

# «I touch the future – I teach» – en nomadisk tidsreise om dramaturgi i didaktisk kontekst

Anna-Lena Østern

*Åbo Akademi og NTNU*

## Sammendrag

I denne studien spør forfatteren *Hva bidrar en lærerutdanningsmodelltenkning med, knyttet til dramaturgi i didaktisk kontekst i perioden 1998 til 2021?* I studien brukes *performance writing* innenfor et performativt forskningsparadigme som strukturerende tilnærming. Tre dramaturgiske analysemodeller utviklet som dramaturgididaktisk tenkning, utgjør det empiriske materialet i studien. Modellene bærer spor av den reisen forfatteren har gjort som lærerutdanner, og av de møtene med fenomener og mennesker som har vært og er del av reisen. En preliminær dramaturgisk analysemodell, en relasjonell dramaturgisk analysemodell og en animert nomadisk dramaturgisk analysemodell er konkrete nedslag som bidrar til teoriutvikling. Modellene bærer spor av den utviklingen som har skjedd i løpet av perioden når det gjelder synet på utdanning, utdanningspolitikk, elevrolle og lærerrolle, fagteori og vitenskapsteori – både internasjonalt og nasjonalt.

**Nøkkelord:** *diffraksjon; dramaturgiske modeller; lærerdramaturg; performance writing; performativ forskning*

## Abstract

**“I touch the future – I teach” – A nomadic time travel about dramaturgy in educational context**

In this study, the author asks *What does a teacher educator’s model thinking contribute with, related to dramaturgy in educational context between 1998 and 2021?* Performance writing within a performative research paradigm is used as a structuring approach. Three dramaturgical analysis models developed as dramaturgical thinking adapted to educational context constitute the empirical material. The models are influenced by the professional journey the author has undertaken as a teacher educator, and of encounters with phenomena and people who have been and are part of the journey. A preliminary dramaturgical analysis model, a relational dramaturgical analysis model and a nomadic dramaturgical analysis animation are contributions to theory development. The models bear traces of the development that has taken place in the view of education, educational policy, student role and teacher role, subject theory and theory of science – both internationally and nationally during the period.

**Keywords:** *diffraction; dramaturgical models; performance writing; performative research; teacher dramaturg*

---

\*Korrespondanse: Anna-Lena Østern, e-post: [anna.l.ostern@ntnu.no](mailto:anna.l.ostern@ntnu.no)

© 2021 A.-L. Østern. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially, provided the original work is properly cited and states its license.

*Citation: A.-L. Østern. «I touch the future – I teach» – En nomadisk tidsreise om dramaturgi i didaktisk kontekst». Journal for Research in Arts and Sports Education, Special issue: Dramaturgiske perspektiver på didaktiske kontekster, Vol. 5(2), 2021, pp. 6–23. <http://dx.doi.org/10.23865/jased.v5.3219>*

## Innledning – et anslag

*Først en honnør til min egen mor. Hun hadde som lærer i en liten grend i Finland et pågangsmot og en kunstnerisk drive som gjorde henne til en lærer mange av hennes elever husker resten av sitt liv. Hun var en lærerdramaturg. Hun døde bare 52 år gammel, i 1966, men hun har for meg vært en livslang inspirasjon til å tørre å tenke at alle barn (og voksne) kan utvikle kunnskap. Gjennom sorgen etter henne, skjønte jeg også relativt tidlig at hvert øyeblikk er av betydning, at man ikke kan vente at det fins uendelige mengder av tid. Tid er verdifull og begrenset. Derfor er lærerdramaturgens hovedspørsmål: Hva er det som er så viktig at jeg vil bruke undervisningstid på dette? Og hvordan skal jeg komponere undervisningen slik at den rører ved elever og studenter, og engasjerer dem i kunnskapsmøter som kan gi mer mot til å leve? (Refleksjon 1)*

Som finlandssvensk og lærerutdanner har jeg levd i mellomrom, interseksjonelt<sup>1</sup> mellom svensk og finsk, mellom ruralt og urbant, mellom finsk og norsk identitet, mellom humanistisk og utdanningsvitenskapelig tenkning og etter hvert i en gradvis mer internasjonal og flerkulturell verden, både profesjonelt og personlig. Det har gjort det mulig for meg å tenke nye tanker om hva jeg kan bidra med av kunnskap inn i utdanning, med mottoet: «I touch the future – I teach».<sup>2</sup> I denne studien vil jeg dele en reise i dramaturgisk tenkning, en reise som strekker seg over hele mitt profesjonelle liv og som har røtter i barne- og ungdomserfaringer som jeg nevnte i anslaget. Jeg bruker *performance writing* innenfor et performativt forskningsparadigme til å strukturere studiens oppbygning. Gjennom tre nedslag i dramaturgiske analysemodeller som jeg har utviklet som dramaturgididaktisk tenkning, utforsker jeg hvordan modellene bidrar med noe nytt i didaktisk tenkning. Det analytiske spørsmålet jeg svarer på, er: *Hva bidrar en lærerutdannings modelltenkning med knyttet til dramaturgi i didaktisk kontekst i perioden 1998 til 2021?*

Modellene bærer spor av den reisen jeg selv har gjort som utdanner, og selvfølgelig av de møtene med fenomener og mennesker som har vært og er del av reisen. Modellene bærer også spor av den utvikling som har skjedd i synet på utdanning, elevrolle og lærerrolle, både internasjonalt og nasjonalt i utdanning, utdanningspolitikk og utdanningsforskning. Denne studien er et eksempel på hvordan dramaturgisk tenkning gjør det mulig å tenke nye tanker om undervisning og læring.

---

<sup>1</sup> Ordet interseksjon betyr veikryss og er betegnelse for skjæringspunkter som også betyr noe i forhold til makt og diskriminering (<https://snl.no/interseksjonalitet>).

<sup>2</sup> Et sitat fra Christa McAuliffe, en astronaut-lærer som omkom da Challenger eksploderte 1986. Jeg fikk en poster i forbindelse med en pris for min doktoravhandling 1992, og har tatt dette sitatet som «mitt». «I TOUCH THE FUTURE; I TEACH»: TEACHING AS SELFLESS SERVICE | Corwin Connect ([corwin-connect.com](http://corwin-connect.com))

## **Performance-skriving som metodologi innenfor performativ forskning**

Det å skrive er performativt, noe man skaper gjennom å skrive skisser, utkast, gjennom å referere til andre tekster, gjennom å fremføre teksten, gjennom å oversette eller gjennom å publisere. Siden 1970-tallet har performativ skriving vært undersøkt og brukt, først ved et kunstcollege i Dartington i Devon, England, innenfor ulike kunstformer (Allsop, 2003, s. 120). Performance-skriving defineres her som omfattende mange ulike kunstformer og medier: teater, poesi, installasjoner, videokunst, animasjon, lydlandskap, bøker og elektronisk kunst. Carpenter (2015, s. 45) påpeker:

Performance writing is a name for a set of dispositions towards textual practice and enquiry, motivated by questions requiring both practical and speculative answers through writing and performance, their various interconnections, and their embeddedness in political economy, technology, and practices of everyday life.

