

Mål tid(en):

Dramaturgiske og kunnskapsteoretiske implikasjoner til en pragmatisk estetikk

Fride Lindstøl¹

Høgskolen i Buskerud og Vestfold

Sammendrag: Artikkelen tar utgangspunkt i begreper fra den pragmatisk estetikk for å undersøke og analysere forholdet mellom estetisk erfaring og læring i en kunstpedagogisk praksis. *Transformasjon, symbolsk interaksjon* og *erfaringshandlinger* er sentrale begreper for analysen. Begrepene er valgt som verktøy for å undersøke interaksjon mellom elevenes forforståelse, symbolske medier og ulike former for kunnskap. Analysen blir illustrert og eksemplifisert gjennom kunstprosjektet *Mål tid(en)*.

Emneord: John Dewey, pragmatisk estetikk, kunst-basert forskning, transformasjon, estetisk erfaring, fiksjon, symbolsk interaksjon, erfaringshandlinger, lærerutdanning.

Lærere som arbeider med estetiske fag argumenterer for kunstens plass i utdanningen. Likevel kan det virke som om kunstfagenes betydning for læreprosesser og læring i ulike emner og fag ikke er tydelig nok artikulert verken i norsk lærerutdanning eller skole. Ofte er begrunnelsen for å bruke kunst i opplæringsammenheng at kunsten berører oss gjennom sanser og følelser, og at slike opplevelser skaper spesielle former for erkjennelse (Austring & Sørensen, 2006, s. 165; Dewey, [1934] 2005; Heggstad, Eriksson, Rasmussen, 2013). Denne typen erkjennelse er ofte forklart som et supplement til de eksisterende læreprosesser der læringsmålene er formulerte på forhånd, for eksempel i skolens læreplan og i kompetansemål knyttet til lærerprofesjonen. Det er i denne sammenhengen behov for flere studier som utdyper forholdet mellom estetisk erfaring og læring.

Da den amerikanske pedagogiske filosofen John Dewey formulerte for hundre år siden sine pedagogiske visjoner, ga han inspirasjon til å utforske læring og ulike kunnskapsformer og har blant annet blitt koblet til begrepet "learning by doing". Dewey kan sies å ha blitt utsatt for sjablongmessig fremstilling av en elevstyrt aktivitetspedagogikk. Sentrale momenter i forhold hvordan læreprosesser er knyttet til relasjonen og omgangen med et symbolspråklig medium er underkommunisert (Rasmussen 2013b, s. 27; Dewey, [1934] 2005).

¹ Høgskolen i Buskerud og Vestfold, Avdeling for humaniora og utdanningsvitenskap, Institutt for praktiske og estetiske fag, postboks 235, 3603 Kongsberg. E-post: fride.l.hansen@hbv.no.

I denne artikkelen fungerer sentrale begreper fra John Deweys pragmatiske estetikk som analytisk verktøy for å utforske didaktiske prinsipper og dramaturgiske valg i et kunstprosjekt. Det er lagt vekt på begrepene *transformasjon*, *symbolsk interaksjon* og *erfaringshandlinger* fordi begrepene er sentrale for å kunne analysere interaksjonen mellom deltagerens forforståelse, symbolske medium og ulike former for kunnskap (Dewey, [1934] 2005; Shusterman, 1992; Heggstad et al., 2013; Rasmussen, 2013 a og 2013b). Dewey støtter seg på Gadamer når han sier at all ny forståelse må bygge på en forforståelse (Gadamer 2003, s. 43).² Forforståelsen består av tidligere erfaringer og kunnskaper, skapende forestillingsevne og fantasi, og må i følge både Gadamer og Dewey være utgangspunkt for lærerens/lederens didaktiske valg og begrunnelser i en lokal praksis/læreprosess. Hvilke kunnskapsteoretiske og dramaturgiske implikasjoner dette har i et konkret kunstprosjekt er sentralt for analysen i artikkelen. Analysen vil eksemplifiseres og illustreres med et konkret gjennomført kunstpedagogisk forskningsprosjekt for ungdom: *Mål tid(en)*.

Mål tid(en) – forestillinger om måltidet som estetisk, kulturelt og sosialt fenomen i vår tid.



”Hvis jeg skulle laget en romantisk middag ville jeg hatt noe fugl kanskje, og fløtegratinerte poteter. Og dessert med sjokoladefondant. Jeg ville pyntet med roseblader og engler. Og musikk i bakgrunn. Jeg skulle ha laget maten selv. Mora mi er kokk.”³

Prosjektet *Mål tid(en)* er en del av Norsk Kulturråds satsing på å skape nye arenaer for utprøvende og nyskapende kunstproduksjoner for barn og ungdom. 70 ungdommer arbeidet (i fem workshoper fordelt over 4 måneder) med å undersøke måltidet som estetisk, sosialt og kulturelt fenomen. En faglig begrunnelse for å iverksette et slikt prosjekt var en hypotese om at *måltid* kunne skape et demokratisk utgangspunkt for estetisk utforskning og stilisering gjennom kunstnerisk form. Med demokratisk menes her et fenomen som ungdommer (uavhengig av bakgrunn) på ulikt vis (mer eller mindre bevisst) har forestillinger om og erfaring med fra egen hverdag og populærkulturelle referanser som f. eks film, foto og fjernsyn.

I workshopene arbeidet elevene med symbolske medier og virkemidler fra foto, tekst (autentiske tekster og dialoger/dramatikk) og installasjon (iscenesatte og improviserte situasjoner/tablåer)⁴. De samarbeidet om å skrive, iscenesette og fotografere måltidsrelaterte situasjoner, installasjoner, dialoger, monologer, regler, menyer og stemninger. Workshopene ble ledet av en fotograf og en

² Gadamer inkluderer også *fordommer* som en del av forforståelsen og den livsverden som mennesket lever i.

³ Illustrasjonene er fotografert av elevene selv og illustrasjonsteksten er utdrag fra kvalitative intervjuer knyttet til workshopene.

⁴ Lederne av prosjektet samarbeidet om å lede interaksjonene. Lederne var Camilla Grieg (fotograf) og Fride Lindstøl (teaterpedagog og forsker).

teaterpedagog/forsker som gjennom hele prosjektet eksperimenterte med og analyserte hvordan dramaturgiske valg og strukturer kunne bidra til at elevene utforsket og utfordret sin egen forforståelse.

