolingselevs kritisk-demokratiske dannelse.
Hvilke personoplysninger behandles i projektet?	I projektet behandles følgende oplysninger om dit barn som deltager: ☒ Navn og klasse ☒ Alder ☒ Køn
Anvendelsen af automatiske behandlinger (profilering)	Profilering er en automatisk behandling af dit barns personoplysninger, fx behandlinger, der er bestemt af en algoritme. Her kan du se, om der indgår automatiske behandlinger af dine personoplysninger. ☐ Der anvendes automatisk behandling af personoplysninger. ☒ Der anvendes <u>ikke</u> automatisk behandling af personoplysninger.
Hvor længe opbevares dine øvrige personoplysninger?	Vi kan ikke på nuværende tidspunkt sige, hvor længe dit barns personoplysninger vil blive behandlet. Personoplysningerne behandles af Aarhus Universitet i personhenførbart form så længe, det er nødvendigt for forskningsformålet og reglerne om opbevaring efter ansvarlig forskningspraksis. Når personoplysningerne ikke længere er nødvendige for behandlingen, vil de blive anonymiseret, overført til Rigsarkivet eller slettet.
Vil personoplysninger blive overladt eller videregivet til andre, fx forskere på andre universiteter?	☒ Dit barns personoplysninger, som er indsamlet til projektet, vil med deltagerens samtykke blive anvendt i undervisningen af studerende.
Personoplysninger er indhentet fra	

	☒ Fra ledelse og lærere på xx-skolen og udvalgte elever på skolen
Vi har ret til at behandle dine personoplysninger efter regler i databeskyttelsesforordningen og databeskyttelsesloven Vi skal oplyse dig om, hvilke regler, der gælder for vores arbejde med dine personoplysninger.	☒ Artikel 6, stk. 1, litra a), som giver Aarhus Universitet ret til at behandle ikke-følsomme personoplysninger om dig på baggrund af dit samtykke
Deltagernes rettigheder efter databeskyttelsesforordningen	Du har følgende rettigheder, hvis Aarhus Universitet behandler dine personoplysninger: • Ret til indsigt - Du har ret til at se de personoplysninger, som den dataansvarlige behandler om dig, og få en række oplysninger om behandlingen. • Ret til berigtigelse - Du har ret til at få urigtige/forkerte personoplysninger om dit barn rettet. • Ret til sletning eller "retten til at blive glemt". • Ret til begrænsning af behandling. • Ret til dataportabilitet - Du har i visse tilfælde ret til at modtage personoplysninger og til at anmode om, at personoplysningerne bliver overført fra én dataansvarlig til en anden. • Ret til indsigelse - Du har ret til at gøre indsigelse mod en ellers lovlig behandling af dit barns personoplysninger. • Ret til ikke at være genstand for en automatisk afgørelse udelukkende baseret på automatisk behandling, herunder profilering. Du skal være opmærksom på, at dine rettigheder kan være begrænset af anden lovgivning eller underlagt undtagelser fx i relation til forskning og offentlig myndighedsudøvelse.
Klagemuligheder	Hvis du ønsker at klage over behandlingen af dine personoplysninger, kan du rette henvendelse til tilsynsmyndigheden: Datatilsynet Carl Jacobsens Vej 35 2500 Valby

Forløb
<i>At have et trylleblik</i> 1. intervention på skole 1 i 2.klasse (2E) med dansklærer Petra xx kommune E22
Mål med forløbet
-at udvikle elevernes opmærksomhed på at være en "anden" end sig selv -at udvikle elevernes færdigheder i improviseret rollespil
Indhold og aktiviteter
Lektion 1 og 2: Figur-øvelser Scenografi: Eleverne sidder på deres faste pladser. Læreren har sat forsiden fra "Trylleblik" på smartboard. Området foran tavlen skal være ryddet, og der skal være en stol i midten (og måske markeret som "spilleplads"). Lektie til undervisningen: Eleverne skal medbringe en ting, som kan "fortrylles". - Læreren præsenterer målene og spørger elever: "Hvad tror I, at det vil sige at have trylleblik?" Eleverne kan diskutere med sidemakker i 2 minutter, eller "skyde fra hoften". - Læreren fortæller, at eleverne nu skal øve sig i at "have trylleblik": Lige om lidt skal en af eleverne (som tør) vælge en ting fra en af de andre, og sætte sig i stolen. Herefter skal de andre elever stille spørgsmål til eleven, ud fra tingen (fx "Den der har glemt xx-ting, er det en, der bruger den i sit arbejde"). Man skal med sit trylleblik finde ud af noget om den (fiktive) figur, som bruger tingen. Trylleblikket fortryller således verden...Bagefter skal eleverne fortælle resten af klassen, hvad de tænker om den figur, som bruger tingen (jf. Haugsted 1996, figur til læreren nederst på siden). - Eleverne udfører aktiviteten (så mange elever, som har lyst, skal have mulighed for at prøve) og samler op med læreren med fokus på: "Hvad vil det NU sige at have trylleblik?" - Læreren vælger en af tingene, og beder eleverne svare på: Hvor er figuren henne? Hvor er figuren på vej hen? Hvad tænker figuren? Hvordan føler figuren lige nu? - Læreren går ind i spillepladsen og agerer figuren (et øjeblik): Hvad tænker og føler figuren om alt det, som lige før blev talt om? - Eleverne får på skift lov til at agere deres figur, med deres udvalgte ting (hvis de tør, og så mange, som der har lyst) - Efterfølgende tegner eleverne deres figur, og fortæller klassen OM denne (Petra kan måske organisere?) Lektion 3 og 4: Figur-øvelser og spillende fortæller Scenografi: Eleverne sidder på deres faste pladser. Læreren har sat forsiden fra "Trylleblik" på smartboard. - Læreren præsenterer bogen "Trylleblik" i plenum, ud fra billedet på smartboard:

Hvad tror eleverne, at bogen handler om? Læreren læser op fra bagsiden og beder eleverne fortælle, hvad de tænker. Hun kan også bede dem fortælle, hvorfor det at have trylleblik skulle være ”vigtigt”.

- Eleverne og læreren læser sammen de fem første opslag, hvor eleverne kan se på smartboard (indtil ”-men man kan kun se dem, hvis man ved, hvordan man skal kigge”)
- Læreren beder eleverne om at ”lave trylleblik” (”Ved at lukke det ene øje og dække for det med to fingre”). Hvad ser de?
- Læreren beder eleverne om at komme med bud på: ”Hvornår er der farver på billederne?”. ”Hvornår er der ikke farver?”, ”Hvad tror I, at det betyder?”
- Læreren beder eleverne om at fortælle om ”Pigen” og ”Bedstemoderen” (brug opslagene i bogen): Hvilke af hendes ting er de vigtige? Hvad sker der, når hun fortryller dem med trylleblikket? Hvad hedder pigens, hvordan har hun det med bedstemor og forældre? Hvad er hendes selvopfattelse, hvad er hendes livsopfattelse osv (jf. Haugsted 1996).....
- Læreren beder eleverne om at VISE figuren med lukket mund, og læreren vælger figuren: Eleverne skal på skift (dem som tør) stille sig op, vise hvordan figuren vil bruge sin krop (fx som bedstemoderen, som holder pigens for det ene øje) og fryse. Når læreren bestemmer det, så sætter man sig igen.

Scenografi: Læreren og eleverne sørger for, at alle borde og stole er flyttet ud til siderne, så der er ”spilleplads” på hele gulvet.

- Læreren fortæller, at hun nu er den ”spillende fortæller”: Hun fortæller den første del af historien (de første fem opslag) og eleverne skal med deres krop gøre, hvad hun fortæller (Nadja, Frode og Albert har gjort det før, så de kan fortælle de andre elever om, hvordan man laver fortællerstyrede spil).
- Læreren fortæller og improviserer ud fra bogen, og eleverne agerer.
- Lærer og elever flytter stole og borde på plads.
- Eleverne tegner, hvad de oplevede i det fortællerstyrede spil
- Eleverne tegner, hvad de oplevede i det fortællerstyrede spil (eller fortsætter på deres tegning fra sidst af figuren), og fortæller efterfølgende klassen om det (PH kan måske organisere?)

Lektion 5 og 6 (+): Litteratursamtale og figur-øvelser

Scenografi: Eleverne sidder på deres faste pladser. Forsiden af ”Tryllebrik” er på smartboard.

- Læreren samler op på de forrige lektioner: Hvad er ”et trylleblik”? kan eleverne huske hvad der er sket i historien? Hvad kan eleverne huske om ”pigens” og ”bedstemoderen”
- Læreren taler med eleverne: Hvad tror de nu, at der kommer til at ske i fortællingen?
- Læreren og eleverne læser sammen resten af bogen, hvor eleverne kan se billeder og tekst på smartboard
- Lærer og elever forbereder ”en litteratursamtale”(jf. Chaimber): Alle skriver eller0 tegner på fire farverede kort: ”Hvad de godt kan lide ved teksten”, ”Hvad de ikke kan lide ved teksten”, ”Hvad der undrer dem ved teksten”, ”Hvad teksten minder

dem ”

- Lærer og elever gennemfører en fælles fortolkning (med særligt fokus på, hvad der ”undrer” eleverne)

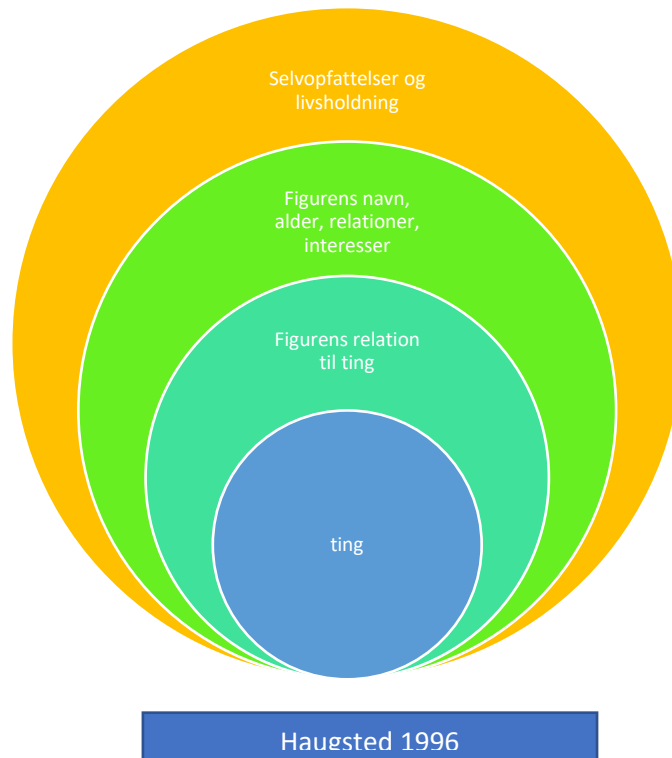
Scenografi: På det sidste opslag (”Og nu har jeg vist det til dig”) ses et billede i farver af pigens mor og bedstemor. Dette opslag sættes op på smartboard. Forrest i klassen er der lavet en spilleplads med to stole skråt ved siden af hinanden. Der står en kaffekop på den ene stol (måske Petras?)