Et performativt forskningsparadigme åpner opp for den tilnærmingen jeg bruker i denne studien gjennom performance-skriving. Å forske performativt betyr at man undersøker i praksis, og man produserer noe. I denne studien betyr det å undersøke dramaturgiske modeller for en didaktisk kontekst. Ifølge Bolt skal en performativ forsker kontinuerlig stille seg spørsmål i løpet av forskningen:

How did the research shift material practice in the field? What was revealed through this work? What did it do? Does the work affect its audience aesthetically, kinesthetically, or affectively? Does the work shift the way we see the world? These shifts or movements are not confined to, or unique to, artistic research, however, it is imperative that artistic research is able to argue its claim to new knowledge, or rather new ways of knowing. (Bolt, 2016, s. 140)

I tråd med Bolt fletter jeg i denne studien dramaturgisk praksistentkning i modellene jeg utvikler, sammen med utdanningspolitiske trender, fagteori og vitenskapsteori – først i Finland og så i Norge, men etter hvert mer og mer påtrengende med en innsikt om at vi lever i et verdenssamfunn. Det vil si, et globalt samfunn, hvor det som skjer andre steder berører oss uansett om vi ønsker det eller ikke. Studien struktureres på følgende måte: Jeg gjør første nedslag i overgangen til nytt millennium med en preliminær dramaturgisk analysemodell publisert i 1998. Det andre nedslaget gjør jeg i en relasjonell dramaturgisk modell publisert i 2014. Det tredje nedslaget gjør jeg i en animert modell for nomadisk dramaturgi fra 2021. Jeg fletter inn teori som mellomspill til presentasjonene av de tre modellene, som kontinuerlig destabiliseres, utfordres og forandres ut ifra mitt ståsted som lærerutdanner og forsker. Hensikten med mellomspillene er å forsøke å gripe sentrale strømninger og impulser i (da)tiden som influerer min dramaturgididaktiske tenkning.

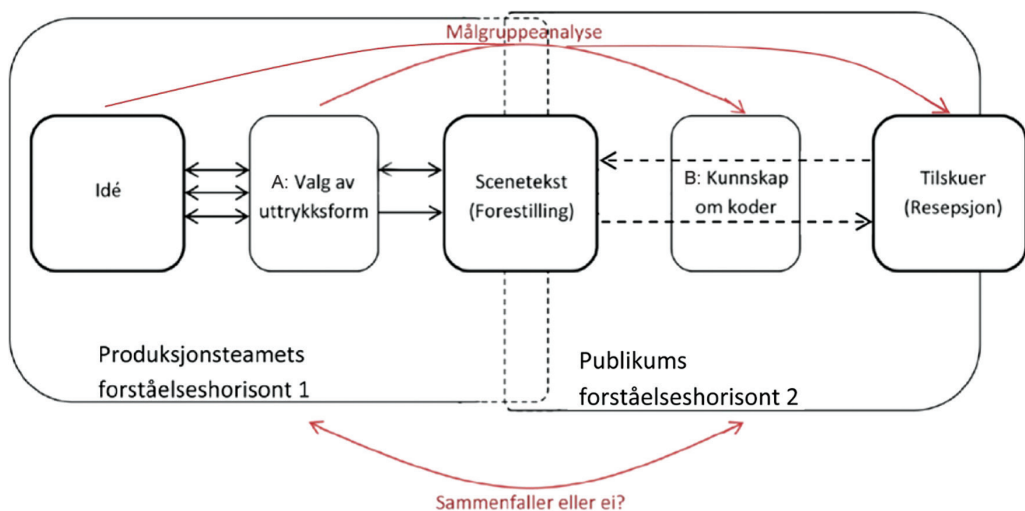
## **Å fortelle én fortelling**

Studiens avgrensning er at den forteller én mulig fortelling om reisen for dramaturgisk tenkning til didaktisk kontekst. Wigg (2015, s. 241) peker på at livsfortellinger

kan brukes i vitenskapelige sammenhenger: «Vi är ständigt inbegripna i att skapa mening kring vårt eget liv genom att berätta om det ...». I denne studien er modellutvikling i fokus, mens utdrag fra den selvbiografiske livsfortellingen bidrar til å skape mening og forståelse av min erfaring. Den personlige fortellingen kan rettfærdiggjøres i kraft av å være en fortelling som feltet og mange som er opptatt av dramaturgi i en didaktisk kontekst har støttet seg til. Det empiriske materialet består av ulike dramaturgiske modeller og skisser, samt av minnefragment og refleksjoner. Gjennom de ulike fragmentene forsøker jeg å løfte frem arbeidet med modellutviklingen i relasjon til både samfunnets kontinuerlige og dynamiske dialog om hvordan skole og utdanning stadig trenger fornyelse, og på den andre siden de strømninger som inspirerer og slår imot meg i mitt arbeide med å tenke som lærerdramaturg. Studien er en livsfortelling med innslag av minnefragment, skole- og utdanningspolitiske mellomspill, og den er en analyse av den modelltenkning som er under utvikling i den tidsperioden jeg har undersøkt. Modellutviklingen kan ses som et kritisk perspektiv inn i samfunnets store dialog om hvordan skole og utdanning stadig trenger fornyelse både av læringsinnhold og didaktikk.

### En fremmedgjørende dramaturgisk analysemodell for undervisningsplanlegging fra 1998

*Jeg var invitert som key note til en drama- og teaternetverkssamling i Stavanger i 1998 og forberedte noe om en poetikk for dramafaget. Der var denne prelimincære dramaturgiske analysemodellen for scenisk formidling et innslag. Jeg utgikk fra teaterforestillingen og dens produksjonsarbeid og sa at dette også kan adapteres til lærerens arbeid med å komponere undervisning mer generelt. (Minne 1)*



Figur 1. Preliminær dramaturgisk analysemodell (A.-L. Østern, 1998, 2014, s. 24).

Jeg utformet modellen ganske lineært som en sekvens med tre store bokser. Mellom dem var to mindre bokser, A og B, med kommunikasjonspiler fram og tilbake (figur 1). Der var produksjonsteamets/lærerens idé, sceneteksten og publikum. Mitt litt mer originale bidrag til modelltenkning her var de små boksene (A og B) som jeg kalte filter. Først i boks A dramaturgens/lærers valg av innslag/måter å konkretisere idéen på ut fra en målgruppeanalyse (hvem er det som er publikum/studenter, alder, kunnskap, holdninger og diversitet?). Boks B omfattet publikums/studentenes kodekompetanse (hva slags erfaringer av teater/varierte arbeidsformer har de? Hvilke koder kjenner de?). Et poeng i denne preliminare modellen er to forståelseshorisonter som overlapper hverandre i den store boksen i midten (sceneteksten). Hvis forståelseshorisontene er identiske, skjer ikke noe nytt, og det hele blir endimensjonalt, trygt og kjedelig. Derfor må de overlappe litt. Det vises i den store boksen i midten (sceneteksten/klasserommet), men det må også være noe fremmed, utfordrende og ja, i teater, kanskje sjokkerende eller uforståelig. I litteratur har den russiske formalisten Shklovsky (1917) brukt begrepet *ostranjenje* (gjøre fremmed) for å peke på den mulighet som finnes i fremmedgjøring, en kunstnerisk teknikk som betyr at man av-automatiserer måten å oppfatte hverdagslige ting på, ser dem som for første gang, og kan se verden på ny måte.<sup>3</sup> I didaktisk kontekst kan modellen fungere fremmedgjørende i den forstand at læreren kan se på sin planlegging og undervisning som på en fremmed verden. Den dramaturgiske tenkningen og de dramaturgiske begrepene kan virke fornyende på undervisningsplanlegging.

