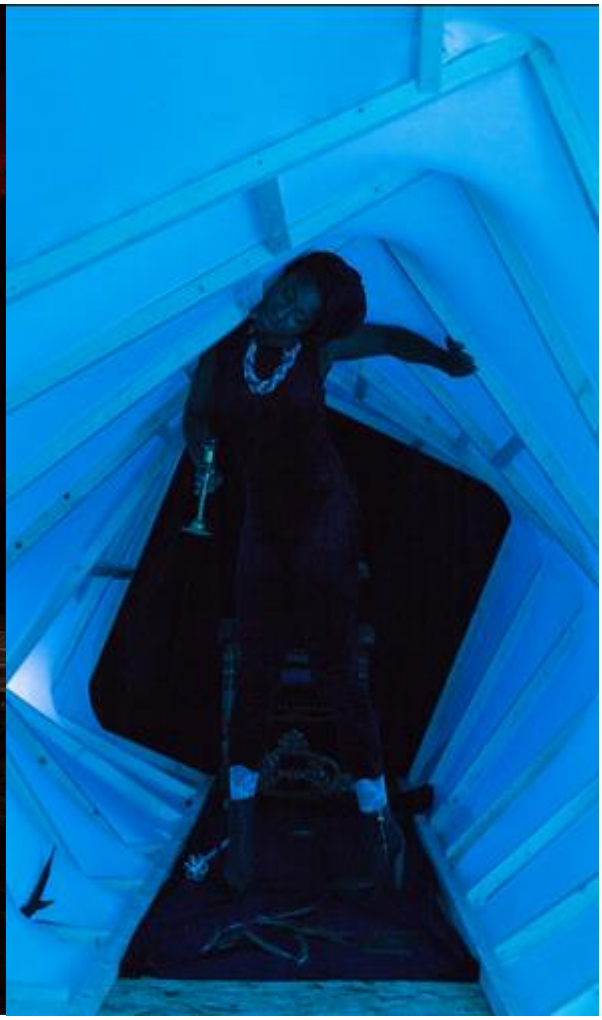
Sisters Academy

- I et dannelsesperspektiv



Maja Ravn Christiansen

Studienummer: 201307448

BA Dramaturgi v./ Thomas Rosendahl Nielsen

14. december 2015

Abstract

This paper examines the educational ideal of the aesthetic boarding school *Sisters Academy* which underlay their performance at the arts center Inkonst in Malmö in September 2015. In order to integrate the dimension of the sensuous and aesthetic into everyday life, the school uses immersive and interactive performance art to facilitate exploration of that dimension. I analyze their use of pedagogical and dramaturgical means to affect the participants. The use of theatricality, transformative potential and the framing of the academy are investigated in order to define the academy's poetics. Following this, I view the educational ideal through the lens of Friedrich Schiller's aesthetic education of man and Jacques Rancière's intellectual emancipation.

I argue that *Sisters Academy* intentionally uses dramaturgical and pedagogical means to facilitate a particular educational ideal. Their use of a constrained framing depicts an artist who wishes for the participants to gain certain aesthetic values. The academy seeks to transform students by creating room for both reflection and immersion to enable the students to integrate these lessons into everyday life. I conclude that *Sisters Academy* actively uses art to create harmony in the participants, indicating that the academy is an extension of Schiller's tradition. Therefore, the participants are unable to reach intellectual emancipation, due to the constrained framing.

Indholdsfortegnelse

ABSTRACT ... **1**

INDLEDNING ... **3**

VELKOMMEN TIL *SISTERS ACADEMY* ... **4**

POETIKKEN ... **5**

TEATRALITET ... 5
PERFORMATIVITET ... 10

LIVEROLLESPILLETS INTERAKTIVE DRAMATURGI ... **12**

ÆSTETISK DANNELSE OG INTELLEKTUEL FRIGØRELSE ... **14**

DANNELSESIDEALET ... 17

KONKLUSION ... **22**

LITTERATURLISTE ... **24**

BILAG 1 ... 26

Indledning

Sisters Academy er en æstetisk kostskole skabt af performancegruppen Sisters Hope. Med udgangspunkt i det sanselige og æstetiske forsøger gruppen at skabe en parallelverden, der udfordrer deltagerens værdier med henblik på at skabe en ændring hos den enkelte, som kan integreres i den reelle verden. Skolen danner dermed rammen for individets sanselige søgen med baggrund i kunstens transformationspotentiale og særlige andethed, suppleret med refleksionens dannende muligheder.

Denne opgave undersøger dannelsesperspektivet på akademiet, som opstår i krydsfeltet mellem brugen af æstetiske, dramaturgiske og pædagogiske greb. Der vil i denne sammenhæng forekomme en analyse af akademiets poetik, fiktionskontrakt og dramapædagogiske position med henblik på at diskutere dannelsesidealet. Undersøgelsen bygger på en analyse af værkets poetik gennem Thomas Rosendal Nielsens teatralitetbegreb, Erika Fischer-Lichtes forståelse af performativitet, og en analyse af fiktionskontrakten og interaktivitetsniveauet gennem en sammenligning med liverollespil. Endeligt belyses den dramapædagogiske position på *Sisters Academy* ud fra procesdramatraditionen, repræsenteret af Gavin Bolton, og ”dramatic art”, repræsenteret af David Hornbrook, idet de besidder to forskellige perspektiver på kunstens status og rammesætterens autoritet. Dette sættes i relation til Schillers æstetiske opdragelse og Rancières intellektuelle frigørelse for at vurdere dannelsesidealet på akademiet.

Opgaven tager udgangspunkt i egne observationer og erfaringer som elev på kostskolen i perioden 18.-20. september. Indtagelsen af denne rolle giver en dobbelt iagttagelsesposition, dels som deltager, der iagttager inden for fiktionen, og observatør, der iagttager udefra i kraft af mit forskningssigte. Denne dobbelte position skaber både muligheder og begrænsninger, idet at rollen som elev gør det muligt at være både fysisk og følelsesmæssigt integreret i installationen, men dermed giver et mere begrænset udsyn. Derudover åbner den samtidige observatørposition muligheden for et bredere udsyn, men denne kan dermed sætte en grænse for indlevelsen og deltagelsen på lige fod med de andre elever.

Velkommen til *Sisters Academy*

Ved ankomsten til *Sisters Academy* er jeg iklædt sort tøj, og i hånden har jeg en gammel kuffert. I min kuffert er alt fra sæbe til tandbørste indpakket i hvidt papir, da optagelsesbrevet gør opmærksom på, at alle medbragte ejendele skal være "debranded". Jeg bliver sammen med tre andre ført ind i et intimt rum med et stort spejl, et fad med vand og en afskærmning. Her iklæder jeg mig akademiets skoleuniform, som består af en sort underdel, en hvid skjorte med akademiets logo og et par seler. Derudover får jeg udleveret en briefcase, som indeholder en introduktion, en lektiebog og en dagbog. Vi placeres herefter rundt om fadet med vand, hvor vi med lukkede øjne føres igennem et indvielsesritual. Her forbereder en blid stemme os på den parallelverden, vi skal til at blive en del af, samtidig med at vi forsigtigt vasker hinandens hænder og ansigt.

Parallelverdenen er en del af en vision om "The Sensous Society", som er et ønske om at gøre op med den økonomiske rationalitet i samfundet til fordel for et nyt paradigme med mere fokus på den sanselige og æstetiske omgang med verden. Målet er at gøre deltagerne i stand til at afprøve nye sociale relationer, udforske deres poetiske potentiale og reflektere over deres egen virkelighedskonstruktion i kraft af mødet med en anderledes konstruktion. Deltagerne skal dermed kunne integrere disse erfaringer i hverdagslivet og skabe en ændring. Konceptet er udarbejdet af performancegruppen Sisters Hope bestående af Gry Worre Halberg og Anna Lawaetz, som arbejder i grænselandet mellem performance, aktivisme, forskning og pædagogik (Halberg, 2015, s. 6-12).

