



BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur

Nr. 61 2016 • Årgang 33 • ISSN 0907-6581 • www.buks.dk

Merete Cornet Sørensen

Præsentation: Om læring, drama og æstetisk fordobling

Abstract

Gavin Boltons teorisæt står centralt i det aktionsforskningsprojekt, som min ph.d. afhandling (Sørensen 2015) og denne artikel baserer sig på. Her lægges der op til at udvide forståelsen af såvel dramafagets grundelementer som den komplekse læring, der kan udspille sig i samspillet i den æstetiske fordobling.

Keywords

Drama; Boreale; Explore; Express; Exchange; læring; æstetisk fordobling; drama-pædagogik;

Grundlæggende lærings- og samfundssyn

Denne artikel bygger på eget aktionsforskningsprojekt (Sørensen 2015) og skriver sig ind i et pragmatisk læringssyn og samfundssyn, som i min fortolkning ses som karakteriseret ved at være dialektisk og socialkonstruktivistisk.¹ Ud fra dette læringssyn forstås læring som en proces, hvor den enkelte i samspil med andre aktører og den sociokulturelle kontekst udvikler kognitivt, emotionelt og fysisk betingede færdigheder og aktivt medskabende konstruerer sin forståelse af sig selv og verden. Ifølge dette læringssyn eksisterer der ikke nogen endegyldig sandheder, idet alt viden om verden er menneskeskabt og kontingent. På den anden side set er vores viden om verden heller ikke et rent subjektivt fænomen, i og med den altid dels står på skuldrene af tidligere erhvervet viden, dels er udviklet og situeret i et interaktivt samspil med en bestemt historisk tid og en bestemt økologisk, social og kulturel kontekst. Læring ses således som en dialektisk proces, hvor den lærende ikke alene tilegner sig en forståelse af en bestemt situation, men yderligere via sit samspil med konteksten er med til at definere og konstruere denne. (Sørensen, 2015). Dewey (2005) formulerer det således: »Når vi erfarer noget, reagerer vi på det, vi gør noget aktivt ved det, og dernæst tåler eller underkaster vi os konsekvenserne. Vi gør noget ved forholdene, og dernæst gør de noget ved os«. (Dewey, 2005, s. 157).

Et centralt redskab i de kontinuerlige lærings- og udviklingsprocesser er vore sprog, der med Dewey (1980) Rasmussen (2013) og Vygotsky (2010) ud over det talte og skrevne sprog rummer alle æstetiske² udtryksformer. Disse sprog ser jeg med Dewey (1980) som en syntese mellem et indhold og en form og med Vygotsky (1978) som kulturelle redskaber, der læres, mens de anvendes i praksisfællesskaber i samspil med kompetente andre i NUZO (Vygotsky, 1978). Som kulturelle redskaber har sprogene en dobbelt funktion, dels en reflektiv, hvor sproget anvendes til at bearbejde og fastholde en oplevelse som en indre tanke, dels en kommunikativ, der gør det muligt at dele denne tanke. At tilegne sig et sprog ex. dramatisk formsprog kan i sig selv være målet for en læreproces og hermed forstås som resultatet af denne, samtidig med at det tilegnede formsprog kan tjene som redskab for kommende formsproglige refleksioner. Denne dobbelthed bevirker at redskab og resultat bliver dialektisk forbundne i en helhed, hvor de formsproglige udtryk på den ene side fremstår som et resultat af formsprogligt arbejde, på den anden side bliver et redskab til at konstruere nye måder at tænke og forstå på.

Tools, whether practical or symbolic, are initially »external«: used outwardly on nature or in communicating with others. But tools affect their users: language, used first as a communicative tool, finally shapes the minds of those who adapt to its use.
(Holzman & Newman, 2005, s. 37).

Om dramas særlige læringspotentiale

Selvom de æstetiske udtryksformer har en række fællestræk med andre sprog, har de også en række specifikke karakteristika. De er for det første karakteriseret ved at dele formsprog med en eller flere af kunstarterne, for det andet at rumme en sanselig analogi, for det tredje at rumme potentiale til at bearbejde og kommunikere såvel refleksive som sanselige og følelsesmæssige oplevelser, (Langer, 1969, Hohn, 2009, Austring & Sørensen, 2006, Sørensen, 2015). Dramatisk leg, dramapædagogik og teater ses i denne optik som nært relaterede

æstetiske udtryksformer (Sæbø, 2010, Guss, 2001, Lindquist, 2003) der alle er konstitueret ved anvendelse af teaterkunstnerisk formsprog. Selvom formsprog og indhold ifølge den pragmatiske optik gensidigt konstituerer hinanden, vil jeg i det følgende med afsæt i Vygotsky (1966, 1978) og Bolton (1981, 1986, 2008)³ fokusere på den indholdsmæssige læring, som medieringen gennem dramatisk formsprog kan rumme fremskrevet i 3 interrelaterede dialektikker:

1. Dialektikken mellem fiktiv og real kontekst
2. Dialektikken mellem konkrete og fiktive handlinger
3. Dialektikken mellem indre og ydre fiktiv tematik

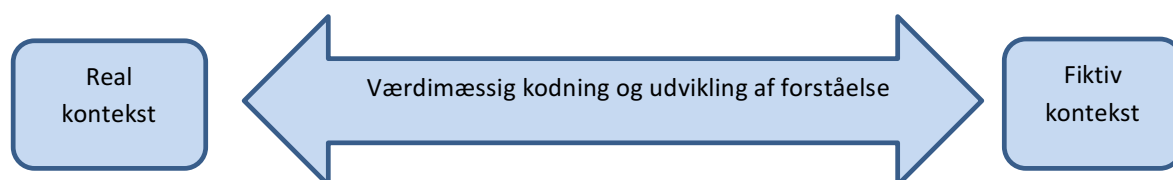
Dialektikken mellem fiktiv og real kontekst

Kernen i alt dramatisk virksomhed er ifølge Bolton (2008), Rasmussen (1991, 2013) m.fl. handlinger i fiktionen, og disse fiktive handlinger tager ifølge Bolton deres afsæt i oplevelser fra realkonteksten, som ud fra en pragmatisk forståelse er indlejret i en bestemt økologisk og sociokulturel kontekst (Dewey, 2005, Vygotsky, 1978).⁴ Dette betyder, at oplevelsen, hvad enten den opstår i mødet med natur eller kultur, i udgangspunktet vil være ladet med kulturelle normer og værdier, der imidlertid ikke skal forstås som statiske og eviggyldige, men som udtryk for et foreløbigt resultat af et samspil mellem den sociokulturelle kontekst og de aktivt handlende deltagere. Ud over at være præget af den kontekstuelle værdimæssige kodning præges oplevelsen ifølge Bolton (1981) af den enkeltes subjektive følelsesmæssige værdisættelse, af det oplevede. Bolton (1981) kalder denne sociokulturelt og subjektivt prægede følelsesmæssige værdisætning for appraisal. Jeg vælger selv som en fordanskning af termen at benævne den: værdimæssige kodning.⁵

Hvis man eksempelvis ser på en kultur, hvor normen er, at naturoplevelser rummer skønhed, så vil barnets forståelse af naturen være præget af denne norm. Imidlertid sammenholder barnet det sociokulturelt overleverede med det personligt oplevede, hvilket bevirker, at det ene barn qua egne oplevelser kan forbinde naturoplevelse med en syntese af skønhed, glæde og sanselighed, mens et andet forbinder samme situation som en ubalance mellem en ydre skønhed og en indre angst og ubehag. Begge værdisættelser af situationen vil være præget af såvel den kulturelt overleverede norm som den personlige følelsesmæssige værdisættelse af oplevelsen, og den herved udviklede kodning af oplevelsen indgår herefter som barnets følelses- og værdimæssige forforståelse.

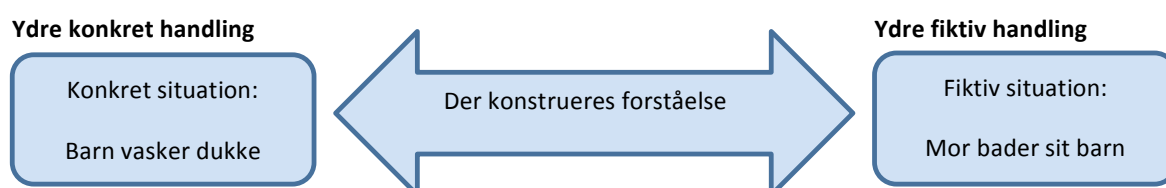
Nå den enkelte skaber en fiktiv situation i dramatisk leg i drama eller som aktør i en teaterproduktion, vil vedkommende uvægerligt trække på sin værdimæssige forforståelse, som gennem den formsproglige bearbejdning og det formsproglige udtryks distance fra det umiddelbart oplevede bliver tilgængelig for refleksion og bearbejdning. I denne proces opstår det, man med Haugsted (2009) kan kalde en immanent æstetisk fordobling. Med dette menes, at fiktionen i sig selv, rummer en virkelighedsfordobling, som den enkelte tilskuer eller aktør accepterer og indlever sig i ud fra en bevidsthed om, at fiktionen er et medieret udtryk for en oplevet virkelighed og ikke virkeligheden i sig selv. Gennem denne fordobling bliver det muligt at udtrykke, spejle og modificere forskellige forståelser og værdimæssige kodninger, hvilket igen vil kunne spille tilbage på den enkeltes værdimæssige forforståelse og handling i realkonteksten. Hermed bliver selve relationen mellem fiktion og realkontekst dialektisk, i

og med at handlingerne i realkontekst vil være konstituerende for handlingerne i den fiktive kontekst, samtidig med at handlingerne i den fiktive kontekst gennem sin modificering af den enkeltes værdimæssige kodning og forståelser påvirker den enkelte og kollektivets handlinger i realkonteksten og hermed realkonteksten i sig selv (Bolton, 2008).