- Læreren taler med eleverne om: ”Hvad taler moderen og bedstemoderen om?” ”Hvorfor sidder de der?” ”Har de opdaget pigen, faderen og lillebroderen?” ”Hvad sker der, når de opdager dem?” ”Hvad kan eleverne fortælle om moderen?” ”Hvad kan eleverne fortælle om bedstemoderen?”
- Læreren tager kaffekoppen op: ”Denne kaffekop er en af de kopper, som står på bordet i billedet. Den har hørt alt, hvad bedstemoderen og moderen har talt om, og den vil gerne fortælle jer om det. Hvad vil I gerne spørge den om?”
- Eleverne kommer med forslag til, hvad de gerne vil spørge koppen om
- Læreren vælger en elev, som kan ”være koppen” og svare på spørgsmålene for den (det går på tur mellem alle de elever, som har lyst)
- Eleverne tegner efterfølgende, hvad koppen har oplevet (Petra kan måske organisere?)

Lektion 7 og 8 (+): Stationsarbejde

Scenografi: Borde og stole er stillet ud til siden i klasserummet. Eleverne sidder i rundkreds på gulvet.(alternativt skal vi være i idrætssalen??).

- Læreren introducerer opgaven: Eleverne skal arbejde i hver deres station, og skal der øve sig i at fremvise, hvad de har lavet for resten af klassen. Klassen fordeles på tre stationer, som er:
 - Hjemme: Pigen lærer trylleblikket af sin bedstemoder
 - Ude: Familien flygter, og oplever at skulle sejle over havet
 - Hjemme: Familien ”finder hjem” til moderen og bedstemoderen
- Hver station skal have en elev som spillende fortæller, som fortæller historien, og de andre elever skal agere de figurer, som den spillende fortæller har udvalgt.
- Hver gruppe øver sig (Petra bestemmer tid og organisering), og fremfører for de andre på skift
- Eleverne skal efterfølgende vælge en figur fra bogen, som de gerne vil tegne: Hvad kan figuren lide, hvad kan den ikke lide, hvad er den bange for, hvad gør den glad mm. (Petra kan måske organisere?)



Diskussionspunkter Petra og Thomas:

- **Organisering af tegning som evaluering**
- **Skal der evalueres til allersidst på en særlig måde?**

Forløb
<i>Hvem er Hr.Pindse?</i>
Et forløb med litteratur og drama i 1.klasse
Mål med forløbet
-at udvikle elevernes opmærksomhed og empati i forhold til figuren <i>Hr.Pindse</i> -at udvikle elevernes færdigheder i improviseret rollespil, med fokus på <i>Hr.Pindse</i>
Indhold og aktiviteter
Lektion 1 og 2 Scenografi: Eleverne sidder på deres faste pladser - Læreren præsenterer bogen Hr.Pindse i plenum: Hvad tror eleverne, at bogen handler om? Hvad lægger de mærke til, når de ser forsiden af bogen? Hvad lægger de mærke til, når læreren læser bagsideteksten for dem? - Læreren læser første del af bogen op for elever (gerne med visning af billeder på smartboard samtidig med), indtil Hr. Pindse "Vakler ind mod sengen. Der er langt". - Klassen deles op: Den ene del skal blive siddende og kunne beskrive, hvad de ser og føler, når de møder Hr.Pindse, mens den anden halvdel skal "være" Hr.Pindse - Den anden halvdel rejser sig nu op og bevæger sig som Hr.Pindse (man må ikke tale eller lave lyde). Herefter sætter man sig ned. Første halvdel beskriver nu, hvad de tænker om Hr.Pindse. Herefter bytter klassen, så første halvdel "er" Hr.Pindse, mens den anden halvdel skal beskrive. - De tre replikker: "Er du ved at være klar til den lange vintersøvn", "Jeg er næsten færdig" og "Herligt, så ses vi til foråret" sættes op på whiteboard. Læreren læser siden op, og viser opslaget - Alle elever skal nu vælge en replik, som de gerne vil sige. Læreren giver eksempler på, hvordan de tre replikker KAN siges med glæde, sorg, vrede osv. - Alle elever rejser sig (med lukket mund!) og skal sige deres replik. Resten af kredsene skal gentage replikken med den måde, som den er sagt på. - Lærer præsenterer besøg fra Hr. Pindse, som i morgenvil komme på besøg. Hr.Pindse vil "nemlig gerne have elevernes hjælp til, hvad han skal gøre". Hvad tænker eleverne om det? - Eleverne forbereder (gerne skriftligt og med billeder) et interview i makkerpar ud fra spørgsmålene: "Hvad kan vi hjælpe Hr.Pindse med"? "Hvad er der egentlig galt med ham" og "Hvad ville Hr.Pindses naboer gøre"? - Fælles klassesamtale om interviewet. Lektion 3 og 4 (+?) Scenografi: Eleverne sidder i rundkreds, med borde og stole sat ud til siderne. Lærer har sørget for pindsvinepigge (??) og store, blå bukser, som kan bruges ved skift. - Læreren præsenterer, hvad der skal ske i dag: Hr. Pindse vil besøge eleverne, og de kan interviewe ham med deres spørgsmål (og andre, hvis de har brug for det) - Læreren går ud og skifter til kostume ("Hun skal lige tale med skolelederen"/måske er det Sif, som er Hr. Pindse?/ Thomas skal nok være "gæstelærer").

- Hr. Pindse (lærer-i-rolle) kommer lidt frygtsomt ind af døren, men går så målrettet hen og sætter sig på stolen midt i rundkredsen.
- Hr. Pindse spørger, "hvem eleverne er, hvorfor de sidder, som de gør, og hvad de arbejder med".
- Eleverne præsenterer sig og stiller forberedte (og uforberedte)spørgsmål og får svar
- Hr. Pindse skal afsted (Når læreren vurderer det passende): (han har meget at gøre, og han er meget træt) Han tager afsked med eleverne, forlader rummet, og læreren "kommer tilbage"
- Lærer samler op på interview: Hver elev skal tænke i to minutter: *Hvordan hjalp vi egentlig Hr.Pindse? Hvad tænker jeg om ham: Kan jeg godt lide ham, eller bryder jeg mig ikke om ham?*. Herefter diskuteres det til læreren og de andre i klassen.
- Læreren oplæser resten af bogen og viser billeder undervejs. Herefter klassesamtale om bogen: *"Hvad kunne jeg godt lide, hvad kunne jeg ikke lide, hvad undrer mig, hva minder det mig om"*

Lektion 5 og 6 (+?)

Scenografi: Eleverne sidder på deres faste pladser

- Læreren introducerer opgaven: Eleverne skal arbejde videre med Hr.Pindse og Musse (Eleverne har jo mødt Hr.Pindse). De skal i makkerparret vælge den eller de figurer, som de helst vil arbejde med, og kunne indtage en stilling med kroppen "som deres figur vil gøre". Lærer kan introducere ved at kigge på billeder via smartboard ("Hvordan står Hr. Pindse), hvordan står Musse"?)
- Eleverne arbejder i makkerpar: Elev A indtager en stilling "som figuren vil gøre", elev B studerer stillingen og beskriver, hvad figuren tænker og føler.
- Elev A og b bytter rolle
- Eleverne fortæller nu klassen efter tur: *Hvad fandt jeg ud af om Hr.Pindse / Musse?*
- Eleverne deles i to grupper: Gruppe A bevæger sig rundt i rummet for at finde det tempo ("Hvordan går og bevæger Hr.Pindse sig", spørger læreren), som passer til Hr. Pindse. Gruppe B observerer og beskriver, hvordan de tolker figurens tempo.
- Herefter bytter eleverne rolle: Gruppe B bevæger sig rundt i rummet for at finde det tempo, som passer til Musse. Gruppe A observerer og beskriver, hvordan de tolker figurens tempo.
- Eleverne fortæller nu klassen efter tur: *Hvad fandt jeg ud af om Hr.Pindse / Musse?*

("Læreren sætter to billeder op på whiteboard: Hr.Pindse, som ligger i sengen og tager sig til hovedet, samt billedet med Hr.Pindses store øjne)

- Læreren læser på fra bogen og viser billeder: "Det er hjertet, han kan høre"til og med "Tiden går"
- Læreren vælger "en Hr.Pindse" ud: Elev A skal placere sig foran de andre elever, siddende eller liggende (hvis de tør!)
- Herefter vælger læreren elev B, som er "hjertet" og elev C, som er "tiden"
- De tre elever skal nu vise, "Hvordan Hr. Pindse har det med hjertet og med tiden". Resten af eleverne observerer. Efterfølgende beskriver de, hvad de oplever
- Øvelsen gentages 2 til 3 gange.

Elever og lærer sætter sig i rundkreds

- Læreren fortæller eleverne, hvad hun har oplevet i dag
- Læreren bestemmer makkerpar: Eleverne skal tage deres makker i hånden, finde et roligt sted i klassen og på skift fortælle deres makker, hvad de har oplevet i dag
- Elever og lærer samles i rundkredsen, og læreren siger ”tak for i dag”.

Lærere vurderer tid og plads til ekstra aktiviteter:

Kan suppleres med tegneøvelser/yderligere skriveøvelser/læseøvelser.....