Workshopene resulterte i en utstilling i Galleri Backer som var åpent for et internt og et eksternt publikum. Utstillingen besto av 20 store fotografier. En abstrakt film med fokus på elevene munn/spising/smak var lydsatt med fragmenterte kommentarer knyttet til forholdet mellom smaker/tekstur/minner. I en dokumentarisk film ble elevene intervjuet for å snakke om måltidets sosiale, kulturelle og estetiske konvensjoner og brudd. På en skjerm var det satt sammen en visuell presentasjon av kunstreferanser som på ulikt vis tematiserte måltidets fenomenologi (for eksempel Babettes gjestebud, Nattverden, Lady og Landstrykerens spagettimåltid, Chaplins romantiske middag). Til hvert bilde var det spilt inn en dialog. Noen høstes ut som hverdagslignende samtaler (handlingsdramaturgi med ulike viljer), andre som gjentakende, malende fraser (Jon Fosse-inspirert tilstands-dramaturgi). En sentral del av utstillingen besto av installasjonen "Det siste måltid": 13 melkeflasker var dekket rundt et bord hvor det på hver flaske var montert en lydkilde der elevenes ulike taler, regler, oppskrifter, menyer var lest inn. Til sammen dannet stemmene en surrealistisk, flerstemmig lydkulisse der elevenes forestillinger om "mitt siste måltid" virket sammen med klassiske kunstreferanser, for eksempel *Nattverden* av Leonardo Da Vinci⁵.



"En fin kveld med julesanger og pynt. Rosiner som lokker til seg fluene. Kongen og dronningen er på tv onkel Knut hadde gledet seg til pakkene. Så skjedde det noe."

Forskningsdesign

En nytolkning av Deweys kultursyn om dynamiske estetiske opplevelser og erfaringer blir i denne artikkelen brukt for å forske på forholdet mellom estetisk erfaring og læring. Dewey anbefalte forskeren å arbeide med lokalt situerte praksiser for så utvikle mer generelle anvisninger og begrunnede valg. Han kaller dette "Reflective experimental problem solving (*Inquiry*)" (Dewey, 1933, s. 13). I motsetning til et ofte institusjonelt bestemt skille mellom sanselig-kroppslige og følelsesmessige erfaringer og den fornuftmessige refleksjon og påstandskunnskap, legges det i den pragmatiske estetikken vekt på selve kombinasjonen av den viten som dannes i og med at erfaringen

⁵ Se Kulturrådets nettsider for presentasjon av prosjektet:
<http://kulturradet.no/kunstloftet/vis-prosjekt/-/kl-pb-12-maaltiden>

og refleksjon (eksegesen) forbindes (Rasmussen, 2013a, s. 263). Idealpraksis er i så måte en type utforskende kunstnerisk praksis som gir distanse og perspektiveres med kvalitative forskningsmetoder, men som fremfor alt verdsetter praksiserfaringen som empirisk grunnlag for å utvikle forskningsspørsmålene.



”Det er etter festen. Når aller er stappmette og slitne av å le og feire. Også ville vi lage noe som ikke lignet på virkelighet, noe ekkelt og trist. Hun kommer til å spy.”

Studien har derfor en produksjonsdesign hvor refleksjon, kunnskap og fortolkning vises på ulike nivåer i arbeidet, hvor det kunstneriske produktet er en blant flere tentative eksperimentelle løsninger. (Barone & Eisner, 2012). Empirien inneholder ulike typer materiell (foto, film, feltnotater fra deltagende observasjon) som i etterkant av workshopene er brukt som utgangspunkt for kvalitative intervjuer med deltagerne (elever og lærere). Et utvalg foto/tekster fra workshopene ble dermed brukt som grenseobjekt (boundary object) i fokusgruppeintervjuer med elever og lærere i etterkant (Akkerman & Bakker, 2011)⁶. En teoretisk tydelig kontekstualisering i alle faser av prosjektet har i denne sammenhengen fokusert analysen av empirien. Teoretiske referanser fra den pragmatiske estetikken er derfor tett knyttet til situasjoner og objekter fra den lokale praksisen⁷.

⁶ *Boundary object* er et eksempel på en form for tingliggjøring eller medierte symboler som kan åpne opp for læring. *Boundary object* fasiliterer kommunikasjon mellom ulike aktivitetssystemer der kunnskap og forutsetninger mobiliseres, perspektiveres og språkliggjøres gjennom deltagerens relasjon til, eller forståelse av, objektet (Akkerman og Bakker, 2011).

⁷ Siraj-Blatchford påpeker at etnografisk inspirerte undersøkelser *kan* fungere som ”test – beds” for teorier – ”a means of developing theories by checking them out in small-scale scenarios” (Siraj-Blatchford, 2010, s. 85). Studien kan derfor beskrives som en etnografisk *inspirert* studie med begreper fra den pragmatiske estetikken som teoretiske referanser og analyseverktøy.

Pragmatisk estetikk

Dewey kan karakteriseres som pragmatiker. En pragmatisk holdning til verden vil si at man er interessert i hvilke implikasjoner noe har eller hvordan et begrep virker i en situasjon eller en praksis. ”Pragmatismen ser teori som verktøy for å endre erfaringer og at teorier og empiriske erfaringer gjensidig er dynamiske og foranderlige i møte med hverandre” (Rasmussen 2013b s. 32). Dewey vender i sin forskning fokuset fra hva ord eller begrep betyr til hvilken betydning ordet får i en lokal kontekst eller praksis. Den gyldige kunnskapen er, i følge Dewey, den som kan gjenskapes i den lokale erfaringen, gjerne forstått som en konkret undersøkelse i en læreprosess eller et kunstprosjekt (Dewey, [1934] 2005).

Deweys teori om forholdet mellom estetikk, erkjennelse og læring kan beskrives som *pragmatisk estetikk*, et begrep som videreutvikles av den neopragmatisk kontemporære tenkeren Richard Shusterman (Shusterman, 2000). Både Dewey og Shusterman ønsket å oppnå et større helhetssyn på estetiske fenomener (Snævarr, 2001) slik at kunsten blir en viktig del av folks liv. Begge beskriver estetisk virksomhet som en egen opplevelsesmåte der den estetiske erfaring kan fremstå som både relasjonell og refleksiv, estetisk og intellektuell (Rasmussen, 2013b, s. 33-36). Med den såkalte *kontinuitetstesen* (Shusterman, 2000, s. 12-17) tar Dewey avstand fra modernitetens splitting av kunst fra kunnskap og vitenskap, praksis fra teori, kropp fra sinn og følelser fra fornuft og kognisjon. En konsekvens av Deweys kontinuitetstese er at han overskrider grensene mellom kunst og vitenskap slik at interaksjoner og objekter fra kunstpedagogiske forløp får epistemologisk verdi i forsknings- og læreprosessen (Dewey, 1934, s. 155; Rasmussen, 2013b, s. 25).

