

Johannesen, E. H. (2026). Spillefilm og erkjennelse. I E. H. Johannesen & T. C. Krosshus (Red.), *Didaktikk for estetiske læreprosesser* (s. 229–250). Fagbokforlaget. <https://doi.org/10.55669/oa850510>

Kapittel 10

Spillefilm og erkjennelse

Elisabeth Hovde Johannesen

Sammendrag: Kapittelet tar utgangspunkt i at kunst kan danne utgangspunkt for erkjennelse, og utforsker hvilke didaktiske konsekvenser dette kan ha i utdanningskontekster. Det overordna forskningsspørsmålet som formuleres, er: *Hvordan kan spillefilm danne utgangspunkt for erkjennelse i en utdanningskontekst?* Undersøkelsen bygger på en praksisleda metode, der et undervisningsforløp som bygger på spillefilmen *Moonrise Kingdom*, og selve spillefilmen, danner grunnlag for utforsking. I kapittelet undersøkes to didaktiske momenter: valg av spillefilm og prinsipper for utforming av oppgaver som kan støtte opp under erkjennelser som spillefilm-møter kan gi. Dette gjøres i lys av kunstfilosofi og dialogteori.

Nøkkelord: *Moonrise Kingdom*, kunst, kunnskap, estetisk medlidenhet, undervisningsforløp og estetiske læreprosesser

Abstract: The chapter revolves around the fact that art can form a basis for knowledge and explores the didactic consequences of this in educational contexts. This overarching research question is formulated as follows: How can movies form a basis for knowledge acquisition in an educational context? The study is based on a practice-led method, where a teaching process based on the movie *Moonrise Kingdom* is used as an example. The chapter examines two didactic elements: the choice of movie and principles for designing tasks that can support the knowledge that meetings with the movie can provide. In this, I lean to philosophy of art and concepts of «voice» and «dialogue».

Keywords: *Moonrise Kingdom*, art, knowledge, «aesthetic compassion», teaching sequences, aesthetic learning processes

Innledning

Kjære Susi. Beklager at småbrødrene dine er så dumme. Noen ganger gjør man dårlige ting fordi en ikke har det bra.

Kjære Sam. Takk for brevet. Er det du som har tegnet de fine tegningene? Skulle den nakne jenta i badekaret forestille meg?

Kjære Susi. Jeg forsøker virkelig å skaffe meg venner, men min personlighet går dårlig sammen med de andres.

Kjære Sam. Jeg kom opp i trøbbel, igjen, fordi jeg kasta en stein gjennom ruta. Jeg har siden måtte plukke glasskår fra håret til mamma. Jeg må lære meg å kontrollere sinnet mitt ...

Kjære Susi. Jeg har en plan.

Kjære Sam. Svaret mitt er «ja».

Kjære Susi. Når?

Kjære Sam. Hvor?

Tekstutdraget over er henta fra et undervisningsanslag der faglærere spiller ut sentrale karakterer fra spillefilmen *Moonrise Kingdom* (Anderson, 2012). Brevvekslinga, der hovedpersonene planlegger å rømme sammen, utgjør både starten på konflikten i filmen og starten på et todagers undervisningsforløp kalt *Kunst som kunnskapsåpner* (KKÅ). Forløpet har flere ganger blitt gjennomført på lærerutdanningene ved Universitetet i Sørøst-Norge, campus Notodden, men er også utvikla for å kunne brukes på mellomtrinn og ungdomsskole.

I denne antologiens innledningskapittel formuleres en definisjon av hva som kjennetegner estetiske læreprosesser. Her løftes erfaring og opplevelse fram, og betydninga av å aktivere følelsesmessige, skapende og refleksive momenter. Dette kapittelet omhandler bruk av spillefilm både som kunstuttrykk og som utgangspunkt for erkjennelse. «Kunst utforsker verden og utvider kulturens horisont», skriver Hohr (2015), og flere med ham understreker kunstens betydning for erkjennelse (for eksempel Johannessen, 2002; Johannesen, 2019; Løgstrup, 1995a; Lothe, 2016; Nussbaum, 2016). I dette kapittelet ønsker jeg å undersøke hvilken betydning spillefilm som kunstuttrykk kan ha som premissleverandør for erkjennelse i en utdanningskontekst der man utforsker mellommenneskelige fenomener som vennskap, forelskelse, omsorg og utaforskap, og hvilke didaktiske implikasjoner dette kan få for valg av verk og arbeidsformer. I tillegg undersøker jeg hva slags type erkjennelse og kunnskap

spillefilm som kunstuttrykk kan gi, og hvorfor denne er betydningsfull. I kapittelet blir KKÅ presentert som et konkret eksempel på et undervisningsforløp som utfordrer mer tradisjonelle undervisningsformer, der man opererer med fagspesifikke kunnskaps- eller læringsmål, og der læreren besitter den kunnskapen som skal formidles. KKÅ legger til rette for at studentenes egne opplevelser i møte med en spillefilm blir dvelt ved og gitt betydning. I dette undervisningsforløpet legges det til rette for at studenters tolkninger, refleksjoner og reaksjoner blir artikulert og utforska, både individuelt, i grupper og i plenum, gjennom skriftlige, muntlige og kroppslige arbeidsformer.