Performanceinstallationen *Sisters Academy* havde premiere i september 2015 på kunstcentret Inkonst i Malmø. Akademiet danner rammen for en undersøgelse af, hvordan en skole styret af æstetiske principper vil se ud. Den omkringliggende ramme for installationen følger en klassisk kostskolestruktur med en hierarkisk opbygning, uniformer og et fast dagsprogram, og den stramme ramme står i modsætning til indholdet, som er præget af æstetiske landskaber, sansemæssig påvirkning og udforskning af det poetiske selv. Det poetiske selv står i kontrast til deltagerens sociale persona, som man vælger at forlade for at indgå i denne parallelverden, som faciliterer opdagelsen af det poetiske potentiale i den enkelte. Ifølge "The Sister", Gry Worre Halberg, kan det poetiske selv ses som en forlængelse af én selv, hvor man er i tættere forbindelse med sit inderste jeg end i hverdagen. Underviserne kan ses som æstetiske vejledere for deltagerne, idet de allerede har et veludviklet poetisk selv, som de agerer og underviser på baggrund af. Det er eksempelvis muligt at

blive undervist af ”The Shapeshifter”, ”The Sound Seeker” eller ”The Nurse”. Øverst i hierarkiet er Gry Worre Halberg i rollen som forstanderinden ”The Sister”, herefter følger underviserne, og nederst er kostskolens øvrige deltagere. På akademiet er der mange forskellige lag af deltagelse, herunder undervisere, elever, besøgende lærere, kunstnere og forskere, skoleklasser og publikum udefra som deltagende til koncerter og seminarer.

Poetikken

Teatralitet

Sisters Academy er en performanceinstallation, der anvender koblingen mellem teatralitet og interaktivitet til at give eleverne en æstetisk omgang med verden, som kan integreres i den reelle verden. En undersøgelse af teatralitet kan give en kompleks undersøgelse af de muligheder og begrænsninger for deltageren, som ligger i værket.

Min forståelse af teatralitet tager udgangspunkt i Thomas Rosendal Nielsens (1981-?) systemteoretiske genbeskrivelse af professor Josette Férals teatralitetsbegreb, idet dette tager højde for samspillet mellem teatralitet og interaktivitet. I Rosendals optik er interaktivitet ”en gensidig iagttagelse af selektioner, der ændrer tilslutningsmulighederne for yderligere selektioner” (Nielsen, 2011, s. 55). Det betyder at processerne iagttager hinandens selektioner og er betinget af hinanden, men ikke har direkte rådighed over hinandens selektioner. Ud fra den gensidige iagttagelse kan processerne koordinere deres selektioner uden at have direkte adgang til hinanden. Interaktivitet ses dermed som en måde at danne struktur på (Ibid., s. 55-63).

For Féral knytter teatralitet sig til tilskuerrollen, og det forudsætter at tilskueren iagttager i et modus, der kløver verden på en bestemt måde:

> ”Feral udpeger i artiklen tre sådanne kløvninger:
>
> 1. Forskellen mellem det teatrale objekt (eller den teatrale hændelse) og omverdenen.
> 2. Forskellen mellem virkelighed og fiktion.
> 3. Forskellen mellem det instinktive og det symbolske i skuespillerens handlinger”.
>
> (Ibid., s. 68)

For Nielsen medfører interaktiviteten i en installation ikke at teatraliteten ophæves, men at deltagerne kan tilslutte sig fiktionen på flere måder. Han tænker den teatrale kløvning som en iagttagelsesform i mediet mening ud fra et systemteoretisk perspektiv. Overordnet betyder det, at han forskyder teatralitetsbegrebet fra bevidstheden til kommunikationen. Den teatrale iagttagelsesform samtidiggør virkelighed og fiktion. Der er altså en "samtidig fremtræden af fiktionens imaginære realitet og den reale realitet i den perciperede realitet" (Ibid., s. 70). "Den teatrale kløvning deler objektet i to, en form med og en form uden realitet, og lader de to former iagttages i samme tid og rum" (Ibid., s. 71). Den teatrale iagttagelsesform iagttager begge sider af forskellen på én gang, hvilket gør, at der altid er tale om en andenordensiagttagelse. Man kan enten iagttage fiktionen som realitet eller fiktion. Dette perspektiv indeholder dermed to iagttagelsesmodaliteter, som kommunikation og bevidsthed kan skifte mellem: "Modaliteterne fokuserer henholdsvis på *hvad* den teatrale fiktion fremstiller (førsteordensiagttagelse), og *hvordan* den teatrale fiktion fremstilles (andenordensiagttagelse)" (Ibid., s. 72).

På *Sisters Academy* er der mange lag af deltagelse, men denne analyse tager udgangspunkt i elevens position. I denne form for performanceinstallation træder deltageren ind i fiktionsrummet og bliver en del af en parallelverden. Denne overgang markeres gennem indvielsesritualet, hvor man iklædes en uniform og bliver gjort opmærksom på, at det kun er tilladt at tale engelsk på skolen. Deltageren får gennem dette ritual rollen som elev på den æstetiske kostskole *Sisters Academy*. Rollen forudsætter ikke, at deltageren skal spille skuespil, men blot at man skal tage del i fiktionen ud fra den plads, man har fået tildelt. Installationen er interaktiv i kraft af at deltagerne, som kan ses som gensidigt betingede processer, er betinget af hinandens selektioner uden dog at have rådighed over hinandens. Interaktiviteten ligger dermed i at performerne og deltagerne ikke kan vide eller kontrollere, hvad hinanden hver især gør.

Forventningerne til det interaktive systems tilslutningsmuligheder etableres allerede i løbet af den første time på skolen (Nielsen, 2011, s. 76). Her møder man "The Octopus", som administrerer undervisningen. Hun beder en om at læse en introduktion til akademiet, som ligger i ens "briefcase". Her fremgår det, at eleverne skal rydde op efter sig selv, holde sig inden døre og respektere de andre deltagere på akademiet (bilag 1). Der er altså nogle forventninger til, at deltageren opfylder rollen som elev. Heri anes også et underliggende hierarki med eleven nederst, som skal respekteres.

Hvorvidt dette hierarki kan overskrides er op til den enkelte deltager at finde ud af. Den mest oplagte tilslutningsmulighed er, at blive i rollen som elev, og i min tid på akademiet observerede jeg også kun ét enkelt brud med hierarkiet. En elev havde fået et tæt forhold med "The Untamed" efter at have været deltager på akademiet af flere omgange, og han blev hendes lærling gennem et intenst ritual, som alle var vidne til. Selvom dette stadig kan betragtes som en elevposition, skete der stadig et brud med hierarkiet, idet han fik en særlig rolle, som var på lige fod med underviseren.

Der er overordnet fire typer af deltagere på *Sisters Academy:* Dem som indlever sig i fiktionen uden at skelne mellem realitet og imaginær realitet, dem som indlever sig, men skelner, dem som distancerer sig, og dem som indtager rollen som tilskuer. Tilskuerrollen og distancering er indtagelsen af en andenordensiagttagelsesposition og kan ses som underliggende modstandspositioner over for den transformation, der muliggøres på akademiet. I denne sammenhæng er tidshorisonten en vigtig faktor. En generel tendens hos de nyankommne var at tage afstand fra fiktionen ved at fnise af ritualerne eller at tage undervisningen useriøst. Virkningen blev forstærket hos dem, der ankom sammen med nogen de kendte i forvejen, idet man søgte bekræftelse hos hinanden. Efter noget tid på akademiet begyndte de fleste at indleve sig mere og mere i fiktionen, mens nogle få tog afstand og blev defensive. Der forekom dog to typer af indlevelse. Den ene type kan beskrives som afhængig af universet, hvor man anser fiktionen for realitet. Denne type forekom undtagelsesvist hos eleverne, idet opholdets varighed sjældent var særlig langt, og man derfor ikke havde tid til at nedsynke komplet i installationen. Derudover ligger installationen ikke op til en fuld immersion i parallelverdenen, hvilket understreges af akademiets fokus på refleksion, at bruge sig selv i det poetiske selv og at kunne integrere læringen i hverdagen efterfølgende. Dermed foreskriver installationen altså den anden type af indlevelse, hvor deltageren er bevidst om, at universet blot er fiktion, men "denne sikkerhedsline tillader blot en endnu dybere grad af involvering" (Nielsen, 2007, s. 114). Der kan altså ligge en ide om, at indlevelsen er med til at transformere deltageren, men at deltageren er nødsaget til at bevare en bevidsthed om den reelle verden for at kunne integrere læringen i hverdagen. Modsat den indlevede forekom der en distanceret type af deltager, som havde en fiktionsekstern iagttagelsesposition, og en type af deltager som indtog en tilskuerposition. Den distancerede position brød med fiktionen uden at bryde med den overordnede rammesætning om at overholde hierarkiet og blive i rollen som elev. Denne type af deltager snakkede med de andre elever

på deres eget sprog eller tog undervisningen useriøst, men uden at gøre eksplicit modstand. Der opstod dermed en underliggende konflikt mellem de to grupper, som kom til udtryk gennem bagtaleri. De indlevede blev kritiseret for at være for seriøse, mens de distancerede blev anklaget for at ødelægge illusionen.