*Jeg fremførte mange ganger denne modellen som performance for studenter og kolleger. Jeg la ut en tenkt modell på gulvet. Jeg sto i de forskjellige «boksene» og fortalte hva som skjedde i lærertenkning i hver av dem. Så viste jeg selve modellen på en power point-slide, og kunne fortsette med at jeg bad studentgruppen eller kollegagruppen om å skape en dramaturgisk analysemodell ut fra det fag eller tema de var opptatt av da. Etter hvert kunne jeg også be masterstudenter se kritisk på modellen og be dem forandre på modellen slik de syntes den skulle se ut. (Minne 2)*

Denne måten å tenke undervisningsplanlegging på, virket på daværende tidspunkt som fremmedgjørende gjennom bruk av nye begreper på kjente fenomener i planlegging. Lærere kunne se på sin planlegging med nye begreper med vekt på meningsskaping og kommunikasjon. Denne modellen har blitt brukt for eksempel som analyseverktøy i masteroppgaver og i utvidet form i doktorgradsarbeider (Bakke, 2019; Lindstøl, 2018). Denne modellutviklingen var også et innspill til pågående utdanningspolitiske drøftinger både i Finland og Norge, som leder meg til første mellomspill.

---

<sup>3</sup> Brechts begrep *Vérfremdung* knyttet til episk teater hadde som hensikt å skape en distanse slik at man som tilskuer i teater ble politisk bevisst om samfunnsforhold og ikke lot seg forføre.

## Utdanningspolitiske bølger – mellomspill 1

I Finland var overgangen til nytt millennium preget av mange drøftinger om skole og utdanning og om hvordan morgendagens voksne skulle utdannes. Fra 1999 til 2002 var jeg invitert som professor i dramapedagogikk til universitetet i Jyväskylä for å bygge opp studier på fordypet nivå og forskerutdanning. Universitetet i Jyväskylä hadde da rett til å utdanne lærere i *uttrykkskunst* (fi. ilmaisutaito). Utdanningspolitisk var forslaget om å innføre et fag *drama og etikk* oppe i den finske riksdagen, men det faget som faktisk ble innført, var *hälsökunskap*. Utbildningsstyrelsen i Finland gav ut *Svenska med sting! En didaktisk handledning med tyngdpunkt på modersmål, litteratur och drama* (A.-L. Østern, 2001). I den beskrev jeg den preliminaire dramaturgiske analysemodellen.

Gjennom et gjesteprofessorat i Jyväskylä på tre år, kombinert med en toerstilling i dramapedagogikk ved Høgskolen i Bergen, kunne jeg fordype meg i utfordringer knyttet til å tenke skole og utdanning ut fra dramapedagogisk tenkning. Jeg var med i komiteen som vurderte Tor-Helge Allerns (2003) ph.d., der han viste hvordan ulike dramaturgiske modeller kunne knyttes til ulike epistemologier som ulike måter å forstå hvordan kunnskap skapes. Han sammenlignet joikens melismatiske tilstands-dramaturgi med Jon Fosses måte å skrive på. Jeg festet meg ved dette, som jeg nå ser som et frampek mot et nordisk urfolksperspektiv også i forskning.

Jeg var i denne perioden med i utvikling av gymnasdiplom i teaterkunst og i muntlig uttrykk for Utbildningsstyrelsen i Finland. Da jeg i 2002 kom tilbake til Åbo Akademi til professoratet i morsmålets didaktikk, møtte jeg utfordringer knyttet til arbeid med ny nasjonal læreplan i Finland (utgitt i 2004), forskning på språkbud og ikke minst et forsknings- og utviklingsprosjekt knyttet til utvikling av en læremiddelserie for årskurs 1–6 med tilhørende veiledninger for lærere, *Litteraturboken 1–5* (utgitt på Söderströms i 2004–2011). Bologna-reformen var meget aktuell. Det var krevende for utdannere å tenke bachelor og master og minskede antall studiepoeng for hver eksamen. Gjennom reformen fikk man felles europeiske normer for høyere utdanning og større muligheter til mobilitet for studentene.<sup>4</sup>

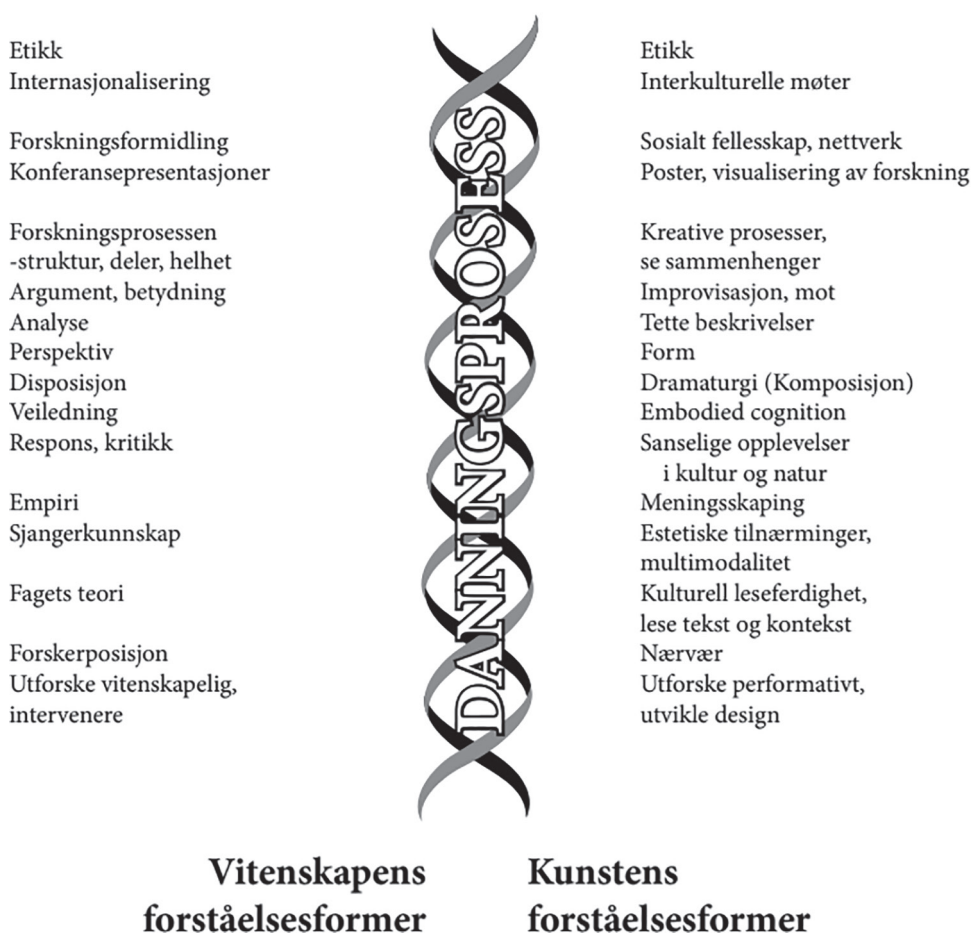
Pisasjokket rammet Norge rundt 2000, altså ved inngangen til nytt millennium, og Kunnskapsdepartementet satte i verk mange tiltak for å heve elevers og læreres kunnskapsnivå, mellom annet gjennom læreplanverket som kom i 2006, kalt *Kunnskapsløftet*. Et tiltak som har fått store konsekvenser, var å fjerne estetiske fag som obligatoriske fag i grunnskolelærerutdanningen. De ble valgfag. Det betyr at elever i barneskolen kan ha lærere som verken har hatt musikk, dans, drama eller kunst og håndverk i sin lærerutdanning. På tvers av fag ble det innført fem

---

<sup>4</sup> The Bologna Process and the European Higher Education Area | Education and Training (europa.eu)

grunnleggende ferdigheter. En rekke nye begreper ble også tatt i bruk, slik som læringsmål, læringsutbytte, kompetansemål og formativ samt summativ vurdering. Jeg ble i Norge involvert i et kraftfullt tiltak, nemlig en nasjonal forskerskole for lærerutdanning, NAFOL, som jeg var faglig leder for i perioden 2010–2015. Denne forskerskolen fikk jeg et hovedansvar for å bygge opp sammen med et vel-fungerende styre. Jeg tillempet dramaturgiske prinsipper i oppbygningen av forskerskolen og presenterte etter hvert denne oppbygningen som et flettverk, som to blikk gjennom kunstens blikk og vitenskapens blikk på innhold og struktur (figur 2).