Bilag 6

Performativ undersøgelse Tork & Hest: Den sovende prinsesse

Artefakter (plyskanin, plysabe, plyshest) er medbragt og lagt frem

Victor, Lone og Isabella skal med

Husk at lave en spilleplads med gaffatape i 4.klasse

5 minutter med artefakter og bog (Hvad sker der? Hvordan handler elever?)
Tableauer: Elever vælger hver et billede fra "Tork & Hest". Tableau opsættes på spillepladsen, og en elev fortæller om det
Den spillede fortæller: Thomas og elever fortæller hver om et billede. Eleverne handler på spillepladsen
At opbygge en figur med artefakter (jf. Haugsted 1996): Eleverne skiftes til at vælge artefakter og bringe dem ind på spillepladsen. De andre to elever og Thomas stiller spørgsmål til artefaktet (hvad har undret eleverne ved historien)

Bilag 7

Performativ undersøgelse 3 til Farverne som forsvandt på skole 2

Artefakter (farvestrimler) er medbragt og lagt frem

Eleverne Iza og Charles, samt lærer Sif skal med

Bogen og strimler er artefakter på bordet (leg i 5 minutter)
Billedfortælling: Thomas, Sif og elever fortæller hver om et billede. Eleverne handler på spillepladsen
At træde i rolle som Fuglen: Sif bliver til fuglen på spillepladsen. Kig på billedet af Fuglen. Eleverne skiftes til at træde i rolle som Fuglen og svare på spørgsmål ud fra bogens billeder.
Eleverne træder i rolle som Sif: Hver elev går ind på spillepladsen som Sif. Sif, elever og forsker stiller spørgsmål til, hvad Sif mon tænker, at eleven har lært ved at spille teater og træde i rolle

Bilag 8

Intra-view med lærer Petra efter undervisningsforløb 2, 240423

Første del: Fortæl om, hvad der sker i den konkrete sekvens.(LTN)(Hvordan kan det beskrives? Hvordan kan det forklares?)
Lærere og forsker diskuterer med udgangspunkt i videosekvens fra gennemført intervention
Elevers diskussion i 1.lektion, 2.dag GOPR3682 10.00-slut
Anden del: Fortæl om, hvad vi skal tage med videre til de efterfølgende forløb?
Lærere og forsker diskuterer med udgangspunkt i erfaringer og viden om undervisning
Hvad er teater, og forholdet mellem skuespil, drama og teater? Hvad er fjolleri? Hvad gør spillepladsen? En denne slags undervisning meningsfuld? Hvorfor/hvorfor ikke?

Bilag 9

Intra-view med lærer Sif efter undervisningsforløb 3 skole 2

Første del: Fortæl om, hvad der sker i den konkrete sekvens.(Hvad lægger du mærke til? Hvordan kan det forklares?)
Lærere og forsker diskuterer med udgangspunkt i 1 videosekvens fra intervention 3
GOPR3687 03.18-06.32
Anden del: Fortæl om, hvad vi skal tage med videre til de efterfølgende forløb?
Lærere og forsker diskuterer med udgangspunkt i erfaringer og viden om undervisning

At diskutere:

Refleksioner efter æstetiske udtryk

Hvad skal der ske videre: Skal skolen udvikles? Skal verden udvikles?

Hvilke materialer skal der komme ud af det?

Hvad håber læreren på, at det ender med?

Skal et være en undervisningsguide på læremiddel.dk-med Sif som medforfatter?

Bilag 10

Transskription undervisningsforløb 2, skole 2

Heksen besætter eventyrsoldaten (GOPR3987)

videonr. GOPR3987	Tid	bevægelse	Tale
start	00-	Lonnie lærervikar gør honnør i i højre side, mens hun kigger på eleverne. Eleverne og Soldaten imiterer. Hun fører fingeren over læberne.	Lonnie Lærervikar: Og lige lave den der til Soldaten. Og så lukker man sin mund. Fordi man han lige respekt for soldaten.....og så lytter I.
Eventyrsoldaten er lærer	00.18-	Eventyrsoldaten fumler med computeren. Hun går frem foran eleverne og trækker i kappens flapper. Flere elever rejser sig, og skrumler rundt. ES finder billeder fra Besat-bogen frem på smartboard.	ES: Nå, hej med jer-igen (enkelte elever): Hej, hej, ES: Nu skal I høre. Vi har jo...en bog, som vi startede på. Jeg synes da lige, vi skal have læst den færdig. Elev x: Hvor er det snyd, at xx ES: For helvede, for søren vi skal jo se billederne samtidig, ikke også Elev y (lavt): Hvorfor? Elev Q: Vi var kommet til den der med Hans og Grethe ES: Ja, Hans og Grethe, ikke også. Hvad siger du? Elev B: xx ES: Ja, så må du gerne sætte xx, Ved du hvad, drej stolen rundt.
Lonnie Lærervikar og mælken Elever balancerer på grænsen	01.30	ES bevæger sig ind foran tavlen. Eleverne bliver meget hurtigt stille, men pludrer lidt. Lærer Lise kommer ind fra lokale 2, og holder en mælkekarton op. Mona kigger ned og ser ked-af-det ud.	ES: shhhh. Det er en rigtig god ide at holde varmen xx Elev Y (til ES): Hey, så må du ikke røre Sifs computer! ES: Hvad siger du? Elev N: SIF.....SIF.....// ES: Men den har ikke rigtig// Elev N: SIIF.... ES: Shhh..... C (ikke-an-til ES): Hvordan ved du, hvordan man bruger computeren? ES: Man skal række hånden op, hvis man vil sige noget. Shhh..... Elev M: SIIF!!

			LL: Må jeg lige få et superærligt svar her. Hvor mange drikker de her? (fire elever rækker fingrene op). Er det jer fire? Elev Y: fem-fire... LL: Jeg bliver nødt, og det er den med den røde? Nu spørger jeg.....Hvem er det, der tager deres mælk og lægger ind på hylden, hvi man ikke har drukket den? Mona!(ikke an-rækker fingeren op) Er det kun dig? Er der ikke ingen andre? Så ligger der fire gamle mælk inde på hylden// Elev x: Ydr... LL: Og nogle ligger sådan her den anden dag, så kunne man ikke skrue det ordentligt til. Det var hele køleskabet fyldt med mælk! Jeg bliver faktisk en lille smule træt af det. Lad være med, når I har drukket, eller får en mælk, så drikker i det hele. Hvsi I ikke kan nå det, så må I drikke resten uden for, og smide det i en skraldespand. Vi vil ikke have gamle mælk liggende på hylderne! Kun dem, der ikke er åbnet, lægger vi helt ned i bunden. Undskyld, Soldat
Grænsen skifter mellem lærer og soldat	03.12	Soldaten taler foran computeren og med bogen i hænderne. Lonnie Lærervikar går til og fra rum 2. Eleverne er stille, og deres stole knirker	ES: Det er i orden. Der er nogle ting, jeg kan mærke, ikke har så meget med min verden at gøre, men som åbenbart sker her. LL: xx ES: Ja, det var ikke....NÅ, nu skal I høre. Vi skal have læst færdig her// LL (til eleverne): SHHH! ES: Og så skal jeg nok fortælle jer, hvad vi gør bagefter. Elev Q: 100 sider!! ES: Shh, vi endte her sidst, vi læste, hvor vi havde Snehvide, Rapunzel, Hans og Grethe og så havde vi en-flere møder med en heks.
Eventyrsoldaten læser op	04.00	Soldaten står rank, bevæger sig lidt frem og tilbage og læser op. ES bruger stemmen aktivt i oplæsning	ES: Tror du stadig ikke på mig? Tror du ikke, jeg kan slippe fri? NÅHÅ, hvor er du sød og dum! Tænk dig nu om. Elev Y (lavt): Hey, kan du trylle? ES: Du kan jo høre mig, kan du ikke? Du kan høre det, jeg siger lige nu. Jeg har nemlig allerede besat stemmen på den, der er sammen med dig. Den der læser bogen er allerede i min magt. Forstår du det? Jeg er allerede halvvejs ude hos dig. Magien i den bog, du læser lige nu, virker allerede! (ES hoster kraftigt. Og bladrer billedet). Denne her

			bog er ond! Fordi jeg har gjort den ond! Forfatteren der skrev troede, at det var sjov og ballade. Men ingen laver sjov og ballade med mig og min magi.
Elever affekteres	05.04	Da ES læser den sidste del op (hele kroppen på den, der læser), så retter flere elever sig op med (påtagede) store øjne og et gisp. ES ser mere og mere vild ud i øjnene og vrider kroppen. Eleverne er stille og spændte.	Jeg besatte hans drømme, og når jeg om lidt drikker den færdige trylledrik, besætter jeg hele kroppe på den, der læser! (flere elever): HHHH ES: Se på den, der læser. Se på munden, der siger disse ord. Se tænderne. Om lidt vil de tænder bide sig igennem dit kød og æde dig! (flere elever): ædr, ydr Elev Y: Så æder vi dig! Elev Z: Er du en heks? Elev F: Når du gør det, så bliver du bare sort i bukserne! ES: He, he, he, he, nu skal vi se, jeg skal drikke det nu, inden vagterne kommer (ES skrymter, vrider sig og trækker i kraven). NU KOMMER JEG! (ES skifter billedet). Hun må ikke slippe ud. KAST NETTET!
Affekten stiger	06.14	ES vrider sig og taler hæst, mens hun smiler. Hun skifter til billedet, hvor heksen springer ud af bogen. Eleverne er spændte. Og rummet er intensivt.	ES: Jeg vil ikke tilbage. Elev Y: åhåh ES: host, host, hrrr, Elev Y: WHOA! ES: HAHAAHAHAHA (vrider kroppen, og holder sig for munden). NEJ, NEJ.....(gisper, mens eleverne er stille. Melani -ikke an-holder sig for ørerne).
Affekten stiger, og eleverne flygter	06.47	ES viser det sidste billede i bogen. Eleverne er helt stille. En enkelt elev skynder sig op til ES, og kigger med i bogen. ES viser ham pænt tilbage. Mona spæner op, og holder sig for ørerne. Eleverne	Elev x: Hvad er der sket? Elev Q: Er det et hul? Elev x: Der er hun hoppet ud fra. Hun skal komme væk herfra, eller jeg slapper. Jeg har gået til slapping. ES: Der er hul i min bog! Lille ven, flygt! Du kan ikke stole på de voksne. Slet ikke den, der holder denne bog. Forstår du? Heksen er ude, hun er hos dig. Den der læser for dig er besat! Løb inden du bliver spist.....Hov, I må ikke løbe rigtigt, for søren (smiler).Så forsvandt mine børn....