Også i undervisningen og til fællesarrangementerne var der en forskel på deltagernes tilslutning. Til en "Evening Gathering" blev deltagerne bedt om at finde deres indre legebarn frem og dermed overgive sig til legen med hinanden. Her blev forskellen tydelig, idet nogle sprang ind i legen med stor iver, mens andre efter en rum tid valgte at indtage rollen som tilskuere til legen, da den var for grænseoverskridende. Der forekom altså en fjerde type af deltager, som uden at bryde med fiktionskontrakten, kunne tage afstand fra indlevelsen ved at indtage en tilskuerposition. Det ligger ellers indarbejdet i akademiets struktur at tage højde for dette, da man har forsøgt at skabe en tryg overgang fra realitet til imaginær realitet. Dette sker gennem indvielsesritualet, en introduktion til skolen og at de første undervisere, deltageren henvises til, ikke overskrider fysiske og personlige grænser. Derudover har *Sisters Academy* forsøgt at skabe en overbevisende parallelverden. Det omkringliggende miljø skaber en troværdig ramme for indlevelse i fiktionen gennem brugen af æstetiske virkemidler, lærere, uniformer og indretningen som en kostskole med spisesal, sovesal og klasseværelser. Derudover kan eleven engagere sig i forskellige aktiviteter, som kan styrke immersionen, herunder undervisning, "gatherings" og ritualer (Nielsen, 2007, s. 114). Det resulterer også i, at ingen deltagere direkte brød med universet, hvilket kan vidne om en forholdsvis tryg indføring i parallelverdenen. Der er dog nogle andre faktorer, der kan spille ind i deltagerens grad af tilslutning til fiktionen. Eksempelvis kan bestemte forventninger, et prædetermineret formål med opholdet eller at deltage sammen med bekendte gå ind og fastholde deltageren i realiteten og de vante sociale konstruktioner. Der kan også være sociologiske faktorer, som gør at deltagerne ikke bryder fiktionen, idet at man i vores kultur knytter sig til uangribelige autoriteter. I denne sammenhæng er der en klar hierarkisk opbygning på akademiet, som deltagerne grundet kulturen ikke kan have lyst til at bryde. Derudover kunne man tidligt om morgenen møde underviserne på badeværelset uden kostumer og styling, mens de konverserede om private emner, eller opleve dem stressede og frustrerede over de andre performere, hvis aftaler ikke blev overholdt. En yderligere hindring for indlevelsen kunne skyldes en manglende identifikation med rollen som elev. Grundet en stor åbenhed

over for deltagerens karakter og poetiske selv, kan det have været uklart at vide, hvordan man skulle agere i fiktionen. Det kan, sammen med grænseoverskridende oplevelser, have bidraget til at nogle deltagere indtog en distancerede iagttagelsesposition eller en tilskuerposition.

I performanceinstallationens anvendelse af koblingen mellem interaktivitet og teatralitet kommer projektets formål til syne. Fiktionen fremstiller en række undervisere, som afholder "classes" med forskellige perspektiver på den æstetiske dimension. Undervisningen har dog den sanselige søgen til fælles. Både i forhold til personlig udvikling og sociale relationer. Eksempelvis kan undervisningen med "The Sound Seeker" handle om det musikalske samspil med andre, mens man hos "The Nurse" legende udforsker og agerer som sit poetiske selv. Den sanselige læring på akademiet skaber en kontrast til hverdagslivet. Deltageren bliver konfronteret med personlige grænser og konventioner, og der ligger en opfordring om at afprøve andre sociale konstruktioner end til daglig (Halberg, 2011, s. 101). I kraft af min deltagerposition oplevede jeg, at mine grænser fra hverdagen langsomt blev mere flydende, hvilket betød at jeg blev i stand til at indgå i andre relationer end til daglig. Dette kan sættes i relation til udviklingen af det poetiske selv, som ifølge "The Sister", er en form for tilstand, hvor man er mere i forbindelse med sit inderste jeg, idet man ikke er bundet af hverdagens sociale forventninger. Virkelighed og fiktion er dermed tæt forbundet på *Sisters Academy*, da deltageren er i en slags dobbelt position, hvor man både indgår i en fiktiv verden på dens præmisser, men agerer ud fra egne følelser. Dette kan ses som en fordobling, hvor deltageren både slipper sin vante identitet i kraft af konfrontationen med egne værdier, men samtidig agerer ud fra den. Der ligger dermed en ide, om at installationen kan transformere den enkelte, hvilket illustreres i afskedsritualet, hvor man symbolsk set skal plante et frø et godt sted i verden, og samtidig indtage og fordøje et chokoladeæg, og dermed gøre det til en del af sig selv.

Som tidligere nævnt har Sisters Hope en vision om at gøre op med den økonomiske rationalitet i samfundet til fordel for et nyt paradigme med mere fokus på den sanselige og æstetiske omgang med verden (Halberg, 2015, s. 6). Det er hermed interessant at se, hvordan installationens teatralitet bidrager til dette projekt. Den tætte forbindelse mellem fiktion og virkelighed gør, at både eleverne og performerne bruger sig selv i fiktionen gennem det poetiske selv, hvis man har indtaget en indlevet iagttagelsesposition. Dermed bliver deltageren bevidst om egne værdier og grænser, og akademiet åbner muligheden for at tilegne sig nye værdier og syn på livet, som kan integreres i

hverdagen. Det bliver dog problematisk for deltagerens personlige udvikling, hvis man er distanceret, da transformationspotentialet ligger i indlevelsen i fiktionen. Selvom der bliver taget højde for distanceringen i rammesætningen, er der stadig nogle underliggende elementer i selve fiktionen og deltagerens egne forudsætninger, som kan øge distancen.

Performativitet

Sisters Academy forsøger at skabe rammer for personlig udvikling og ærlig kommunikation ved at facilitere en dvælen i nuet og en sanselig omgang med omverdenen. Idet at akademiet prøver at iscenesætte intensiveret nærvær og indlevelse for, at eleven lærer æstetiske værdier som kan integreres i den reelle verden, er det relevant at undersøge performanceinstallationens transformationspotentiale gennem performativitet. Modsat Nielsens systemteoretiske udgangspunkt, har Erika Fischer-Lichte fokus på det følelsesmæssige aspekt af performance, hvilket gør det muligt også at belyse akademiet fra en affektiv vinkel.

Min forståelse af begrebet har sit udspring i Erika Fischer-Lichtes (1943-?) beskrivelse af den i ”Begrundelse for det performatives æstetik” og suppleres med Niels Lehmanns gengivelse af hendes tekst i ”Nærværsformer”. Fischer-Lichte ser teater som en flygtig kunstform, der kun eksisterer i øjeblikket den udføres. Hun beskriver en performance som en begivenhed, der kun kan finde sted grundet det kropslige nærvær mellem aktører og tilskuere. Tilskuernes kropslige tilstedeværelse skaber en feedback-sløjfe, hvor deres reaktioner kan have en indvirkning på performerens udtryk (Lehmann, 2011, s. 93). For Fischer-Lichte ligger essensen af performativitet i den virkning performerens handlinger har på tilskueren, som dermed kan føre til en transformation af deltagerne (Fischer-Lichte, 2006, s. 11). Yderligere sammenfatter Torunn Kjølner (1952-2008) i ”*Teatralitet og performativitet”* at performativitet ”i teatersammenhænge (anvendes) for at referere til noget, der af mange opleves som det samme, nemlig til *det ”noget”,* man gerne vil gribe, begribe og give et begreb, når man (som i teatret) oplever at handlingen får en særlig betydning som handling, gerne som en stærk fornemmelse af nærvær eller samvær” (Kjølner, 2011, s. 9).