Kapittelet kan leses som et essayistisk og prinsipielt didaktisk bidrag, der det overordna forskningsspørsmålet formuleres som følger: *Hvordan kan spillefilm danne utgangspunkt for erkjennelse i en utdanningskontekst?* For å svare på dette vektlegger jeg særlig to didaktiske momenter: prinsipper for valg av spillefilm og prinsipper for utforming av oppgaver som kan støtte opp under utvida erkjennelser som møter med film kan gi.

Spillefilm som erkjennelseskategori

At kunst kan brukes som et supplement og som en funksjonell læringsvei, framheves av flere (Dysthe mfl., 2012; Sæverot, 2014). Denne forma for kunnskap erverves gjennom sanselige og estetiske opplevelser (Ulvik, 2013), og skiller seg fra kunnskap som kun formidles gjennom teori og verbalspråk. Flere peker på betydninga av slik kunnskap, særlig innafor profesjonsutdanninger der man utdanner mennesker som skal jobbe med barn og unge, og der skjønn vektlegges som en viktig dimensjon ved yrkesutøvelsen (Grimen & Molander, 2008). Jokstad (2024) bidrar blant annet med en undersøkelse av hvordan studenters møter med ulike kunstuttrykk kan bygge opp under skjønn og evne til å vurdere egen praksis der måla endrer seg underveis.

Å vise spillefilm er en utbredt praksis i skolen, ofte som supplement til faktaorientert undervisning i for eksempel historie eller samfunnsfag (Ulvik, 2013), eller som objekt for analyse i forlengelsen av et utvida tekstbegrep i norskfaget (for eksempel Liestøl, 2006). Færre har studert hvordan spillefilm som kunstuttrykk kan danne utgangspunkt for kunnskapsutvikling. Et unntak er Krosshus, som utforsker begrepet tvisyn som didaktisk begrep, og som bruker undervisningsforløpet Kunst som kunnskapsåpner (KKÅ) som eksempel på en performativ estetisk læreprosess. Her omhandles filmen *Moonrise*

Kingdom som eksempel på kunst, og undervisningsforløpet KKÅ som eksempel på en didaktisk tilrettelegging for at tvisyn kan utvikles (Krosshus, 2023).

I dette kapitlet er jeg opptatt av didaktiske refleksjoner rundt hvordan spillefilm som kunstuttrykk kan bidra med kunnskap og erkjennelse om verdier, om fellesskap og om mellommenneskelige fenomener som vennskap, utaforskap, forelskelse, omsorg og lignende. Mens teorier først og fremst henvender seg til intellektet, henvender kunsten seg først og fremst til publikums emosjoner. I dette kapitlet vektlegges derfor den forståelsen som slike responser kan gi tilgang til. I den anledning blir valg av film av avgjørende betydning. Undervisningsforløpet KKÅ har ikke status som empiri, men brukes som et praktisk eksempel på en estetisk læreprosess i kapitlet, der resepsjonsperspektivet vektlegges, og der personlige følelser, kunnskaper og assosiasjoner gis rom og tillegges betydning (Rosenblatt & Torhell, 2002; Rosenblatt, 2005).

Metodiske refleksjoner

Mitt forskningsspørsmål springer ut av praksisbasert erfaring med å utvikle, gjennomføre og evaluere et undervisningsforløp. Dette byr på utfordringer. Metodisk ligger dette nært opptil aksjonsforskning, der man både opptrer som deltager og observatør, og der nærheta til det som undersøkes, tas med som en kritisk faktor (Postholm & Smith, 2017). Samtidig er dette kapitlet ikke et forsøk på systematisk analyse av et undervisningsforløp; heller ikke undersøker jeg hvordan studentene responderte på det. I stedet bruker jeg KKÅ som utgangspunkt for å artikulere og diskutere noen uuttalte didaktiske prinsipper som kan sies å ligge til grunn for undervisningsforløpet. I den forbindelse tjener spillefilmen *Moonrise Kingdom* og KKÅ som eksempelmateriale.

Rent metodisk befinner jeg meg i skjæringspunktet mellom forskning på estetiske læreprosesser, der man utvikler kunnskap fra praksis (Johannesen mfl., 2023, s. 4), og didaktisk forskning som springer ut av erfaring med praksis (Gundem, 2011, s. 86). Undersøkelsen slekter på begge tradisjoner og kan defineres som praksisleda forskning (Rasmussen, 2013; Østern & Knudsen, 2019). I kapitlet har jeg ikke til hensikt å komme fram til konkrete svar eller trekke konklusjoner. I stedet løfter jeg fram noen didaktiske perspektiver som

kan bidra til feltet. Disse omhandler kunst i undervisningspraksiser, der kunst behandles som erkjennelseskategori.

I fortsettelsen gir jeg en kort presentasjon av filmen *Moonrise Kingdom* (Anderson, 2012), før jeg presenterer undervisningsforløpet nærmere. Deretter diskuterer jeg to didaktiske momenter: 1) valg av film, der jeg lener meg på Løgstrups kunstfilosofi (1995a, 1995b), og 2) arbeidsmåter som kan sies å legges til rette for individuelle og kollektive læreprosesser i klasserommet. Her lener jeg meg på Hohrs (2013, 2015) teori om kunst og estetisk oppdragelse og på Bakhtins (1984) dialogbegreper.