Dialektikken mellem konkrete og fiktive handlinger

Enhver dramatisering rummer en række konkrete ydre handlinger i tid og rum. Hvis man som eksempel ser på en dramatisk leg, hvor et barn vasker en dukke, vil legen samtidig rumme en fiktiv handling, der giver den konkrete handling en ny tematisk betydning, eksempelvis en mor, der bader sit barn. »The external action of make-believe play, therefore, is the juxtaposition of two concrete worlds. One does not replace the other: both are present and interdependent« (Bolton, 1979, s. 19). Den ydre handling rummer således to samtidige situationer, der gensidigt påvirker og konstituerer hinanden, hvorved der opstår en dialektisk udveksling af erfaring mellem de to handlingsniveauer, der bevirker, at barnet får mulighed for at konstruere forståelse på flere samtidige niveauer. På det konkrete niveau kan barnet erhverve sig en række sanselige erfaringer i relation til de fysiske handlinger med vand, sæbe, vægtfylde m.m. mens det samtidig på det fiktive niveau gennem dramatiske formsprog kan bearbejde en mor og barn-relation og dennes indbyggede sociokulturelle og subjektive værdimæssige kodninger. Som det ses i nedenstående model, kan barnet således på en og samme tid udvikle viden, forståelse og færdighed i forhold til såvel den konkrete som den fiktive kontekst samtidigt med at disse handlinger indbyrdes betinger og påvirker hinanden i en dialektisk relation.



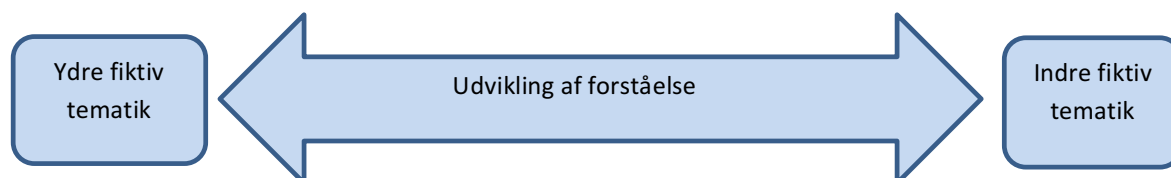
Dialektikken mellem indre og ydre fiktiv tematik

Ud over de ydre handlinger kan den fiktive handling rumme en indre tematisk handling, der ikke skal ses som adskilt fra den ydre fiktive handling, men som en integreret del af denne. »Intern handling är helt enkelt den andra sidan av myntet, för det vi talar om är i själva verket två aspekter av samme upplevelse« (Bolton, 2008, s. 39). Den indre handling fremstår som en parallel handling, hvor de følelser og handlinger som gennemleves i fiktion samtidig rummer en indre reference til lignende oplevelser fra realkontekst. Spiller man som børnene i mit projekt ensomme drager, som ingen vil lege med som en ydre tematik, vil børnene som

en indre tematik kunne trække på egne oplevelser af at være udenfor et legefælleskab. I den ydre tematik handler fiktionen om drager, i den indre om børnene selv, om det at være et menneske i verden. Heathcote (1999) kalder en sådan indholdsmæssige transfer »the code of brotherhood« (Wagner, 1999, s. 51) og påpeger, at der i identificering med en rollefigurs almenmenneskelige forhold opstår mulighed for at bearbejde eksistentielle problematikker og udvikle forståelse for disse.

Den ydre tematik er rammen som fiktionen udspiller sig indenfor, mens den indre tematik rummer essensen af oplevelsen, og handlingerne i den ydre og indre tematik fiktion påvirker og skaber på dialektisk vis hinanden. Samtidig skaber den ydre tematik gennem den formsproglige mediering en følelsesmæssig distance til det direkte oplevede, hvorved det bliver muligt for aktøren at bearbejde og kommunikere om oplevelsen på indlevet og distanceret vis på én og samme tid.

Nedenstående model viser, hvordan handlingerne i den ydre fiktive tematik og den indre fiktive tematik på dialektisk vis interagerer, og hvordan der i dette udvikles forståelse.