I nåtidens kunstbaserte forskningsteorier er det særlig Elliot Eisner og Tom Barone som tydeligst viderefører Deweys arv i pedagogikken (Barone & Eisner, 2012). Rasmussen (2013a) henviser til blant annet Barone og Eisner når han påpeker at både pedagogikken og kunstvitenskapen trenger et kunnskapssyn og en danningsteori som forbinder og som rommer både den aktive og formende erfaringen og den distanserte perspektivering. Han understreker videre at nettopp kunstdidaktikken kan bidra med dette fordi kunstens epistemologiske dimensjoner åpner opp for å forstå sammenhengen mellom opplevelse og aktiviteter/handlinger. En praktisk konsekvens av et slikt perspektiv er at populærkultur og hverdagskultur (for eksempel kulturelle og estetiske konvensjoner knyttet til mat og måltidet) inkluderes som viktig referanser og utgangspunkt for estetisk erfaring og praksis. Samlet sett understreker disse valgene den pragmatisk estetikkens hovedideer, å knytte estetisk teori nærmere estetisk erfaring og praksis, og det kognitive tettere på det symbolske kunstspråket, med det *for øye å fordype begge* (Rasmussen, 2013a og 2013b).

Etter planlegging, gjennomføring og evaluering av prosjektet *Mål tid(en)* var det flere forskningsspørsmål som var viktige for å fokusere på forholdet mellom estetisk erfaring og læring. Hvilke dramaturgiske valg var viktige for å skape *transformasjon* mellom elevenes forestillinger og ideer og ulike symbolske medier? Hvilke dramaturgiske valg og prinsipper synes virksomme for å ramme inn *symbolsk interaksjon* i workshopene? Hvordan kan *erfaringshandlinger* (for eksempel ulike former for kunnskap) som oppsto i det kunstpedagogiske prosjektet beskrives og kategoriseres? Videre vil disse spørsmålene og begrepene fokusere analysen av empirien, som illustreres med et utvalg eksempler fra den lokale kunstpraksisen.



”Vi så mange eksempler på hvordan ulike måltider kunne fotograferes. Bilder og ordentlige fotoshoots. Dere var trenere på en måte, så gjorde vi det selv etterpå. Først så jobbet vi med det høytidelige og så var det fest og det ble mer og mer rart helt til alt nesten ikke lignet på et måltid. Det er første gang han der er på fest. Han gruer seg og tror at alle må synge for maten.”

Transformasjon gjennom dramaturgiske valg

En viktig oppgave for lederne av i workshopene i Mål tid(en) var å hjelpe deltagerne til å fiksere forestillinger og ideer i en kunstnerisk form. Analyse av empirien viste at det var to dramaturgiske valg som fremsto som spesielt viktige for å iscenesette og lede ulike former for *transformasjon*. Et valg handlet om hvordan ulike former for *fiksjon* åpnet opp elevenes kognitive, estetiske, kroppslige (smak, lukt, lyd, plassering i rom) forforståelse. Et annet valg handlet om opplæring i og bruk av ulike *medier*. De to valgene vil analyseres og belyses med eksempler fra empirien.



”Jeg var litt skeptisk til det lille tema, bare det med mat og det at man spiser. Men så ble jeg overrasket over hvor mye man kan gjøre ut av bare det lille tema. Fordi man har forskjellige vaner og regler fra hjem til hjem. Det er annerledes med kulturer hvor man spiser på andre måter og har andre regler. Men det er jo grenser for hva folk finner på også da. Eller kanskje ikke. Noen i klassen sa at noe var strengt som jeg synes er greit. Takke og sånn. Jeg synes det var strengt å måtte spise opp all maten på tallerkenen. Og ikke kunne ha mobilen ved bordet.”

Fiksjon (tenk hvis) som inngang til transformasjon

En måte å gå inn i en fiktiv situasjon på er gjennom en rolle, der rollen representerer ulike perspektiver, motiver eller viljer som blir prøvd ut i samspill med andre roller. Teaterbegrepet benyttes derfor i forbindelse med bruk av *teatral fordobling* i rolle- og fiksjonsspill, hvor man iakttar hverandre teatralt, dvs. i rolle. (Szatkowski, 1985, s. 143; Sæbø, 1998, s. 52; Austring og Sørensen, 2006 s. 84). Gavin Bolton karakteriserer dette som *“holding two worlds in mind at the same time”* (Bolton, 1984, s. 141). Samtidigheten som oppstår mellom å være seg selv og å være en annen har grenseoverskridende kvaliteter fordi to virkeligheter smelter sammen gjennom fiksjon. Det betyr at elevene bruker sin kropp, sin fantasi, sin stemme, sine kunnskaper, ideer og erfaringer til å iscenesette en representasjon og en tolkning av en måltidsituasjon. På denne måten skjer det en transformasjon mellom det kognitive og kroppslige og mellom aktivitet, medium og de involverte elevers tenkning, som bygger på et klart skille mellom empirisk virkelighet/fakta og fantasi.

I klassisk forstand knyttes fiksjonen til den mimetiske etterligning/illusjon (Gladsø, Gjervan, Hovik & Skagen, 2007, s. 25). Det vil si at rollen er en symbolsk versjon av virkeligheten. En symbolsk versjon kan ha ulike kvaliteter; fra det poetiske og stiliserte til det mer realistiske og autentiske. Bakgrunn for slike aktiviteter er troen på at handling og refleksjon gjennom kropp, tanke og følelser styrker deltagerens kunnskaper og opplevelse av læring (Sæbø, 2012 og 2013; Drotner, 1995; Krøgholdt, 2001) Fiksjonen både beskytter og utfordrer egne minner og erfaringer, det at det ikke ”er sant” gir mulighet til desentrering og eksperimentering. Hvordan dekker en som er forelsket et

kjærlighetsmåltid? Hva med en som er sjenert og skal arrangere sitt første stevnemøte? Tenk hvis du skulle komponere menyen for ditt siste måltid? Hvordan vil dialogen høres ut mellom fremmede? Spioner? Ektepar? Hvilke regler tenker du gjelder i ”verdens strengeste” familie? Det er lederens dramaturgiske valg i læreprosessen som bidrar til å omforme hverdagserfaringer til nye mentale forestillinger og nye materielle former. Lederens jobb er i denne sammenheng å hjelpe elevene til å transformere den hverdagslige erfaringen til estetiske erfaringer der elevene forstår at hvis de velger ord, bilder, symboler og objekter vil det påvirke hvordan *andre* oppfatter meningen, stemningen og fortellinger knyttet til måltidets fenomenologi. Dewey mener denne forestillingsevnen er undervisningens fremste virkemiddel og er en fellesnevner for estetisk erfaring, lek og kunst; ”dramatic rehearsal (in imagination) of various competing possible lines of action becomes clear when we act.” (Dewey, 1922 s. 132).