Moonrise Kingdom

Handlinga i *Moonrise Kingdom* er lagt til ei fiktiv øy kalt New Penzance, utafor kysten av det nordøstlige USA på 1960-tallet. Her møter vi Sam (Jared Gilman) og Suzy (Kara Hayward), to tolvåringer som møtes for første gang under en amatøroppsetning av Benjamin Brittens opera Noye's Fludde (Noas ark) i den lokale kirka. Suzy spiller ravnen i stykket, og Sam er tilskuer. De blir umiddelbart tiltrukket av hverandre og begynner å brevveksle. Suzy bor med sine advokatforeldre og tre yngre brødre i et stort hus på øya. Sam er foreldreløs og bor hos fosterforeldre. Gjennom breva inngår de en hemmelig pakt om å rømme sammen. Sam er på speiderleir når selve rømninga finner sted, og hendelsen utløser en massiv leiteaksjon med den lokale sheriffen (Bruce Willis) i spissen. Andre sentrale karakterer er Sams speiderleder Ward (Edward Norton), guttene i speidertroppen, Suzys foreldre Walt (Bill Murray) og Laura (Frances McDormand), og «Sosial service» (Tilda Swinton). På toppen av det hele bygger det seg opp en voldsom storm, noe som gjør selve leite- og redningsarbeidet utfordrende. Klimakset i filmen finner sted i den samme kirka der Suzy og Sam møttes for første gang. Forestillinga om Noa er nå, paradoksalt nok, avlyst. En nåtidig storm pågår, og en redningsaksjon settes i gang. Denne gangen er det Sam og Suzy som må berges. Sheriffen redder dem begge og blir Sams nye fosterfar (etter at fosterforeldra har sagt at han ikke lenger er velkommen til å bo hos dem).

I spillefilmen, som er skrevet og regissert av Wes Anderson, blandes humor og alvor. Mellommenneskelige relasjoner og dysfunksjonalitet beskrives med varme og underfundighet. Samtidig blir publikum stadig minnet om at filmen er fiksjon. Dette gjøres gjennom et fortellergrep som uttrykkes i en stram koreografi av både fysisk miljø, gjenstander og karakterer. De urealistiske elementene framstår som nettopp det, ved at visuelle effekter gjøres åpenbare for seerne. Et narrativt grep er meteorologen og fortelleren (Bob Balaban), som tidvis metakommuniserer direkte inn i kameraet og kontekstualiserer, forbereder og kommenterer hendelsene overfor seerne. Dette gjør at man som publikum blir bevisst filmmediets virkemidler – et viktig poeng som jeg seinere kommer tilbake til. Andersons karakteristiske estetikk består av et gjenkjennelig visuelt formspråk: en gjennomført fargepalett i pastell, symmetriske bilder og rytmiske klipp, akkompagnert av nøye utvalgt musikk (Sødtholt, 2012).

Kunst som kunnskapsåpner (KKÅ)

Det tverrfaglige undervisningsforløpet¹, KKÅ, er utvikla med utgangspunkt i filmen *Moonrise Kingdom* (Anderson, 2012). Filmen har hatt betydning for utforminga av både form og innhold. Undervisningsforløpet starter med et kort anslag før filmen vises. Deretter følger en stram struktur med tidsbestemte oppgaver der studentenes reaksjoner, følelser og kropp aktiveres. Studentene oppfordres til å dvele ved møtene sine med filmen og artikulere dem både skriftlig og muntlig, først individuelt og deretter sammen med andre. Undervisningsforløpet knyttes ikke til definerte læringsmål i fag, men ses i relasjon til Overordnet del av læreplanverket. Under Skaperglede, engasjement og utforskertrang (kap. 1.4), står:

1 Faglærerne bak representerer ulike fag: Anne Torill Kimerud (universitetslektor i pedagogikk), Tone Cronblad Krosshus og Ingvild M. Birkeland (begge førstelektorer i drama og teater) og Elisabeth Hovde Johannesen (førstelektor i norsk). Alle er ansatt ved USN, campus Notodden. KKÅ blei først utvikla for barnehagelærerstudenter som en del av deres profesjonsdannelse, men har siden blitt videreutvikla for grunnskolelærerutdanninga 1–7.

Vår estetiske sans utvikles i møte med ulike kulturelle uttrykk, og de bidrar til å løfte fram nye perspektiver. Kunst- og kulturuttrykk har også betydning for den enkeltes personlige utvikling. Kulturelle opplevelser har en egenverdi, og elevene skal få oppleve et variert spekter av kulturuttrykk gjennom sin tid i skolen. (Kunnskapsdepartementet 2019, s. 7)

I KKÅ anses *Moonrise Kingdom* (Anderson, 2012) som et kunstuttrykk med potensial til nettopp å gi nye perspektiver på barne- og voksentilværelsen og til å utvide studentenes kunnskaper og erkjennelser om viktige mellommenneskelige fenomener. Undervisningsforløpet er skapt for å gi anledning til å dvele ved, møte motstand, oppdage, utforske, utfordre og artikulere slike fenomener.