Læringen i den dramatiske mediering er således kompleks, idet den samtidigt udspiller sig på flere dialektisk forbundne niveauer, der rummer såvel

- den konkrete som den fiktive situation
- den indre og ydre tematik samt
- subjektive og sociokulturelle værdimæssige kodninger.

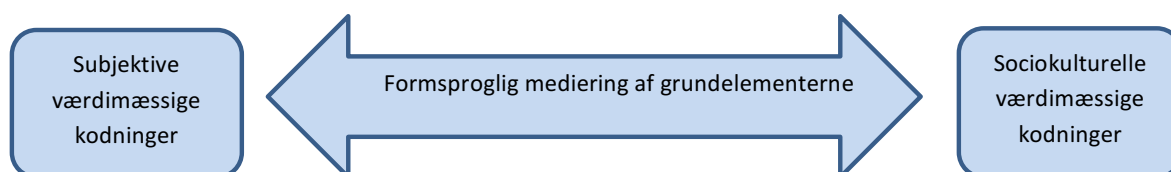
Fiktionens grundelementer og den femte dimension

Ifølge en række dramapædagoger ex. Sæbø (2010), Haugsted (1999) udspiller den dramatiske fiktion sig i et samspil mellem fire grundelementer: Figur⁶, Rum, Tid og Handling.⁷

Imidlertid tager medieringen gennem dramatisk formsprog som beskrevet sit afsæt i oplevelser fra realkonteksten og disses sociokulturelt og subjektivt indlejrede værdimæssige kodninger, som videreføres og fortolkes i den fiktive kontekst. Dette bevirker, at det ikke vil være tilstrækkeligt at rammesætte fiktionen ud fra de 4 grundelementer i sig selv, da der altid vil forekomme en række værdimæssige valg i forhold til disse, som har afgørende betydning for den formsproglige måde, man udtrykker de udvalgte grundelementer på, og på det værdimæssigt kodede indhold.

Den værdimæssige kodning, som tillægges grundelementerne kan være et udtryk for bevidste valg og vil hermed kunne italesættes gennem metakommunikation omkring fiktionen, instruktion og litterære forlæg. Den kan imidlertid også være udtryk for en ubevidst tavs kodning, der tager sit afsæt i en samspil mellem internaliserede, sociokulturelt indlejrede værdimæssige kodninger og den enkeltes personlige værdimæssigt kodede oplevelseshorisont. Relationen mellem disse kodninger er dialektisk, idet den subjektive

kodning præges af den sociokulturelle, som igen påvirkes af de formsproglige udtryk, som den enkelte aktør skaber, og som hermed indgår som en del af den kollektive kultur og fremtidige værdimæssige kodninger af oplevelser i real og fiktiv kontekst.

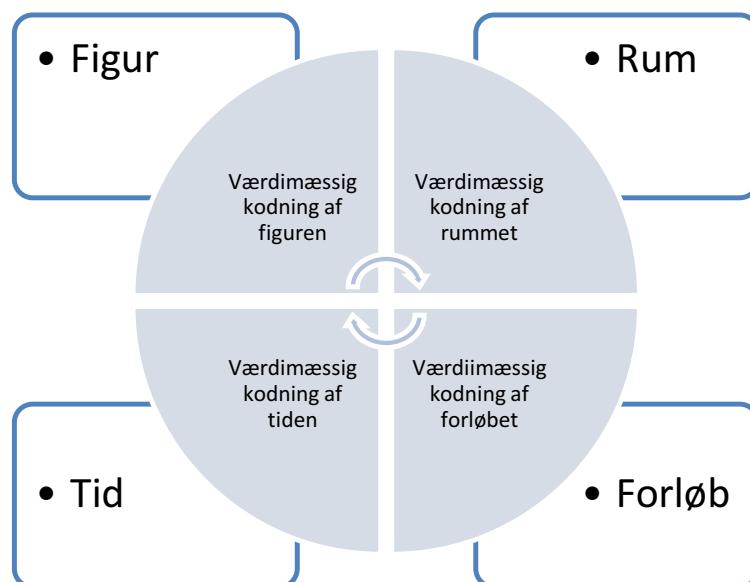


Den værdimæssige kodning af grundelementerne bevirker at en rollefigur aldrig kan være en neutral figur, men altid vil fremstå som en bestemt figur med bestemte træk, en bestemt sociokulturel placering og bestemte motivationer og følelser. På samme måde er det fiktive sted og den fiktive tid udtryk for en bestemt tids og rumlige kontekst med særlige handlemuligheder og særlige sanselige kvaliteter og følelsesmæssige værdier. Også handlingen er motiveret af og motiv for de udvalgte figurers agering i den udvalgte tids og stedsmæssige kontekst med de værdimæssige kodninger, som disse er bærere af.