Distansering er i denne sammenhengen et omdreiningspunkt for bevissthet om skillet mellom fiksjon og ikke-fiksjon (Eriksson, 2006). Distansering kan forstås som ulike estetisk virkemidler som bidrar til transformasjon fra elev til rolle, eller fra fysisk rom til fiktivt/symbolsk rom. I tillegg kan distansering forstås som et poetisk-didaktisk grep (device) som kan skape kunstneriske og pedagogiske muligheter for påvirkning og læring (Eriksson, 2011). Distansering gir, i følge Eriksson, en poetisk-didaktisk dimensjon til rådighet som kombinerer kunst og pedagogikk. En av de mest kjente dramapedagogene, Dorothy Heathcote, understreker også noe av det samme når hun sier at distansering handler om ”det å gjøre underlig”. Hun forklarer videre at dette handler om å ”reversere” prosessen og kreativt deformere det vanlige, det normale, det språkløse i deltakernes bevissthet (Heathcote, 1984, s.12).

I prosjektet Mål tid(en) utformes fiksjon gjennom medium som tilbyr ulike former for distansering. Den poetiske-didaktiske dimensjon som oppstår når det tilbys medier med ulike kvaliteter kan også beskrives som ulike former for transformasjon.

Hvordan dette skjer er også styrt av lederens dramaturgiske valg, noe som vil bli utdypet i neste delkapittel.



”Vi skrev som mange forskjellige personer. Man tenker annerledes når man er en annen. Jeg får nye ideer og ord på en måte. Du kjenner jo deg selv veldig godt, men hvis du skal skrive som noen andre er det bare å bruke fantasien. Jeg var for eksempel en hund, det var rart med lyder og ord. På bilde var jeg med i en middagsdate med et slags trekantdrama. Det var sånn at jeg var på siden, jeg var ikke invitert. To ville ha samme dama. En klassiske romanse vil jeg si.”

Dramaturgiske valg knyttet til medium.

Som vist tidligere kan transformasjon fra det hverdagslignende til det kunstneriske skje gjennom at elevene blir introdusert for og får opplæring i ulike medier/uttrykksformer. Et eksempel på en slik form for transformasjon er da elevene iscenesatte en konvensjonell julemiddag (bordinstallasjon, lister over ritualer, meny og dialoger). Måltidet ble modellert i felleskap og elevene mente at situasjonen representerte god bordskikk og gode manerer. Gjennom lederens dramaturgiske valg ble tallerkener, mat, bordplassering, dialoger og gjestenes handlinger transformert til en absurd situasjon. Pinlige familiehemmelighetene ble avslørt (under en tallerken ligger en tale skrevet av husets sønn). Gjestene oppdager hver sin (kjempe)flue i suppen. Sammen diskuterte vi spørsmål som: Hva skjer hvis gjesten gjemmer seg under bordet? Hva hvis verten pynter seg selv om han er alene? Eller holder en tale til sin døde mor? Er det trist? Morsomt? Hva betyr det absurde i denne sammenheng? Dette er spørsmål som vi delte for å utforske tema og medium i felleskap.

Barone og Eisner påpeker at opplæring i ferdigheter og teknikk tilknyttet mediet er grunnleggende for å få til transformasjonen av et lærestoff til et mediespesifikt uttrykk: "What does a medium do? A medium mediates. For a medium to be achieved – that is, for a material to acquire the status of a medium – skills must be available to make that transformation possible: no skills, no technique and therefore no technique, no effect." (Baron & Eisner, 2012, s. 62). Dewey uttaler også at valg av medium fokuserer læreprosessen og knytter lærestoffet til elevenes forforståelse⁸ og fantasi. Mediet intensiverer og klargjør en mening gjennom den orden som trer frem (Dewey, [1934]1980, s. 244) Noen medier synes tett på virkeligheten, andre krever mer tolkningsarbeid og ny kunnskap om formalestetiske kjennetegn.

Fiksjonaliseringen skjer derfor som ledet interaksjon mellom tema/lærestoff, mediet og elevenes forestillinger og fantasi (fiksjon), en prosess som rammes inn av lederens dramaturgiske valg. Bruken av fiksjon og valg av medium påvirker elevens språk og handlinger (Rasmussen, 2013b, s. 34-36). Medier representerer ulike former for stilisering eller ulik representasjonsgrad til virkeligheten (f. eks foto og fortelling). De ulike medier vil i følge Dewey åpne opp for ulike kunnskapsformer, det vil si at elevenes affektive, praktiske og kognitive forforståelse transformeres på ulik måte i en symbolsk form. Introduksjonen utvidet også elevenes livserfaring slik at de i etterkant av læringsforløpet har utvidet sine referanser i forhold til stil, symbolbruk og hvordan valg av medium påvirket kommunikasjonen. Ved at utforskningen foregår både gjennom tekst, foto og installasjoner/improvisasjon vil også ulike hierarkiske strukturer utfordres som f. eks mellom tekst og bilde, mellom figurativ og nonfigurativ kunst og mellom populærkultur og klassiske kunstidealer.

Susan Sontag kommenterer forholdet mellom mimesis og medium når hun sier at "Uansett hvilke begrensninger (som skyldes amatørmessighet) eller pretensjoner (som skyldes kunstferdighet) den enkelte fotograf måtte ha, synes et fotografi – et hvilket som helst fotografi – å stå i et mer uskyldig og derfor mer nøyaktig, forhold til den synlige virkeligheten enn andre mimetiske objekter. Der et maleri

⁸ Når det gjelder Deweys forståelse av *medium* ligner det på et sentralt begrep fra sosiokulturell læringsteori: *artefakter*. Et viktig utgangspunkt for denne teorien er at fysiske og intellektuelle redskaper/artefakter *medierer* virkeligheten for mennesker i konkrete virksomheter (Säljö, 2001). Begrepet medium er etter mitt syn mer anvendelig for å analysere kunstpedagogiske forløp (spesielt på grunn av Deweys bidrag) selv om kategorien *tertiære artefakter* også kan beskrives som imaginære og symbolske. Wartofsky bruker dette begrepet på kunst, spill og lek som stimulerer kognitiv tenkning og kan fungere som redskap for endring og utvikling av eksisterende praksis (Wartowski, 1979, s. 201-209). Fordi et sosiokulturelt paradigme er ulik pragmatisme og pragmatisk estetikk velger jeg å ikke diskutere dette begrepet i artikkelen, selv om begge kan plasseres innenfor et sosialkonstruktivistisk vitenskapsteoretisk paradigme.

eller en prosabeskrivelse aldri kan bli annet enn en smal, selektiv tolkning, kan et fotografi anses som en smal, selektiv transparens.” (Sontag & Øye, 2004, s. 14).