Sisters Academy bygger på en antagelse om transformation gennem kropslig og æstetisk erfaring. Ifølge Halberg og Lawaetz er hypotesen, at eleverne kropsligt vil tillære sig nye æstetiske værdier, som de vil tage med sig fra skolen. De vil dermed blive agenter for et andet tankesæt og

værensmodus (Halberg, 2013, s. 101). Disse æstetiske værdier omhandler en mere ærlig kommunikation, øget evne til et frit kropsligt udtryk, en mere kreativ tilgang, øget nydelse ved den sanselige oplevelse af verden, mindre behov for kontrol og større opmærksomhed på én selv og andre (Halberg, 2013, s. 100). Denne transformation kræver hengivelse hos deltageren, og det kan være en af grundene til, at deltageren også skal forblive i fiktionen, når der reflekteres, idet indlevelsen øger potentialet for en fornemmelse af samvær og nærvær. Dette potentiale er især til stede i undervisningen, hvor de tilstedeværendes impulser er med til at danne forløbet. Det skyldes, at skolen er inddelt i refleksionsrum og indlevelsesrum, hvor undervisningen, ritualer og andre fællesarrangementer kræver indlevelse, mens tiden mellem "classes" og måltider skaber plads til refleksion.

Et eksempel på ovenstående, kan ses i en undervisningsgang med "The Sound Seeker", hvor jeg deltog sammen med to andre elever. Med bind for øjnene spillede vi på henholdsvis klaver, sav og guitar, og lærte at samarbejde uden synssansen. I det blinde samspil blev sanserne skærpet og der opstod en stærk fornemmelse af nærvær, idet vi gensidigt reagerede på hinandens impulser og dermed ændrede udtrykket i fællesskab. Herefter fulgte en filosofisk samtale omkring musikkens elementer, og de følelser den kan skabe. Undervisningen hos the "(W)hole" var mere frit faciliteret. Her skulle vi i en gruppe på fem personer lydløst udforske hendes rum og hinanden i et ubestemt tidsinterval. Dette var de eneste retningslinjer, og det handlede derfor om at gøre brug af sin fantasi og nysgerrighed. Grundet undersøgelsens frie rammer opstod nogle intense og uforudsigelige øjeblikke i samspillet med hinanden. Et af disse intense øjeblikke opstod da to grupper mødtes og udforskede, hvordan forskellige lyskilder kunne ændre synet på genstande og hinanden. Min hånd blev undersøgt med yderste omhyggelighed ved hjælp af en lommelygte, og der opstod en følelse af fællesskab gennem den tavse kommunikation.

På trods af undervisernes forskellige måder at strukturere undervisningen på, ligger der et fælles æstetisk udtryk, som bærer præg af tilstedeværelsen i nuet, den sanselige udforskning og filosofiske samtaler om æstetik og selvet. Performativiteten kommer til syne i de intense øjeblikke der opstår, når deltagerne simultant reagerer på hinandens impulser og er kropsligt og sanseligt til stede i interaktionen. Transformationspotentialet er størst i undervisningen og i udøvelsen af ritualer, da der her skabes rammer for intensiveret nærvær. Underviserne fokuserer på forskellige dele af de

æstetiske værdier, som Halberg og Lawaetz ønsker at frembringe hos de deltagende (Halberg, 2013, s. 100), hvilket resulterer i at undervisningsgangene i kombination med hinanden bidrager til en helhed, hvor der ligger en mulighed for, at deltagerne kan tilegne sig de æstetiske værdier gennem nærvær og gensidig påvirkning af hinanden.

Liverollespillets interaktive dramaturgi

Liverollespil er en social aktivitet, hvor deltagerne er "aktive medaktører i en fortælling, der udfolder sig over tid" (Szatkowski, 2006, s. 152). De er altså både med til at skabe fiktionen og agere i den. Janek Szatkowski forsøger i en alternativ position at argumentere for, at rollespillet kan siges at tilhøre kunstsystemet. Han skelner derfor mellem *teater for* og *teater med* et publikum. *Teater for* et publikum er når rampen mellem scene og sal opretholdes som en skelnen mellem skuespilleren i fiktionen og tilskueren i realiteten (Ibid., s. 153-157). *Teater med* et publikum har tre måder at fungere på:

"Teatret kan prøve at etablere en grænseoverskridelse, hvor deltagerne går fra den reale realitet ind i den fælles imaginære realitet (ritualistisk teater) (…). Teater med publikum kan også finde sted ved at teatret usynliggør sig. At man altså så at sige overskrider grænsen fra den imaginære realitet ind mod den reale realitet (usynligt teater) (…). Endelig kan man opretholde en skelnen mellem realitet og imaginær realitet, men vælge at ophæve rampen (det åbne teater)" (Ibid., s. 159).

Liverollespil og *Sisters Academy* har det til fælles at de begge kan ses som *teater med* et publikum, hvor akademiet tilhører ritualistisk teater, idet deltagerne gennem et indvielsesritual træder ind i fiktionen. Fiktionen muliggør et andet fællesskab, hvor deltagerne er fri fra hverdagens forventninger. Både liverollespil og akademiet kan dermed siges at være deltagerorienterede med fokus på interaktivitet. Her vægtes den indbyrdes kommunikation i processen frem for at stile mod et slutprodukt. Det handler altså hos begge om det sociale samspil, som der rammesættes og reguleres af nogle spilleregler og en overordnet fiktionskontrakt. Der ligger altså en del fællestræk i strukturen, og liverollespil kan derfor være med at belyse *Sisters Academy*'s interaktive dramaturgi.
Interaktivitet i rollespilssammenhæng kan beskrives således:

”En af måderne at beskrive interaktiviteten i et system på, er ved at opstille nogle målbare variabler i en skala mellem høj og lav interaktivitet. Brenda Laurel konkretiserer dette (…), hvor hun foreslår følgende tre parametre for iagttagelse af interaktivitet i en spilproces: frekvens (hvor ofte er der interaktion i spillet?), omfang (hvor mange valgmuligheder og chancer får deltagerne for at være spillets medproducenter?), betydning (hvilken konsekvens får deltagernes valg for det samlede spil?) ” (Krøgholt, 2006, s. 173).

I liverollespil stiles der efter høj interaktivitet, hvor både plottet og karaktererne har lige stor indflydelse på handlingen. Jo højere frekvens, omfang og betydning er, jo højere er interaktiviteten (Riis, 2006, s. 189-193). Et plot er i rollespilssammenhæng den logiske handlingstråd i fortællingen, men på *Sisters Academy* kan plottet sammenlignes med de individuelle dramaterapeutiske forløb, som den enkelte elev gennemgår i sin tid på skolen. Underviserne og ”The Sister” kan ses som spilledere. Dermed kan interaktiviteten diskuteres ud fra hvilke interaktionsmuligheder deltagerne har, og hvilken indvirkning interaktionerne har på plottet. Plottet kan betragtes som polycentrisk, idet alle deltagerne oplever deres egen grundfortælling og iagttager installationen fra deres eget udgangspunkt.

Akademiets omdrejningspunkt er kommunikationen mellem spillerne, og der opstilles derfor ikke så mange muligheder for at interagere med det givne medie. Det ligger i fiktionskontrakten, at deltagerne skal leve op til rollen som elev og dermed ikke bryde skolens regler. Eleverne har altså kun de valgmuligheder der befinder sig inden for den givne rammesætning, hvor man i løbet af en dag enten kan vælge at gå til undervisning, konversere med andre eller reflektere. Derudover er undervisningen for det meste stramt faciliteret af underviseren. Elevens valg kan dog påvirke undervisningens fokus, men det påvirker ikke den overordnede struktur. Deltageren kan imidlertid få muligheden for at facilitere enkelte ”classes” eller ”gatherings”, og derigennem få indflydelse på plottet. Den indflydelse er dog ikke med til at påvirke selve akademiets rammestruktur eller forløb. Men ligesom ved liverollespil kan man ikke iagttage alle på én gang, og det reducerer muligheden for overordnet kontrol og centrering af kommunikationen. Hensigten er her at overgive spillet til spillerne og at skabe tillid til spillet selv (Krøgholt, 2006, s. 171). Det ligger også i strukturen

på *Sisters Academy* at overgive spillet til deltagerne, idet at der ikke forekommer nogen direkte intervention i "plottet" efter spillets start. Der er dermed en tiltro til rammesætningen, og dens evne til at forme deltagernes forløb. Grundet den stramme rammesætning kan det konkluderes at *Sisters Academy* befinder sig på mikroplanet, Hvor spillerne ikke har nogen reel indflydelse på rammerne, som er skabt af spillederen (Riis, 2006, s. 190). Hver deltagers forløb består af de samme elementer, uanset hvordan man hver især har interageret på akademiet, og det vigtigste i dette henseende er derfor, at deltageren går ind på spillederens opridsede rammer. Rammerne og fiktionskontrakten står derfor ikke til genforhandling, da de ligger fast i forvejen.