Det er med andre ord ikke muligt at agere en ikke værdimæssigt kodet fiktion, en mand i almindelighed, et helt neutralt rum eller en handling uden værdimæssig kodning og underliggende motivation. Når børnene i mit forskningsprojekt spillede roller i egne dramatiske lege eller i dramaaktiviteterne, var det således altid en værdimæssigt kodet rollefigur med bestemte karaktertræk og bestemte værdimæssigt kodede handlingsmotivationer. Hvis et barn eksempelvis agerede drage i en dramatisering kunne dette være en aggressiv og farlig drage, en genert og usikker drage, en glad og legesyg drage, eller en ensom og ulykkelig drage, men aldrig en drage, der ikke havde specifikke karakteristika.

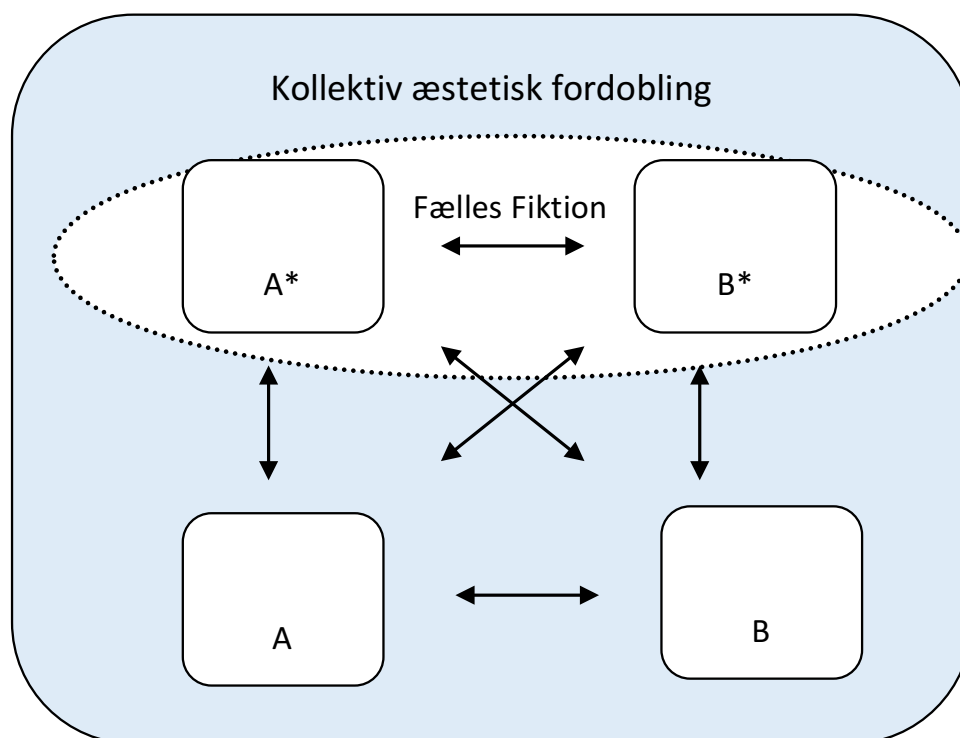
Disse værdimæssige valg blev herefter rammesættende for rollefigurens handlinger, fiktionens forløb og for de samspil, figuren indgik i. Det centrale bliver hermed ikke den ydre fiktive tematik og de fiktive figurer i sig selv, men de følelser, de gennemlever i de forskellige situationer, hvilket medfører at fiktionens egentlige tematik ikke nødvendigvis er at finde i dens ydre fremtrædelsesform, men derimod kan fremstå som en indre tematik, der repræsenterer de værdimæssige kodninger, som den enkelte og kollektivet tillægger den ydre handling (Sørensen, 2015). Den værdimæssige kodning af grundelementet bevirker således, at det centrale i dramatiseringen ikke er de enkelte rollefigurer og deres handlinger i sig selv, men de værdimæssige kodninger, som disse repræsenterer.

Eftersom den værdimæssige kodning fremstår som en forudsætning for dramatiseringen af de fire grundelementer vil jeg tillade mig at indsætte den som et bud på en supplerende femte dimension ved dramatiske fiktion. Dette betyder, at dramatisk fiktion rummer et samspil mellem fiktionens roller, rum, tid, og handlinger og en værdimæssig kodning af alle disse. I arbejdet med at skabe dramatisk fiktion vil den enkelte og kollektivet således ikke alene skulle vælge grundelementerne figurer, rum, tid og handling, men yderligere tillægge hver af disse en værdimæssig kodning. Disse værdimæssige valg vil, som det ses i nedenstående model, indgå i et samspil, hvor de enkelte grundelementer og deres kodninger løbende påvirker, perspektiverer og skaber hinanden.