## Utvikling av forskerkompetanse



Figur 2. To blikk på forståelsesformer som dramaturgi for strukturering av forskerskolen NAFOL (A.-L. Østern, 2017).

Irgens hadde i Norge artikulert Cassirers (1944) tanker om to forståelsesformer, to kompletterende perspektiver, kalt to blikk: vitenskapens blikk og kunstens blikk. Disse er begge nødvendige for å forstå komplekse sammenhenger og fenomener. Irgens (2016, s. 298 f.) skriver at i en organisasjon er normer, trosoppfatninger og verdier grunnleggende forutsetninger for ressursfordeling og maktutøvelse. I design av forskerskolen NAFOL er vitenskapens blikk selvsagt, mens et innovativt grep i designen er å bruke estetiske, sanselige og dramaturgiske virkemidler i arbeidet for å fange kompleksitet, diversitet og dybdeforståelse i forskning. Dette er gjort for å gi innsikt i hvordan forskningsbasert kunnskap kan produseres, og hva den kan bidra med inn i barnehage, skole og lærerutdanning.

Jeg hadde august 2007 blitt tilsatt som professor i estetiske fags didaktikk ved NTNUs lærerutdanning PLU, med oppdrag å styrke den estetiske dimensjonen i lærerutdanningen. Vi laget en master i 2008, og jeg utviklet et emne som het *Dramaturgisk kompetanse*. Der prøvde studentene ut dramaturgiske prinsipper i arbeidskrav og eksamen.

Vitenskapsteoretisk og fagteoretisk ble jeg opptatt av betydningen av det performative, det relasjonelle og praksisledete som kunnskapsproduserende. Brad Haseman<sup>5</sup> formulerte i 2006 sitt manifest for performativ forskning, der han førte fram det praksisledede, men også fornyende måter å forske med kunsten på. Han foreslo at performativ forskning kunne ses som et eget forskningsparadigme (Haseman, 2006). I dette paradigmet var det relasjonelle fremtredende, og manifestet utfordret min tenkning om dramaturgi med vekt på kroppslig læring og kunnskapsproduksjon. En gruppe ved lærerutdanningen som jeg arbeidet ved, hadde omfattende didaktiske forsknings- og utviklingsprosjekter med kombinasjon av naturvitenskap og estetiske og kunstneriske tilnærminger (se for eksempel T. P. Østern & Strømme, 2014). Et resultat var utformingen av en teori for sanselig didaktisk design med syv karakteristika som ble endelig formulert i boken *Dybde//læring* (T. P. Østern et al., 2019). Vi beskriver der sanselig didaktisk design med særlig vekt på dramaturgiske perspektiver på følgende måte:

Med sanselig didaktisk design mener vi underviserens og elevens formskapende arbeid med skapende, performativt multimodale, elevaktive, relasjonelle, kroppslige, undersøkende og intra-aktive læringsprosesser der elever – og undervisere – både sanser, relaterer, engasjeres, utfordres, beveger seg og blir beveget mens de skaper kunnskap og lærer sammen. (T. P. Østern et al., 2019, s. 66)

En ekspertgruppe under ledelse av Stein Ludvigsen hadde på oppdrag av Kunnskapsdepartementet produsert en utredning om et kunnskapsgrunnlag for norsk

---

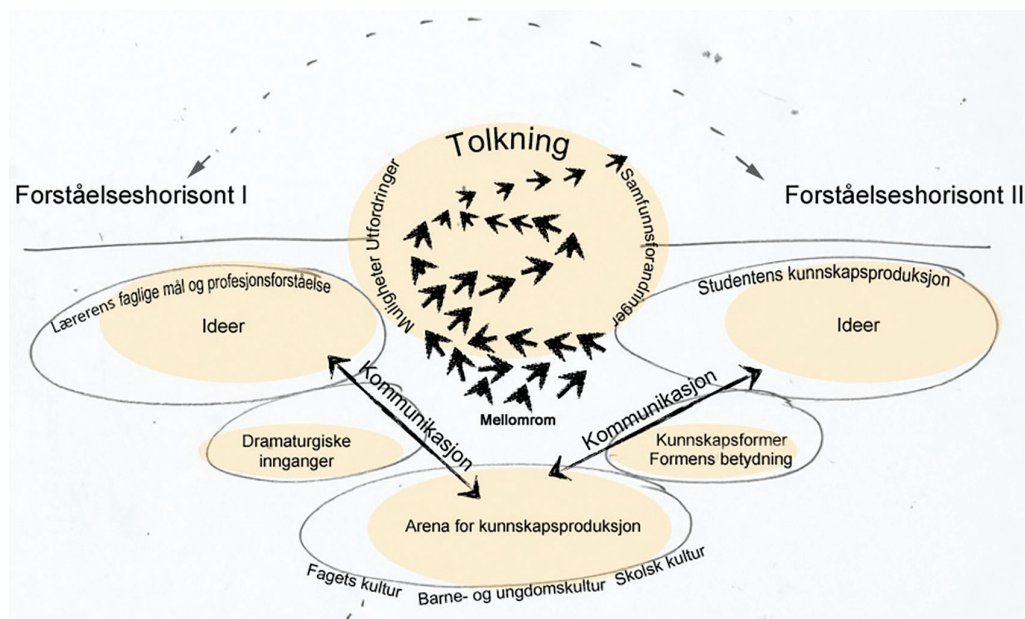
<sup>5</sup> Jeg var en periode 2006 ‘academic visitor’ ved Melbourne universitet. Jeg møtte Brad Haseman i Brisbane ved Queensland University of Technology og drøftet hvordan forskning med kunsten kunne tenkes.



grunnskole, *Elevens læring i fremtidens skole* (NOU 2014: 7). NOU 2015: 8 *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser* er evaluering av lærestoffet. I NOU-ene konstaterte gruppen at elevenes læring var fragmentert og overfladisk, og at man som alternativ kunne satse på dybdelæring. Ettersom dramaturgisk tenkning bygger på utforsking, kommunikasjon og relasjon, var det klart at neste modell, den relasjonelle, skulle ha mer fokus nettopp på klasserommet som læringsarena. Modellen kunne ikke lenger være lineær, og jeg jobbet fram en mer sirkulær modell.

### En relasjonell dramaturgisk analysemodell fra 2014

*Jeg jobbet med masterkursemner fra 2008 ved lærerutdanningen ved NTNU, mellom annet med emnet Dramaturgisk kompetanse. Det var en del år med utvikling av tenkningen omkring dramaturgi i didaktisk kontekst, noe som etter hvert ble en bok, en antologi som het Dramaturgi i didaktisk kontekst. Noen av mine kolleger innenfor lærerutdanning skrev om dramaturgi knyttet til lærerkropp og klasseromsledelse, til rom, uteskole og til læreren som kunstner. (Minne 3)*



Figur 3. En relasjonell dramaturgisk analysemodell for didaktisk kontekst (Østern, 2014, s. 62).