Æstetisk dannelse og intellektuel frigørelse

Dette afsnit danner baggrunden for en diskussion af dannelse med udgangspunkt i den tyske dramatiker, historiker og digter Friedrich Schillers (1759-1805) æstetiske opdragelse af mennesket og den franske filosof Jacques Rancières (1940-?) intellektuelle frigørelse og uvidende lærer. Perspektiverne giver mulighed for at belyse kunstens status og autoritetsfiguren i henhold til dannelsesdimensionen, og de fremstilles med henblik på at diskutere kunstens rolle i pædagogikken og facilitatorens autoritet i forhold til *Sisters Academy*, procesdramatraditionen i Gavin Boltons optik og David Hornbrooks kritik af samme.

Friedrich Schiller var samfundskritiker og begyndte i 1793 at skrive en række breve om den æstetiske opdragelse til hertugen af Augustenborg. Brevene er samlet i *Menneskets æstetiske opdragelse* fra 1970. Hans dannelsesideal tager udgangspunkt i kunstens betydning for individets frigørelsesproces. I løbet af det 18. århundrede opstod nødvendigheden af at gøre kunsten fri af moralen blandt andet som følge af religionens aftagende magt. Kunsten blev frigjort fra samfundet, men for ikke at miste sin almengyldighed måtte den samtidig opretholde en relation til det (Schiller, 1970, s. 6-7). Schiller havde til hensigt at redde kunstens betydning ved at argumentere for dens evne til at opløse menneskets basale modsætninger. Ifølge Schiller er mennesket ikke længere helt, men delt i sit indre mellem følelse og intellekt, som det hver især kan lade sig lede af. På samme måde kan staten være en vild naturstat eller et moralsk tyranni (Ibid., s. 32-34). Det bliver dog først muligt at skabe en bedre og mere harmonisk verden, når mennesket opnår en indre balance mellem intellekt og følelse. Det er kunstens opgave at forene det splittede menneske, og kunstneren skal dermed opstille

et ideal for sin tid. Kunsten har denne evne, idet den indeholder et materielt og et åndeligt element, som kan betegnes som indhold og form (Ibid., s. 42-51). Schillers problematik ligger i menneskets dobbelte natur, som blandt andet er udtrykt gennem en sansedrift og en formdrift, som henholdsvis er bundet til følelse og fornuft. De har dog forskellige objekter. Sansedriftens objekt er *liv*, som dækker al materiel væren, mens formdriftens er *skikkelse,* som omfatter tings egenskaber og deres relationer til tænkeevnen. De fungerer dermed i en vekselvirkning, hvor de både betinger og begrænser hinanden (Ibid., s. 60-72). Denne vekselvirkning åbner muligheden for at de modstridende drifter kan ophæves i legedriften. Legen hersker kun på skønhedens område, og vil "sætte mennesket både fysisk og moralsk i frihed" (Ibid., s. 71). Legedriftens objekt hedder *levende skikkelse* og er en betegnelse for alle fænomeners æstetiske egenskaber, hvilket også kaldes *skønhed*. Idet at mennesket ikke kan være totalt i virkeligheden, vil skønheden dermed også være ufuldkommen, da der enten vil være en overvægt af det formende eller det sansebestemte (Ibid., s. 72-80). I den æstetiske stemning er mennesket frit, og i lige høj grad herre over de passive og aktive kræfter. Et ægte kunstværk skal kunne efterlade mennesket i en ophøjet sindsro og åndsfrihed i forening med kraft og styrke. Modtageren skal derfor være i den æstetiske stemning for at kunne opfatte værkets kvaliteter (Ibid., s. 98-103). Med skønheden træder mennesket ind i ideernes verden uden at forlade sansernes verden. Idet både den moralske og fysiske natur er til stede i den æstetiske stemning "leverer denne beviset for, at en sand humanitet – en ´karakterens totalitet´ - er mulig, men da sammenfaldet kun sker i den æstetiske stemning, erfarer vi også at humaniteten ikke er virkeliggjort, i hvert fald ikke endnu" (Ibid., s. 14).

I modsætning til Schillers borgerlige ideal er Rancières mere venstreorienteret og moderne. Han ønsker en intellektuel frigørelse af individet gennem en uvidende lærer og begavelsernes lighed. Dette perspektiv fremsættes i *Den uvidende lærer* fra 1987 og suppleres med et tilskuer- og teaterperspektiv i "Den frigjorte tilskuer" fra 2008. Ifølge Ranciére skal læreren ikke forsøge at overføre sine kundskaber til eleven, da eleven skal få ansvar for egen læring. Han kritiserer pædagogikkens forklarende orden, som fordummer eleven ved at oprette en afstand mellem lærerens viden og elevens uvidenhed. Læreren kan kun reducere det skel ved hele tiden at genskabe det for stadig at kunne overføre sin egen viden til eleven. I Ranciéres optik findes der ingen uvidende, som ikke allerede har lært en masse ved at betragte omverdenen. Det handler derfor om at bruge elevens

egen intelligens og evne til at lære i undervisningen. Den uvidende lærer er én, der ikke ved mere end eleven, og som ikke har gjort rejsen før ham. Det handler altså om elevens egen rejse fra det han allerede ved, til det han endnu ikke ved, men som kan læres. Der er dermed en lighed mellem lærerens og elevens begavelse, og det som ligger til grund for læringen er en fælles genstands intelligens (Rancière, 2007, s. 36-38). Læreren lader altså elevens intelligens kæmpe med genstandens, hvilket kan kaldes *viljens* metode. Eleven er bundet til en vilje, som er lærerens, og en intelligens, som er genstandens (Ibid., s. 20). Læreren kan dermed undervise i det, han ikke ved noget om, så længe han selv er emanciperet og dermed bevidst om det menneskelige sinds kraft. Den uvidende elev lærer gennem, at læreren tror på hans evner og tvinger ham til at virkeliggøre dem. Rancière understreger, at intelligensen er "udelelig, fællesskabsløs og hel. Den kan altså ikke tilhøre nogen gruppe, for i så fald ville den ikke længere tilhøre individerne. Man kan altså konkludere, at intelligensen kun er i individerne, men at den ikke er i *foreningen* af dem" (Ibid., s. 89). Ifølge Rancière er det netop i kraft af ethvert menneskes frihed, at en sammenslutning af mennesker ikke er fri.

I "Den frigjorte tilskuer" overfører Rancière det ovenstående perspektiv til tilskuerpositionen i teatret. Han retter kritik mod den kunst, der har forsøgt at oprette et teater uden tilskuere, hvor målet er aktive og oplyste tilskuere. Det genskaber nemlig pædagogikkens forklarende orden, hvor kunstneren i stedet ser tilskueren som uvidende og passiv. Det øger den afstand mellem tilskuere og skuespillere, som den nævnte kunst netop har forsøgt at ophæve ved at aktivere tilskueren, hvilket fører teatret mod sin egen ophævelse. Ifølge Rancière er det ikke passivt, at tilskueren betragter handlingen, idet han sammenligner, fortolker og forbinder det sete til tidligere erfaringer (Rancière, 2014, s. 22-29). Tilskuernes magt ligger ikke i fællesskabet, men i de individuelle intelligensers lighed, og i individets evne til at danne sin egen vej i læringen. "Vi skal ikke forvandle tilskuerne til skuespillere eller de uvidende til lærde. Vi skal anerkende den uvidendes særlige viden og tilskuernes særlige aktivitet" (Ibid., s. 30). Det fordummende i teatret er instruktørens ønske om, at tilskueren skal drage nogle særlige konklusioner, og at instruktørens viden dermed skal overføres til tilskueren. Han argumenterer for, at selvom kunstneren i dag ikke direkte instruerer tilskueren, så ligger der stadig en intentionalitet i dramaturgien. Forestillingen skal ikke være en overføring af kunstnerens viden til tilskueren, men "den er denne tredje ting, som ingen er ejer af, hvis mening ingen besidder, der placerer sig mellem dem ved at undvige enhver identisk

transmission, enhver identitet af årsag og konsekvens" (Ibid., s. 29). I denne form for teater skal teatret opfattes som en ny scene for lighed, hvor det handler om at forbinde ens viden med det man ikke ved. Kunstnerne konstruerer scenen, hvor deres kompetencer udstilles. Effekten kan ikke forudses, idet tilskuerne, som aktive fortolkere, udarbejder deres egen oversættelse af det betragtede og gør det til deres egen historie: "Et frigjort fællesskab er et fællesskab af fortællere og oversættere" (Ibid., s. 33).