Den kollektive æstetiske fordobling

En række skandinaviske dramaforskere (Szatkowski, 1985, Haugsted, 1999, Sæbø, 2009) beskriver drama som kollektiv fiktion, hvori der opstår en mulighed for en æstetisk fordobling, som er karakteriseret ved en kollektiv vekselvirkning mellem fiktionens udtryksformer på den ene side og realkonteksten på den anden. Den æstetiske fordobling af en fælles fiktion implicerer en dobbelt bevidsthed af samtidig at være i og uden for fiktionen, hvor personerne i rolle kommunikerer i bevidsthed om både sig selv, den anden, rollefigurerne og den fiktion, de er fælles om at etablere. Dette bevirker at deltagerne får mulighed for at spejle og komplementere sig selv og egen rolle i de øvrige deltagere og deres roller (Szatkowski, 1985, Sæbø, 2009). I nedestående model agerer personen A rollefiguren A* og personen B rollefiguren B* og som pilene viser, kommunikerer og interagerer såvel spiller som rolle med hinanden både i og uden for fiktionen.

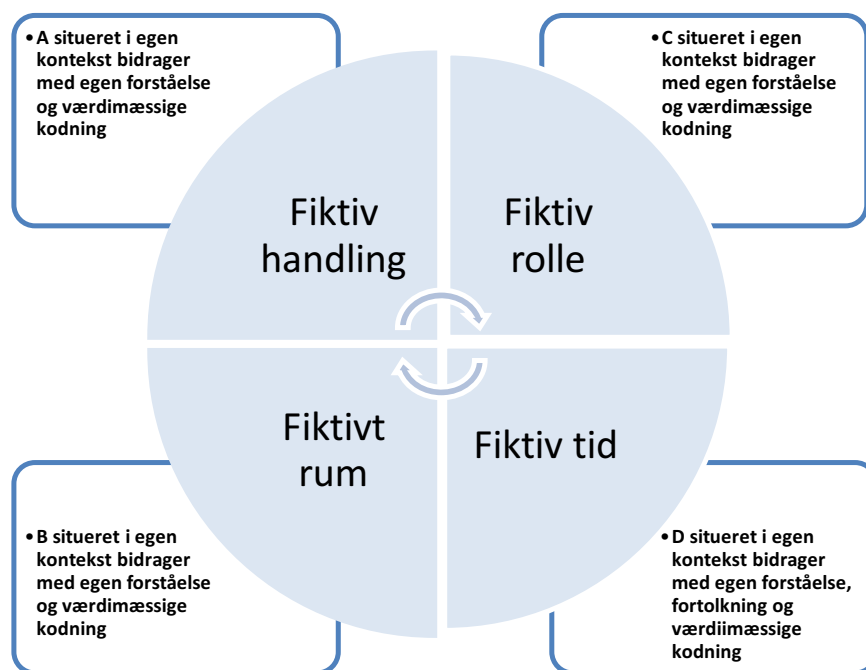


(Austring & Sørensen, 2006, s. 173)

Den værdimæssigt kodede æstetiske fordobling

Imidlertid rummer den kollektive æstetiske fordobling som ovenfor beskrevet yderligere en fordobling af alle grundelementer ud fra en såvel subjektiv som sociokulturelt overleveret værdimæssig kodning. Det vil sige, at den erfaringsbase, som den dramatiske fiktion tager sit afsæt i, er holistisk i og med, at den baserer sig på deltagernes oplevelser af at være et menneske i en kontekst. En oplevelse, som er empirisk funderet, historisk, økologisk og kulturelt situeret, og som rummer en sociokulturel og subjektiv værdimæssige kodning af den oplevede virkelighed. Samtidig er den æstetiske fordobling i dramaprocesen kollektiv, hvilket indebærer, at de enkelte deltageres forskellige oplevelser og værdimæssige kodninger interagerer og komplementerer hinanden i et fælles formsprogligt udtryk, der rummer en syntese af formsproglige udtryk og værdimæssige kodninger af teamtikker, personer, handlinger, tidspunkter og steder, der indgår i den fælles dramatiske fiktion.

Som det ses i nedenstående model med 4 deltagere i en kollektiv dramaproces, bidrager alle deltagere med egne kontekstuel indlejrede og værdimæssigt kodede fortolkninger af de enkelte grundelementer. Disse fortolkninger og værdimæssige kodninger indgår herefter i et løbende mange-relateret dialektisk samspil, hvor de gensidigt konstrueres af og konstruerer hinanden.