Jeg utviklet en relasjonell dramaturgisk analysemodell, som ble presentert i boken, hvor elementene fra den preliminnære modellen var med (jf. figur 1). Modellen var imidlertid ikke lenger lineær, men mer sirkelformet for å vektlegge det interaktive og medskapende. Det relasjonelle var fremhevet, og modellen var heller ikke lenger en modell direkte inspirert av scenisk formidling (figur 1). Jeg fikk hjelp av

billedkunstner Hannah Kaihovirta til å designe den nye modellen. Jeg ville ikke ha bokser, og hun kom med idéen om lyskasterlys. Det ble tre store ovaler og to mindre, samt et sirkelformet lys.

Modellen fra 2014 var eksplisitt formet som dramaturgimodell for didaktisk kontekst. Modellen understreker det kollaborative, samarbeidet i læringsprosesser og betydningen av mellomrom, der man ikke vet de riktige svarene på forhånd. Piler i forskjellige retninger mot den sirkelformede lyskasteren viser ulike mulige svar på problemer, rammet inn av samfunnsforandringer med muligheter og utfordringer. *Lærerens faglige mål og profesjonsforståelse* er idéer i lysovalen til venstre. I sentrum fins lysovalen *Arena for kunnskapsproduksjon* og til høyre *Studentenes kunnskapsproduksjon og ideer*. *Arena for kunnskapsproduksjon* (læringsrom av ulike slag) er en møteplass for fagkultur, barne- og ungdomskultur samt institusjonens kultur. De små lysovalene, som jeg kalte A B i den preliminære modellen, har nå fått tydelig innhold som filter. Filter har egenskapen å filtrere eller sile bort, men også å skape noe spesifikt. I lysovalen A fins nå *dramaturgiske innganger* som tid, rom, kropp og tekst.<sup>6</sup> I lysovalen B fins fortsatt kodekompetanse, men nevnt som *kunnskapsformer og kunnskapsformenes betydning*. I den sirkelformede ovalen ovenfor *mellomrom* fins *utfordringer og muligheter* samt *samfunnsforandringer*. *Mellomrom* er tenkt som lærende steder, hvor både lærer og studenter utforsker og produserer kunnskap. Skole og utdanning som kulturinstitusjoner er samfunnets store kulturprodusent. Det som ikke er skrevet inn i den relasjonelle modellen, er målgruppeanalyse, fordi dette er en kontinuerlig pågående forhandling på arenaen for kunnskapsproduksjon.

Denne modellen med en tydelig artikulert lærerdramaturg har jeg og andre overført til ulike kontekster, for eksempel til veiledning, til design av forskerskole, til master- og forskningsprosjekter (Bern, 2020; Dalbakk, 2016; Råberg, 2019; Similä, 2020; Solum 2019) og til trening av profesjonell muntlighet (Schøien & Østern, 2021). Den har også gjennomgått re-design for analyser både i boken *Veiledningspraksiser i bevegelse* (Østern & Engvik, 2016) og i boken *Dybde//læring* (T. P. Østern et al., 2019). Modellen ble også konkretisert gjennom en rekke dramaturgiske virkemidler og mer utviklet tenkning omkring læreren som dramaturg. Dramaturgens grunnspørsmål om hva som er så viktig å presentere at jeg vil bruke elevs og studenters tid på å undersøke et tema er tydelig utfordret i den relasjonelle modellen. Dramaturgen vet også at interessen må vekkes og holdes ved like gjennom den måten undervisningen komponeres på. Marshall skriver i boken *Physical dramaturgy*: «You want every limb, muscle and bone of your body to be vibrantly present, and able to communicate equally well» (Marshall, sitert i Harpham, 2018, s. 98).

---

<sup>6</sup> De fire dramaturgiske inngangene er inspirert av Gladsøe et al. sin (2002/2015) bok *Dramaturgi – forestillinger om teater*.

I det følgende vender jeg fokus mot enda et mellomspill og presenterer noen tanker som har vært inspirasjon for den tredje modellen, en animasjon. Det er blant annet tanker om dramaturgisk utvikling og om læreren som dramaturg.

## **Dramaturgens århundre i et verdenssamfunn – mellomspill 2**

Begrepet dramaturgi har i løpet av historien blitt utvidet og omdefinert i mange ulike kontekster (Coppens et al., 2014; Pavis, 2014; Romanska, 2014). Alt fra reklame til livet selv og naturen kan beskrives med dramaturgiske termer. Kershaw beskriver dramaturgi som del av det performative samfunnet med både trusler og muligheter:

For there can be no dominant dramaturgy in an era when belief itself is revitalized, when whole systems of belief can be translated into mere representations of difference, and when some even argue that there is nothing left for us but representations of representations in a hyper-reality that makes even history itself inaccessible. (Kershaw, 2001, s. 208)

Kershaws tanke kan knyttes an til Szatkowskis (2019) beskrivelse av *one world society*, et verdenssamfunn, som holder på å fødes sammen med nye medier og en enorm digitalisering. Både Kershaws og Szatkowskis forståelse av dramaturgi har en kommunikativ dimensjon hvor meningsskaping kan tolkes som en prosess som skjer i kompleks interaksjon gjennom refleksjon, nye medier, usikkerhet og motstand (A.-L. Østern & Knudsen, 2021).

I artikkelen «Dramaturgy as litany» prøver Lerman (2018) på forskjellige måter å definere hva dramaturgi er. Jeg siterer noen av hennes forslag, fordi de kan være veivisere i retning mot en nomadisk dramaturgisk tenkning, som blir sentral i den animerte analysemodellen.

If dramaturgy is shaping,  
then it's my purview, and this is a constant job  
If dramaturgy is inquiry,  
then it's never-ending. It informs everything.  
If dramaturgy is about seeing,  
then I like to paraphrase Charles Darwin: Observe with and without reason.  
If dramaturgy is narrative building,  
then it operates in the making of and in the spaces in between the lives of the makers  
who enter the space to work.  
If dramaturgy is going to depend on the body for some of the direction of the work,  
then embodiment becomes the tool.  
If dramaturgy supports decision-making,  
then we will spend a lot of time in the unknown where investigations and assignments  
provide fodder and possibility.  
If dramaturgy sustains the ongoing nature of making something,  
then staying open to influence is one of its functions.  
(Lerman, 2018, s. 75–77)

Lerman prøver som kunstner å peke på hvilke mengder av muligheter som ligger i dramaturgisk tenkning, og hvilke konsekvenser de ulike mulighetene kan få. Ifølge Lerman er det å være dramaturg et konstant arbeid med å formgi. Om dramaturgi er å utforske, så er den med overalt uten slutt. Om dramaturgi handler om å se, betyr det å observere overalt. Dramaturgi betyr også å bygge fortelling og den er til stede i de liv de personene lever. De tre siste forslagene som hun tentativt legger fram, er kraftfulle forslag om (1) kroppsliggjøring som dramaturgisk verktøy, (2) å være i det ukjente hvor undersøkelser og oppgaver gir mening og mulighet, og (3) at en av dramaturgiens funksjoner er å være åpen for å bli påvirket. Ettersom læreren er den som har et hovedansvar for å komponere undervisningsforløp, blir læreren en dramaturg som iscenesetter forløpene med elever og studenter. Lermans tanker samsvarer med den relasjonelle dramaturgiske analysemodellen (jf. figur 3), men åpner dessuten rommet for dramaturgi i didaktisk kontekst på en utfordrende og inspirerende måte. Rommet blir stort, mulighetene blir mange.