Schiller og Rancière har altså to forskellige syn på dannelse. Schiller mener, at frigørelsen kan afsluttes gennem en forening af menneskets modstridende drifter i kunsten. Derimod kan frigørelsen ikke nå sin afslutning hos Rancière, idet der er en konstant konflikt på spil, som ikke lader sig ophæve. Her skal kunsten være en fælles genstand mellem tilskueren og kunstneren, som er frigjort fra intentioner, mens tilskueren opnår sin intellektuelle frigørelse ved at være aktive fortolkere af værket. Det kan dog diskuteres hvorvidt et kunstværk kan være uafhængigt af sin skaber, og der ligger deri en fastholdelse af tilskuerens paradoks, hvor afstanden mellem skuespiller og tilskuere øges i takt med kunstnerens forsøg på at ophæve det skel. Hos Schiller ligger der derimod en tydelig intentionalitet hos kunstneren, idet han skal opstille et ideal for samtiden, mens tilskueren i den æstetiske stemning skal være parat til at opfange dette ideal.

Dannelsesidealet

Den ovenstående problemstilling om kunstens rolle i dannelsen og rammesætterens autoritet kommer til udtryk i den dramapædagogiske tradition i en diskussion mellem Gavin Bolton, som repræsentant for procesdramatraditionen, og David Hornbrook, som repræsentant for "dramatic art". Deres diskussion bunder i forskellige opfattelser af kunstens rolle i pædagogikken, hvor det i procesdramaet handler om elevens individuelle transformation, mens Hornbrook argumenterer for en mere teaterorienteret dramapædagogik forpligtet på en historisk-materialistisk verdensanskuelse. Beskrivelsen af Boltons perspektiv tager udgangspunkt i den første periode af hans praksis. Perspektiverne fremstilles med henblik på at belyse *Sisters Academy*'s dramapædagogiske position. Dette sættes herefter i kontekst med Schiller og Rancière for at udlede noget om dannelsesperspektivet på akademiet.

Procesdramaet er et pædagogisk rollespil med rødder i Newcastle i England. Her skifter deltagerne mellem at gennemleve fiktionaliserede scenarier og reflektere over dem for at opnå erkendelser ud fra det følelsesmæssige engagement i de valgte temaer. I denne form for rollespil skabes spillet normalt omkring et eksistentielt dilemma, som deltagerne kan forholde sig undersøgende til i rollen. Der etableres dermed et fiktionsrum, hvor deltagerne kan afprøve andre synspunkter, og dermed blive mere bevidst om sine egne (Krøgholt, 2006, s. 175-176). Disse spring mellem fiktion og virkelighed faciliteres af en lærer-i-rolle. Her fungerer læreren som en karakter i spillet, og kan dermed både styre spillet inde fra fiktionen og træde ud af rolle for at få deltagerne til at arbejde videre uden for fiktionen. Denne form for læring kaldes ”living through”, hvor deltagerne lærer ved selv at *erfare* noget. Der er dermed ikke tale om handling som skal repeteres, men en her-og-nu oplevelse (Hustvedt, 2013, s. 32-33). ”Living through” bliver mulig gennem ”dramatic play”, hvor Bolton i den første periode af sin praksis, skelner mellem dramapraksisser som baseres på repræsentation og dramapraksisser der baseres på ”experience”.

> ”Hvor ”repræsentation” innebærer en fremstilling eller representasjon av følelser for et publikum, er ”experience” typen ikke beregnet for et publikum, men sikter mot å gi en eksistensiell, dvs. her-og-nå eller ”living through”, erfaring og dermed en høyere grad av følelsesmessig påvirkning av deltakeren” (Ibid., s. 35).

Selvom Bolton lægger stor vægt på denne ”living through”-erfaring, er det erkendelsesmæssige potentiale i et samspil mellem indlevelse og distance, som kan kaldes for dobbelt bevidsthed. Det skyldes, ifølge Bolton, at eleven både er med i fiktionen, men også bevidst om sig selv, hvilket sikrer indlevelse og refleksion (Ibid., s. 43). Fiktionsbruddene bruges dog til at styrke ”living through”-oplevelsen. Transformationspotentialet ligger dermed i ideen om, at procesdramaet kan klargøre og modificere elevens holdning gennem indlevelse i forskellige fiktionaliserede situationer, der udfordrer elevens synspunkter og giver dybere indsigt.

David Hornbrook kritiserer procesdramaet i sin bog *Education and Dramatic Art* fra 1989. En udlægning af hans perspektiv kan være med til at skærpe forskelle og ligheder mellem *Sisters Academy* og Bolton. Hans kritik retter sig mod, at procesdramaets forankring i det indre gør,

at man overser det kulturelle og politiske, hvilket resulterer i at dramapædagogikken bliver for affirmativ og vendt mod selvet (Ibid., s. 106-107). Han argumenterer for en læringsform, hvor der arbejdes på et produkt, som skal fremvises for et publikum. Eleverne skal herefter være i stand til kritisk at fortolke på produktet. Materialet for undervisningen kan være historiske og kulturelle dramaer, der kan give eleven indblik i gamle teaterformer, idet de kan "continue to provide us with paradigms against which our lives are sorted, judged and given meaning" (Hornbrook, 1998, s. 111). Der ligger dermed en kritik af procesdramaets ide om, at kunst giver adgang til en terapeutisk omgang med individers indre verden (Ibid., s. 70). Hos Hornbrook skal læreren være på samme niveau som eleverne i en ideologikritisk fortolkning af stoffet. Læreren har her to funktioner; først som deltager i fortolkningsprocessen og senere som kritiker af den accepterede fortolkning. Lærerens analyse er dog ikke hævet over kritik, og ses dermed ikke som en universel mening, ifølge Hornbrook. Han bebrejder procesdramaets lærer for at have en hensigt med udforskningen af synspunkter, som fører elevens holdning i en bestemt retning (Ibid., s. 127).

Sisters Academy har en del lighedspunkter med procesdramaet, hvor der også er fokus på elevens individuelle transformation gennem en indlevelse i fiktionen. På akademiet er refleksionen dog indbygget i fiktionen for at undgå fiktionsbrud. Hvor Bolton ser samspillet mellem indlevelse og distance som gavnligt for spillet, kan distancering på *Sisters Academy* nedsætte transformationspotentialet. Akademiet og Boltons procesdrama har dog den dobbelte bevidsthed til fælles, idet eleverne også er bevidste om sig selv i fiktionen. Dette kommer på akademiet til udtryk gennem det poetiske selv. Bevidstheden om sig selv i fiktionen, handler hos Bolton om, at eleven bliver gjort opmærksom på sine egne synspunkter gennem fiktionen. Det samme kan siges om *Sisters Academy,* hvor deltageren konfronteres med egne værdier med henblik på, at eleven gennem en fuld indlevelse i fiktionen kan tilegne sig nogle bestemte æstetiske værdier. Dette bærer præg af "living through"-erfaringen, hvor man har en her-og-nu-oplevelse og lærer gennem selv at *erfare* noget. Det er dog to forskellige slags læring, der muliggøres. Hos Bolton danner fiktionen baggrund for en affektiv udforskning af synspunkter, som er styret af en lærer-i-rolle, mens den hos *Sisters Academy* er baggrund for en sanselig og personlig erfaring gennem æstetiske påvirkninger. Det er dog stadig muligt at rette Hornbrooks kritik af procesdramaet mod *Sisters Academy,* idet der er en centrering omkring den individuelle udvikling, og dermed også en forankring i den indre transformation gennem