I prosjektet *Mål tid(en)* utformes fiksjonen gjennom medier som tilbyr ulike former for distansering. Den poetiske-didaktiske dimensjon som oppstår når elevene utforsker et lærestoff eller et tema gjennom medier med ulike kvaliteter kan forklares som remediering. Gjennom transformasjon fra et medium til et annet finnes det mulighet for meningsutvidelse, fordi ulike medier tilbyr ulike måter å symbolisere mening. De ulike mediene (for eksempel dialog og installasjon) kontrasterer, kommenterer, utfordrer og rammer inn elevenes tolkning og meningsdannelse. Spesifikke medier og fiksjonsformer krever også spesifikke og ulike måter å handle og samhandle i forhold til et tema eller et lærestoff. (Bolder & Grusin, ([1999] 2000). De ulike handlingene og mediene virker sammen i en læreprosess og skaper ulike former for en flerstemmig dynamikk mellom del og helhet. *Remedieringen* har dermed potensial til å utvide meningen i det fenomenet eller det fagstoffet som studeres.

Dramaturgiske valg knyttet til bruk av fiksjon og valg av medium rammer inn den estetiske læreprosessen som skjer i prosjektet *Mål tid(en)*. I tillegg viser empirien at det er noen dramaturgiske prinsipper og valg som er sentrale for å få til interaksjon mellom elevenes forforståelse og ulike medier, en prosess som den pragmatiske estetikken kaller symbolsk interaksjon.



”Vi valgte noen hvite marshmallows og melk fordi det skulle være en farge. Og så valgte vi de blå ballene som skulle skille seg ut. Det blir litt sånn stille, så betyr det ingenting, det er bare farger og menneskene som er helt stille sammen med det hvite. Nesten som det vi ikke tør å si når vi spiser sammen, men som alle merker.”

Symbolsk interaksjon

Ulike måter å iscenesette en situasjon på representerer ulike former for erfaring og kunnskap. For at elevene skal åpne opp for medier og perspektiver som synes ukjente kreves det at lederen velger dramaturgiske innganger og struktur som utfordrer elevenes forforståelse. Ved å *transformere* en situasjon der mottakeren gjenkjenner elementene fra en aristotelisk dramaturgi til en situasjon der måltidet dekonstrueres til assosiative handlinger, symbolske objekter og gjentagende replikker, erfarer elevene hvordan estetiske valg påvirker og utfordrer meningsdannelsen. Dewey beskriver begrepet

motstand (resistance) som erfaringens negativitet, noe som både akkumulerer energi og som er en forutsetning for refleksjon og læring (Dewey, 2005 [1934], s.162, 47). Vekslingen mellom identifikasjon (gjennom fiksjon og valgt medium) og kollektiv refleksjon/analyse (hvor vi sammen språkliggjør forholdet mellom dramaturgiske valg, estetiske virkemidler og tolkning/mening) synes spesielt viktig. Prosessen kan beskrives som en ledet transformasjon av elevenes forforståelse gjennom symbolsk form, en prosess som innenfor den pragmatiske estetikken blir forklart som *symbolsk interaksjon*. Den symbolske interaksjonen virker grenseoverskridende og kulturbyggende, fordi arbeidet med ulike medier fordret at elevene språkliggjør sin forståelse sammen med andre.

Et eksempel på en oppbygging av en symbolsk interaksjon er når elevene startet med å assosiere ulike ord og begreper knyttet til lukter (blant annet kanel og eddik). Ordene ble satt sammen til lister som ble satt sammen til poetiske ytringer knyttet til foto av ulike måltider. Tekst og foto ble montert til situasjoner og stillbilder (kropp og stemme) med ulike titler som for eksempel: *Ensom jul, Første kjærlighet, Ondskapens frokost*. Elevene uttalte i etterkant at de fikk erfaring med hvordan kontraster mellom tekst, situasjon og foto kan skape skift i stemningsleie fra for eksempel noe tradisjonelt og høytidsstemt til noe konfliktfyllt og dystert. Fokus på forholdet mellom del og helhet ble diskutert som en viktig inngang for å skape spenning: "Det at hun sitter alene på den ene siden av bordet viser hvordan de andre i familien ser på henne. Vi ville at alle skulle spise frosne erter fordi det viser at ingen bryr seg om hva maten smaker, alle vil bare bli mette. Hun har bare fått én ert, hun skal slankes. Måltidet viser en ganske tragisk familie."

Ut fra analyse av empirien er det flere *dramaturgiske valg*⁹ som viser seg som sentrale for å få til en symbolsk interaksjon:

1. Fra det enkle til det komplekse (valg og progresjon knyttet til valg av medium, for eksempel fra lister til poesi eller fra hverdagsamtaler til poetiske dialoger)
2. Fra det kjente til det ukjente (progresjon fra det hverdagslignende og dokumentariske til realisme/naturalisme og videre til det absurde og visuelle/surrealistiske. Et annet eksempel er fra lineær/Aristotelisk dramaturgi til visuell/simultan dramaturgi).
3. Veksling mellom innlevelse og refleksjon (veksling mellom fiksjon ("tenk hvis"), iscenesettelse gjennom ulike medier og kollektiv analyse/samtale/deling/visning). Dette prinsippet henger sammen med rytmen i det kunstdidaktiske forløpet.
4. Veksling mellom nærhet og distanse, innlevelse og analyse (tolkning skaper nye foki, fra å fokusere på hele måltidssituasjonen til å fokusere på et symbol, en replikk, en farge).
5. Fra deltagernes egne perspektiver (mitt siste måltid) til andre og kanskje mer ukjente perspektiver/roller (for eksempel hun som ikke spiser, han som spiser alene).
6. Fra øvelse/trening (assosiasjoner til en lukt, en smak, et bilde) til mer gjennomarbeidede foto/tekster som blir presentert i utstillingen.
7. Fra lukket dramaturgi (for eksempel lederstyrt med klare intensjoner om å gi formalkunnskap om estetiske virkemidler knyttet til et medium; demonstrasjoner og modellering) til åpen dramaturgi (elevene utforsker selv medium ut fra gitte rammer/oppgaver; lederen fungerer mer som en veileder).

En dramaturgisk struktur som fordrer et kollektivt arbeid med ulike medier vil i følge Dewey utfordre elevenes forforståelse slik at de er bedre forberedt til å arbeide friere med egne individuelle formspråk og medier i etterkant. Disse erfaringene blir en del av en individuell livserfaring og læreprosess. Men

⁹ De dramaturgiske valg kan i denne sammenhengen også forstås både som kunstfagdidaktiske prinsipper og verktøy for å iscenesette og strukturere en læreprosess der man ønsker å bygge bro mellom elevenes forforståelse og det lærestoffet som skal utforskes og læres.

hvordan kan man beskrive disse erfaringene? Hva betyr det egentlig å skape ny livserfaring og ny kunnskap? Neste delkapittel forsøker å konkretisere hvilke kunnskapsformer som virker sammen i prosjektet Mål tid(en). Kunnskapsformene vil knyttes til begrepet *erfaringshandlinger*, et begrep som den pragmatiske estetikken benytter seg av for å forklare sammenhengen mellom eleven og omgivelsene.