		bevæger sig lidt på stolene. Flere elever smiler, kigger på hinanden, og begynder at hvine. Flere rejser sig, og løber ud af klassen. Hvin og råb bliver højerer, og ES kommer til at grine. Mona klemmer sine ører. De fleste elever styrter ud af klassen. Olga smiler og tumler med elev S, mens Mona går op til ES, og de hvisker sammen.	
Affektionen daler	08.01	Eleverne i klassen tøffer lidt rundt. Flere elever kommer ind under råb og skrig og grin. De smiler og griner og sætter sig ned på deres pladser.	ES: Shh, shh, så drenge og piger. I skal sætte jer ned//

Bilag 11

Transskription af performativ undersøgelse efter undervisningsforløb 2, skole 1 E22

Elever: Ella, Asli, Atle, samt forsker (F)

Video og Tid	Meta	Transskription Bevægelser	Transskription Udsigelser
GOPR3963 00- F introducerer genstande, og eleverne piller	Ella virker meget engageret med genstande	Ella går lige hen til fortællerhatten, og tager den på. Hun smiler, lukker øjnene, og bevæger bølgede arme og ben. Ella giver Asli hatten på, og synes at have lys i øjnene. Hun går hen og tager havfruehalen op. Asli tager den lille hund, smiler og betragter Ella	
01.29- F sætter den første leg i gang: Den spillende fortæller			F: Er I klar til, at vi skal prøve den første leg? Atle: Ja F: Nu skal I se, nu tager jeg den her hat på (F tager fortællerhatten på).
02.28- Ella vil gerne have fordelt roller	Ella udfører som- om-handlinger spontant og med det samme Alle tre elever befinder sig helt ude i venstre side af spillepladsen Der er "noget" med Atle og fortæller-rollen (jf. "skuespil" i klassen og lærer- interview) Spillepladsen udvider sig undervejs	(1): Ella løfter venstre arm, og dækker for sit venstre øje med to fingre, vendt mod Asli. Asli smiler, og gør roligt bevægelsen efter. Ella smiler, strækker højre arme med strakt pegefinger, og panorerer rundt med fingeren i rummet. (2): Ella smiler begeistret, er helt stille og krummer sig sammen, mens hun holder to fingre for venstre øje. (3): Ella og Asli lægger nakken helt tilbage, og stirrer op i loftet, mens de holder fingrene for venstre øje.	Ella: Kan vi ikke lige finde ud af, hvem der er hvem? F: Jo, hvem vil I gerne være? Ella: Jeg vil gerne være moren, nej pigen Atle: Jeg er far (smiler fordrejet) Asli:Og jeg vil gerne være...bedstemor (smiler til Ella, og går tæt på hende) F: Er I klar? "Trylleblik". Og det er jer, der styrer. I bestemmer, når der skal ske noget. Nu fortæller jeg historien: <i>Vidste du, at lukker man det ene øje, og dækker for det med to fingre, så får man trylleblik (1). Det har min bedstemor lært mig. Sammen kunne vi se solopgangen gennem støvet og stjernehimlen bag skyerne, og ingen andre kunne. (2). Nogle gange så vi en film oppe i loftet, over bedstemors seng, mens de andre sov (3). Vi så sørgelige film. Og sjove film. Og film, som ingen havde lavet endnu.</i>

		(4): Ella går længere ind på spillepladsen, med to fingre for venstre øje, og vender sig mod F. Asli går frem og betragter billedet, mens Atle kryber op på bordet helt ude i venstre side. (5): Atle hopper ned fra bordet, og går ind midt på spillepladsen. Han er krummet sammen og sniger sig, som om han undersøger noget. (6): Ella kravler med et stort smil ned på alle fire, og kigger forventningsfuldt på fortælleren. Hun drejer langsomt blikket op mod Asli, som vender hovedet nedad og betragter hende med to fingre mod venstre øje. (7): Ella bevæger sig tæt ind mod midten af spillepladsen på alle fire, og samler hænderne foran sig. Asli følger efter på alle fire, sammen med Atle. De sidder nu i en halvcirkel. F går ned i knæ, breder armene ud, og føler på gulvet med fingrene. (8): Alle fire begynder at duppe på gulvet. Atle lægger hele kroppen ned. Ella tager to fingre for venstre øje.	Ella (hvisker): Hvordan kan de så se den? Atle: Med trylleblik F: <i>Bedstemor lo, så madrassen gyngede. Der findes mange magiske ting i verden. Selv på de mest umulige steder.</i> Nu ser det ud, som om der sker noget med familien. Nu tager de afsted fra deres hus (4). Og de har også deres hund med. Måske skal hunden med? (5). Hvem skal holde hunden? Atle (lavt): Det skal jeg F: hvem er moren? Xx, skal hunden med, synes I? Ella: Ja, må jeg være hunden? (rækker fingeren op). F: det bestemmer du, hvis du vil holde den (6). Man skal bare bestemme.....<i>Med mit trylleblik, så kan jeg se grønne marker og frie fugle. Xx. Jeg kan se et højt slot, med gyldne søjler, og bløde grønne tæpper.</i> Hvordan kan vi se, at tæpperne er bløde? (7) Ella: Vi kan mærke? F: ja, hvordan kunne vi se, at tæpperne var bløde? Ella: Med trylleblik? F: Måske med trylleblik. Kunne man vise det? (8). Hvordan tror I, at man kunne se, at slottet var højt? Atle: Med trylleblik F: Med trylleblik. <i>Og jeg kan også se mors varme favn.</i> Hvordan ser det ud, tror I? (9). <i>Og bedstemors kinder, der gløder. Og jeg kan se havfruerne nede i dybet.</i> Hvordan ser det ud, tror I? Atle: Det skal være havfruer, ikke mig. F: Jeg ved ikke, hvordan det ser ud. Det bestemmer du. Er der nu nogen andre, der skal være fortæller. Måske? Ella: Jeg vil gerne være.(10) F: Du får lige hatten. Så er det dig, der er fortælleren. Så læser du videre, og så bestemmer du, hvad der sker
--	--	--	--

		(9): Asli og Ella omfavner smilende hinanden. Atle hænger i et bordben. (10): Asli tager blidt fat i havfruehalen, og bredder den ud over gulvet. Ella rejser sig, tager fortællerhatten på og placerer sig midt i spillepladsen. (11): F bøjer ned i knæene, og viser sine overarme. Atle smiler sammenknebt og bøjer armene. (12): Asli kryber over til hunden, og undersøger den blidt.	Ella: Okay. <i>Jeg behøver ikke mit trylleblik for at se, at far er stærk.</i> (11) Atle: Jeg er far F: åh, vi andre kan også være trygge, når vi kan se, at far er stærk. Ella (smiler): <i>Men når min lillebror er ked af det viser jeg ham, hvordan man kan se...skøn...heden og lys og håb.</i> (Ella viser billedet) F: xx. Hvordan kunne man se lillebroren? (Asli griner, og smiler bredt) Atle: Han får tårer i øjnene og hænderne. Ella: <i>De andre kan ikke se det. For ingen har vidst (nb: ikke vist) dem, hvordan man bruger trylleblik. Men bedstemor har vist mig, det til mig</i> (Ella viser billedet). F: Hvad var det så, hun kunne se? Kunne hun se noget særligt, tror du? Atle: Hun kunne se sin hund F: Hun kunne se sin hund. Hvad var der sket med hunden? Asli: Den kunne ikke være sammen med mor. F: Hvordan kan man se det på hunden deroppe (peger på tøjhunden)? Hvordan ser det ud? (12) Atle: Og lyserød F: Lyserød Ella: <i>Og nu har jeg vidst, vist det til dig</i>
07.56-video slut Leg med artefakter går i gang		(13): Atle springer midt ind på spillepladsen, imiterer et pistol med hånden, og springer tilbage (14): Asli bevæger sig glidende over til Ella, og tager fortællerhatten	F: så vidste hun, hvad det var at have trylleblik (13). Nu må vi se, hvad hunden siger, og husk, at det er en som-om-leg (F tager hunden op, og fører den til øret, mens han står midt i fortællercirklen) Atle: Den siger vov, vov, vov, vov.....av, vav, vov, vov (14) F: Men den siger, at den gider kun den vil kun fortælle til fortælleren (F

		på. Hun trækker den ned over øjnene. (15): Ella gør ud af spillepladsen, og lægger bogen. Asli står alene i centrum af pladsen. (17): Atle bevæger sig ind midt på spillepladsen, og vifter med armene. Ella følger efter, og stiller sig på den anden side af Asli, som holder hunden op til øret.	giver hunden til Asli). Du er fortælleren nu, du må lige fortælle os, hvad det er// Atle: men hvorfor har den lige fortalt det til den, der ikke er fortælleren? F: ja, det var mærkeligt. Det kan være, at du skal spørge den om det. (15). Den kan jo fortælle fortælleren hvorfor det er, at den har gjort det. Atle (17): Hvorfor er det, at du har fortalt det til ham. Han siger, at du kun ville fortælle det til fortælleren. F: Hvad siger den?
GP013963 (fortsat fra forrige video)		(18): Atle har bevæget sig helt ud af spillepladsen (19): F bevæger sig over i siden af spillepladsen. Asli står i midten, mens Ella begynder at pille ved havfrue-dragten (20) Eleverne samles omkring F, som holder bogen. (21): Ella smiler. og flytter fortællerhatten fra Asli til Atles hoved. (22): Ella har taget havfrueshalen, og F peger på den. Ella tager den på, mens Atle retter fortællerhatten til	Asli: Den siger, at det var en god leg. F: og det var derfor, at den kun, at den gerne ville sige det til mig? Hvorfor vil den kun snakke med fortælleren? Ella: Måske fordi der er en fortæller? F: Hvad siger hunden? Asli: Den siger, at den hellere vil fortælle til mig, fordi at øhm, fordi at øhm,// Atle: På grund af, at du er bedre til at tegne, ha (18) F: Ellers må du spørge dem, altså de af os, der er bedst til at tegne. (19). Og se, nu undrer jeg mig lidt over, at lige her i historien, ikke. For det er hunden, se hunden, her har den ingen farve, vel (F peger ned i bogen, mens alle tre elever samles om den). Men da de flygter, så se, den ser rimelig trist ud, og den har ikke nogen farver, men så får den lige pludselig nogle farver. Da fortælleren fortalte, at.....at andre kan ikke se dem. For ingen har vist dem, hvordan man bruger trylleblik. Hvordan kan det være, at den får farver, kan du se det? (20) Asli: Det er fordi, den får trylleblik Atle: Og storesøster