Dag 1

Første undervisningsdag starter med et anslag. Her iscenesetter faglærerne noen sentrale karakterer fra filmen, uten videre forklaring eller introduksjon (jr. innledningsteksten). Studentene har på forhånd kun fått beskjed om å møte opp på campus og være åpne for hva dagene skal inneholde. Hensikten med anslaget, der blant annet brevvekslinga mellom Susy og Sam finner sted, er å signalisere at «noe annet» skal skje og å skape nysgjerrighet og forventning. Etter dette går alle inn i et auditorium, der filmen vises på storskjerm. Etter filmvisninga forflytter alle seg til et klasserom, der stoler og bord er organisert i grupper. Studentene setter seg hvor de vil. På borda ligger skriveredskaper og ark i ulike farger. Her får studentene individuelle

oppgaver: hurtigskriving², kortvarsoppgaver³ og fokustekster⁴. Gjennom disse oppgavene får de muligheter til å sette ord på egne filmopplevelser, sortere, velge og reflektere. Deretter følger gruppearbeid, der studentene deler hvilke scener, karakterer og temaer de syntes var mest interessante, hvilke som vakte motstand, hvilke de likte godt, og hvorfor. I gruppene oppfordres studentene først og fremst til å lytte til hverandre. Hensikten er verken å diskutere eller å bli enige. Arbeidet på dag 1, danner utgangspunkt for det de skal fortsette å jobbe med neste dag.

Dag 2

Når studentene kommer inn i klasserommet, står det allerede 6–8 ord på tavla, for eksempel: omsorg, forelskelse, vennskap, aksept, eventyrlyst, relasjoner og utforskning. Disse har faglærerne plukka ut fra studentenes arbeid fra dag 1. Studentene inviteres så til å plassere navnet sitt under den tematikken de synes virker mest interessant å utforske videre. Deretter vises filmen på nytt. Denne gangen oppfordres de til å se den i lys av valgt tematikk. Etterpå fortsetter de med gruppearbeid. Denne gangen dannes nye grupper på bakgrunn av tematikk.

Med utgangspunkt i sine møter med *Moonrise Kingdom* lager studentene tankekart knytta til temaet de jobber med. Inspirert av sentrale scener og hendelser formulerer de teser etter følgende formel: «X kan være ...». For eksempel: «Omsorg kan være ...». Disse påstandene utfordrer gjerne vante eller tillærte oppfatninger om sentrale mellommenneskelige fenomener. Akkompagnert av musikk fra filmen (*Simple Symphony*, Op. 4: «Playful

-
- 2 Hurtigskriving: I 5 minutter skriver studentene uten stopp om: «Hva handlet filmen om?».
 - 3 Kortvarsoppgavene: 1. Hvilken scene likte du godt? 2. Hvilken scene vakte motstand – gjorde deg trist eller sint? 3. Hvilken karakter synes du var mest interessant (det kan være flere, men du må velge én). 4. Hvilke scener i filmen fikk deg til å assosiere til eget liv? 5. Hvilke følelser vakte filmen i deg? (studentene får 5 minutter til rådighet.)
 - 4 Fokustekster 1 og 2: Fokustekst 1: (5 min.) Ta utgangspunkt i den scena du likte godt. Beskriv denne med egne ord (hvor i filmen er den fra/hva fortelles/hvordan?). Hva er det som gjør at du likte denne godt? Fokustekst 2 (5 min.) Ta utgangspunkt i den scena du reagerte på. Beskriv denne med egne ord (hvor i filmen er den fra/hva fortelles/hvordan?). Hvorfor vakte den motstand?

Pizzicato», Britten, 1969), presenterer studentene gruppevis de nye påstandene for hverandre. Etter dette leder faglærerne en oppgave kalt «kroppen tar stilling». Her leser faglærerne opp påstander om de aktuelle tematikkene som de ulike studentgruppene har jobba med. Disse er utvikla med klare koplinger til aktuelle læreplaner. Når påstandene leses opp, plasserer studentene seg på en imaginær linje fra 0–6, avhengig av hvor enige de er i påstanden. Dag 2 avsluttes med et kort foredrag av faglærerne om kunst som kunnskapsåpner.

Om kunst og kunnskap – et teoretisk bakteppe

I vitenskapelige sammenhenger vektlegges ofte den perseptuelle kunnskapen, og arbeidet med å tilegne seg den retter seg i hovedsak mot intellektuelle øvelser. I dette kapittelet opererer jeg med et kunnskapssyn som vektlegger opplevelse og erfaring (Hohr, 2013). Ifølge Hohr gir det å legge til rette for estetiske erfaringer potensial for en type innsikt som kan gi oss bevisste relasjoner til verden gjennom distanse og nærhet, tilhørighet og atskilthet (Hohr, 2013). Skillet mellom estetisk og vitenskapelig erfaringsform tydeliggjøres ved at han støtter seg til den tyske filosofen Ernst Cassirer (1994). Mens vitenskapen vektlegger oppdeling, klassifisering, forenkling av virkelighet, abstraksjon, deduktiv generalisering og teoretisk innsikt, tilstreber kunsten fortetning, konsentrasjon, intensivering av virkelighet, konkretisering, intuisjon og kontemplasjon (Hohr, 2013, s. 228).

