

# 6

## Iscenesatt ulikhet

### *Internasjonalt samarbeid i teaterutdanninger*

**ANNE ERIKSEN**

**SAMMENDRAG** Denne artikkelen tar utgangspunkt i et samarbeidsprosjekt mellom teaterutdanningene ved et russisk og et norsk universitet og diskuterer hvordan ulikhet og uenighet om teatertradisjoner og undervisningsfilosofi kan brukes som en ressurs. I diskusjonen benyttes teori om demokrati og utdanning og teori om uenighetsfellesskap. Erfaringene oppsummeres med at trygge rammer, fleksibilitet og vektlegging av praktisk handling der alle kan bidra, er viktige faktorer for at et samarbeid skal fungere godt.

**NØKKEORD** uenighet | ulikhet | demokrati | internasjonalt samarbeid | teaterutdanning

**ABSTRACT** This article is based on a collaboration project between the theatre education at a Russian and a Norwegian university and discusses how difference and disagreement about theatre tradition and teaching philosophy can serve as a resource. Theory of democracy and education and of communities of disagreement is applied in the discussion. It concludes that a safe framework, flexibility and emphasizing practical action where everybody can contribute, are vital factors for a successful collaboration.

**KEYWORDS** disagreement | difference | democracy | international collaboration | theatre education

Å samarbeide med noen du er uenig med, er en ferdighet

(Iversen, 2014, s. 22)

## INTRODUKSJON

Hva som er riktig eller godt teater, og hva slags undervisningsfilosofi som er «den rette», finnes det forskjellige svar på avhengig av hvor man befinner seg i verden og hvilken utdanningsinstitusjon man tilhører. Når to svært ulike teaterutdanninger med forskjellige ståsteder om undervisningens formål og innhold skal samarbeide over lengre tid, kan konflikter oppstå. Man kan spørre seg om det ikke er best å samarbeide med noen innenfor samme teater- og undervisningstradisjon som en selv, eller om ulikhet og til og med uenighet kan bidra til å skape noe nytt og spennende. Det finnes kanskje ikke et entydig svar på dette, men spørsmålet åpner for interessante refleksjoner.

Med utgangspunkt i et konkret samarbeidsprosjekt mellom en norsk og en russisk teaterutdanning ønsker jeg å diskutere følgende spørsmål: Hvordan kan man legge til rette for at et internasjonalt samarbeid i teaterutdanninger kan bli et vel-fungerende fellesskap når det i utgangspunktet er grunnleggende ulikheter og uenigheter mellom samarbeidspartnerne?

Spørsmålet er lite utforsket, og temaet er svært relevant å diskutere fordi det i dag kreves at alle høyere utdanningsinstitusjoner har internasjonalt samarbeid innen utdanning og forskning. Erfaringene fra prosjektet kan ha betydning for internasjonalt samarbeid innen drama- og teaterutdanninger, og det kan også ha overføringsverdi til internasjonalisering innenfor andre fagområder.

Mange prosjekter i drama- og teaterfaget og i flerfaglige sammenhenger har gitt meg erfaring i å samarbeide med mennesker med andre oppfatninger enn dem jeg selv har, også i internasjonale sammenhenger. I denne artikkelen reflekterer jeg over erfaringer fra et samarbeidsprosjekt, finansiert av Senter for internasjonalisering av utdanning<sup>1</sup> (SIU) mellom to teaterutdanninger, en fra Norge og en Russland, som ble gjennomført i perioden 2013 til 2016, se Diku (u.å.). Min rolle var å lede og koordinere prosjektet i samarbeid med norske og russiske kollegaer. I tillegg samarbeidet jeg tett med de fagansvarlige for de norske samlingene i prosjektet og bidro i planleggingen av dem. Universitetene som samarbeidet var Universitetet i Tromsø – Norges arktiske universitet (UiT) og St. Petersburg statlige kulturuniversitet<sup>2</sup> (SPBGIK).

1. Senter for internasjonalisering av utdanning (SIU) finansierer samarbeid innen ulike programmer, deriblant Russlandsprogrammet.

2. <http://www.spbgik.ru/>

De to utdanningsinstitusjonene har svært ulike teater- og undervisningstradisjoner. Den russiske utdanningen bygger på et tradisjonelt teatersyn og vektlegger realistisk spillestil der teaterregissøren Konstantin Stanislavskis<sup>3</sup> arbeidsmetoder for skuespillertrening er sentral. Klassiske russiske dramaer er også en viktig basis i denne skuespillerutdanningen. Den norske utdanningen er inspirert av nyere trender innen teateruttrykk, med teaterprosesser som omfatter mange ulike spillestiler og sjangre og der deltakerstyring vektlegges.

Målet for prosjektet ble å styrke kvaliteten i utdanningene gjennom møtet mellom tradisjon og nye trender i drama og teater. Selv om det aldri var et mål at dette skulle endre utdanningene, var det et sterkt ønske om å tilføre hverandres utdanninger noe som kanskje ingen av institusjonene kunne ha skapt alene. Og siden ulikhetene var så store, ble nysgjerrigheten vakt når det gjaldt mulighetene for å få dette til.

Fokus for denne artikkelen er den delen av prosjektet som er knyttet til gjennomføring av praktiske samlinger og avslutningsforestilling med russiske og norske studenter som deltakere og faglærere fra begge land som ledere. Jeg kommer nærmere tilbake til planlegging og gjennomføring av prosjektet.

Teorigrunnlaget for artikkelen er sammensatt. Jeg anvender John Deweys (1916) teori om utdanning til demokrati, Chantal Mouffes (2009) politiske tanker om demokrati i en multipolar verden og Lars Laird Iversens (2014) sosiologiske teori om uenighetsfellesskap. Dewey definerer demokrati slik: «A democracy is more than a form of government; it is primarily a mode of associated living, of conjoint communicated experience» (Dewey, 1916, s. 87). Han hevder at det er nødvendig at medlemmer i en gruppe har lik mulighet til å motta og ta fra andre, at det finnes et stort utvalg av delte erfaringer for at man skal utvikle et fellesskap og at et samfunn som er grunnlagt på sedvaner og tradisjon, ikke utnytter individuelle variasjoner godt nok (Dewey, 1916). Individuelle variasjoner kan for eksempel handle om ulikheter som kan være vanskelig å forene og som potensielt vil føre til uenighet. Chantal Mouffe (2009) er opptatt av at uenighet både er akseptabelt og nødvendig i et pluralistisk demokrati. Hennes refleksjoner er også en viktig inspirasjon for drøfting av artikkelens problemstilling. Lars Laird Iversen bruker begrepet uenighetsfellesskap om grupper av mennesker som er havnet i samme gruppe på en tilfeldig måte, og som bindes sammen av en felles oppgave eller et felles mål (Iversen, 2014). Innenfor en slik gruppe vil det være ulike meninger og holdninger. Det er interessant å bringe inn hans tanker om uenighetsfellesskap i diskusjonen av prosjektet fordi han fokuserer på hvordan vi kan få et slikt fellesskap til å fungere godt.