			F: Hvad siger du til det? (peger på hunden). Hvorfor får du farver her? Hvordan har du det, når du får farver? Vil du fortælle det? Asli: Den synes, at det er dejligt F: Det er dejligt at få farver Asli: Den føler sig lidt gladere F: Hvordan havde den det før, der hvor den ikke havde nogle farver? Asli: Der var den sådan lidt trist, men....men den havde også sådan meget xx med F: ja, det kan jeg sådan set godt forstå, at den var trist. Og hvad sker der med hunden? Den er slet ikke med på det sidste billede? Asli:....Må...ske.....// Atle: Jeg tror, den var løbet i forvejen....på grund af, at den er død.... F: Er du død, hund? Atle: Hvis den er død på det sidste billede, hvordan kan den så leve nu? F: Vil den fortælle det? Asli: Den vil sige det om lidt F: Nå...Ellers må du spørge den om det...Det tror jeg godt. Turde du ikke spørge den? Om hvordan den er farlig? Atle (griner): Naaj, det xx (21)
02.20 Havfrue- legen starter	Atle synes at have svært ved som-om Eleverne udforsker fiktionen	(23): Ella bøjer sig ned, iført havfruehale, og bevæger sig ind midt på spillepladsen. Asli følger med, og sætter sig midt i. De klukker begge to, og smiler. (24): Atle ligger under et bord i kanten af spillepladsen- med fortællerhatten på. F, Asli og Ella med havfruehale sidder halvt inde på spillepladsen, og kigger på Atle. Han kravler frem, da han begynder	F: Nu kan det være, at det er Atles tur til at være fortæller. Du var det før. Nu tager jeg hunden, så kan den ligge der. Nu kan I godt huske, hvad vi så om havfruer, prøv at tage den der på. Kan I huske, at det er en som-om-leg. Nu er det Ella, der er havfruen. Og nu er det, det er fortælleren, der bestemmer, hvad vi skal gøre, men Asli må også gerne spørge om noget. Og kan I huske, det mærkelige der sker her, når de er ude på havet. At man kan se nogle havfruer nede i dybet (23). Men måske er det kun dem, der har trylleblik, der kan se havfruerne. Og nu må fortælleren bestemme. Hva,

		at fortælle, og piller med den ene hånd under bordet. (25): Ella ligger med havfruehalen næsten midt på spillepladsen. Asli piller blidt ved halen, og Ella bøjer sig lidt tilbage og griner. (26): Asli rejser sig halvt op, og hopper ned i enden af havfruens hale, mens hun smiler. (27): Asli lægger sig fladt ned på gulvet. (28): Ella kryber hen til Asli, som ligger på gulvet. De klukker og griner begge to. (29): Ella rejser sig halvt op, og trækker i Aslis ben. Asli sætter sig op, mens Atle lægger sig fladt ned på gulvet. Ella kryber videre på gulvet, og sætter sig op med benene foldet i halen. (30): Både Ella og Asli lægger sig fladt ned på gulvet. (31): Ella sætter sig op, griber fat i Aslis ben, og begynder at møve sig afsted med svømmebevægelser. De sætter sig begge op og smiler, og Ella slæber Asli ud af spillepladsen. (32): Ella møver sig ind midt på spillepladsen. Atle kravler ind under	hvordan har havfruen det? Er hun virkelig? Ella: Øhh, ja (griner) F: Er hun en, der er glad? Eller er hun en, der er bange eller sur? Atle: Hun er en, der er sur Ella: Jahr... F: Hvad tænker du, Asli? (F rækker bogen hen til Asli med havfrue-billedet). De ser rimelig glade ud, men kunne de godt være lidt sure? Asli: Jeg tror, de er glade for at se nogle andre mennesker også. Atle: De er glade, hu, hu. Men også sure F: Er de også lidt sure? Atle: Ja. På grund af, at de er irriterede på, at man ser på en havfrue. F: Det er fordi xx Ella: Det kan også være, det kan også være, at de ikke kommer ned i vandet (peger nedad mod gulvet). F: Og det vil de gerne have? At de andre kommer ned i vandet Ella: ja Asli: Så de har nogen at lege med, altså? F: ja Atle: Fortælleren bestemmer F: Det er fortælleren, der bestemmer. Nu er det Ella, (og) nu er Ella ikke Ella længere, nu er Ella en havfrue. Og så kan vi sætte os her (til Asli) og så må fortælleren fortælle, hvad der sker (24). Hvad vi skal spørge om. Atle: Så spurgte de havfruen om, at hun er sur, eller hun er ked af det, eller om hun er glad eller hvad for en xx hun har F: og er det Asli eller jeg, som skal spørge om det? Eller er det dig, der er fortælleren? Atle: Hmmm, du skal spørge om det (kniber munden sammen, og peger på F) F: (til havfruen Ella): Hvordan har du det med, at der var nogen, der tog et billede af dig? Fordi vi syntes, at du så lidt glad ud, men alligevel
--	--	---	---

		et bord i kanten af spillepladsen. (33): F og Asli rejser sig, og bevæger sig ind midt på spillepladsen. De går rundt om spillepladsen, mens F taler. (34): Atle hænger med hovedet nedad under et bord i kanten af spillepladsen, mens han fortæller. F tager et tørklæde frem, og breder det ud på gulvet (35): F lægger sig ned på gulvet	mente fortælleren lidt, at du var lidt vred eller sur. Ella: Jeg var sådan mellem. (25) F: Sådan mellem. Hvad tænker fortælleren om det? Atle: Jeg synes det samme F: Hvem er det så, der skal spørge? Er det dig, eller er det mig, eller er det Asli? Atle: Asli (Atle smider fortællerhatten foran sig). Så spurgte Asli, hvorfor hun har det sådan (tager fortællerhatten på igen). Asli (til Ella): Hvorfor har du det sådan? Ella: Fordi der var nogen, det tog et billede af mig. Og det synes jeg ikke er særligt rart under vandet. F: xx Atle: Så hoppede pigen ned i vandet (griner) F: Var det rigtigt nok? Nej, jeg må ikke spørge, det må fortælleren bestemme (holder sig for munden). Måtte jeg spørge, fortæller? Atle: Hm, nej. Så hoppede pigen ned i vandet. (26). Og så druknede hun. (27). F: Måske var der nogle andre mennesker, der også så hende? Xx Atle: (tager fortællerhatten af) Hallo, pigen druknede. Ella: xx F: xx Atle (tager fortællerhatten på igen): ja, se, så tog havfruen hende op af vandet. (28). Og hun gjorde det hurtigt. (29). Og så kom havfruen op af vandet. Ella: Sådan. Det var meget let. Atle: Og så væltede hun, på grund af, at alle ville tage et billede. (30). Og så tog havfruen og svømmede over til land med de to andre. (31). Og hun svømmede, og svømmede og svømmede og svømmede. F: sådan der Ella: Sådan// Asli: Jeg skubbede med xx (32)
--	--	--	---

			F: Og hvad skete der så i fortællingen, fortæller? Atle: Mh, Så skete der det, at, aaat....øhm, pigen sagde, jeg behøves ikke mit trylleblik, for han er stærk. Ella (peger på F): Du er faren. F (peger på Asli): Nej, det er du Atle: Hvem er faren, overhovedet? F: Er det mig, der er faren? Er det dig, som er pigen? (peger på Asli, som nikker). Og hvad sagde pigen? Atle: Jeg behøves ikke mit trylleblik for at se, at far er stærk. Ella: Hvad med mig?(spjætter på gulvet)// Asli: Pas på ikke at bruge sit//for at se at// Atle: Hallo, havfruen er her ikke mere. F: Men så pigen og faren, de gik op til byen. (33). Og hvad så faren og pigen, da de kom op til byen? Atle: øh, så så de et sted, hvor man kunne få håndklæder, eller sådan nogle varme tæpper (34). Og så fryste faren. F: åh, åh Atle: Og pigen fik håndklædet F: Og pigen fik håndklædet, så (F giver tørklædet til Asli) Atle: Wha, ha, ha F: åhh (F holder om sig selv med armene) Atle: Og han klaprede helt tænder. Og så fik de det varmt igen.....Men det var stadig koldt Asli: xx, hi, hi Atle (griner): Koldt og varmt. Og så fik de det varmt. F: Og hvordan sluttede historien så? Atle (griner): Og der var stadigvæk sne F: Og hvordan sluttede historien så? Atle: Øh, og den sluttede med, at faren døde. (35). Og det var på grund af, at faren havde det dejligt varmt. (griner højt) F (smiler):Og så sluttede historien?
08.20-			Nå...Kan I huske sidste gang, at jeg lavede sådan nogle her. Det var

Afslutning med valg af billeder			sammen med Nadja, og det var sammen med Frode, og det var sammen med Albert. Og da jeg var sammen med dem, da var det sådan, at man fik lov til at vælge et billede, som man helst ville have. Og så fik man lov til at tage det med. Og så havde jeg lavet det i et chartek af plastik. Og skal jeg gøre det sådan med jer, er det, vil I vælge et billede, som jeg så sørger for at lave, så I kan få det med hjem? Jeg har ikke taget dem med i plastik i dag, men så må I lige sige til, hvad det skal være for et billede, så xx. Ella: Jeg vil gerne have det der (peger på det første billede af pigen, som laver trylleblik)// Atle: Også mig// Asli: også (hopper) F: Så lad os lave tre af dem, så får I dem, når jeg kommer og besøger jer i næste uge.
GP023963 (fortsat)		(35): Atle griber fortællerhatten, og går tværs over spillepladsen. Han åbner døren, og kigger tilbage	Atle: Hvorhenne? F: her. Så kommer jeg med dem her. Ella: Skal vi ikke lave mere nu? F: Nej. Men i næste uge så er det sådan, at den spillende fortæller kommer på besøg. Og ved I, hvad hun hedder? Flora Fortæller. Ella: Vil hun så tage den her på? (Tager fortællerhatten på) Atle: Hvem, hvem, hvem har hvad? F: altså Flora Fortæller, det der er Flora Fortællers. Hun kommer på besøg i næste uge. Atle: Nu er det min hat (35). goodby. F: Tusind tak for i dag. Det var skidegodt. Jeg sørger lige for at lave billeder. Ella: Hvor har du lånt denne her fra? (holder havfruehalen op) F: I virkeligheden, så er det en, som...(slukker for kameraet)