I didaktiske situasjoner hvor man vektlegger estetiske erfaringer og erkjennelser, dreier det seg om erkjennelser som skiller seg fra dem som springer ut av vitenskapelige erfaringsformer. Kunst gir tilgang til en annen form for erkjennelse, og en annen form for kunnskap: «Art is not competitive with science, philosophy, history, or even much journalism in supplying «knowledge that». But this is not the only type of knowledge there is», skriver Noël Carroll (2000, s. 362). Sitatet uttrykker både et syn på kunst som kunnskapsleverandør og et syn på kunnskap der begrepet defineres i vid forstand. At kunst har evne til å berøre publikum, er ikke bare en kjensgjerning, men blir gjerne regna som et absolutt kriterium for at det skal være kunst (Carroll, 2000).

Estetisk medlidenhet

Et viktig aspekt ved kunsten er altså at den appellerer til publikums følelser, særlig fiksjonskunst som teater, litteratur og film. Disse kunstformene løftes fram som viktige treningsarenaer for følelser, forestillingsevner og forståelser (eksempelvis Løgstrup, 1995a, 1995b; Lothe, 2016; Nussbaum, 2016). Løgstrup og hans teori om den estetiske medlidenheten er særlig relevant i så måte. Med den søker han å forklare hvordan og hvorfor man som publikum reagerer i møte med kunst. Her tillegges de kunstneriske virkemidlene en stor rolle. Svaret på de estetiske opplevelsene er å finne *både* i kunsten og i publikum selv. Ifølge Løgstrup (1995a) tillegges publikums forventninger til kunsten, men også deres forventninger til selve *livet*, betydning for hvordan man reagerer. Noen av hans begreper er imidlertid avgjørende for å forstå resonnementet hans, slik som begrepa *interdependens* og *spontane livsytringer*.

Med begrepet *interdependens* belyser Løgstrup i sin kunstfilosofi publikums og kunstens gjensidige avhengighet. En film er avhengig av at publikum har tillit til filmen. Publikum er på sin side avhengig av at filmen framstår som troverdig. På denne måten utgjør interdependens en slags kontrakt mellom publikum og film. Tillit, kjærlighet og livshåp er tre av flere *livsytringer* som Løgstrup kaller *spontane*. Disse er, ifølge Løgstrup, allmenngyldige og må forstås som ubetingede. Tillit er å foretrekke framfor mistillit, kjærlighet framfor hat, livshåp framfor resignasjon. Om man foretrekker mistillit og hat, vil samliv og samvær opphøre. De spontane livsytringene er med andre ord avgjørende for menneskers sameksistens, og de gis en spesiell betydning når Løgstrup behandler den estetiske medlidenheten. Hans forklaring på hvordan man som publikum kan svare med opprørthet og medlidenhet i møte med kunst, bryter med tradisjonelle måter å forstå publikumsreaksjoner på. For ham handler det ikke om at man i møte med fiksjon identifiserer seg med den fiktive karakteren⁵, men snarere om publikums forventninger til de fiktive karakterene og hendelsene, og i hvilken grad filmen (i dette henseende) oppfyller denne forventninga. Dette fordrer altså en type romlighet i kunsten, en plass til relativitet (Johannesen, 2019).

5 Dette er imidlertid tilfelle i teorien om den emotiv-person-identifikasjonen. Her forklares publikums reaksjoner med at den fiktive personens følelser forplanter seg til publikum (Jørgensen, 1963).

Som publikum er man ikke avhengig av å identifisere seg med hovedpersonen for å reagere, skriver Løgstrup. Derimot må kunsten/spillefilmen klare å skape et troverdig univers som publikum kan tre inn i. Dette gjør at man som publikum kan reagere som om det var virkelig. «Vi glemmer at det er fiktion, tager det som om det var det virkelige liv, derfor er vor affekt så intens, vor følelse så stærk.» (1995a, s. 40). Publikums forventninger til fiksjonen er at det skal gå bra med hovedpersonen. Det er også på vegne av denne forventninga man reagerer: man ønsker at hovedpersonen skal lykkes, og gjør den ikke det, kan man hevde at filmen legger føringer for en opplevelse prega av skuffelse og opprørthet. Som publikummer svarer man med sin etikk, holdninger og verdier (Løgstrup, 1995a, s. 44).

Ifølge Løgstrup får publikums emosjoner en annen rolle i den estetiske opplevelsen enn de gjør i det virkelige livet, og dette har å gjøre med *forståelsen* (noe som også tematiseres i kapittel 6). Forståelsen i det virkelige livet er knytta til ulike anledninger hvor man må respondere med handlinger eller ord. I kunstmøter, derimot, kreves det ingen handling. I møte med en spillefilm står publikum utafor fiksjonen, og det er nettopp denne distansen, sammen med fraværet av krav om handling, som gjør at forståelsen får en annen karakter. Resultatet er at en og samme handling kan vekke ulike reaksjoner avhengig av om den utspiller seg i det virkelige livet eller i fiksjonen. I fiksjonen framstilles karakterene på konsentrert vis. Alt som sies og vises, drar man som publikum nytte av, og man bruker fantasien sin til å skape mening og forståelse. I fiksjonen gjøres alt for at publikum ikke skal misforstå. Den er opptatt av å ikke bare formidle hva som skjer, men også *hvorfor* (Johannesen, 2019). Det er via slike møter at kunst kan gi økt eller utvida erkjennelse. Reaksjonene man svarer med, kan si noe om en selv og om hva det vil si å være menneske.