I samspillet i den æstetiske fordobling interagerer alle deltageres forskellige forståelser og værdimæssige kodninger således inden for de rammer, som fiktionen udspiller sig i, på en måde, hvor forskelligheden kan integreres, uden at den fælles fiktion sprænges. Der skal således som udgangspunkt være enighed om den ydre tematik og de forskellige grundelementer, mens de enkelte rollefigurer kan agere ud fra forskellige værdimæssige kodninger af disse. Hermed bliver det muligt for deltagerne i processen at diskutere, spejle og komplementere ikke alene rollefigurerens handlinger, men yderligere alle de fortolkninger, værdimæssige kodninger og forståelser, som danner grundlag for den enkeltes og kollektivets ageren i fiktionen. Samtidigt bliver det muligt for deltagerne i den løbende udveksling og spejling i processen at lade sig formsprogligt inspirere af hinanden og som kollektiv udvikle formsproglige udtryksformer, der kan fremstå mere komplekse og mange-facetterede, end de enkelte deltagere ville kunne have udformet hver for sig.

Den kollektive æstetiske fordobling i drama rummer hermed et stærkt akkumulativt læringspotentiale, hvor deltagerne interagerer med hinanden og forholder sig til den samlede mængde af formsproglige udtryksformer, bagvedliggende erfaring og værdimæssige kodninger, som indgår i den fælles fiktion. Deltagernes handlinger i fiktionen kan således som forbundne kar påvirke hinanden og hermed præge ikke alene de formsproglige udtryk, men yderligere den forståelse og de værdimæssige kodninger, som bearbejdes og udvikles i det dialektiske samspil mellem virkelighed og fiktion. Den viden om sig selv og verden, som bearbejdes og kommunikeres i samspillet i den kollektive æstetiske fordobling, bevæger

sig hermed fra det kontekstuelte indlejrede og subjektivt værdimæssigt kodede gennem det kollektive og intersubjektive hen imod det almenmenneskelige og eksistentielle (Sørensen, 2015).

Samtidig vil den forståelse, som udvikles gennem dramaaktiviteten, påvirke den enkeltes og kollektivets handlinger i realkonteksten og hermed konteksten i sig selv. Det, man lærer gennem skabende dramarbejde, griber således langt ud over aktiviteten selv og indgår som en del af de kontinuerlige personlige, kollektive og samfundsmæssige udviklings- og forandringsprocesser.

Noter

1. Med termen socialkonstruktivistisk menes her, at konstruktioner af såvel viden som kontekst foregår i en dialektisk relation mellem subjekt og den sociokulturelle kontekst. Læringsformen er således social og konstruktivistisk
2. Dewey (1980) anvender termen kunstneriske. Jeg foretrækker med Rasmussen (2013) og Høhr (2004, 2009) at anvende termen æstetiske, da denne som overbegreb favner både den professionelle kunst, som jeg knytter til verbet at kunne, og som repræsenterer en særlig ekspertise, og børn, unge og voksne egne skabende aktiviteter, hvor de anvender et æstetisk/kunstnerisk medie. I denne forståelse er børns egen dramatiske leg (rolleleg) en æstetisk udtryksform, men ikke kunst i sig selv
3. Bolton (1981) bruger børns egen som om-leg (dramatisk leg) som forklaringsmodel for læringen i skabende dramapædagogisk arbejde, en tænkning som jeg har videreført i denne artikel
4. Realkonteksten rummer i denne forståelse både naturen og diverse kulturelle udtryksformer. Oplevelser i mødet med ex. moderne medier, teater og kunstoplevelser eller mødet med den omgivende natur ses alle som oplevelser i realkontekst der kan medieres gennem dramatisk formsprog til et æstetisk fiktivt udtryk
5. I den norske oversættelse af Bolton (1981) oversættes termen appraisal med holdning. Dette forekommer i forhold til den danske betydning af begrebet holdning misvisende, idet denne term jf. *Den danske ordbog* (2012) forstås som et synspunkt, der er baseret på en personlig refleksiv og normativ tilgang. I Boltons betydning handler det ikke om beviste normative synspunkter men om en følelsesmæssig vurdering eller værdsættelse, der kan have en såvel bevidst som ubevidst karakter
6. Figuren er den fiktive rollefigur, som den enkelte deltager i den dramatiske fiktion skaber og fremstiller gennem agering. Selvom man således i den dramatiske fiktion spiller »sig selv« som i nyere scenekunsts eksperimenter mener jeg ikke, at man agerer som sig selv i den 'virkelige' verden, men som en spiller, der agerer »sig selv« i en fiktiv kontekst. Vygotskys case »Let's play sisters«, hvor to søstre leger søstre, er et eksempel på dette. »The vital difference in play (...) is that the child in playing tries to be a sister. In life the child behaves without thinking that she is her sister's sister« (Vygotsky, 1966, s. 3)
7. I faglitteraturen har flere forskellige termer været anvendt til at beskrive dette, mest almindelig er termen 'fabel'. Haugsted (1991) argumenterer for at erstatte termen fabel med termen forløb, idet han mener, fabels narrative merbetydning kan gøre den mindre velegnet til at beskrive improvisationer og performanceforestillinger, hvor handlingselementet ikke nødvendigvis forholder sig til en klassisk narrativ struktur. Jeg tilslutter mig Haugsteds

refleksioner, men ønsker med Bolton (2008) at understrege den dramatiske fiktions handlingskarakter og vælger derfor selv at anvende termen *handling*