ydre påvirkning. Der er dog en refleksiv dimension på akademiet, idet eleven både kan reflektere over det oplevede inden i fiktionen, og indsende sine synspunkter efter endt ophold. På den måde fastholdes deltageren i en refleksiv tilstand, hvor man hele tiden bearbejder sine oplevelser. Denne refleksion er meget individuel, og rammen ligger ikke op til en udfordring af deltagerens synspunkt i fællesskab, som hos Hornbrook og Bolton. Derimod er deltagerens konstante bearbejdelse af oplevelserne på akademiet med til at styrke det individuelle udbytte, sådan at deltageren bliver bevidst om sin egen læring og kan integrere den i sin hverdag. Det fremgår derudover også af introduktionen, at "we encourage you to visit the Sister's office (…). The focus in her office would often be on how to translate your experience in the Academy into your everyday life/practice" (bilag 1). Der ligger dermed et markant fokus på, at deltageren skal være i stand til at integrere den æstetiske læring i sin hverdag efterfølgende. Den æstetiske læring, der muliggøres er dog defineret af en vis åbenhed. Det betyder, at akademiet, modsat Boltons facilitering mod universelle værdier, ikke leder deltageren mod bestemte svar, idet det netop handler om at stille spørgsmål. Dette kommer især til udtryk i undervisningen, som er kendetegnet af en søgen og en udforskning af det sanselige. På trods af lærernes stramme facilitering er det generelle udtryk rettet mod ikke at finde svar eller at have et bestemt formål med opholdet. Dette understreges af, at underviserne ikke lader samtalerne lukke sig om bestemte konklusioner, men konstant søger at udforske nye aspekter. Denne åbenhed er med til at overgive læringen til eleverne, og det resulterer i, at hver deltager får sin egen individuelle oplevelse og opfattelse af æstetiske værdier, som man kan tage med fra kostskolen. Der ligger dermed en modsigelse mellem mål og praksis på *Sisters Academy,* idet at der både arbejdes i retning af bestemte æstetiske værdier, men at der arbejdes på en sådan måde at hver deltager gør sine egne erfaringer og gennemgår sin egen udvikling. Dette gør, at akademiets form for struktur har de samme faldgruber som Boltons procesdrama. Hos Bolton har lærer-i-rolle to potentialer, hvor det ene bygger på ideen om improvisation og det andet på styring. Dette gør, at man både bruger dramamediet til at *føre* eleven gennem dens udvikling, samtidig med at der er en forestilling om at læreren og eleven kan lege sig til udviklingen (Krøgholt, 2001, s. 152). Heri ligger en intention om at give plads til elevernes egne perspektiver og værdier, hvilket udfordres af lærerens stramme facilitering. Dette er også kendetegnende for *Sisters Academy,* hvor underviserne forsøger at skabe rammer for åbenhed, men i

rammesætningen kan komme til at styre perspektivet. I denne sammenhæng ligger faldgruben altså i, hvorvidt det er muligt at rammesætte og lede deltagerne værdifrit.

På baggrund af ovenstående analyse er det muligt at sige noget om dannelsesperspektivet hos henholdsvis Gavin Bolton, David Hornbrook og *Sisters Academy*. Boltons perspektiv kan ses som "skift i forståelse", idet den centrale målsætning for hans tidlige praksis er at opnå en ændring i elevens forståelse, værdier og en dybere indsigt. Han bruger dermed kunstformen til at skabe en æstetisk oplevelse for eleverne, sådan at de opnår en indsigt i noget uden for dem selv. Han fremhæver indlevelsen i fiktionen og det følelsesmæssige som en kilde til dybere indsigt (Hustvedt, 2013, s. 80). Derimod kan Hornbrooks dannelsesideal sammenfattes til "viden gennem dramatic art", idet han "vektlegger det estetiske som en vei til rasjonelt forankret kunnskap" (Ibid., s. 84). Dannelsesidealet på *Sisters Academy* kan beskrives som "æstetisk forståelse gennem sanselig udforskning". Det betyder, at akademiet benytter kunsten til at gøre deltagerne i stand til at tænke og føle på nye måder, som afviger fra hverdagen. Der ligger dermed en ide om, at kunsten kan have en pædagogisk funktion.

Grundet Bolton og Hornbrooks intentionelle brug af kunsten til opdragende formål, kan det konkluderes, at de ligger i forlængelse af Schillers dannelsestradition. Mens Bolton benytter kunstformen til affektivt at påvirke elevernes synspunkter mod universelle værdier, så bruger Hornbrook den til at give eleverne større forståelse for historiske og kulturelle aspekter. De har dermed en ide om, at elevens frigørelse kan nå en afslutning, hvis eleven følger det ideal og de rammer, underviseren opstiller. På samme måde er det muligt at argumentere for, at *Sisters Academy* ligger i forlængelse af Schillers tradition, idet de giver kunsten en pædagogisk funktion. Her er formålet dog at skabe et samfund, hvor kunstens præmisser dominerer og er til for sin egen skyld. Selvom akademiet instrumentaliserer kunsten, gøres det netop med henblik på holde fast i kunstens særlige egenskab til at skabe et æstetisk oplevelsesrum. Den pædagogiske dimension gør dog, at akademiet bevidst benytter kunsten til at danne deltagerne. Denne intentionalitet fremgår også af fiktionskontrakten, som ikke står til genforhandling. Det vidner om en bagvedliggende kunstner, der ønsker at iscenesætte en æstetik, som har bestemte dannelseskvaliteter, som man ikke ville få hvis akademiet var et frit spil. Ligesom hos Schiller er der altså en ide om, at mennesket kan transformere samfundet ved først at opnå en harmoni i sig selv gennem det skønne. Det er dermed muligt at rette

en kritik mod autoritetsfiguren jf. Rancière. På trods af åbenheden i dannelsesidealet på *Sisters Academy* kan det diskuteres, hvorvidt det er muligt at rammesætte og undervise deltagerne værdifrit. Den genstands intelligens, der placeres mellem læreren og eleven til udforskning, er altså også styret af lærerens vilje og rammesætningen, idet at elevens intelligens ikke får lov til at kæmpe med genstandens på egen hånd. Der er dermed ikke tale om en uvidende lærer, som går ind for begavelsernes lighed, men en lærer som har gjort rejsen før eleven, og dermed *fører* eleven på sin individuelle rejse. Dette kan overføres til teatret og Rancières ide om den frigjorte tilskuer. Rancière retter en kritik mod den kunst, som har forsøgt at skabe et teater uden tilskuere, hvor målet er aktive og oplyste tilskuere, idet det genskaber den forklarende orden. Selvom der i essensen af *Sisters Academy* ligger en ide om at skabe aktive deltagere gennem en sanselig indlevelse i fiktionen, kan akademiet i kraft af refleksionsrummet og åbenheden for deltagerens indtagelse af en tilskuerposition, ikke ses som et forsøg på at skabe et teater uden tilskuere. *Sisters Academy* benytter dog stadig teatraliteten til at skabe et oplevelsesrum, hvor deltageren bliver konfronteret med sine egne værdier med henblik på, at deltageren kan opnå en æstetisk transformation gennem det poetiske selv. Der ligger altså et klart dannelsesprojekt, hvor transformationen kommer gennem indlevelse i fiktionen. Deltageren skal altså hengive sig til en form for opdragelse, som ikke kan betvivles undervejs og som er tilsyneladende værdifri, men reelt set har et nærmest absolut værdisæt, som nedvurderer materialisme og opvurderer æstetiske værdier og det poetiske potentiale. Deltagerne kan ikke bryde med den opdragende dimension grundet rammesætningen. Selvom deltagerne internt gør modstand ved at indtage en distanceret- eller tilskuerposition, spiller akademiet på kulturelle konventioner, der gør at deltageren ikke ønsker at bryde med hierarkiet og autoriteten. Der forekommer dermed en del intentionelle virkemidler indlejret i dramaturgien, som forhindrer deltageren i at opnå en intellektuel frigørelse i Rancières forstand.