---

3. Den russiske teaterregissøren Konstantin Stanislavski (1863–1938) utviklet metoder for skuespillertrening som har fått stor betydning internasjonalt, også i Skandinavia, se for eksempel Kobbemagel (2009).

## METODE OG DATA

Forskerrollen er preget av en nærhet til forskningsmaterialet siden jeg var en aktiv deltaker i prosjektet. Jeg er inspirert av aksjonsforskning, en forskningstilnærming som ofte brukes i drama- og teaterfaget (O'Toole, 2006). Aksjonsforskning handler ikke om å beskrive eller tolke hva som skjer, men om å sette i gang prosesser for å oppnå endringer og/eller løse problemer. Her er forsker og deltaker likeverdige i prosessen med et engasjement for forskningssammenhengen (Fals Borda, 2001). Prosjektet var ikke planlagt som et aksjonsforskningsprosjekt, men likheten med aksjonsforskning er klart til stede siden ønsket om utvikling var formulert i målene for samarbeidet. Jeg har også funnet inspirasjon i teori om forskning i egne erfaringer (Wadel, 2006), i litteratur om forskning på egen praksis (Postholm, 2007) og i autoetnografi (Sparkes, 2002). Det er viktig å være bevisst på at slike tilnærminger kan utfordre den nødvendige distansen forskeren må ha til forskningen. Forskeren forteller for eksempel historier om egne, levde erfaringer og benytter disse som kilder når autoetnografi anvendes. Ved å tolke individuelle erfaringer kan generelle sosiale prosesser forstås (Sparkes, 2002). Selv om jeg bruker andres erfaringer og refleksjoner som datagrunnlag, er jeg bevisst på at også mine egne erfaringer er en del av forskningsmaterialet. Et annet moment å være klar over er at et norsk utdanningsperspektiv er med på å bestemme hvilke linser som er i «forskerbrillene».

For å diskutere problemstillingen tar jeg utgangspunkt i prosjektsøknaden. De ulike fasene i prosjektet er dokumentert med program og referater. Dette er mine hovedkilder i tillegg til forskerlogg med observasjonsnotater. Videodokumentasjoner av samlingene og sluttforestillingen er supplerende datamateriale, i likhet med studenters refleksjons- og evalueringstekster.<sup>4</sup> Studentene har gitt tillatelse til å bruke dette datamaterialet i forsknings- og undervisningssammenheng. Mitt materiale gir ikke grunnlag for generaliseringer, men erfaringer og refleksjoner kan være nyttige for internasjonale utdannings samarbeid, både i og utenfor teaterfaget.

## SAMARBEIDET

UiT og SPBGIK inngikk på forhånd en samarbeidsavtale på et overordnet plan, og deretter ble ledelsene ved teaterutdanningene ved begge utdanningsinstitusjonene forespurt om å samarbeide. Som en av lederne ved det norske universitetet hadde jeg en sentral rolle i hele denne prosessen. Før søknaden om prosjektstøtte

---

4. Når det siteres fra studenttekstene, er de merket med S (student) og nr., samt årstall, for å skille dem fra hverandre.

ble utformet, besøkte representanter fra utdanningene hverandre, og vi diskuterte formål og innhold i det planlagte samarbeidet. Initiativet til å skrive søknad om prosjektmidler ble tatt av oss faglærere ved det norske universitetet, men vi fikk viktige innspill fra våre russiske kollegaer. Det var et ønsket samarbeid, selv om det tidlig ble klart at de to utdanningene var svært ulike, noe jeg vil komme nærmere tilbake til.

Studenter og lærere møttes til samlinger av en ukes varighet en gang i året, annenhver gang i Russland og annenhver gang i Norge. I tillegg ble en samling på ti dager gjennomført for å produsere og spille en avslutningsforestilling i St. Petersburg. Samlingene ble ledet av faglærerne i vertslandet, og avslutningsforestillingen ble regissert av russiske lærere i samarbeid med de norske. Her følger en skjematisk framstilling av prosjektet, slik det ble realisert:

**TABELL 6.1** Oversikt over samlingene i prosjektet.

Workshop	Tema	Innhold	Visninger
Vår 2014 i St. Petersburg	Skuespillerens kropp	Scenisk bevegelse, skuespillerkunst og vokaltrening.	Russiske studenter viser korte forestillinger for norske studenter.
Høst 2014 i Tromsø	Stedsspesifikt og interaktivt teater	Utforskning av steder i naturen, bruk av utvalgte rekvisitter.	Offentlig utendørs vandreforestilling. Alle deltakende studenter med utgangspunkt i Peer Gynts liv.
Vår 2015 i St. Petersburg	Skuespillerteknikk	Sang, scenekamp, pantomime og dans.	Forestilling fra bryllupsscenen i <i>Peer Gynt</i> der alle studentene deltok som aktører. Visning for ansatte og studenter ved St. Petersburg statlige kulturuniversitet.
Høst 2015 i Tromsø	Interaktivt teater og teknologi	Bruk av Skype, Facebook og Gopro-kameraer. Spill/ikke spill.	Visning for inviterte gjester av elementer fra samlingen. <i>Peer Gynt</i> og egoisme. Alle studentene deltok i visningen.
Vår 2016 Prosjektavslutning i St. Petersburg.	Forestillingsarbeid.	Elementer fra de ulike samlingene satt sammen til helhet.	Vandreteater. «Peer Gynts vei». Offentlig visning på Peter-Paul-festningen.

I tillegg til de praktiske samlingene og forestillingene omfattet samarbeidsprosjektet (Diku, u.å.) utviklingen av en felles studieplan i interaktivt teater, noe som ikke vil bli diskutert nærmere her da det ligger utenfor denne artikkelens hovedfokus.