Litteratur

- Austring, B., & Sørensen, M. (2006): *Æstetik og Læring*. Hans Reitzels Forlag.
- Bolton, G. (1979): *Towards a Theory of Drama in Education*. Oxford: Pergamon Press.
- Bolton, G. (1981): *Innsikt gjennom drama*. Oslo: Gyldendal .
- Bolton, G. (1986): *Drama as edukation*. London: Longman.
- Bolton, G. (2008): *Drama för Lärande och Insikt*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos.
- Dewey, J. (1980): *Art as experience*. New York: Perigee Book.
- Dewey, J. (2005): *Demokrati og uddannelse*. Århus: Forlaget Klim.
- Guss, F. G. (2001): *Drama Performance in childrens Play- culture*. Oslo: Høgskolen Oslo.
- Haugsted, M. (2009): *At gå fra sans til samling. Fordobling og æstetiske læreprocesser i dansk*. In: K. Fink- Jensen, & N. A. Maj: *Æstetiske læreprocesser – i teori og praksis*. København: Billesø og Balzer.
- Hohr, H. (Februar 2004): *Et dannelsesteoretisk perspektiv på det estetiske*. Social Xpress, 2.2004,, s. 9-13.
- Hohr, H. (2009): *Å føle, å oppleve, å begripe*. In: K. Steinsholt, & S. Dobsom: *Verden satt ut av spill* (s. 65 -77): Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Hohr, H., & Pedersen, K. (1996): *Perspektiver på Æstetiske Læreprocesser*. Dansk lærerforeningen.
- Holzman, L., & Newman, F. (1. 1 2005): *Lev Vygotsky: Revoltn Scientist*. New York: Routledge.
- Lindqvist, G. (2003): *The dramatic and narrative patterns of play*. European Early Childhood Education Research Journal. Volume 11, Issue 1,, s. 69-78.
- Rasmussen, B. (1991): *At være eller lade som om*. UNIT/AVH Trondheim.
- Rasmussen, B. (2001): *Meninger i mellom perspektiv på en dramatisk kulturarena*. Oslo: Fagbokforlaget .
- Szatkowskij, J. (1985): *Når kunst kan bruges*. Dramapædagogik II, Teaterforlaget Drama .
- Sæbø, A. B. (2010): *Drama i Barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sørensen, M. (2015): *Drama, æstetisk læring og udvikling af dramatisk legekompentence*. København: DPU Århus Universitet. <http://edu.au.dk/fileadmin/edu/phdafhandlinger/Merete-Soerensen-ph.d.-afhandling.pdf>
- Sørensen, M. (2015): *Æstetik og dagtilbudspædagogik*. In D. Cesshin: *Barndoms pædagogik i Dagtilbud* (s. 189-206): København: Akademisk Forlag.
- Vygotskij, L. S. (2010): *Fantasi og kreativitet i Barndommen*. Göteborg: Daidalos.
- Vygotsky, L. (1966): *Play and it's Role in the Mental Development of the Child*. Hentet 9. 10 2012 fra Psychology and Marxism Internet Archive (marxists.org) 2002: <https://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1933/play.htm>
- Vygotsky, L. S. (1978): *Mind in society*. London: Harvard University Press.
- Wagner, B. J. (1999): *Dorothy Heathcote: Drama as a Learning Medium*. Dorothy Heathcote: Drama as a Learning Medium: National Education Association.

Merete Cornet Sørensen: Lektor ph.d. Center for Pædagogik UCSJ, hvor hun blandt andet underviser i drama og æstetiske læreprocesser. Hun er forfatter af flere fagskrifter og har været involveret i og leder af flere forsknings- og udviklingsprojekter med fokus på æstetiske læreprocesser, drama og børns leg. Herudover er hun medudvikler af og koordinator på UCSJs internationale modul Aesthetic and Learning in Early Childhood Education.

Hun er meget interesseret i forholdet mellem følelser og refleksioner og den måde skabende æstetiske virksomhed med kunsten i alle dens mange sprogformer kan være en måde at kombinere disse normalt adskilte måder at få viden om sig selv og den verden man er en del af.