Kondensering til vignet

Transkription bevægelser	Transkription udsigelser
---------------------------------	---------------------------------

(2): Ella smiler begejstret, er helt stille og krummer sig sammen, mens hun holder to fingre for venstre øje.	F (læser op af "Trylleblik"): <i>Det har min bedstemor lært mig. Sammen kunne vi se solopgangen gennem støvet og stjernehimlen bag skyerne, og ingen andre kunne. (2).</i>
(3): Ella og Asli lægger nakken helt tilbage, og stirrer op i loftet, mens de holder fingrene for venstre øje.	F (læser): <i>Nogle gange så vi en film oppe i loftet, over bedstemors seng, mens de andre sov (3). Vi så sørgelige film. Og sjove film. Og film, som ingen havde lavet endnu.</i>
	Ella (hvisker): Hvordan kan de så se den? Atle: Med trylleblik F (læser op): <i>Bedstemor lo, så madrassen gyngede. Der findes mange magiske ting i verden. Selv på de mest umulige steder.</i>
(4): Ella går længere ind på spillepladsen, med to fingre for venstre øje, og vender sig mod F. Asli går frem og betragter billedet i bogen, mens Atle kryber op på bordet helt ude i venstre side.	F: Nu ser det ud, som om der sker noget med familien. Nu tager de afsted fra deres hus (4).
(5): Atle hopper ned fra bordet, og går ind midt på spillepladsen. Han er krummet sammen og sniger sig, som om han undersøger noget.	F: Og de har også deres hund med. Måske skal hunden med? (5). Hvem skal holde hunden? Atle (lavt): Det skal jeg
(6): Ella kravler med et stort smil ned på alle fire, og kigger forventningsfuldt på fortælleren. Hun drejer langsomt blikket op mod Asli, som vender hovedet nedad og betragter hende med to fingre mod venstre øje.	F: hvem er moren? Xx, skal hunden med, synes I? Ella: Ja, må jeg være hunden? (rækker fingeren op). F: det bestemmer du, hvis du vil holde den (6).
(7): Ella bevæger sig tæt ind mod midten af spillepladsen på alle fire, og samler hænderne foran sig. Asli følger efter på alle fire, sammen med Atle. De sidder nu i en halvcirkel. F går ned i knæ, breder armene ud, og føler på gulvet med fingrene.	F: Man skal bare bestemme.....(læser op): <i>Med mit trylleblik, så kan jeg se grønne marker og frie fugle. Xx. Jeg kan se et højt slot, med gyldne søjler, og bløde grønne tæpper.</i> Hvordan kan vi se, at tæpperne er bløde? (7)
(8): Alle begynder at duppe på gulvet. Atle lægger hele kroppen ned. Ella tager to fingre for venstre øje.	Ella: Vi kan mærke? F: ja, hvordan kunne vi se, at tæpperne var bløde? Ella: Med trylleblik? F: Måske med trylleblik. Kunne man vise det? (8). Hvordan tror I, at man kunne se, at slottet var højt? Atle: Med trylleblik



Vignet 3:

The 2.grade pupils Atle, Ella and Asli and Thomas the researcher is acting the story “The enchanting gaze” (Trylleblik, min oversættelse), in a designed acting-space (spilleplads) in the classroom. Thomas is the acting narrator (with the narrator-hat), who tells the story, and the pupils are performing dramatic actions. Thomas says: “Now, it looks like something happens with the family. They leave their house”. Ella, who is on the edge of the acting-space, moves towards the center and places two fingers on her left eye. Asli moves towards Thomas and looks at the picture in the book, while Atle moves onto a table on the edge of the acting-space. Thomas says: “And they also bring their dog. Who wants to hold the dog?” Atle jumps from the table to the center of the acting-space. He is crawling-sneaking along the floor, as investigating something. “I will”, Asli says, in a low voice. Thomas says: “Who is the mother? Should the dog travel along, you think?” Ella says: “Yes, could I be the dog?”, and raises her hand. Thomas says: “You decide, if you want to hold it. You just decide”. Ella smiles, and starts crawling on her arms-and-legs. She slowly turns her head, and gazes at Asli, who gazes back at her with two fingers covering her left eye. Thomas reads from the book: “With my enchanting gaze, I can see green fields and free birds. I see a high castle, with golden pillars, and soft blankets. How could we see, that the blankets are soft”? Ella moves to the center of the acting-space on all fours, and gathers her hands in front. Asli and Atle follows Ella on all four, and they all gather in a circle around Thomas. Ella says: “We can feel it?”. Thomas bends down, widens his arms and starts stroking the floor with his fingertips. Atle, Ella and Asli starts stroking and dabbing the floor.

Thomas says: "How could we see, that the blankets were soft"? "With the enchanting gaze"? says Ella. She puts two fingers on her left eye, while Atle lays his whole body down on the floor.

Bilag 12

Transskription intra-view 3, skole 1, video GOPR3697 (elever og lærere er enten angivet med pseudonym eller forbogstav)

Petra (efter forløb med "Tork og Hest")

P & F gør computer klar til at gennemse del af forløb

F: Kan du huske noget af det fra sidst?

P: lidt, ja

F: ja. Nu....kigger vi på det her klip to gange//

P: Ja, jo

F: Det er fra sidste uge, ikke. Og først er det forbudt at begynde at forklare alt muligt.

P: ja

F: Først så beskriver man, hvad man ser. Jeg ved ikke, vil du skrive ned undervejs. Er det rarest for dig, eller vil du bare huske det?

P: Nej, jeg vil egentlig helst bare kigge, for ellers så er jeg då optaget af at skrive

F: Ja. Så beskriv først uden at forklare. Og så forklarer du bagefter

P: ja

F: og vi ser den to gange

P: ja

F: Og så diskuterer vi alt muligt andet spændende bagefter. Så, og det her det er dag to, altså i tirsdags//

P: ja, nå

F: Kan du huske dagen før, om mandagen, der har Flora Fortæller været på besøg//

P: ja

F: Og så sidder I og diskuterer..i virkeligheden, hvad de har oplevet.

P: og det er bare mig?

F: Ja, det er dig, der styrer det, ikke.

P: ja

F: Og så er det eleverne, der siger alt muligt klogt. Så det er sådan en samtale

P: Det lyder spændende, ja!

F: Så du kan prøve at se, om du kan beskrive sådan en samtale, hvad det er vi hører, og sådan noget. Nu håber jeg, nu har jeg også prøvet at gøre det lidt højt (F piller ved computeren). Nu ser vi sådan, det tager godt sådan 6-7 minutter, ikke.

P og F ser video på computeren (til 09.08)

F: hee (smiler). Nu ved jeg godt, at det er svært nu. Nu skal du ligesom se på dig selv udefra.

P: jo

F: ja og prøv og beskriv, hvad du sådan ser, og hører

P: Øhmhhh, jeg ser vi har en dialog, jeg har en dialog med klassen om...hvad det egentlig er, der skete dagen før. Og spørger så lidt ind til, hvad de har oplevet, og hvad de tænker. Og ud fra det, så prøver jeg sådan lidt at forklare...øhm.....Forklare i forhold til, nogle af børnenes udmeldinger. Hvad jeg synes om det, og hvad jeg mener om det, eller. Hvordan og hvorledes, ikke. Øhmhhh.....Jeg ser egentlig, at de gerne vil være i dialog. Og jeg synes også, at øhh...De fortæller, at øh....De børn, der måske har lidt svært ved den der indlevelse, det var irriterende at de hele tiden skal sige det, fordi der er jo egentlig ikke nogen børn herinde, der ikke ved, hvad det er, der foregår.

F: Og hvem er det, der peger på det, så?

P: Mh, E gør meget opmærksom på, at hun synes, det er irriterende

F: Ja

P: Det gør V. også, og V. også. Og der har faktisk også været flere, før vi tog den snak, der havde sagt det. Så der var faktisk en del, ikke.

F: Jaer

P: øhm, og så jeg synes det er fint, de nævner ikke nogen navne, men....men jeg tror, det er, det ved jeg ikke, men jeg kan høre på dem, at de synes, det var forstyrrende, ikke. Øhm...for det, der foregår oppe i deres hoveder. Og så tænker jeg også, at øh, jeg synes jeg kan fornemme, i den der dialog, at de rigtig gerne VIL, altså de VIL rigtig gerne...have mulighed for at leve sig ind i de der....når de siger, det er forstyrrende, ikke. Så der er i hvert fald en velvilje. Øhhh, så siger jeg på et tidspunkt det der med, at de selv har været med til at lave de der regler for spillepladsen, øøøøhm, og selv har lavet regler for, hvordan man skulle være, øøhm både udenfor og indenfor spillepladsen. Og det tror jeg, det kan jeg ligesom fornemme her, at det har været en meget god ide, tror jeg, at de var med, for det kn de jo godt huske. Øhm.....og i det her klip i forhold til, hvad jeg ellers ser, øøøøhm.....Det er lidt svært herfra at se, hvad der skete derovre (P peger ind i skærmen). Men altså herovre (P kredser med sin finger), der fornemmer er ligesom, at de rækker hånden op, og de vil gerne i dialog og de vil gerne snakke. Og faktisk, nogle af de børn, som tit er meget utålmodige, de sidder faktisk med hånden oppe meget længe.

F: Er det så xx?

P: ja, og H.....Som er meget utålmodige, ikke

F: ja.

P: Men det var faktisk ret fint....ja, så.....

F: Så prøv lige at se det igen, og nu, så prøv at forklare, ikke

P: hm

F: Du kan prøve at tænke, hvad er det egentlig de siger (fumler lidt med skærmen). Hvad er det også, de siger? Nu havde du nemlig tænkt, så dan som jeg forstår det, der er nogle elever//

P: jeg skal lige have et glas....ja...ja//

F: som....som er lidt glade for den der indlevelse, men som er lidt kritiske overfor de andre...fordi de synes....Er det fordi de ikke overholder reglerne? Eller hvad de opfatter som regler?