## TEORETISKE PERSPEKTIVER

I analysearbeidet har jeg latt meg inspirere av tenkningen til filosofen John Dewey og av Chantal Mouffes politiske teori. Deweys definisjon av demokrati omfatter mer enn en styreform – det er en måte å dele erfaringer og å sameksistere på. Han hevder at et progressivt samfunn regner individuelle variasjoner som verdifulle fordi samfunnet ser på dette som muligheter til å utvikle seg, og han er opptatt av at utdanningen i et demokratisk samfunn gir rom for mangfold og intellektuell frihet. «Därför måste ett demokratiskt samhälle i överensstämmelse med sina ideal tillåta intellektuell frihet och mångfaldens fria spelrum i utbildningen» (Dewey, 2009, s. 358). Dewey understreker også at utveksling av erfaringer og opplevelser mellom alle mennesker i en gruppe ikke må hindres, fordi slik erfaringsutveksling er viktig for balansert intellektuell stimulans. «Diversity of stimulation means novelty, and novelty means challenge to thought» (Dewey, 1916, s. 98). Jeg tolker Deweys teorier om det demokratiske utdanningssystemet slik at det er viktig å hente inspirasjon fra andre som er ulike og uenige med en selv for å utvikle seg. Han framhever samme prinsipper for å utvikle relasjoner mellom nasjoner: «The emphasis must be put upon whatever binds people together in cooperative human pursuits and results, apart from geographical limitations» (Dewey, 1916, s. 115). Grunnlagstanken i samarbeidsprosjektet er i overensstemmelse med Deweys teorier om utdanning til demokrati, slik jeg tolker det. I tillegg til å framheve hva som er ulikt mellom de to utdanningsinstitusjonene, kan man fokusere på hva som er sammenfallende for dem. Det handler for eksempel om de overordnede målene for utdanningene. I prosjektdokumentet er det formulert slik:

However, both institutions adhere to the basic educational principle that regardless of educational and pedagogical approach, a student must be technically capable/proficient in acting/directing in theatre. The utmost technical proficiency is also connected to another important element in the formation of a professional theatre practitioner – i.e. the ability to adapt to new and diverse ideals. To meet, rehearse and perform together with fellow students of drama and theatre from various backgrounds – schools, culture and traditions – will increase every student's capability to be prepared for an increasingly competitive job market.<sup>5</sup>

I tillegg til Deweys teorier om demokrati og utdanning er det interessant å vise til Chantal Mouffes refleksjoner. Hun skriver om demokrati:

Liberal democracy is the articulation between two different traditions: liberalism, with its emphasis on individual liberty and universal rights, and democracy, which privileges the idea of equality and ‘rule by the people’, i.e. popular sovereignty. (Mouffe, 2009, s. 557)

Hun trekker fram hvordan denne forståelsen hører til i en bestemt kulturell og historisk kontekst der den jødiske og kristne tradisjonen har spilt en viktig rolle. Hun stiller spørsmålet om det er rett at denne normen for sameksistens skal være gjeldende for hele verden. Individualismen, som dominerer i den vestlige verden, virker fremmed i mange andre kulturer, som verdsetter det kollektive høyere enn ideen om individuell frihet (Mouffe, 2009, s. 557). Hun argumenterer for at ulike politiske former av organisering vil være mer formålstjenlig for å oppnå fred og stabilitet enn å påtvinge hele verden en universell modell. Slik vil det være både mulig og ønskelig at ulike kulturelle tradisjoner får komme til uttrykk.

The thought that I would like to share with you in concluding is that we should acknowledge that the world is a pluriverse and realise that to accept a diversity of political forms of organisation will be more conducive to peace and stability than the enforcement of a universal model. (Mouffe, 2009, s. 561)

Mouffes teorier er relevante fordi de påpeker viktige grunnleggende holdninger til sameksistens. Slik jeg forstår det, må man verdsette samarbeidspartnerens kultur og kulturelle praksis som likeverdig med ens egen, og at man ikke trenger strebe etter å utvikle et universelt teatersyn. Mouffes tanker samsvarer også med Deweys ideer om sameksistens i et demokratisk samfunn, selv om hun knytter sin teori til politisk organisering av det globale samfunnet.

Men hvordan skal vi løse utfordringer med hensyn til ulikhet og uenighet? Lars Laird Iversens har interessante ideer om demokratisk samhandling som kan være et relevant bidrag i den sammenhengen. Han tar til orde for at vi må se på demokratiske fellesskap, for eksempel vårt eget land, som et uenighetsfellesskap (Iversen, 2014). Begrepet definerer han slik: «Et uenighetsfellesskap er en gruppe mennesker med ulike meninger, som er i en felles prosess for å løse et problem eller en utfordring» (Iversen, 2014, s. 12). Slike fellesskap er grupper man er medlem av uten å ha valgt det selv, for eksempel nasjoner, familie eller skoleklasse. Iver-

---

5. Prosjektdokument (upublisert).

sen hevder at man også på individnivå kan snakke om uenighetsfellesskap fordi vi alle er sammensatt, både av følelser og rasjonelt tankeliv, jamfør Bakhtins tanker om multivokalitet og Goffmans rolleteorier (Iversen, 2014, s. 32). Idealtypen av uenighet er ifølge Iversen uenighet som ikke fører til enighet ved en ren avklaring av fakta, og han avgrensar videre uenighet fra misforståelser på den ene siden til vold på den andre siden. Motsetningen til uenighetsfellesskap er enighetsfellesskap, for eksempel en religiøs sekt som preges av autoritet og strømlinjeforming, eller en gründerbedrift som skal gjøre gründerens visjon til virkelighet. Uenighet er oftest knyttet til verdispørsmål.

[E]t idealtypisk uenighetsfellesskap er en gruppe mennesker  
 1 som er kastet sammen i et skjebnefellesskap  
 2 med ureduserbar, men ikke-voldelig uenighet seg i mellom [sic],  
 3 og som står overfor en prosess som med nødvendighet innebærer valg av felles handling.

(Iversen, 2014, s. 14–15)

Iversen viser til sin egen forskning knyttet til skoleklasser der han undersøkte hvordan lærere underviste om verdier i religionsundervisningen. Han fant at elevene i en klasse opplevde klassen som et fellesskap, selv om de ikke så ut til å dele verdier i stor grad. Uenighetene fulgte dessuten ikke antatte kulturelle skillelinjer. Han fant også at lærere la til rette for diskusjoner og erfaringsdelinger og sørget for at klassene var gode uenighetsfellesskap (Iversen, 2014, s. 67).