Når man i en utdanningskontekst skal analysere eller oppleve kunstverker, det være seg litteratur, billedkunst, skulptur og lignende, blir derfor valg av verk viktig. Om man vil se film for underholdningas skyld, vil vurderingene gjøres ut fra dette formålet. Om hensikten med å se film er at man skal lære seg å analysere film, må valg av film og arbeidsmåter vurderes ut fra den målsettinga. I undervisningspraksiser der man ønsker å la kunstverker danne utgangspunkt for estetiske møter og erkjennelser, blir valg av film avgjørende – også fordi den på mange måter vil fungere som premissleverandør for hva man vil utvikle erkjennelse om.

Spillefilm som kunst

Eugene Matusovs (2019) begreper «ontologisk engasjement» og «ontologisk relevans» kan fungere som en fruktbar inngang til å diskutere valg av verk. Termene omhandler i hvilken grad man anser det man bringer til studentene (elevene) som noe som kan berøre dem på et dypere plan, og om det vil kunne oppleves som viktig for selve livet og selvforståelsen deres. I neste omgang handler det om i hvilken grad man evner å knytte forbindelser mellom det man som lærer bringer inn i undervisningsrommet (kunstverket), og studentenes egne liv. Et slikt perspektiv springer ut fra et syn på utdanning som «a process of living and not a preparation for future living» (Dewey, 1929, s. 7). Begrepet «ontologisk engasjement» kan brukes som kriterium for valg av spillefilm, ettersom spillefilmen i seg selv har betydning for studentenes møter med den, og for hvilke erkjennelser som utvikles.

Når det gjelder spillefilm, er dette, ifølge Løgstrup, et sterkt medium med manipulerende potensial fordi den overlater mindre til publikum enn for eksempel en bok eller et bilde, og fordi sammensetninga av levende bilder, musikk, tempo og lydeffekter har stor innvirkning på publikums emosjoner. Sammenligna med både litteratur og teater blir man i møte med en spillefilm mer prisgitt det denne både forteller og viser, hevder han (1995a). Mens den episke fortellinga (romanen) er interpreterende, er filmens fortelling framvisende. Nettopp fordi identifikasjonen med karakteren kan være så mye sterkere i film, må det mer til for at det skal kunne bli en kunstnerisk opplevelse hvor forståelsen gis rom (Løgstrup, 1995a, s. 46). For at filmen skal være kunstnerisk forsvarlig, må den selv sette en motstand inn imot sin egen eminente suggesjonskraft. Den må gi publikum plass til å røre på seg. En film bør altså inneholde plass til det Løgstrup (1995a) kaller «den doble identifikasjon», at man som publikum må kunne ta kameraøyet sitt perspektiv for på den måten å bli i stand til å overvåke sine egne reaksjoner. Det er ikke nok at spillefilmens innhold berører relevante tematikker. Disse må i tillegg behandles i en form som gir rom for publikum til å perspektivere sin egen opplevelse.

Ontologisk engasjement og dobbel identifikasjon kan spille inn på valg av film. Et tredje moment berører forholdet mellom innhold og form, men er tettere kopla til sjangerforventninger. Ifølge Løgstrup bør spillefilm som kunstuttrykk utfordre formmessige konvensjoner og forventninger til sjangeren, slik at den i seg selv oppleves som fascinerende og interessant. Disse tre

aspektene trenger ikke å fungere som absolutte krav, men kan benyttes som mulige kriterier når man diskuterer valg av film.

Valg av film i KKÅ

I lys av momentene over vil jeg kort kommentere filmvalget i KKÅ, og hvordan filmen blei vurdert som velegna både som utgangspunkt og omdreiningspunkt for et undervisningsforløp på lærerutdanningene. *Moonrise Kingdom* (Anderson, 2012) tematiserer blant annet relasjoner mellom barn–barn, voksen–voksen og voksen–barn på komplekse og sammensatte måter. Filmen avdekker blant annet hvor sårbare barn og voksne er. Samtidig avdekker den betydninga av å kjenne tilhørighet og vennskap, hvor stor drivkraft forelskelse er for barn (og voksne), og hvor alvorlig den oppleves av dem som er det, uavhengig av alder. Videre tematiserer filmen hvor betydningsfulle valga våre er, ikke bare for oss selv, men også for andre. Slik kan filmen vurderes som «ontologisk relevant», fordi den løfter fram tematikker som kan anses å være aktuelle for voksne og barn. Filmen kan utfordre og gi nye perspektiv på sentrale mellommenneskelige temaer, og er relevant for lærerstudenter så vel som elever.