P: øøøhm, altså jeg tror det, børnene tænker er meget anderledes end det, jeg tænker

F: ja?

P: fordi jeg kender de børn. Rigtig godt. Og jeg tænker, at de børn der synes, at det er irriterende, at nogle siger "øh, det er bare Petra" eller et eller andet, tror jeg de bliver irriterede fordi de gerne VIL legen. Og tør den.

F: Ja?

P: Og er lidt mere modige oppe i hovedet. Hvor jeg tænker, nogle af de børn, der har er meget hurtige til at sige, at "det er bare dig" eller at de går ud af døren for at kigge, det er vel også en slags nysgerrighed i forhold til at være barn og godt vil lege med og måske egentlig er det bare "fusk" eller er det noget, man har lidt en tvivl, måske. Så kan det selvfølgelig også være, fordi man er lidt fjollet, eller ikke rigtig kan være inde i den der ramme, altså. Jeg tror, det er mange ting, faktisk

F: ja? Du kan også lige tænke, kan du huske, hvad der skete med L.? Nu ser vi ham ikke, men også gennem dagen?

P: ja, i hvert fald til sidst

F: ja! Kan du huske, han kom også til at lave lyde på et tidspunkt, hvor de andre faktisk blev vrede på ham?

P: jaer

F: Han virkede sådan lidt, som om han havde svært ved at holde op. Han virkede sådan lidt forvirret, samtidig

P: hm

F: og kan du huske, så endte det også med, at han kom op at slås med M. til allersidst?

P: Ja, han blev rigtig sur på hende

F: Jeg ved ikke, tror du det var en dårlig dag for L.?

P: altså det der er, lige med ham, det er, og det kan jeg jo se her til morgen...øh, at når rammen ikke er fuldstændig, som den plejer at være, så bliver han enormt utryg. Og nu er han sådan ok med, at der kommer andre ind i rummet, men i 1.klasse, hvis ikke det var mig, der kom ind om morgenen, så blev han enormt frustreret og enormt overgearet. Og hvis jeg så kom ind og sagde "L., kom du og og sid hos mig", så var der ingenting. Men det, det der trygheds-ting, han har meget, og når han kommer for langt væk fra det, han kender til, eller det kan ligesom selv føler, han kan, så bliver han, altså det bliver rigtig svært for ham.

F: Så måske diskuterer vi i virkeligheden rammen her, eller I gør?

P: ja, ja, jeg synes det er selvfølgelig meget rammen og det handler om regler og hvad er det der sker, når man i det hele taget går ind i klasserummet og så videre.

F: ja, og hvordan Ella 2 og//

P: jaer, vi skal bare lige vide, i forhold til L, hvis der er nogen i den klasse, der kan lave nogle fede lege, og har EKSTREMT meget fantasi, så er det L.. Han kan fuldstændig gå ind i sin egen verden, og ham kommer nogle gange i udklædningstøj, fordi han synes det er så fedt. Så hvis der er nogen, det kan det der, så er det faktisk ham. Han skal bare være sikker på, at dem der er i det rum, at han er sikker. Så der er noget omkring hans usikkerhed i rigtig mange situationer, tror jeg.

F: ja

P: Som er special, ikke

F: mm. Nu kan du lige prøve, at se det fra start. Så kan du prøve at se det igen. Nu starter vi lige med Ella her (peger på skærmen).

P og F ser video på computeren (til 06.05 GP013697)

Skift til GP013697

P: mm, ja

F: Nu begyndte du jo næsten på det før, det der med at forklare. Hvad tænker du, der sker her?

P: Der er faktisk en ting, som jeg tænker. Og det er måske bare det her job generelt. Det er desværre sådan et hverdagsbillede. Jeg kommer til at tænke på, du ved, sådan et gammelt tv, hvor der er et billede, altså der er en film (P flagrer med hænderne). Og så hele tiden kommer der en forstyrrelse ind i billedet, så filmen sådan siger RRRRR (P viser tænder, men hun rusker med armene). Og det er lidt det sammen, der sker, det her med at man sidder 26 børn og skal være med i noget. Og så er der nogen, der skal til SUV, og så er der nogen, der skal tisse, og der er nogen, der skal noget andet. Og det tænker jeg heller ikke, det er bare sådan rammen, jeg sidder og kigger på. Og det er jo sådan, det er...når man er inde i et klasselokale, ikke. Men, øhm, og så kan man sige, det sat sammen med, at de er små, (det) tænker jeg også nogle gange, for nogle af de børn derinde, altså det er forstyrrende.

F: Hvad betyder det, at de er små?

P: jamen jeg tænker, at der er meget stor forskel på de 26 børn, der sidder derinde, at der er nogen, der er meget små oppe i hovedet og som..tror jeg...øhm har svært, altså hvor det her med en kreativ proces og skulle sætte sig selv i et andet sted og forestille sig noget. Altså der er der lidt for lidt overskud, eller også er der måske..altså modenheden er ikke helt til det, eller fokus, evnen til at have fokus i længere tid, er bare to minutter. Så er der nogen, hvor de kan rigtig meget...Og det der sker, når de kan det, fordi det er der også rigtig mange, der kan, det her med at have ro på i længere tid ad gangen og faktisk lytte og være med og give sig selv LOV til at prøve at deltage, det gør at de får en meget sjovere oplevelse.

F: Er det det, som der sker og irriterer Ella 2 og Viggo og....

P: nej, jeg synes, at det faktisk er ret, ej ikke lige Ella 2 ikke så meget, men det er interessant, at det er Viggo og V. der sidder og fortæller, at det var forstyrrende i betragtning af, at de i dagligdagen er nogle af dem, jeg har allermest fokus på i forhold til at dem, der sidder og fjolle-forstyrrer de andre

F: ja?

P: Og det er ret interessant. Det er fair nok, at de har noget at sige. Men det er rigtig tit de andre børn, der synes, at det er dem, der snakker

F: ja?

P: Så det er sådan ret interessant

F: Og hvad så med Ella 2, tænker du? Altså hun er vel ikke sådan//

P: Altså hun er ikke ret meget, hun vil som regel super-gerne deltage i alt, hvad der foregår, der har med skole at gøre. Og jo mere skægt og anderledes, jo bedre. Men hun har også...altså.....Hvis du nu tager hende i forhold til for eksempel L.. Det er to forskellige eksistenser: L. er super-cool og kan rigtig meget, men hun har noget fokus, som han mangler. Og jeg tror også nogle gange, at hun får meget mere ud af de ting, vi jo også laver, som er anderledes. Fordi hun tør godt.

F: ja?

P: Hun vil godt. Hun vil godt slippe den der ramme. Hvor han har rigtig svært ved at slippe den der ramme og blive indenfor retningslinjerne, eller indenfor reglerne. Og så bliver det svært for ham. Og ISÆR, hvis der kommer nogen ind, han ikke er så tryk ved.

F: ja? Hvori består den der ramme, tror du?

P: Øøøhm.....altså i forhold til her eller generelt?

F: Er der noget, som du....Nu tænker jeg bare med.....Der er vel noget, som er særligt for lige præcis 2N...

P: jaer

F: Og så er der vel noget, der også er generelt?

P: jo, jo

F: altså, der er vel noget, der er generelt i forhold til, hvordan man tænker, (at) skole fungerer? Og så er der noget, som er særligt for 2N. Hvordan tænker du, at de fungerer? Og I som lærere tænker, at de fungerer?

P: jaer, jeg tror, øhm.....Altså jeg synes, det er interessant, øhm, også for den dag der (peger på skærmen), det var interessant at se, at når man sådan italesætter rammen, og sætter en eller anden form for struktur, så tænker jeg egentlig, at det går meget godt. Jeg har også selv været med til at lave reglerne for spillepladsen, og det fungerede faktisk meget godt. De var faktisk meget fokuserede, da de lavede de små dramaøvelser derinde, og de ville VILDT gerne, ikke. Øhm.....men, men der sad jeg der også. Jeg synes tit, (at) det der sker, og det kunne man også godt lidt se der, ikke, altså dermed så går jeg ud og det, som jeg repræsenterer, det går ud af rummet, og rummet er jo det samme. Så kommer Flora Fortæller ind og så er rummet et andet og hvem er hun, og hvad må jeg egentlig her?

F: ja, jeg tænker det egentlig også sådan. Altså, man kan godt mærke, når det er Petra, der er der, og så når det er Flora Fortæller, der er der

P: ja, tydeligt, der er rimelig forskel

F: ja

P: og det vil jeg sige, og sådan er det for nogle mere end andre.

F: ja....Og hvad er det, der gør det, tror du?

P: jamen jeg tror, det kan være flere ting. Jeg tror ikke, det er en ting//

F: fordi hvad er det, Petra repræsenteret? Og hvad er det, Flora Fortæller repræsenterer?

P: altså jeg tror, det der er i det, det er det her med, at man, man jo som menneske generelt har en adfærd i forhold til, hvad det er for et samspil man er i sammen med andre. Jeg tænker, hvis de nu havde siddet inde i klasselokalet alene, så var det jo ikke sket. Det er jo, fordi der er noget spejling, noget....der sker et eller andet i det samspil, man er i. For ellers ville der ikke være en grund til at reagere med noget adfærd...øhm, øhm og man kan også sige, de kender jo godt reglerne for, hvordan vi er i klassen, for hvad de må, og de må ikke løbe rundt, så de slår sig. Så der er masser af ting, der kender, hvis det her er rammen, det ved de godt. Øh, og det kan de også sagtens, alle sammen. Men det er sjovt, når der er den, der ligesom har sat rammen, der er med til at sætte rammen, og kommer ind dagligt og gør de her ting, siger de her ting...Så er der nogen, der synes det er svært, ikke.

F: ja, fordi de ved jo godt, at det er dig. Men alligevel er det jo ikke dig, der kommer ind...

P: nej. Og det tror jeg, det jeg sagde før, at jeg tror....der ligger en.....xx.....en lille tvivl. Altså der er en lille tvivl i dem, i forhold til, er det nu (petra) eller er det ikke (petra).