Han er også opptatt av hvordan man kan planlegge et velfungerende uenighetsfellesskap. Jo mer et slikt fellesskap er gitt heller enn valgt, jo viktigere er det å legge til rette for et fungerende uenighetsfellesskap. For å realisere dette bør man legge vekt på praktisk handling i stedet for abstrakt vurdering og sørge for at handlingene er i tråd med det endelige målet man forsøker å nå (Iversen, 2014, s. 25). Det er flere måter å forholde seg til uenighet og prøve å finne en løsning på. I et godt uenighetsfellesskap er det ikke noe mål om å oppnå konsensus. En mulig løsning er at noen overbeviser dem som i utgangspunktet er uenige, eller at man får til en sameksistens der uenigheten tolereres. En alternativ løsning kan også være at en idé som ikke var primærideen til at noe/noen ble valgt, eller at man finner fram til et kompromiss med de beste ideene fra flere (Iversen, 2014, s. 75–76).

Iversen oppsummerer hva som kjennetegner et godt uenighetsfellesskap. Alle må kunne komme med sine bidrag, og et raust menneskesyn med trygge rammer er en forutsetning for dette. Videre bør et uenighetsfellesskap være konkret og problemorientert og skille mellom sak og person. Sist, men ikke minst understreker



han at det må være et lærende fellesskap der det er lov å gjøre feil (Iversen, 2014, s. 166–167).

## UENIGHETSFELLESKAPET

Samarbeidsprosjektet kan sees på som et uenighetsfellesskap.<sup>6</sup> Deltakerne i prosjektet, studentene, hadde ingen innflytelse på prosjektets tilblivelse, noe som kunne forstås som et skjebnefellesskap (Iversen, 2014, s. 15). Det var prosjektlederne som sammen med faglærere utarbeidet søknad og satte rammene for samarbeidet. Iversen bruker begrepet uenighetsarkitekter om rammeskapene av et uenighetsfellesskap (Iversen, 2014, s. 27). Han er opptatt av rammeskapernes funksjon for å få et uenighetsfellesskap til å fungere godt, og skriver: «Hvis rammene for uenighet er godt gjennomtenkt, er det lettere å få til et fungerende uenighetsfellesskap» (Iversen, 2014).

Så, hva er de grunnleggende ulikhetene mellom de to utdanningene som kan føre til uenigheter og som prosjektets uenighetsarkitekter måtte ta høyde for? Ulikhetene handler både om teatersyn og måten å undervise på.

Den russiske utdanningen bygger på et tradisjonelt teatersyn, med skuespillermetoder inspirert av ledende russiske teaterregissører og -teoretikere som har fokus på naturalistisk-psykologiserende spillestil, og der forestillinger oftest er tekstbasert med utgangspunkt i dramatikere, som Anton Chekov. Innen denne tradisjonen har regissøren det kunstneriske ansvaret, og skuespillernes ansvar er knyttet til rolletolkningen. Skuespillerne skal arbeide med å forstå handlingene og motivasjonen til rollefiguren sin. Gjennom ulike teknikker lærer skuespillerne å trenge inn i rollefigurens «indre»<sup>7</sup> (Kobbernagel, 2009, s. 26). Den norske utdanningen er derimot inspirert av nyere teaterformer, som stedsspesifikt teater og forestillinger som er utviklet ut fra en idé eller et konsept. Skuespillerne i disse teaterformene er mer delaktig i de skapende prosessene med å lage forestillingene og må være selvstendige når det gjelder å utforme sine roller, inspirert av ulike spillestiler og sjangre. Det finnes mange forskjellige innganger til skuespillerarbeidet innenfor disse mer eksperimentelle uttrykksformene (Kobbernagel, 2009).

De ulike teatersynene har også konsekvenser for måten å undervise på. Undervisningen ved SPBGIK er i tråd med en mesterlæretradisjon der studentene i stor

6. Begrepet og teorien om uenighetsfellesskap kan også anvendes på andre deler av teaterfeltet, se artikkelen «Uenighetsdramaturgier – Samtidsteateret som arena, laboratorium og katalysator for uenighetsfellesskap» av Siemke Böhnisch i denne antologien.

7. Den psykologiske arbeidsprosessen er en samlebetegnelse for denne typen skuespillertrening (Kobbernagel, 2009).

grad kan betraktes som faglærernes lærlinger, og imitasjonsprinsippet er sentralt (Wittek, 2006). Ved UiT fungerer faglærerne derimot mer som veiledere og tilretteleggere enn som mestere. Slik blir læringen i større grad preget av det Line Wittek benevner som «læring som aktivitet og selvregulering», der studentene får gjøre sine egne erfaringer og reflektere over dem (Wittek, 2006, s. 27).

Slik Iversen beskriver det, kan en gruppe samles om noen felles verdier og likevel framstå som et uenighetsfellesskap selv om man er uenige om detaljer eller tolkninger (Iversen, 2014, s. 18). I prosjektet kan dette knyttes til at man er enige om at det å spille teater er viktig, og at man i begge utdanningene er opptatt av å utvikle kunnskaper og ferdigheter som er viktige for å kunne arbeide i teaterfeltet, mens man er uenige om hva slags teater som er bra, hvilke strategier man skal bruke for å skape teater og hva slags kunnskaper og ferdigheter som kreves av en skuespiller.

Prosjektlederne, eller uenighetsarkitektene som Iversen ville ha kalt dem, hadde en hypotese om at forskjellene og uenighetene mellom utdanningene hadde en betydning for å oppnå hovedmålene i prosjektet:

To assure quality in contemporary higher drama and theatre education, it is of importance to have both deep knowledge of the tradition, and the potentials within recent trends in the field. In the meeting of two different traditions, arises a potential to create new and unexplored expressions and teaching methods (Prosjektsøknad, upublisert).

Evalueringer underveis gjorde at planlagt innhold og aktiviteter av og til måtte justeres for å nå prosjektets målsettinger. Slike justeringer handlet om å tilpasse innhold, aktiviteter og tidsbruk og likevel forholde seg til overordnede målsettinger om å inspirere og lære av hverandre.