Formspråket i *Moonrise Kingdom* gjør det umulig å ikke legge merke til virkemidlene. Ifølge filmkritiker Sødtholt (2012) viser regissør Anderson en nærmest tvangsmessig formalisme som gjør krav på publikums oppmerksomhet. Dette gjør at man som publikum aldri glemmer at det er fiksjon. De eksplisitte virkemidlene kan sies å motvirke suggesjon. I *Moonrise Kingdom* eksisterer det et slags spenn mellom inndragelse og distanse, som bruken av virkemidler innfører: fortelleren som stadig bryter inn i fortellinga og henvender seg direkte til seerne, den stramme koreografien, den stiliserte skuespillerstilen og leiken med de intertekstuelle referansene (som Noas Ark). Disse brudda, eller denne leikenheta, er knytta til både innhold og form og skaper både overraskelser og fascinasjon. Slik kan spillefilmen aktivere både følelser og intellekt hos publikum, og gi potensial for en kunstnerisk opplevelse der refleksjon og forståelse gis rom.

Spillefilm som kunnskapsåpner – didaktiske prinsipper

Løgstrups teori om den estetiske medlidenhet ligger som grunnlagstanke i dette kapitlet, der utgangspunktet er at kunst kan gi utvida erkjennelse. Når det gjelder hvordan man didaktisk kan legge til rette for arbeidsformer der kunstmøter og opplevelser kan transformeres til erkjennelse, har jeg behov for å lene meg på den russiske språkfilosofen, litteratur- og kulturkritikeren Bakhtin (1895–1975). Han har hatt stor betydning for den dialogiske pedagogikken, der begreper som «stemmer» og «dialog» har blitt brukt for å utvikle didaktiske prinsipper. Slike prinsipper er spesielt velegna i møte med kunst, der man inviteres til dialog. Hos Bakhtin utgjør «stemme» et av de sentrale begrepa; det innbefatter en persons kulturelle og sosiale ståsted, og representerer på den måten individets personlige erfaringer, perspektiver og tanker. Samtidig opererer Bakhtin med et mål om at de ulike stemmene skal bli integrerte. Han hevder at det er i interaksjonen med andre at man finner sin egen (Bakhtin, 1984, s. 293). «Stemmen» er altså tett forbundet med hvem man er, samtidig som hvem man er, er tett forbundet med og avhengig av andre.

«Dialog» er et notorisk mangetydig begrep, ikke minst i pedagogisk litteratur (Dysthe, 2006). Når Bakhtin benytter det, gjør han det både som et filosofisk begrep og som en holdning. Det filosofiske begrepet «dialog» representerer et grunnvilkår for menneskelig sameksistens: «Life by its very nature is dialogic» (Bakhtin, 1984, s. 293). Som holdning uttrykker «dialog» en kontrast til den monologiske. Der den monologiske holdninga opererer med endelige sannheter, gir den dialogiske rom for tvil og mangfold (Dysthe, 2006, s. 463). I dag har det utvikla seg en viss konsensus om hva man legger i «dialogisk pedagogikk», samtidig som det blant annet av Dysthe understrekes at det ikke alltid er entydig hva man legger i en slik undervisningssjanger, eller når denne skal foretrekkes framfor en monologisk.

Undervisningsforløp med ambisjon om å stimulere til estetiske læreprosesser kan sies å ha mye til felles med den dialogiske pedagogikken. I slike undervisningsforløp kan det være relevant å legge til rette for at den enkelte student/elev får utvikla sin individuelle «stemme». I lys av Bakhtins teori ses dette som en forutsetning for at man senere skal kunne erfare hvordan ens egen «stemme» klinger sammen med andres. I møte med andre kan egen «stemme» justeres eller tre tydeligere fram for en selv. Samtidig er den

dialogiske holdninga en forutsetning dersom man vil skape rom for estetiske læreprosesser, fordi man i slike prosesser må holde mulighetene åpne for hva kunstmøtene betyr. Dette gjør det lite produktivt å operere med fasitsvar eller forhåndsbestemte læringsmål.

Fra individuelle til kollektive arbeidsformer i KKÅ

Undervisningsforløpet KKÅ legger til rette for at studenter kan bli bevisste på sin etikk og sine holdninger, og at de kan utvide og utfordre sine kunnskaper og erkjennelser om mellommenneskelige fenomener i møte med *Moonrise Kingdom*. KKÅ legger til rette for å oppleve kunst der både sanser, følelser og intellekt blir satt i spill, via spillefilm og via arbeidsformer der studenter kan dvele ved sine opplevelser og utforske dem, både individuelt og kollektivt.

På dag 1 får studentene anledning til å dvele ved scener og karakterer de erfarte som vakte gode eller opprørende følelser. Slik legger arbeidsformene til rette for at personlige erfaringer kan gå fra å være «kroppslige og emosjonelle» til å bli bevisste og artikulerte. Slik gis studentene anledning til å finne sin «stemme». Når de individuelle oppgavene plasseres først i forløpet, får de samtidig anledning til eventuelt å sensurere eller «sile» hva de vil dele i gruppearbeid seinere – et moment som berører de etiske implikasjonene som undervisningsforløpet innebærer.

