

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; sammenfiltring; 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 stofflige (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 arketyperen 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, materialiter 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 elevens legekultur, 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 legekultur (Johansen & Morsing, 2013; Mouritsen, 1996). Monas tårer er på en gang fascinerende og skræmmende; Eventyrsoldatens som-ombræk 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 indlevelsessevne 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 vignette-metoden, 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 stofflighed 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 vignette er komponeret som en begivenhed med tre dramaturgiske akter, som er afrundende dele af et forløb i tid. Hver vignette rummer fire overskrifter med fed skrift og fire tekstbidder med kursiv. Derudover rummer vignette 1 som første begivenhed to illustrationer fra billedbogen *Besat*, mens vignette 2 som anden begivenhed rummer et foto af »heksehullet«, hvor eleverne og lærer Sif hælder heksebrækket ud. Jeg afdækker i en analyse efter hver vignette, 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)

Tredje akt: »I må ikke løbe rigtigt, for søren«

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 legeverden, 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 stofflige 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 stoffligt 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 indskoling 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 legekultur i undervisningen. Dramalegen bliver et relationelt lege- og fortolkningsrum, der gør det muligt for eleverne at tradere særlige træk fra deres egen legekultur, 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 sammenfiltringen 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 sammenfiltringen 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.), *Æstetisk 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 udtryk 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 kunstfag*, 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 dramafagets 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 indskoling og på mellemtrinnet, og har arbejdet med musikteater og børnekor gennem en del år. Hans forskningsinteresser er procesdrama, dramaleg, litteraturredidaktik, posthumane perspektiver, forskning med mindre børn og kunstbaserede forskningsmetoder.