## **DISKUSJON: ET VELFUNGERENDE FELLESKAP?**

Så er spørsmålet: Ble det tilrettelagt for et velfungerende uenighetsfellesskap, og – hvis ja – på hvilken måte skjedde det? Dette bringer meg videre til prosjektets samlinger og en avslutningsforestilling. Jeg har tidligere gitt et skjematisk overblikk over de ulike samlingene (se Tabell 6.1), og her vil jeg belyse og drøfte noen utvalgte situasjoner i ulike workshop. Jeg vil ta utgangspunkt i tre av Iversens kriterier for at et uenighetsfellesskap skal være velfungerende: 1) at alle skal kunne bidra, 2) at det bør være trygge rammer (Iversen, 2014, s. 166), og 3) at det er et konkret og problemorientert fellesskap som legger vekt på praktisk handling i tråd

med det endelige målet i prosjektet (Iversen, 2014, s. 25). I dette ligger det også et krav om respekt, toleranse og et raust menneskesyn (Iversen, 2014, s. 167).

### AT ALLE SKAL KUNNE BIDRA

Første workshop foregikk i Russland, og temaet var skuespillerens kropp. Programmet forespeilte de norske studentene at det hver dag skulle være undervisningsøkter i scenisk bevegelse, skuespillerkunst og vokaltrening. I referatet fra samlingen går det klart fram at de fleste øktene var for og med de russiske studentene, og at det fungerte som en slags visning eller demonstrasjon for de norske. De norske studentene uttrykte misnøye med at de deltok så lite, det var bare noen få aktiviteter som involverte dem. Skyldtes dette en reell uenighet om hva felles workshop er, eller skyldtes det en misforståelse? Vi fant aldri et svar på dette, men uansett ble det hele løst på en god måte før neste workshop. Iversen (2014, s. 167) sier at: «Et uenighetsfellesskap er et lærende fellesskap som tør å utforske hva som kan bli bedre, og dermed lære av feil». I referatet fra evalueringsmøtet med involverte faglærere, koordinatore og prosjektledere står det om avtalene for neste workshop: «Alle studentene deltar på en felles workshop som har ett gjennomgående tema [...]».<sup>8</sup> Denne klargjøringen av avtalen var også viktig å gjøre fordi aktiv deltakelse fra alle studentene var en av forutsetningene for at prosjektet var bevilget støtte.

Høsten samme år var det workshop i Norge. Ti russiske og fem norske studenter arbeidet med stedsspesifikt og interaktivt teater. I grupper på tvers av nasjonalitet utforsket de utvalgte temaer fra *Peer Gynt*. De fikk tildelt rekvisitter som tau, spill og plast, og brukte et sted i et skogsområde for utforskning. De norske faglærerne fungerte som inspiratorer og veiledere, og det var tre tolker tilgjengelig for gruppene. Det hele kulminerte i en utendørs vandreforestilling der publikum ble ledet gjennom en løype der de møtte fragmenter fra Peer Gynts liv. Slik jeg tolker denne samlingen, fungerte fellesskapet bra. Mine observasjoner og dokumentasjonsvideoen kan tyde på at studentene i fellesskap kom fram til et resultat som bygde på ideer fra flere, og som kanskje ikke var primærideen til én person, men mer et kompromiss (Iversen, 2014, s. 76). Den russiske studenten Anton sier i videoen: «It's very cool that guys from Norway work with us and we really can share something. They can teach us something and we can also bring some things from our country for them» (Bjørn, u.å.). De russiske studentene er gjennom sin utdanning opplært til disiplin og utholdenhet, noe som også inspirerte de norske studen-

---

8. Referat av 3. april 2014.

tene til utholdenhet i flere lange dager utendørs i høstlig regnvær. På den andre siden observerte jeg at de norske studentene kunne arbeide mer selvstendig enn sine russiske kollegaer, og var ikke så avhengige av å bli fortalt av lærere hva de skulle gjøre, eller hva som ble forventet av dem før de begynte å utforske og eksperimentere.

Samlingen i Russland våren 2015 hadde hovedtemaet skuespillerteknikk. Åtte norske deltok sammen med ca. 20 russiske studenter. I løpet av uka var det undervisning i sang, scenekamp, pantomime og dans. Disse ble ledet av russiske faglærere og førte fram mot en kort forestilling basert på bryllupsscenen i *Peer Gynt*. Forestillingen hadde fysisk og visuelt uttrykk med mye dans og sang, lite dialog og få replikker. Det verbale i forestillingen var enten på russisk eller norsk. Alle studentene ble tildelt roller, og hovedrollene ble fordelt mellom de norske og russiske studentene.

Det blir for omfattende å gå inn i en analyse av både samlingen og forestillingen, så jeg har valgt å se nærmere på to av oppleggene med tanke på tilrettelegging for at alle skulle kunne bidra, jf. Iversens krav til et godt uenighetsfellesskap (Iversen, 2014, s. 166). Den ene er vokaltrening der en russisk lærer ledet studentene i oppvarmingsøvelser og sang. Oppvarmingsøvelsene handlet om å synge på vokaler. I tillegg til at alle sang sammen, pekte læreren på enkeltstudenter som måtte synge alene. I loggen skrev jeg: «[...] litt vanskelig for våre studenter, siden de er uforberedt på å bli utfordret slik».<sup>9</sup>

Siden utdanningen ved UiT ikke vektlegger teknisk sangtrening på samme nivå som ved SPBGIK, var ikke dette en overraskende reaksjon fra de norske studentene. Sannsynligvis forsto faglæreren at dette var for vanskelig for disse studentene og valgte å organisere det slik at de norske kunne «herme» etter de russiske studentene. Dette var, slik jeg ser det, et godt grep for å tilrettelegge for at alle kunne bidra, og her følger to andre eksempler på dette. I allsangen etterpå observerte jeg at de norske studentene ikke hadde øvd på teksten slik de hadde fått beskjed om, mens de russiske kunne teksten. Læreren foreslo da at teksten skulle skrives på lydskrift av tolken, og vi skulle få link til sangen på YouTube. I siste del av økta øvde de på en ny sang. Da valgte faglæreren å si hver setning og la studentene gjenta til de kunne teksten. På denne måten valgte læreren å vektlegge at alle kunne delta og bidra i stedet for at det sangtekniske skulle ha hovedfokus, slik det er naturlig i undervisningen ved SPBGIK.