Fotograf: Dere er invitert til festmiddag på slottet. Dere skal først spise og oppføre dere likt som de andre ved bordet, selv om dere ikke kjenner reglene som gjelder i dette selskapet. Hvordan spiser dere? Hva snakker dere om? (Elevene spiser og etablerer en felles rytme). Jeg kan ta bilde av dere ovenfra (viser fra stige), nedenfra (setter seg ned) og rett på (viser).

Elev 1: Veldig god suppe

Elev 2: Nydelig flue

Elev 3: Så fin du er på håret

Elev 5: Så hyggelig

Fotograf: Jeg kan ta bilde nærme, fra siden og langt unna. Jeg velger meg ulike utsnitt. Kanskje jeg bare vil fokusere på hånden som holder skjeen. Eller munnen med fluen (viser). Eller noe rart som for eksempel skoene under bordet (viser). Kanskje du sparker til han, det er det ingen andre som vet. Eller dere to flørter, og hun blir sjalu. Jeg velger meg et utsnitt, og jeg velger meg et perspektiv. Jeg fokuserer på noe i forgrunnen, mens det som er i bakgrunnen er uskarpt og utydelig. Jeg velger meg det som er viktigst, den historien jeg vil fortelle.”

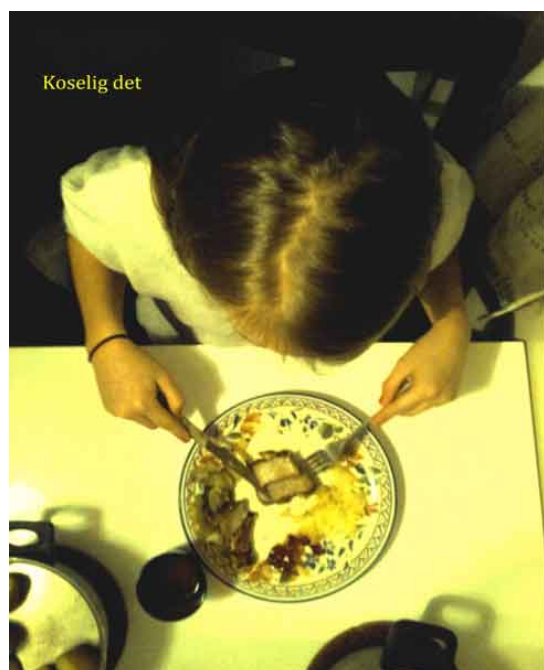
Erfaringshandlinger – nye sammenhenger mellom deltagerne og omgivelsene

Den estetiske læreprosessen som foregår i *Mål tid(en)* kan beskrives som en ledet transformasjon av elevenes forforståelse gjennom kunstnerisk form. Transformasjonen blir synlig når elevenes

kunnskaper og erfaringer blir til symbolske medier som uttrykker og utfordrer elevenes egne narrativer og egen identitet. Det at elevene samarbeider om å iscenesette en måltidsituasjon for så å velge et perspektiv, et utsnitt eller en tekstform, formgir kunnskaper og erfaringer og det elevene ønsker å fortelle. Iscenesettelse og regissering av kroppen, valg av symboler, farger, perspektiver og utsnitt knyttet til bordets og måltidets fenomenologi formgir tanken. Det å argumentere for sitt ståsted gjør læringsopplevelsen kollektiv fordi symboluttrykket er felles gjennom forhandling og deling. Når valgene deles med andre gjennom kunstnerisk form erfarer elevene at tekstlige og visuelle valg påvirker meningsdannelsen til alle involverte. Analyse av empirien synliggjorde at ulike former for kunnskap var virksomme i prosjektet. Kunnskapsformene er delt inn i tre kategorier¹⁰:

Tematisk kunnskap

Måltidet viste seg som et fruktbart utgangspunkt for å diskutere hvordan konvensjoner/brudd regulerer et samfunn, en familie eller en gruppe. Elevene var spesielt opptatt av hva som skjedde med den som frivillig eller ufrivillig brøt med etablerte konvensjoner og hvordan det å være utenfor kunne skape både en form for selvstendighet/individualitet og ensomhet. Elevene uttrykte forståelse for at ulike familier og kulturer etablerer sitt system som de begrunner ut ifra historiske, kulturelle og estetiske perspektiver. Enkelte elever sa at de ikke var så opptatt av det tematiske utgangspunktet, men mer opptatt av medieringen. Elevene uttalte at tema fungerte for alle fordi ”*alle kunne kjenne seg igjen og hadde noe å komme med*”.



”Det som handler om mat og måltid, er ikke så viktig. Jeg tenker annerledes om å lage bilder, situasjoner og lage lyd og samtaler som på film. Vi har lært forskjellige måter å ta bilder på. Forskjellige vinkler og perspektiver og sånn. Dette bildet tok vi hjemme etter skolen for å prøve det vi hadde lært. Det ble nesten skummelt, ikke koselig.”

¹⁰ Kategoriene ovenfor er valgt på grunn av hvor mye de var representert i empirien. Det kunne vært flere kategorier som for eksempel *relasjonell kunnskap*, noe lærerne nevnte som sentralt for prosjektet. En annen kategori kunne også vært knyttet til forholdet mellom kunstnerisk utforskning, kunstverkene (i utstillingen) og *kunst- og teatersyn*.

Kunnskap om ulike medier

Foto

Elevene uttalte at de fikk god kjennskap til hvordan man kunne bruke visuelle virkemidler (utsnitt, perspektiv, fokus) for å fotografere en situasjon/installasjon. Det at vi i fellesskap modellerte eksempler ved å transformere en situasjon fra en dokumentarisk eller realistisk stil til en poetisk og abstrakt komposisjon ble også nevnt som viktig. Modelleringen ble forklart som en god inngang til selv å registrere situasjoner og komponere foto i etterkant.

Tekst

Over halvparten av elevene uttalte at delskrivingsoppgavene gjennom ulike autentiske sjangere (lister, menyer, oppskrifter) fungerte som inngang til å skrive lengre dialoger og fortellinger. Skriveoppgavene fungerte også godt som inngang og forberedelse til kroppslig iscenesettelse og fotografi. Remedieringen fungerte berikende på tvers av medium/uttrykksform, elevene understreket betydningen av å veksle mellom fysisk improvisasjon, stillbilder, foto og tekst.

Installasjon/improvisasjon

Elevene uttalte at det var meningsfullt å fryse improvisasjoner til stillbilder for å bli mer bevisst på hvordan tolkningen av situasjonen bestemte fokus for fotograferingen. Dette gjorde dem mer presise i forhold til å iscenesette rom, bruke kroppsspråk og gester. Bevissthet om bruk av kontrast mellom del og helhet og mellom ulike sosiale konvensjoner ble nevnt som viktige erfaringer (for eksempel bryte opp en formell stil/strengt regler med absurde elementer for å skape humor).