Konklusion

Det kan konkluderes, at *Sisters Academy* intentionelt faciliterer et bestemt dannelsesideal gennem brugen af æstetiske, dramaturgiske og pædagogiske greb. Den stramme fiktionskontrakt vidner om en kunstner, som ønsker at iscenesætte en æstetik med bestemte dannelseskvaliteter, som man ikke ville få hvis det var et frit spil. Denne intentionalitet fremgår også af værkets poetik, hvor man har

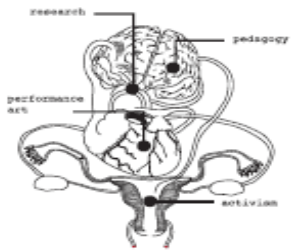
forsøgt at skabe en troværdig parallelverden, som opfordrer til indlevelse, idet transformationspotentialet ligger i hengivelsen til fiktionen og det intensiverede nærvær. Akademiet forsøger at skabe et rum, som tilskynder en indlevet iagttagelsesposition, hvor eleven overgiver sig til fiktionen. Her er bevidstheden om, at skolen blot er fiktion en sikkerhedsline, der giver en endnu dybere grad af involvering. Transformationen kan dog kun fuldendes, ifølge akademiet, hvis deltageren har en bevidsthed om den reelle verden, idet der ligger en ide om, at deltageren kan skabe en ændring i samfundet gennem at have opnået en harmoni i sig selv på kostskolen. Der er dermed et splittet fokus på *Sisters Academy*, hvor der både lægges vægt på indlevelse og refleksion, idet refleksionen gør deltageren i stand til at bearbejde det oplevede. Gennem dette konfronteres deltageren med sine egne værdier og hverdagens sociale konstruktioner, og bliver dermed i stand til at skabe en aktiv ændring mod det æstetiske. Selvom dannelsesidealet netop handler om en sanselig søgen og åbenhed, kan det være svært at lede deltagerne værdifrit, hvilket den stramme facilitering understøtter. *Sisters Academy* benytter dermed kunsten aktivt til at danne deltagerne for på den måde at give kunsten autonomi i samfundet. Dette vidner om, at akademiet tilhører Schillers dannelsestradition, og eleven kan derfor ikke opnå den intellektuelle frigørelse som Rancière foreskriver, da det ikke er muligt for deltageren at bryde med den opdragende dimension undervejs.

Litteraturliste

- Bolton, Gavin: "Drama som læreproces, kunst og æstetisk oplevelse", i Janek Szatkowski og Chr. B. M. Jensen (red.), *Dramapædagogik i nordisk perspektiv: artikelsamling 2,* Drama, 1985, s. 79-89
- Braanaas, Nils: "Utviklinger i England: Newcastleskolen", i *Dramapedagogisk historie og teori,* Tapir, 2008 (1985), s. 255-272
- Féral, Josette: "Foreword, Substance #98/99", vol. 31, nos. 2&3, 2002
- Fischer-Lichte, Erika: "Begrundelse for det performatives æstetik", i *Peripeti: Performativitet,* Afdeling for Dramaturgi, Aarhus, 2006
- Halberg, Gry Worre, Lawaetz, Anna og Krøgholt, Ida: "Sisters Academy – et uddannelsessystem neddyppet i sanselighed", i *Peripeti: Musikteater,* Afdeling for Dramaturgi, Aarhus, 2013
- Halberg, Gry Worre og Lawaetz, Anna: "Sisters Hope", i *Afart nr. 31,* 2011, s. 98-103
- Halberg, Gry Worre: "All Tomorrows Dreams" i *Nordisk Dramapedagogisk Tidsskrift nr. 1,* 2015
- Hornbrook, David: *Education and Dramatic Art,* Routledge, Oxon, 1998
- Hustvedt, Kjersti: *Kontigente iakttakelser – Bidrag til en konstruktivistisk dramapedagogikk,* Institut for Æstetik og Kommunikation, Aarhus, 2013
- Kjølner, Torunn: "Teatralitet og performativitet", i *Peripeti: Performative former,* Afdeling for Dramaturgi, Aarhus, 2011
- Kjølner, Torunn: "At spille en rolle", i Kjetil Sandvik og Anne Marit Waade (red.): *Rollespil – i æstetisk, pædagogisk og kulturel sammenhæng,* Aarhus Universitetsforlag, 2006, s. 133-151
- Krøgholt, Ida: "Spillets attraktion", i Kjetil Sandvik og Anne Marit Waade (red.): *Rollespil – i æstetisk, pædagogisk og kulturel sammenhæng,* Aarhus Universitetsforlag, 2006, s. 169-187
- Krøgholt, Ida: "3. del Procesdrama" i *Performance og Dramapædagogik – et krydsfelt,* Institut for Dramaturgi, Aarhus, 2001
- Nielsen, Thomas Rosendal: *Interaktive dramaturgier i et systemteoretisk perspektiv*, p.h.d. afhandling, Aarhus Universitet, Institut for Æstetiske Fag, 2011

- Nielsen, Thomas Rosendal: ”Glemslens hospital”, i *Peripeti: Teatralitet,* Afdeling for Dramaturgi, Aarhus, 2007
- Rancière, Jacques: “Den frigjorte tilskuer”, i *Kultur og Klasse nr. 118,* 2014
- Rancière, Jacques: *Den uvidende lærer: fem lektioner i intellektuel emancipation,* Forlaget Philosophia, 2007/1987
- Riis, Nina: ”Liverollespillets fiktionskontrakt”, i *Rollespil – i æstetisk, pædagogisk og kulturel sammenhæng,* Aarhus Universitetsforlag, 2006, s. 187-200
- Schiller, Friedrich: *Menneskets æstetiske opdragelse,* Gyldendal, Haslev, 1996/1970
- Szatkowski, Janek: ”Rollespillets udfordring – udfordring til rollespillet”, i Kjetil Sandvik og Anne Marit Waade (red.): *Rollespil – i æstetisk, pædagogisk og kulturel sammenhæng,* Aarhus Universitetsforlag, 2006, s. 151-168

Bilag 1



Sisters Academy – The Boarding School Guidelines
A framework to explore within

Welcome to Sisters Academy – The Boarding School. We are looking forward to explore new sensuous and poetic modes of being, being together and learning in a co-creative process with you. Sisters Academy is a project that unfolds in the intersection of performance art, educational development, research and activism. We are about to investigate and unfold the intersection with you.

This letter contains a series of information and guidelines for you to keep in mind while enrolled at Sisters Academy.

Content in your briefcase

- A notebook
- A diary
- A map of the school
- A list of classes

Data

- After your stay in Sisters Academy – The Boarding School you will be asked to hand in you notebook and diary to the Archive. In that way all students contributes to our data collection, which will support the research we are conducting in new mores sensuous and poetic modes of learning and transformative impact of projects unfolding in the intersection, such as this. For more information on the research-part of the project please go to our website: www.sistersacademy.dk.
- The data will be digitalized during and after the manifestation. If you wish to copy some of your notes before you leave, you can do so by the copy stand in the entrance hall.
- The Archive is open from Infinity till Union. During this time all students are welcome to visit The Archive to either donate data or explore our data-collection. A Mode stepping into The Protector of the Archive will greet you by your arrival.
- Confession booths are placed in three different spaces at the Academy: in the Evokers room, in the Sister's office, in the Link's office and in the Archive. You can go to one of these booths if you have something on your mind that you'd like to share during your stay.
- All our data is open source.

A day at Sisters Academy – The Boarding School

⊕ Earth:	Sunrise and Morning Gym
♁ Water:	Breakfast
☋ Death:	Morning gathering
△ ● Air Stone:	Classes
△ ∞ Air Infinity:	Lunch
△ Ω Air Life:	Classes (Seminars)
△ ♁ Air Water:	Dinner
∞ ● Infinity Stone:	Evening Gathering
∞ △ Infinity Air:	Sunset, classes, evening entertainment
∞ ⌒ Infinity Magnet:	Night Classes

To keep in mind

- **ID card:** You briefcase contains an identity card. Please, keep this with you during your stay at Sisters Academy, as this amongst others identifies your personal belongings in The Archive.
- **Class schedule, The Octopus and Egg-totems:** We use egg-totems in the Academy. Each totem represents the poetic selves of the Sisters staff. The Octopus is distributing the classes based on your conversation and the available classes. If an egg is missing on the shelf and placed outside a room it means that something is going on and you should not disturb. If there is no egg but a closed door, you can knock on the door and a staff – be it a Teacher, Evoker, Sister, Link, I or Protector – may greet you and invite you in.

- **Sleeping:** You are provided with a bed after your first meal at the Academy. We kindly ask you to be mindful and quiet in the area of the Dormitory when it's past Air Stone in the evening.
- **Smoking:** As a student in Sisters Academy you can smoke outside by the entrance door. If you wish to do so, a staff member should escort you.
- **Maintenance:** Please, help us sustainably maintain the school by cleaning after yourself, bring dishes to the open kitchen and sort the garbage that you throw out.
- **Sister:** During your stay at the Academy we encourage you to visit the Sister's office – either alone or together with other students. The focus in her office would often be on how to translate your experience in the Academy into your everyday life/practice. When you find time to visit the Sister, you can go to the Link's to see if the Sister is available to talk.
- **Staying. Lingering:** If you feel that you need more time in The Academy than you have signed up for, you can go by the Link's and ask if there's space available for you to stay another Infinity Magnet or longer.

Unfold and explore the layers between, above, under and beyond the walls of Sisters Academy – The Boarding School. Welcome