Et annet eksempel fra denne samlingen observerte jeg i oppvarmingen med musikk i scenisk bevegelse. Der var læreren i sentrum av rommet med studentene

---

9. Logg datert 21. april 2015.

rundt seg, og ingen verbale instruksjoner ble gitt. Faglæreren gjorde øvelsene sammen med studentene, og både russiske og norske studenter var aktive. I neste del arbeidet norske og russiske studenter sammen to og to med bevegelsesøvelser, mens læreren gikk rundt og sjekket. I loggen skrev jeg: «Bra at de jobber sammen på tvers av nasjonalitet – det virker som de russiske studentene stimulerer de norske studentene til å gjøre øvelsene ordentlig.»<sup>10</sup> Med ordet «ordentlig» siktet jeg til ikke å gi opp, men prøve å gjøre sitt beste, selv om de norske studentene var på et annet teknisk ferdighetsnivå enn de russiske studentene. Det er nærliggende å vise til Dewey (2009, s. 358) når det gjelder viktigheten av erfaringsutveksling og å utnytte individuelle variasjoner, og det kan også være et eksempel på det Iversen (2014, s. 26) sier om at det bør være et mål å finne og gjennomføre handlingsalternativer i et godt uenighetsfellesskap.

Siste workshop i Norge, høsten 2015, hadde temaet interaktivt teater og teknologi. Med utgangspunkt i egoisme, som er en tematikk i *Peer Gynt*, utforsket de ti russiske og ni norske studentene i grupper hvordan teknologi som Skype, Facebook og Gopro-kameraer kunne inngå i et interaktivt uttrykk. Det handlet også om å utforske grensene mellom fiksjon og virkelighet, eller spill og ikke-spill. I etterkant av samlingen besvarte alle studentene spørsmål om hva de hadde lært og om noe var vanskelig, og de kunne også gi andre kommentarer. De norske studentene rapporterte om få utfordringer av faglig art. Fire skrev om språkbarrierer, og tre syntes det var utfordrende å holde energinivået oppe ved lange dager. Av de russiske studentene skrev åtte av de ti studentene at opplegget hadde vært vanskelig eller rart. Eksempler på dette er: «Det var komplisert å underordne seg en tilskuer» (S11 H 2015) og «Noen øvelser var absurde, og jeg forsto ikke meningen med dem. Men de var ikke kompliserte» (S14 H 2015). Samtlige russiske studenter skriver likevel at de har lært noe: «Å anvende ting som ikke er tilrettelagt for teater i det hele tatt (i et klassisk teater)» (S12 H 2015). «Jeg har fått god forståelse for hva interaktivt teater er, hvordan man bør oppføre seg med tilskuere» (S17 H 2015).

Jeg observerte visningen i slutten av samlingen. Dette var ingen gjennomarbeidet og helhetlig forestilling, men mer fragmenter og eksempler fra samlingens innhold. De russiske studentene ga uttrykk for at dette var en veldig fremmed arbeids- og teaterform for dem, men alle bidro, og jeg kunne ikke spore reservasjoner fra noen av dem i deltakelsen under visningen. Jeg tolker dette som et eksempel på at toleranse og et raust menneskesyn har preget studentgruppen i deres samarbeid, noe Iversen også vektlegger som nødvendig for å få til et velfungerende uenighetsfellesskap (Iversen, 2014, s. 166).

---

10. Logg datert 21. april 2015.

## TRYGGE RAMMER

Et annet kriterium for velfungerende uenighetsfellesskap er trygge rammer. Prosjektdokumentet var tydelig på at det skulle være felles samlinger, men dette fungerte som nevnt ikke på første samling. Kanskje betyr ikke «joint workshops» det samme i den russiske og norske utdanningen, for jeg tolket den russiske forståelsen dit hen at de russiske studentene skulle arbeide på felles samlinger og ha en visning av arbeidet i slutten av samlingen. Var rammene for uklare eller ikke gjennomtenkt nok, og at det derfor ikke fungerte optimalt (Iversen, 2014, s. 27)? I alle fall opplevde ikke de norske studentene disse rammene som trygge siden programmet for denne samlingen ikke var i overensstemmelse med det som faktisk skjedde. Flere studenter påpekte dette i sine refleksjonstekster, og en av dem skrev: «Jeg hadde forventet mye mer samarbeid og mye mer opplæring» (S2 V 2014). Dette ble rettet opp til neste prosjektsamling, og i etterfølgende prosjektmøter og i e-postutvekslinger mellom møtene vektla vi å oppklare eventuelle misforståelser før samlingene.

Når man ikke forstår hverandres verbalspråk, kan usikkerhet og utrygghet oppstå. På alle samlingene brukte vi tolker, noen ganger tolket de fra russisk til engelsk og omvendt, men for det meste hadde vi tolker som behersket både russisk og norsk. Høsten 2014, da vi jobbet med stedsspesifikt teater ute i naturen, arbeidet tolkene tett med studentene i prosessen. I en muntlig evalueringssamtale i etterkant av samlingen<sup>11</sup> sa de norske studentene at det ikke var nødvendig med tolk under gruppearbeidet fordi de klarte å kommunisere innad i gruppene ved hjelp av litt engelsk og kroppsspråk. De syntes det gikk mye tid til tolkning, og at det stoppet dem i den kreative prosessen. I vår iver etter å legge til rette for et fungerende fellesskap hadde vi kanskje overvurdert betydningen av tolk i slike sammenhenger og ikke stolt på at man i teaterarbeid ikke alltid trenger verbalspråket for å forstå hverandre og for å skape noe sammen om bare rammene er trygge nok. Alle studentene rapporterte om at opplegget hadde gitt dem positive opplevelser, både faglig og sosialt. Spesielt trakk de fram det å kommunisere uten felles verbalt språk: «Jeg har lært å samarbeide ved å kommunisere på en annen måte enn språk» (S2 H 2014).

Iversen skriver at om rammene er trygge, kan alle lettere komme med sine bidrag (Iversen, 2014, s. 166). De norske studentene var klar over at utdanningen ved SPBGIK stilte andre og strengere krav til studentenes ferdigheter innen skuespiller-, danse- og sangteknikk enn de var vant med fra den norske utdanningen. En studentuttalelse illustrer dette: «Denne skolen er et bevis på at disiplin og gode,