F: ja

P: og det er jo det der med, der er jo et eller andet legende element i alt, hvad der foregår oppe i hovedet på dem, hvilket jo er super-fint og det skal man jo endelig bare gribe og gå videre med. For det er jo også det, der skærper den der kreativitet, og det er jo også i virkeligheden, vi snakkede om Magnus før....Vi kender ham også, og han kan simpelthen få de vildeste ting ud af ingenting, for han kan rigtig godt. Jeg tror bare, at det er lidt, altså, jeg ved bare ikke, om abstraktionsniveauet oppe i hovedet i forhold til, øhh, hvad gør jeg i forhold til min adfærd, i forhold til de regler, der er for, at jeg ikke ligesom bryder noget for de andre, fordi....

F: ja?

P: Det er lidt der, hvor vi også er, ikke. Det bliver sådan meget umiddelbart, mig, mig, mig, ikke

F: jo

P: tænker jeg lidt, at det er det, jeg lige kan, ligesom så også, ikke

F: ja, fordi er den lille tvivl noget, noget som Petra tænker er dårligt eller noget, hun tænker er//

P: nej, jeg synes, det er vildt fedt

F: ja?

P: altså, jeg synes, det der med, at man rent faktisk præsenterer børn for nogle tanker eller sætter dem i en situation, hvor man ikke får facit, eller hvor man tænker (rynker panden), mm "det er mærkeligt"

F: ja?

P: Vi ved det jo godt, men det ER mærkeligt. Altså det synes jeg da er ret sjovt.

F: ja?

P: og det synes jeg at, man kan da også som voksen nogle gange tænke "Hm, jeg ved det godt, men det er da alligevel mærkeligt". Der sker noget i den tanke, som er fed, ikke. Og jeg tror faktisk, at det er det de børn, V. og Viggo og Ella 2, at det er det, de reagerer på, fordi de vil godt have lov at HAVE den lidt længere, den der følelse.

F: ja?

P: Sådan tror jeg faktisk, (at) det er, ikke. De leger med. Øhm, de synes jeg bare er fedt.

F: ja, fordi er der noget, som får, som Flora Fortæller godt må sige, som Petra ikke må sige? Apropos den lille tvivl, der.

P: hm, jeg tror godt, at Flora Fortæller hun må lyve, jo.

F: ja?

P: Hun må godt fortælle en HEL masse fra de varme lande

F: ja?

P: Hvor man kan sige, hvis jeg stillede mig op og sagde: "Jeg kommer fra Fantasia, og jeg bor et helt andet sted", så ville de sige "orv, hun er godt nok kugleskør, men jeg må gerne, når jeg er Flora, fordi jeg er jo ikke Petra, jeg er jo ikke en del af den virkelige verden. Og det er jo også derfor...Jeg synes det der med, at snakke lidt om det der med en portal, og det der med, at man går ind og ud af noget, er ret sjovt, faktisk også ikke.

F: ja

P: Det synes de har været sjov, også med de andre ting, at vi har lavet, ikke

F: ja

P: Der er en udgang og en indgang til noget andet. Selvom man måske ikke kan finde et bevis for det, så er der alligevel en tvivl....Findes det?...Eller findes det ikke....?

F: ja

P: Og det synes jeg er rigtig skægt, fordi så er det dem, der pludselig sætter rammen for noget, der er anderledes, og det må de godt, altså. Jeg synes alt ved det er fedt!

F: ja?

P: Men jeg tror det der med at nogle sådan bliver fjollede og sådan, det kan både være noget usikkerhed, men det kan jo også bare være fordi, man har behov for ligesom at undersøge, hvad der ligger i det. Altså det er en undersøgelse, man gør, ikke.

F: ja, for hvad er det for noget med fjolleri? Du nævner det jo også, kan du huske det?

P: ja

F: Dagen før, du skriver det faktisk ind i den der dagsorden. Du skriver "minus fjolleri" (basker med armen i luften).

P: jaer, men det er fordi, for mig synes jeg det er svært med det fjol. For...di...generelt synes jeg fjol er superfint, og udtryk for, at man er glad og tryk. Men det kan også fylde så meget, at man faktisk ødelægger det, der er udenfor (tegner en cirkel på bordet). Og det var lidt derfor også derfor at det var vigtigt at lave de der regler for den der spilleplads, du har foreslået. Fordi....Jeg ville kunne forestille mig, at der var nogle, der ikke ville kunne styre... med at løbe ind og forstyrre dem, der var på. Og så synes jeg lidt, man ødelægger det for dem, der gerne vil...BeVARE det der fokus, ikke.

F: altså Ella 2, for eksempel?

P: Ja, eller nogle af de andre også, ikke.

F: og hvad betyder det der fjol? Jeg ved godt, at det er svært at forklare. Det er sådan et eller andet sådan ff (vifter med armene og rynker på næsen).

P: jamen, fjol er, altså det ved jeg ikke. Jeg synes tit, når børn bliver MEGET fjollede, sådan falder rundt og sådan, råber og bliver meget fjollede.

F: ja?

P: Jeg synes tit, det er noget med, de ikke rigtig ved, hvordan de skal forholde sig til situationen. De har måske, de kan ikke gribe noget frem, de kan genkende som "hvad gør jeg her"? Øøøh, det kan også være et udtryk for, (at) man er glad, og man synes det er enormt sjovt...Problemet er bare, at det kommer lidt til at gå, være lidt på bekostning af nogle andre, der rent faktisk....vil det på en anden måde (dunker blyanten i bordet).

F: så, hvad...L. sagde tudse-lyde, hvad så?

P: Jeg tror simpelthen ikke, jeg lagde mærke til det. Sagde jeg noget til ham om de lyde?

F: ja, det tror jeg. Kan du huske, at han skulle ind på spillepladsen, og så skulle//

P: NÅÅÅRH, ja og det//

F: han begyndte at sige lyde. Og der var nogle af de andre, der faktisk blev irriterede over det også. Jeg tror også, du sagde til ham, at "nu skal du holde op med at sige tudse-lyde".

P: ja, ja...øhm....Det gør han nogle gange, når han bliver usikker. Det tænker jeg, det er sådan for at holde, hjælpe sig selv med at have et fokus.

F: ja

P: øøhm, han gjorde det også rigtig meget, da han var lille, da der var det der. Jeg ved ikke, om han gør det mere, han gør det ikke ved 10-maden mere...

F: Altså hvor han ligesom kender, hvor rammen er meget tydelig?

P: Ja, eller i hvert fald at han ved, hvem der kommer ind, og hvis han siger et eller andet eller gør et eller andet, så ved han, at han altid kan komme op og sidde hos mig, hvis han, ja

F: Ja? Og er det en slags forhandling, om han, når han nu også skal træde i rolle og læreren er ude og sådan?

P: ja, det er jo fordi, jeg tænker også en del på, om det var en del af det der rolle, de skal lave, men...lige med ham, så tror jeg, det er sådan usikkerhed. Han er HAMrende genert. Altså det er han også, ikke

F: ja?

P: Så det er et eller andet at holde fast i, tror jeg (vrikker med hænderne mod hinanden).

F: Nu er den 3 minutter i elleve?

P: ja, vi må hellere gå ind til det der...interessante (vrider med læben)

F: Vi kommer lige til den lange diskussion, der...

P: ja, det er det. Der er en anden ting, jeg skal.....(video slutter)

GP023697

P: ..det er lidt interessant, faktisk. Jeg kunne godt tænke mig, egentlig, at det her med fjol....Det kunne være interessant at spørge nogle børn, er det fordi det er en leg, eller er det fordi du bliver usikker? Det kunne være interessant at spørge dem selv

F: hm, der er jo også en masse forskere, der sidder og forsker i det

P: ja

F: og de skelner jo også, det er jo begge dele der foregår, på en eller anden måde. På mange subtile måder, ikke

P: jo

F; på nogle tidspunkter oplever de det som enormt berigende og på andre tidspunkter oplever de det som irriterende, også. Så det er lige sådan at (ryster med hænderne) lidt på gefühl med det.

P: hm, jeg synes, man skal passe på, at...Altså jeg har det også lidt sådan, (at) børn i den der alder der, altså der sker så meget oppe i hovedet og så meget, hvor de faktisk ikke helt kan følge med. Altså de vil gerne en ting, hovedet siger noget andet, og reglerne siger noget tredje, altså. Det er også svært at navigere i. Jeg synes bare, at et minimum af at kunne være i en ramme, sådan så der er en eller anden form for øøøhm.....gensidig forståelse af, at når vi er her, så gør vi sådan her, fordi der sidder nogen, der bliver forstyrret af sådan noget støj eller fjol eller leg eller noget. Det kan være svært at vurdere, ikke.....Nu tænker jeg egentlig også, i forhold til det her, så bliver det interessant at snakke lidt med dem om det her, når de er klar. Om hvordan de har oplevet det. Fordi.....det er interessant...det kunne være fedt, hvis xx.....Nå, Thomas, jeg håber, at//

F: Ja, det er altid skidegodt

Bilag 13

Liste over formidlingsudgivelser i relation til projektet

Heiden, T. R. (2024). Handlende fortolkning: At udtrykke det usigelige i æstetiske læreprocesser. *DANSK*, (1), 22-25.

Heiden, T. R. (2024). Lærer-i-rolle i indskolingens litteraturundervisning. *Læremiddel.dk*. <https://laeremiddel.dk/viden-og-vaerktoejer/til-praetkikere/laerer-i-rolle/laerer-i-rolle-i-indskolingens-litteraturundervisning/>

Heiden, T. R. (2023). Rollefiguren kryber ud af bogen: At arbejde med lærer-i-rolle som en del af PLC er en god metode til at aktivere eleverne med litteraturen. *Børn & bøger*, 76(2), 14-16.

Klastrup, S.H. & Heiden, T.R. (2024): Undervisningsforløb: Besat. *Læremiddel.dk*. [Lærer-i-rolle i indskolingens litteraturundervisning \(laeremiddel.dk\)](#)

Klastrup, S.H. & Heiden, T.R. (2024): Undervisningsforløb: Farverne som forsvandt. *Læremiddel.dk*. [Lærer-i-rolle i indskolingens litteraturundervisning \(laeremiddel.dk\)](#)

Klastrup, S.H. & Heiden, T.R. (2024): Undervisningsforløb: Hr. Pindse. *Læremiddel.dk*. [Lærer-i-rolle i indskolingens litteraturundervisning \(laeremiddel.dk\)](#)

Heiden, T.R. (under udgivelse). Tekst-som-begivenhed og "trylleblik". *Forskerklummen*. [Videnomlaesning.dk](#).