*Teknologi, natur, affekter virker inn på læringsprosesser og har en forandrende kraft, positivt og negativt. Det betyr at den relasjonelle modellen fra 2014 fortsatt kan utvikles gjennom å ta inn affekt, kropp og materialitet, samt det kollaborative, enda sterkere. Barad er kvantefysiker og filosof, og en av hennes hovedtanker er at kunnskap ikke er statisk, men i bevegelse. Slik er det også med mennesker og materialitet. Vi er sammenvevde med hverandre og med materialitet. Hun beskriver en ethico-onto-epistemologi som knytter sammen etikk med ontologi og epistemologi på måter som er tydelige på at vi har ansvar for de etiske konsekvensene av våre valg. Vår måte å være i verden på er en stadig tilblivelse nettopp gjennom de valgene vi gjør. På denne måten ses kunnskap som prosesser i stadig dynamikk og forandring. (Refleksjon 2)*

Det performative forskningsparadigmet som undersøkes gjennom boken *Performative approaches in arts education. Artful teaching, learning and research* (A.-L. Østern & Knudsen, 2019), åpner også for Barad (2007) sin tenkning i en vitenskapsteori inspirert av kvantefysikk. Dette betyr en bevegelse i didaktisk tenkning fra et sosio-kulturelt syn på læring til et sosiomaterielt syn på læring og meningsskapning. I en sosiomateriell forståelse inkluderes ulike materialiteter som agentiske, det vil si, som spiller inn på måten kunnskap skapes. En vending mot det sosiomaterielle i en dramaturgididaktisk kontekst handler for lærerdramaturgen om å se natur og materialitet som aktive i læring og kunnskapsproduksjon og derfor viktige å inkludere i undervisningsplanlegging.

### **Nomadisk dramaturgisk analyse-animasjon fra 2021**

*Vi er inspirert! Omgitt av Jack Daniels-skilter og tappekraner. Vi befinner oss i Urbana Illinois på konferanse 2019 og har nettopp hørt Jerry Rosiek forelese om Karen Barad og agentisk realisme. Vi brainstormer sammen på en ny dramaturgisk analysemodell. (Minne 4)*



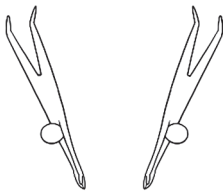
Figur 4. QR-koden fører leseren til en animasjonsfilm på Vimeo. (<https://vimeo.com/394894324>)

Vi produserer kunnskap sammen med våre elever og studenter. Dette får konsekvenser for hvordan vi underviser og forsker. Ettersom verden er i stadig tilblivelse, blir også kunnskap i stadig bevegelse. For å kunne se forskjeller og nyanser som noe annet av betydning, har Barad (2007) lånt begrepet diffraksjon fra kvantefysisk tenkning. Der beskrives diffraksjon som et fenomen som kan sammenlignes med bølger som støter på motstand, og gjennom det endres bølgemønstret til nye mønstre, de diffrakterer. I de nye mønstrene kan allikevel det opprinnelige bølgemønstret være synlig:

Indeed, I argue that diffraction is not merely about differences, and certainly not differences in any absolute sense, but about the entangled nature of differences that matters. Significantly, difference is tied up with responsibility. (Barad, 2007, s. 36)

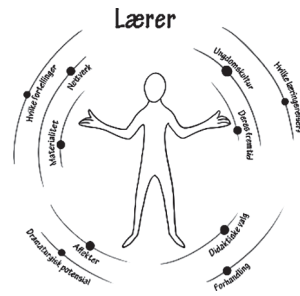
Diffraksjon blir da i undervisning og forskning en metafor for å se hva som betyr en forskjell, noe annet, i elevers og studenters læring. Til dette tankegodset knyttes begrepene intra-aksjon og sammenveving. Disse begrepene understreker hvordan vi som mennesker og materie er sammenbundet. Vi er sammenflettet, påvirker og påvirkes av hverandre og av materialitet. Verden blir stadig til, og vi blir til på ny. Vi blir annerledes oss selv i hver kunnskapsproduserende prosess.

Jeg og kollega Kristian N. Knudsen har, inspirert av Barads (2007) relasjonelle materialisme med kvantefysikk som metaforisk utgangspunkt, prøvd å tenke diffraktivt for å utvikle en dramaturgisk modell for samtiden og forhåpentligvis et stykke inn i fremtiden. I diffraksjon fester man oppmerksomheten ved det som blir forskjellighet, nyanser i hva slags kunnskap som produseres. Basert på vår samtale etter Rosieks forelesning om kvantefysikk, skisserte jeg en mulig visualisering av en tankemodell for en nomadisk dramaturgi i fire dramaturgiske øyeblikk. Hensikten var å utvikle en *levende* relasjonell dramaturgisk analysemodell (figur 5) som synliggjør at ting blir til, forandres og fornyes gjennom nomadiske studenter og nomadiske lærerdramaturger, da de sammen velger tema for utforskning i verdenssamfunnet. Både lærer og studenter blir nomader som bruker ulike plasser for å lære på. Vi gjengir i figur 5 fire dramaturgiske øyeblikk fra animasjonen.

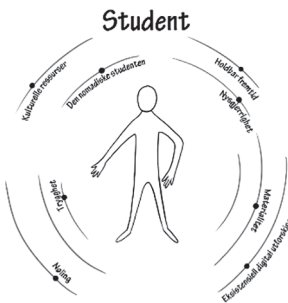


Tema

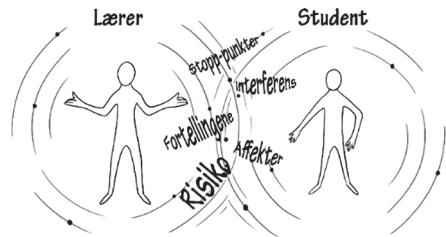
Dramaturgisk øyeblikk 1



Dramaturgisk øyeblikk 2



Dramaturgisk øyeblikk 3



Dramaturgisk øyeblikk 4

Figur 5. Dramaturgiske øyeblikk 1–4 i en nomadisk dramaturgi (A.-L. Østern & Knudsen, 2021; Mads Nødtvedts visualisering etter skisse og design av A.-L. Østern).<sup>7</sup>

Det første dramaturgiske øyeblikket (vist i figur 5) er at lærer og student sammen velger et tema som de dykker ned i, i verdenssamfunnet. Det dramaturgiske øyeblikk 2 uttrykker lærertenkning, mens det dramaturgiske øyeblikk 3 uttrykker studentens tenkning. I det 4. dramaturgiske øyeblikket har vi visualisert hvordan ulike stopp-punkter i møtet mellom lærers og students fortellinger skaper diffraksjoner, forskjeller, nyanser, affekter som leder til lærende øyeblikk.

Lære og student deler fortellinger med hverandre, men også med mennesker på andre steder, muliggjort gjennom ulike læringsplattformer og digital kommunikasjon<sup>8</sup>. Fra vår animasjon, som er publisert i antologien *Kroppslig læring* (Østern & Knudsen, 2021), har jeg valgt disse fire dramaturgiske øyeblikk der vi visualiserer en mulig nomadisk dramaturgisk tenkning. Den nomadiske dramaturgitenkningen er hverken lineær eller sirkulær. Den er fragmentarisk og episodisk, fordi undervisning

<sup>7</sup> Animasjonen er utviklet av Mads Nødtvedt og musikken, en improvisasjon over «Vem kan segla förutan vind», ble innspilt av Oddmund Solheim etter en key note 17.10.2019 ved NLA's 20-årsjubileum for barnehagelærerutdanningen i Bergen.