---

11. Referat fra Russlandsbesøket, høst 2014.

kompetente lærere gir helt fantastiske og gode resultat» (S10 V 2014). I noen aktiviteter observerte jeg at flere av de norske studentene trakk seg ut av aktiviteten. Et eksempel er fra en økt med pantomime der det innledningsvis ble arbeidet med koordinerings- og styrkeøvelser. Dette kan leses i min logg: «Når det blir krevende – hvorfor gir de opp så lett? Kulturforskjell! Disiplin fra lærere og selvdisciplin er annerledes». <sup>12</sup> Kanskje var dette en riktig konklusjon fra min side, men det kunne like gjerne skyldes at rammene ikke alltid opplevdes som så trygge for alle. Jeg observerte at de norske studentene ofte stilte seg bakerst når øvelser skulle utføres, også om øvelsene ikke var så vanskelige. Etter denne samlingen i Russland sier to av de russiske studentene i dokumentasjonsvideoen <sup>13</sup> at de er klar over at de norske studentene ikke har samme grunnlagstrening som dem, men at «det er fint at de gjør sitt beste». I skuespillerutdanningen ved SPBGIK har studentene flere timer ukentlig med undervisning i dans, plastisk bevegelse og sang, mens utdanningen ved UiT har oppvarmingsøvelser for kropp og stemme som en oppstart av undervisningsøktene. En russisk student sier i videoen at de norske studentene var sjenerte først når de skulle lære seg russisk sang og dans, men «så slo de seg løs». Dette tolker jeg som at de norske studentene aksepterte at de ikke hadde samme tekniske ferdigheter som de russiske, men at rammene opplevdes som så trygge at de kunne delta på sine premisser uten å være redde for å uttale ordene feil eller utføre dansetrinnene på mangelfullt vis.

## PRAKTISK HANDLING MOT FELLES MÅL

Iversen poengterer også viktigheten av praktisk handling mot et felles mål. I prosjektdokumentet leser man om hvilke uttrykksformer de ulike samlingene skulle omhandle, og at prosjektet skulle avsluttes med en felles forestilling. Felles mål var tydelig formulert når det gjaldt hva studentene skulle lære. Etter første samling bestemte vi oss for å ha et felles innholdsmessig utgangspunkt for resten av prosjektet, Ibsens *Peer Gynt*. Vi skulle bruke tematikk fra teksten og/eller selve den dramatiske teksten. Ideen kom fram i et prosjektmøte og var ikke forhåndsplanlagt. Dette var et resultat av at de ulike faglærerne hadde mange forskjellige ideer til hva vi skulle ende opp med i avslutningsforestillingen. Dette er i tråd med Iversens forslag om å løse en uenighet der man velger en idé som ikke var noens primæridé (Iversen, 2014, s. 166). Et drama som *Peer Gynt*, som er velkjent både i Norge og Russland, kan også fungere som en overbygning som kan inkludere ulike teatersyn. Vi hadde ikke klare planer for hvordan det hele skulle smelte sam-

12. Logg datert 25. april 2015.

13. Dokumentasjonsvideo fra St. Petersburg april 2015 (upubliseret).

men til slutt i en forestilling før alle samlingene var avsluttet, men vi hadde en klar bevissthet om at det hele skulle kulminere i en felles forestilling. I prosjektdokumentet leser man:

The last semester of the project (Spring 2016) the students will together create a theatre performance open to the public [...]. The purpose of this performance is to demonstrate the results of how working from different theatre traditions and expressions can influence an actual performance project.<sup>14</sup>

13 april 2016 ble «Peer Gynts vei» vist på Peter-Paul-festningen i St. Petersburg etter ti dagers intensivt forestillingsarbeid. Arbeidet ble ledet av de russiske faglærerne som hadde forberedt et konsept med innspill fra de norske faglærerne. Konseptet omfattet deler av alle samlingene i prosjektet. Det ble en slags vandre-forestilling gjennom festningens celler som tok utgangspunkt i Peer Gynts liv. Her fikk vi interaksjon mellom skuespillere og publikum, og blant annet bruk av go-prokameraer. Her er et eksempel på interaktivitet fra planleggingsdokumentet:

Sommer. Vendekretser og en ørken.

Gjester kommer til et lyst rom hvor de ser tigere og aper (skuespillere-dyr). Skuespillerne-apene strekker ut «lianer» og gjør dem floket. Alle må bane seg vei gjennom dem i det neste lokalet. Men først må man late som om han er en ape (liksom Peer Gynt). For dette bør man ta på seg maske og apeørene som henger på lianer.<sup>15</sup>

Forestillingen<sup>16</sup> ble avsluttet da publikum var kommet inn en stor sal etter å ha gått gjennom cellene. Det hele begynner med bryllupsscenen som ble øvd inn i 3. prosjektsamling. Deretter så vi bruderovet og Peers møte med den grønnkledte, og Solveigs sang med Griegs melodi, men sunget med russisk tekst. Selv om denne delen av forestillingen ikke fulgte gangen i Ibsens drama helt slavisk, var scenene innstudert med handlinger som la vekt på rollefigurenes innlevelse og var preget av den psykologisk-realistiske teatertradisjonen som er sentral ved SPBGIK.

Forestillingen som bygde på ulike teatertradisjoner, ble både en avslutning av prosjektet og en oppsummering av det, og var et eksempel på hvordan man arbeider praktisk mot et felles mål (Iversen, 2014).

14. Prosjektdokumentet (upublisert).

15. Produksjonsplan Peer Gynts vei, 2016 (upublisert).

16. En kort videodokumentasjon av forestillingen er publisert på YouTube (Eriksen & Isaksen, 2016).



## AVSLUTNING

Det er utfordrende å samarbeide med noen som har annet verdigrunnlag enn du selv har, som her: uenighet når det gjelder teatersyn, og uenighet om hvordan man underviser i teaterarbeid. I denne artikkelen har jeg diskutert hvordan et internasjonalt samarbeid i teaterutdanninger kan tilrettelegges som et velfungerende fellesskap når det er studenter som er blitt kastet inn i et samarbeidsprosjekt. Deres ledere og faglærere har planlagt et prosjekt der ulikheter og uenigheter om teater- og undervisningstradisjon var sentralt i samarbeidet, og målet var å utforske og skape noe nytt sammen til tross for at man er uenige om teatersyn og undervisningstradisjoner. Å bruke ulikhet og uenighet som en ressurs i bevisste kunstnerisk valg var en grunnleggende idé.

Hva er så suksesskriteriene for samarbeidet i dette prosjektet? Gjensidig respekt var et av dem. Uenighet trenger ikke å være negativt dersom man planlegger samarbeidet ved å legge til rette for å beholde en gjensidig respekt for hverandres utdanninger og teatersyn. En slik respekt må, slik jeg ser det, vises i konkrete handlinger, der man bevisst trekker inn arbeids- og uttrykksmåter fra begge utdanningene. Dette krever god kommunikasjon, både når man møtes fysisk og mellom samlingene. En utfordring var å kommunisere på en så klar måte at det ikke skulle oppstå alvorlige misforståelser. Språkbarriere er et av eksemplene siden få av de russiske faglærerne og lederne behersket engelsk. I slike prosjekter blir vi avhengige av tolker som ikke bare kan oversette verbalt språk, men som også har en forståelse av fagområdet. I ettertid ser jeg at noen misforståelser kunne ha vært unngått ved å bruke mer tid på planleggingen, både før søknaden om prosjektmidler ble levert og før første samlingsuke.