”Jeg tror han er enslig og har arvet et slips fra faren sin som kanskje er død. Han ser litt nerd ut, prøver å gjøre det hyggelig selv om han er alene. Kanskje han egentlig har lyst på en kjæreste. Det er en flue der, det er ikke så rent. Hvis det hadde vært en dame der tror jeg ikke det hadde vært en flue.”

Dramaturgisk kunnskap

Forholdet mellom del og helhet

Elevene uttalte at de fikk kunnskap om forholdet mellom del og helhet, at små øvelser kunne bygges opp til foto og tekster og videre fungerte for et eksternt publikum i en utstilling. De poengterte at det var viktig at lederne modellerte, eksemplifiserte og analyserte sammen med elevene før de selv arbeidet med egne uttrykk. Halvparten av elevene understreket at de var overrasket over hvor spennende og interessante tekster, foto og installasjoner det kunne skapes (og dekonstrueres) av et så hverdagslig utgangspunkt som måltidet. En slik erfaring påvirket deres eget kunstsyn. ”Kanskje det går an å gjøre det samme med fotball”, var det en som sa. Elever som hadde lite erfaring med å besøke kunstutstillinger sa at de var overrasket over hvor mye de abstrakte bildene kunne fortelle om menneskene og om stemningen i situasjonen: ”Melkeglassene og det hvite sukkeret ble stille og fint, vi ville vise at vi ikke klarte å snakke sammen kanskje fordi vi ikke hadde noen ord som alle forsto”. En viktig dramaturgisk kompetanse som ble uttalt var det å ta utgangspunkt i en konkret og hverdagslig situasjon for så å gradvis ta bort eller tilføre et symbol/objekt for forsterke en stemning eller en stil.

Kunnskap om transformasjon fra hverdagskunnskap til et kunstspråk

Samtlige elever uttalte at de hadde lært noe om hvordan man kunne transformere egne erfaringer og ideer til kunst som både kunne bestå av foto, tekst, lyd og installasjoner. Flere elever uttalte at de gjennom prosjektet lærte mye om hvordan de selv lærte og hadde mange forslag til didaktiske innganger som kan overføres til klasserommet. Et eksempel som ble nevnt flere ganger var at de så verdien av å først å bli ledet gjennom modellerte eksempler (der formalestetiske virkemidler ble introdusert) for så å bruke kunnskap i andre situasjoner og kontekster sammen med andre.

Dewey karakteriserte kunstpedagogiske læreprosesser som både relasjonelle, affektive og refleksive (Witkin, 1974) og hevdet at utbyttet man får av å være med på læreprosesser gir deltageren (eleven) en handlingskompetanse. Rasmussen konkretiserer dette når han uttaler at: ”Det som dannes i kunstneriske utforsknings- og erfaringsprosesser, er komplekse affektive og kognitive innsikter om oss selv i relasjoner; om andre, om kunnskapstema, inkludert kunnskap og mestring av mediet; teaterspråkets teknikker, sjangere og håndverk” (Rasmussen, 2013b, s. 30). Det betyr at når elevene utforsker *måltidet* som et estetisk, kulturelt og sosialt fenomen sammen med andre kan det gi dem en handlingskompetanse til å språkliggjøre, handle og reflektere over lignende fenomener i fremtiden og i andre kontekster.



”Det var sånn litt systematisk. Dere forklarte oss hvordan vi kan gjøre ting så vi skjønne det. Hvilke muligheter som er. Men utover det er det greit å kunne ta hvilke bilder man vil innenfor det. Tenk deg en fotballtrening så sier de at ja i dag er det pasningsøvelser, ta hvordan pasninger dere vil. Da kan du ta kortpasninger, langpasninger. Innenfor rammen kan man bestemme. Det er litt sånn jeg mener skolen burde være. Det likte jeg godt med prosjektet.”

Oppsummerende kommentarer

Begreper fra Deweys pragmatiske estetikk fungerer i denne artikkelen som teoretisk inngang til å eksperimentere med og analysere didaktiske prinsipper og dramaturgiske valg som kan overføres til andre kunstprosjekter og læreprosesser. Det er viktig å merke seg at funnene i studien *Mål tid(en)* er knyttet til en lokal kunstpraksis og kan derfor ikke overføres *direkte* til andre praksiser. Deweys pragmatiske epistemologi bidrar til å gi forskningen et mål om å utvikle hypoteser for intelligente løsninger for praktiske valg. Forskningen kan hjelpe profesjonen til å utvikle praksis, forestille seg læringsforløp annerledes og gjøre forskningsbaserte vurderinger, begrunnelser og valg.

Studien er et eksempel på at bevissthet rundt introduksjon av fiksjon og ulike medier kan skape en kunstpedagogisk praksis som er *plastisk* nok til å virke sammen med elever med annen hverdagskunnskap og livserfaring, og *robuste* nok til å fungere som didaktiske verktøy og innganger for læreren/lederen. Fordi symbolske uttrykksmedier blir tillagt epistemologisk verdi kan det skapes nye sammenhenger mellom elevenes forforståelse og det tematiske utgangspunktet/lærestoffet, og mellom en lokal kunstpraksis/læringsforløp og kunstpedagogisk forskning. På denne måten kan eksperimentering med, og utforskning av, kunstpedagogiske prosesser bli styrket som et fagovergripende perspektiv innenfor kunst- og profesjonsforskning.



”Grisefest for menneskene. Eple i munnen, hud med skjegg, skjært i haka. Gugge, hår, skudd og død. Jeg tenker på hvor frekt det er å pynte et dødt dyr”.

Forfatteromtale

Fride Lindstøl er førstelektor i drama og teater ved Høgskolen i Buskerud og Vestfold. De siste årene har hun ledet flere tverrestetiske og teaterpedagogiske kunstprosjekter for og med studenter, barn og ungdom. Lindstøl ledet teamet som fikk NOKUTs nasjonale utdanningspris for fremragende arbeide med utdanningskvalitet i 2014. Prosjektet ”As if” – Profesjonsverksted i lærerutdanningen fikk prisen for sitt målrettede tiltak for å forbedre kvalitet i lærerutdanningen gjennom å eksperimentere med dramaturgiske og teaterpedagogiske innganger til didaktikk og læring. Artikkelen dokumenterer ett av prosjektene som er knyttet til dette arbeidet.

Litteratur

- Akkerman, S. F. & Bakker, A. (2011). Boundary Crossing and Boundary Objects. *Review of educational research*, 81(2), 132-169.
- Allern, T. H. (2003). *Drama og erkjennelse: En undersøkelse av forholdet mellom dramaturgi og epistemologi i drama og dramapedagogikk* (Doktoravhandling). NTNU, Trondheim.
- Allern T.H. (2012). Å forske i kommunikasjonens verden. I R. Gurgens Gjørum og B. Rasmussen (red.) *Forestilling, framføring, forskning: metodologi i anvendt teaterforskning*. Trondheim: Akademika forlag.
- Alexander, T. M. (1987). *John Dewey's theory of art, experience, and nature: the horizons of feeling*. Albany, N. Y.: State University of New York Press.
- Austring, B. D., & Sørensen, M. (2006). *Æstetik og læring: grundbog om æstetiske læreprocesser*. København: Reitzel.
- Barone, T., & Eisner, E. W. (2012). *Arts based research*. Los Angeles, CA: Sage.
- Bolder, J.D. & Grusin, R. (2000). *Remediation: Understanding New Media*. Cambridge, MA: The MIT Press.