<sup>8</sup> For en grundigere gjennomgang av modellen og den dramaturgididaktiske tenkning, se A.-L. Østern & Knudsen, 2021.

og læring er eksplorerende og utforskende. Undervisningen blir nomadisk, da både lærer og student forflytter seg i en verden som er både analog (gjennom at man er der og da) og digital (gjennom samtidig kommunikasjon med mennesker i andre deler av verden eller i fiksjon). Utgangen er uvisst, for den kunnskap som produseres, er ny. Det som skapes gjør det mulig å tenke nye tanker (Massumi, 1987/2014).

### **Sammenfattende drøfting av modellene i et skole- og utdanningspolitisk perspektiv samt et dramaturgisk perspektiv**

Lillejord et al. (2018) har beskrevet læreren som en avgjørende person for samfunnet og skolen, og lærerrollen betraktes som en dynamisk størrelse i kontinuerlig utvikling i samspill med skolen og samfunnet. I kjølvannet av digital teknologi følger komplekse kommunikative prosesser som innvirker på læringssituasjonen. Det er nødvendig å tørre å stille spørsmål ved skolens og utdanningens rolle nå og i fremtiden. Hva slags utdanning, og hva slags skole skal finnes i en stadig mer globalisert verden? Kan vi skape en skole og en utdanning for et verdenssamfunn som samtidig er lokal? Disse spørsmålene er mer undrende og peker mot fremtiden, uten at jeg kan gi direkte svar på dem.

Utdanningspolitisk har man i perioden 2019–2020 i Norge gjennomført fagfornyelsen, en oppgradering av læreplanverket fra *Kunnskapsløftet* (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Kunnskapsdepartementets arbeidsgrupper for ulike fagområder har beskrevet kjerneelementer i hvert fag, noe som er tenkt å kvalitetssikre at elever i ulike deler av landet har det samme kunnskapsgrunnlaget (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Det er i Norge en nokså langvarig utfordring med stort frafall fra videregående skole, især fra yrkesfaglige linjer. Fagfornyelsen skal være et verdiløft for norsk skole, mellom annet gjennom innføring av tre tverrfaglige temaer:

Tre tverrfaglige temaer kommer inn i fagene der det er relevant. Disse temaene er: Demokrati og medborgerskap, bærekraftig utvikling og folkehelse og livsmestring. Alle handler om sentrale samfunnsutfordringer.<sup>9</sup>

Et tema som er innført i norsk skole, er altså livsmestring, som har en viss parallelitet til det finske *hälsokunskap*, som er eget fag i finsk ungdomsskole og gymnas. I Ludvigsen-utvalgets tekst om fremtidens skole (NOU 2015: 8, s. 8) foreslår utvalget dybdelæring og mer satsning på praktiske og estetiske fag for å gjøre skolen mer meningsfull for elevene.

I Finland har arbeidsgrupper ved Utbildningsstyrelsen tatt fram en ny nasjonal læreplansgrunn som er i kraft fra 2015 i grunnskolen og fra 2016 i gymnaset. Læreplansgrunnen peker på behov for å lære fenomenbasert, dvs. gjennom at man undersøker fenomener. Dessuten skal disse undersøkelsene gjøres multimodalt gjennom at

---

<sup>9</sup> Nye læreplaner skal gi elevene tid til mer fordypning – regjeringen.no

multilitterasitet skal gjennomsyre undervisningen i alle fag. Læringssyn i den finske læreplansgrunnen beskrives på følgende måte:

Lärandet sker genom kommunikation med andra elever, lärare och andra vuxna samt i olika grupper och sammanhang och i olika lärmiljöer. Lärande innebär individuellt och gemensamt arbete, tankeverksamhet, planering och utforskning samt mångsidig utvärdering av dessa processer. Därför har elevernas vilja och växande förmåga att arbeta och lära sig tillsammans stor betydelse för lärprocessen. Eleverna ska också lära sig att beakta följderna av sitt arbete och hur det påverkar andra människor och omgivningen.<sup>10</sup>

Disse forsøkene (både i Norge og Finland) for å skape en mer meningsfull skole for elever og lærere, forstår jeg som en mulighet for å tenke dramaturgididaktisk.

### **«I touch the future – I teach». Et retrospektivt blikk på en lærerutdannings livsfortelling**

I denne studien har jeg undersøkt hva en lærerutdannings modelltenkning kan bidra til i et dramaturgididaktisk perspektiv. Gjennom studiens bruk av performance-skriving er ulike tekstfragmenter, minner og visualiseringer av modelltenkning i utvikling sammenflettet med refleksjoner over hvordan teoriutvikling og eksemplarisk praksis kan bli fornyende elementer i forståelsen av lærerutdanning, lærere og skole. De tre dramaturgiske modeller er blitt utformet i dialog med andre tekster knyttet til utdanningspolitikk, fagteoretisk utvikling og forandringer i vitenskapsteoretisk tenkning. Derigjennom har studien også vist hvordan det å utvikle modeller bidrar til teoriutvikling. Mens den preliminare dramaturgiske modellen (figur 1) kan sies å være i et lineært kommunikativt univers, så er den relasjonelle modellen (figur 3) i en relasjonell sirkulær forståelse av kommunikasjon. Den nomadiske modellen (figur 5) kan karakteriseres som episodisk, fragmentert som en dramaturgisk montasje. De dramaturgiske modellene har bidratt til endringer i materiell praksis innenfor lærerutdanning og peker på muligheter i dramaturgiinspirert didaktisk tenkning. Modellene er performative, de er estetiske og har betydning for lærerdramaturgens planlegging av undervisning. De er eksempler på den dynamiske forandring i didaktisk tenkning som gjør at også jeg som modellutvikler blir annerledes meg selv gjennom møter med elever og studenter og kolleger, gjennom møter med nye tanker og perspektiver. Tekstens avgrensning er at det er min egen profesjonelle reise innenfor lærerutdanning som er det rommet jeg har beveget meg i.

De tre modellene løfter fram hva kunsten kan bidra med inn i all utdanning, i dette tilfellet teaterkunstens dramaturgiske tenkning. Modellene forandres fordi utdanningspolitikk, fagteori og vitenskapsteori utvikles i et samfunn som er i hurtig forandring. Kritiske stemmer i lærerutdanning og skole spør hva som gjør utdanning meningsfull for elever og studenter, hva som gir glede over å lære seg, og hva som det

<sup>10</sup> Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014 – eGrunder (opintopolku.fi)



er viktig å lære seg, når vi ikke vet hva som fremtiden krever. Å være engasjert i kreativ utvikling av kunnskap er noe den dramaturgiske tenkningen støtter opp om, og noe som denne studien viser at skolen og lærerutdanning trenger.

Utdanning har hatt overraskende intensiv bruk for den animerte nomadiske dramaturgiske modellen i den verdensomspennende pandemi som rammet verden 2019. Lærere og lærerutdannere har vært nødt til å bli omstillingsdyktige lærerdramaturger som velger temaer, finner *hooks* for å holde elever og studenter engasjert i læringsprosesser i hybridundervisning eller i digital undervisning. Flere og flere stemmer innen performativ forskning peker på begrensningene i vestens syn på vitenskap og hvor nødvendig fortsatt endring i syn på hva som er viktig å lære seg, og hvor viktig det er å se på den kulturproduksjon som skjer i undervisningskontekst med utdanning som samfunnets store kulturprosjekt (Hickey-Moody & Page, 2016; Utdanningsdirektoratet, 2017). Bærekraftstenkning kommer sterkt inn i planlegging både på mikro- og makronivå. Dette gjør det også mulig å tenke nye tanker om dramaturgi i møte med global og lokal bærekraft. Jeg innledet denne artikkelen gjennom å si «I touch the future – I teach». Den fornyelsen blir mulig gjennom at læreren som dramaturg strekker seg inn i framtiden som en forandrende kraft i skole og utdanning.