Å fordele oppgaver etter kompetanse er en annen suksessfaktor slik vi opplevde det, og evnen til fleksibilitet har vært avgjørende for å få til et godt samarbeid. Dette fungerte godt mellom de faglærerne som var med i hele prosjektperioden.

Jeg har diskutert hvordan kan man legge til rette for at dette skulle bli et godt fellesskap ved å bruke ulike strategier for at alle skulle kunne delta og bidra – enda et viktig suksesskriterium. I samlingene i Russland ble det nødvendig å tilpasse undervisningen slik at også de norske studentene kunne delta, selv om disse studentene ikke hadde samme grunnlag for å utføre øvelsene i for eksempel sang og dans som de russiske. Sannsynligvis hadde ikke de russiske faglærerne fått informasjon og kunnskaper om hva man kunne forvente av tekniske ferdigheter av de norske studentene. Om ikke faglærerne hadde tilpasset opplegget, kunne resultatet ha blitt at de norske studentene ikke turte bidra, jamfør Iversen (2014, s. 166), som understreker at et godt uenighetsfellesskap er preget av trygge rom og et raust menneskesyn. Når studentene møttes i Norge, var det en utfordring at de russiske

studentene var vant til å bli ledet (regissert) i arbeidet. I noen av gruppene måtte de norske faglærerne bidra mye med veiledning for å sette arbeidsprosessene i gang. Forskjell i utdanningskultur er med andre ord noe man må være oppmerksom på for å få et slikt samarbeid til å fungere.

Viktigheten av trygge og forutsigbare rammer er eksemplifisert og drøftet. Erfaringene fra dette prosjektet tilsier at man i denne typen samarbeid må planlegge nøye og klargjøre at de involverte har samme forståelse av de styrende dokumentene. En faktor jeg vil trekke fram til slutt, er at et slikt samarbeid tjener på stabilitet i ledelsen, slik at man lettere kan sikre en god progresjon og skape trygge og forutsigbare rammer. Et spørsmål det kan være interessant å undersøke nærmere i en framtidig studie, er hvilken betydning ulike ledelsesstrategier har i internasjonale samarbeidsprosjekter innen teaterutdanninger.

Ved hele tiden å ha fokus på målene for prosjektet har vi unngått å la uforutsette hendelser eller andre vanskeligheter bli uoverkommelige problemer. Utfordringer må løses både før og underveis. I tillegg til ulikheter på det faglige området har det vært utfordringer med hensyn til ulike administrative ordninger og rutiner. Dette er ikke fokusert i denne artikkelen, men er aktuelle temaer for videre forskning. Dette er et enkeltstående samarbeidsprosjekt. Derfor er det ikke mulig å konkludere med at erfaringene er representative for andre, lignende prosjekter. For å undersøke om så er tilfelle, kreves det forskning i et større omfang der ulike prosjekter sammenlignes. Flexibilitet og vilje til å prøve, også når det er utfordrende og vanskelig, er viktig for å få til et velfungerende samarbeid, noe som er i tråd med Iversens tanker om uenighetsfellesskapet som et lærende fellesskap der det er lov å prøve og feile (Iversen, 2014, s. 167).

I denne artikkelen er spørsmålet om den kunstneriske kvaliteten på det vi skapte på tvers av teatertradisjoner og undervisningsfilosofi ikke diskutert, men hva som kan utvikles videre kunstnerisk med utgangspunkt i et slikt samarbeid, er interessant med tanke på et framtidig internasjonalt samarbeidsprosjekt. Jeg spurte innledningsvis om det ikke er best å samarbeide med noen innenfor samme teater- og undervisningstradisjon som en selv, eller om ulikhet og til og med uenighet kan bidra til å skape noe nytt og spennende. Diskusjonen her har vist at en viktig faktor for å lykkes med å iscenesette ulikhet i internasjonalt samarbeid i teaterutdanninger er at man legger til rette for et velfungerende uenighetsfellesskap.

## LITTERATUR

- Bjørn, S. (Videograf/klipper) (u.å.). *Tradisjon og nyere former i drama og teater* [Videoklipp]. Hentet fra <https://vimeo.com/108577866>
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York (NY): The Macmillan Company.
- Dewey, J. (2009). *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos.
- Diku. (u.å.). Enhancing quality in drama and theatre training and artistic based research in Norway and Russia: Traditions and new trends in drama and theatre. I *Prosjektkatalog*. Direktoratet for internasjonisering og kvalitetsutvikling i høyere utdanning (Diku). Hentet fra <https://espresso.siu.no/projects/?3&program=ncm-ru&lang=no>
- Eriksen, A. & Isaksen, S. (2016). PETROPAVLOVKA 03: Avslutningsforestilling i Peter-Paul-festningen [Videodokumentasjon]. Hentet fra <https://www.youtube.com/watch?v=q9lq5aN-6Ow&feature=youtu.be>
- Fals Borda, O. (2001). Participatory (action) research in social theory: Origins and challenges. I P. Reason & H. Bradbury (red.), *Handbook of action research: Participative inquiry and practice* (s. 27–37). London: Sage Publications.
- Greenwood, D. & Levin, M. (1998). *Introduction to action research*. London, UK & Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Iversen, L. L. (2014). *Uenighetsfelleskap: Blikk på demokratisk samhandling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kobbernagel, L. (2009). *Skuespilleren på arbejde*. København: Frydenlund.
- Mouffe, C. (2009). Democracy in a multipolar world. *Journal of International Studies*, 37(3), 549–561. <https://doi.org/10.1177/0305829809103232>
- O’Toole, J. (2006). *Doing drama research: Stepping into enquiring in drama, theatre and education*. Queensland: Drama Australia.
- Postholm, M. (red.). (2007). *Forsk med!* Oslo: N.W. Damm & Søn.
- Sparkes, A. (2002). *Telling tales in sport and physical activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Wadel, C. (2006). *Forskning i egne erfaringer*. Flekkefjord: SEEK.
- Wittek, L. (2006). Om undervisning og læring. I H. Strømsø, K. H. Lycke & P. Lauvås (red.), *Når læring er det viktigste* (s. 21–37). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.