- Bolton G. (1984). *Drama as education: an argument for placing drama in the centre of the curriculum*. Harlow: Longman.
- Bolton, G. og Heathcote, D. (1999). *So you want to use role-play? A new approach in how to plan*. Stoke on Trent, UK: Trentham Books.
- Barrett, E., & Bolt, B. (2010). *Practice as Research*. London: I.B.Tauris.
- Biesta, G. (2007). Why "What works" won't work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57(1), 1-22.
- Dewey, J. (1922). *Human nature and conduct*. New York: Henry Holt & Co.
- Dewey, J. (1929). *The quest for certainty: a study for the relation of knowledge and action*. New York: G. P. Putnam.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Collier Books.
- Dewey, J. (1997). *How we think*. Mineola, NY: Dover Publ.
- Dewey, J. ([1933]1998). *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: Houghton Mifflin.
- Dewey, J. (2005 [1934]). *Art as experience*. New York: Berkley Publishing Group.
- Dewey, J. (2000). Utdanning i et samfunnsmessig perspektiv. I S. Vaage (red) *Utdanning til demokrati barnet, skolen og den nye pedagogikk John Dewey i utvalg*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dewey, J., Vaage, S., & Thorbjørnsen, K. M. (2000). *Learning by Dewey: barnet, skolen og den nye pædagogik*. København: Gyldendal Uddannelse.
- Drotner, K. (1995). *At skabe sig selv: ungdom, æstetik, pædagogik*. København: Gyldendal.
- Eriksson, S. A. (2011). Distancing. I S. Schonmann (red.) *Key concepts in theatre/drama education*, s. 65-71. Rotterdam: Sense Publishers.
- Eriksson, S. A. (2009). *Distancing at close range: Investigating the significance of distancing in drama education*. Vasa, Finland. Åbo Academy University. (Diss)
- Eriksson, S.A. (2006). Distanse og bevissthet om fiksjon. I B. Rasmussen (red.) *Drama Boreale 2006: aktuell forskning i drama og teater*, s. 97-108. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Gadamer, H.G. (2003). *The beginning of knowledge*. New York: Continuum.
- Garrison, J. W., Neubert, S., & Reich, K. (2012). *John Dewey's philosophy of education: an introduction and recontextualization for our times*. New York: Palgrave Macmillan.
- Gjærum, R. G., Rasmussen, B. (red) (2012). *Forestilling, framføring, forskning. Metodologi i anvendt teaterforskning*. Trondheim: Akademika forlag.
- Gladsø, S., Gjervan, E. K., Hovik, L., Skagen, A. (2005). *Dramaturgi, forestillinger om teater*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Heathcote, D & O'Neill, C.(red.) & Johnson, L. (red.) (1984). *Dorothy Heathcote: Collected writings on education and drama*. London: Hutchinson.
- Heggstad, K. M., Eriksson, S. A., & Rasmussen, B. (2013). *Teater som danning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hickman, L. A., Neubert, S., & Reich, K. (2009). *John Dewey between pragmatism and constructivism*. New York: Fordham University Press.
- Krøgholdt, I. (2001). Performance og dramapædagogik – et krydsfelt. *Aktuelle teaterproblemer 47*. Institut for dramaturgi. Århus universitet.
- Lindstøl, F. (2012). Lærerens dramaturgi. I *Drama 2012(2)*.
- Moen, T., Nilssen, V. L., & Postholm, M. B. (2005). *Kvalitative forskere i teori og praksis*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Rasmussen, B. (2013a). Fra erfaring til refleksiv kunnskap. Sentrale prinsipper i drama og praksisledet forskning. I A.-L. Østern, G. Stavik-Karlsen & E.A. Aalberg (Red.) *Kunstpædagogikk og kunnskapsutvikling*. Universitetsforlaget. Oslo 2013.
- Rasmussen, B. (2013b). Teater som danning – i pragmatisk-estetiske rammer. I K.M. Heggstad, S.A. Eriksson, & B. Rasmussen (red). *Teater som danning*. Bergen: Fagbokforl.
- Rasmussen, B. (2012). Kunsten å forske med kunsten: et blikk på kunnen ut fra praksis-teori-relasjonen (s. . 23-49). I R. Gürgens Gjærum & B. Rasmussen, *Forestilling, framføring, forskning*, s. 23-49. Trondheim: Akademika forlag.
- Shusterman, R. (2000). *Pragmatist aesthetics: living beauty, rethinking art*. Oxford: Blackwell.

- Siraj-Blatchford, I. (2010). An ethnographic approach to researching young children's learning. I G. MacNaughton, I. Siraj-Blatchford & S. A. Rolfe (Red.) *Doing early childhood research: international perspectives on theory and practice*, s. 272-289. Maidenhead: Open University Press.
- Snævarr, S. (2001). Livskunst, levende kunst. *Samtiden*, vol. 3, 109-116.
- Sontag, S., & Øye, A. (2004). *Om fotografi*. Oslo: Pax.
- Szatkowski, J., & Jensen, C. B. M. (1985). *Dramapædagogik i nordisk perspektiv* (B. 2). Gråsten: Drama.
- Szatkowski, J. (2011). Person og Rolle. Forslag til et performativitets-begreb. *I Peripeti*. Aarhus universitet.
- Sæbø, A. (1998). *Drama - et kunstfag: den kunstfaglige dramaprosessen i undervisning, læring og erkjennelse*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Sæbø, A. (2012). Dramapedagogikk - studium av drama og estetiske læreprosesser klasseromsforskning. I R. Gürgens Gjørum & B. Rasmussen, *Forestilling, framføring, forskning*, s. 163-184. Trondheim: Akademika forlag.
- Sæbø, A. (2013). Estetiske læreprosesser og klasseledelse. I G. Engvig (red.) *Klasseledelse for elevenes læring*. Trondheim: Akademika forlag.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis: et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2010). *SAGE handbook of mixed methods in social & behavioral research*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Wartofsky, M. W. (1979). *Models: representation and the scientific understanding*. Dordrecht: D. Reidel Publishing Company.
- Witkin, R. W. (1974). *The intelligence of feeling*. London: Heinemann.
- Wittek, L. (2012). *Læring i og mellom mennesker: en innføring i sosiokulturelle perspektiver*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.