## Referanser

- Allern, T. H. (2003). *Drama og erkjennelse. En undersøkelse av forholdet mellom dramaturgi og epistemologi i drama og dramapedagogikk*. Norges teknisk-naturvitenskaplige universitet NTNU.
- Allsop, R. (2003). Performance writing. I P. Auslander (Red.), *Performance. Critical concepts in literary and cultural studies. Volume II* (s. 119–123). Routledge.
- Bakke, J. O. (2019). *Skriveforløpets dramaturgi – En kvalitativ studie av skriveundervisning i norsk, samfunnsfag og naturfag på 7. trinn, gjennomført i Normprosjektet*. Universitetet i Sørøst-Norge.
- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway. Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke University Press.
- Bern, A. S. (2020). *Bokstavenes forunderlige verden – En studie i sanselig didaktisk design som tilnærming til fremvoksende litterasitet på 1. trinn [Masteroppgave]*. NTNU.
- Bolt, B. (2016). Artistic research: A performative paradigm, *Parse Journal*, (3), 129–142.
- Carpenter, J. R. (2015). *Writing coastlines: Locating narrative resonance in transatlantic communications networks [Doktorgradsavhandling]*. University of the Arts London and Falmouth University.
- Cassirer, E. (1944). *An essay on man*. Yale University Press.
- Dalbakk, A. (2016). *Jøikdidaktikk som kunstfaglig didaktikk Med utgangspunkt i jøik – En studie i Frode Fjellheims jøikdidaktikk [Masteroppgave]*. NTNU.
- Gladsoe, S., Gjervan, E., Hovik, L. & Skagen, A. (2002/2015). *Dramaturgi – forestillinger om teater*. Universitetsforlaget.
- Harpham, H. (2018). Miming the imagination: A physical approach to the creation of story with Action theatre. I R. Bowditch, J. Casazza & A. Thornton (Red.), *Physical dramaturgy. Perspectives from the field* (s. 98–110). Routledge.
- Hickey-Moody, A. & Page, T. (Red.). (2016). *Arts, pedagogy and cultural resistance: New materialisms*. Rowman & Littlefield.
- Irgens, E. J. (2016). *Skolen. Organisasjon og ledelse, kunnskap og læring*. Fagbokforlaget.
- Kershaw, B. (2001). Dramas of the performative society: Theatre at the end of its tether. *New Theatre Quarterly*, 17(3), 203–211. <https://doi.org/10.1017/S0266464X0001472X>
- Lerman, L. (2018). Dramaturgy as litany. I R. Bowditch, J. Casazza & A. Thornton (Red.), *Physical dramaturgy. Perspectives from the field* (s. 73–78). Routledge.
- Lindstøl, F. (2018). *Mellom risiko og kontroll – dramaturgiske perspektiver på lærerutdanners undervisning*. Universitetet i Sørøst-Norge

- Lillejord, S., Elstad, E. & Kavli, H. (2018). Teacher evaluation as a wicked policy problem. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 1–19. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1429388>
- Litteraturboken 1–5. (2004–2011). *Litteraturboken 1–5 med veiledninger*. Söderströms förlag. (team: Ylikallio, R. H., Østern, A.-L., Kaihovirta, H. & Rantanen, B.). Internettpublikasjon/digitalt læremiddel: <http://www.soderstrom.fi/Series.php?id=7237>
- Massumi, B. (1987/2014). Foreword. Pleasures of philosophy. I G. Deleuze & F. Guattari, *A thousand plateaus. Capitalism and schizophrenia* (s. ix–xv). University of Minnesota Press.
- NOU 2014: 7 (2014). *Elevens læring i fremtidens skole – Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2015: 8 (2015). *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet.
- Pavis, P. (2014). Dramaturgy and postdramaturgy. I K. Pewny, J. Callens & J. Coppen (Red.), *Dramaturgies in the new millennium: Relationality, performativity and potentiality* (s. 26–29). Narr Verlag.
- Romanska, M. (2014). *The Routledge companion to dramaturgy*. Routledge.
- Råberg, H. M. (2019). *Filmundervisning i dramaturgisk perspektiv – En kasusstudie av en prosjektperiode i film ved studieretning for medier og kommunikasjon i videregående skole* [Masteroppgave]. NTNU.
- Schøien, K. & Østern, A.-L. (2021). *Profesjonell muntlighet – troverdig, tydelig og ansvarlig*. Fagbokforlaget. (planlagt utgitt oktober 2021).
- Similä, K. (2020). *Dans i kroppøving En performativ undersøkelse med memes som didaktisk grep* [Masteroppgave]. NTNU.
- Shklovsky, V. (2017). *Art as technique*. Archived 5 December 2009 at the Wayback Machine.
- Solum, M. K. B. (2019). *Eстетiske anslag i undervisning* [Masteroppgave]. NTNU.
- Szatkowski, J. (2019). *A theory of dramaturgy*. Routledge.
- Utdanningsdirektoratet (2017). *Opplæringens verdigrunnlag*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.4-skaperglede-engasjement-og-utforskertrang/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Læreplaner*. <https://sokeresultat.udir.no/finn-lareplan.html?ftypefiltermulti=Kunnskaps%C3%B8ft%202020>
- Utdanningsdirektoratet. (2020, 3. juni). *Hva er fagfornyelsen?* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen/>
- Wigg, U. J. (2015). Att analysera livsberättelser. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (s. 238–255). Liber.
- Østern, A.-L. (1998). Dramapoetikk og estetiske læreprosesser i drama. I A. Sæbø (Red.), *Drama nettverk. Rapport fra samling i Stavanger 11–13. november 1998*. Høgskolen i Stavanger, Avd. for lærerutdanning.
- Østern, A.-L. (2001). *Svenska med sting! En didaktisk handledning med tyngdpunkt på modersmål, litteratur och drama*. Utbildningsstyrelsen.
- Østern, A.-L. (Red.). (2014). *Dramaturgi i didaktisk kontekst*. Fagbokforlaget.
- Østern, A.-L. (2017). En nasjonell forskarskola for lærarutbildning i Norge NAFOL – ett flaggskepp for norsk lærarutbildningsforskning? Presentasjon ved *Högre seminariet i utbildningsvetenskap vid Högskolan i Gävle* 1.2.2017.
- Østern, A.-L. (2021). *Teaching and learning through dramaturgy. Education as an artful engagement*. Routledge.
- Østern, T. P., Dahl, T., Strømme, A., Aagard-Pedersen, J., Østern, A.-L., Selander, S. (2019). *Dybde/læring- en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming*. Universitetsforlaget.
- Østern, T. P., Bjerke Ø., Engelsrud, G. & Sørum, A. (2021). *Kroppslig læring – perspektiver og praksiser*. Universitetsforlaget.
- Østern, A.-L., & Knudsen, K. N. (Red.) (2019). *Performative approaches in arts education. Artful teaching, learning and research*. Routledge.
- Østern, A.-L. & Knudsen, K. N. (2021). *Kroppslig læring i digitale/analoge rom*. I T. P. Østern et al., *Kroppslig læring – perspektiver og praksiser* (s. 139–151). Universitetsforlaget.
- Østern, T. P. & Strømme, A. (2014). *Sanselig didaktisk design. Space me*. Fagbokforlaget.