På samme dag inviteres studentene til å jobbe i egenvalgte grupper på fire–fem deltagere. I disse gruppene kan de dele sine filmopplevelser, for eksempel: hva slags scene som gjorde dem opprørt, hvilke følelser scena skapte, og hvorfor. En ordstyrer i hver gruppe har ansvar for at alle får like mye taletid. Samtidig gis det klare oppfordringer om å ikke gå inn i diskusjoner, men heller lytte og eventuelt stille utdypende eller oppklarende spørsmål til hverandre. Slik legger selve arbeidsforma til rette for at ulike stemmer kan komme til uttrykk i form av individuelle monologer. I gruppene utgjør disse en «sum» av stemmer. Ved vekselvis å dele og lytte til hverandre får studentene anledning til å utvide sine egne filmopplevelser og bidra til at andre kan utvide sine. På den måten gis studentene i små kollektiver anledning til å berike hverandres estetiske erfaringer. Når studentene utfordres til å uttrykke sine opplevelser og reaksjoner, gis de samtidig anledning til å forstå seg selv og sine reaksjoner bedre, samtidig som de oppfordres til å forstå hva andre responderer på, hvordan og hvorfor. Slik inneholder gruppearbeidene potensial for større forståelse

og innsikt i at kunstmøter kan bety ulike ting for ulike mennesker, samtidig som de kan få utvida erkjennelser om mellommenneskelige fenomener.

Fra integrerte stemmer til kollektive læreprosesser

Gjennom å fordele ulike tematikker på ulike grupper sørger arbeidsformene og strukturen for muligheter til å utforske bredt. I fortsettelsen utforsker jeg hvordan arbeidsmåtene legger til rette for at de ulike integrerte stemmene (i grupper) kan tjene fellesskapet, i betydning hele studentgruppa.

På dag 2 blir studentene bedt om å velge seg en av tematikkene som faglærerne, med utgangspunkt i studentarbeidene dagen før, har skrevet på tavla. Filmen vises på nytt, men denne gang blir de oppfordra til å se filmen der temaet fungerer som filter. Etterpå jobber studentene på ulike måter, nå i temabaserte grupper. En av oppgavene går ut på at studentene samarbeider om å formulere setninger/teser som: «X kan være ...», der de plasserer inn sin tematikk for X: «Utaforskap kan være ...». Disse tesene formuleres med utgangspunkt i de estetiske erfaringene som møtene med filmen og arbeidsformene har gitt. Når studentene seinere får i oppgave å presentere dem for hverandre, gis alle mulighet til å få tilgang til de andres nyervervede erkjennelser som KKÅ har bidratt til.

Spillefilmen i seg selv gir tilgang til å erfare og nærme seg mellommenneskelige fenomener på nye, komplekse og nyanserte måter. Dette skjer fordi spillefilmen behandler karakterer, relasjoner og hendelser komplekst: Den lukker dem ikke i faste definisjoner, men viser og stiller dem fram på nye og utypiske måter. Slik gir spillefilmen også en annen tilgang til disse fenomena enn det teorier ville gitt. KKÅ legger til rette for å dvele ved filmen og møtene med den. Forløpet gir rom for at studentenes følelser og reaksjoner aktiveres, artikuleres og aktualiseres. Studentene får anledning til å møte både seg selv og andre, og i dette ligger det muligheter for at man i større grad kan bli bevisst egne og andres holdninger og verdier. Gjennom arbeidet med å utvikle teorier sammen må de i fellesskap artikulere hva disse erkjennelsene handler om. Det er nettopp i det mangfoldet som de ulike stemmene representerer, at man gis mulighet til å utvikle utvida forståelser.

Avsluttende betraktninger om bruk av spillefilm som utgangspunkt for erkjennelse

Nettopp fordi den fiktive kunsten er kompleks, subtil, symbolrik og mange-tydig, kan den forstås og behandles som en erkjennelseskategori. Kunst forenkler ikke, i motsetning til teorier som håndterer, forklarer og definerer den komplekse verden. Fiksjonelle kunstuttrykk, som film, teater og skjønnlitteratur, framstiller den komplekse verden, men gjør den samtidig tilgjengelig i et bevisst formspråk som gir forståelsen rom (jf. Løgstrup). Som publikummere sanser vi, reagerer vi og går i dialog med kunsten (jf. Bakhtin). I tillegg svarer vi på den med moralske dommer – avhengig av om den bryter med eller bygger oppunder vår etikk (jf. Løgstrup, 1995; Nussbaum, 2016). I møte med fiksjon bruker publikum sine egne kunnskaper, erfaringer, sanser, følelser, intellekt og etikk, både bevisst og ubevisst. Ifølge Hohr kan disse møtene bli til kunstopplevelser ved at de artikuleres.

I grunnskolen som i UH-sektoren kan kunst danne utgangspunkt for erkjennelse. I dette kapittelet har jeg forsøkt å belyse didaktiske momenter ved hvordan man i en utdanningssammenheng kan utforske hva et kunstmøte kan bety ved å bruke KKA som et eksempel. At spillefilm evner å berøre, er en viktig motiverende faktor for å dvele ved den. Den estetiske medlidenheten som skjer på publikums egne vegne, er på sett og vis allmenngyldig, og nettopp dette gjør det interessant å utforske mediet kollektivt, ikke bare for å lære *om* spillefilm, men *av* spillefilm. Det filmen avslører gjennom studentenes egne reaksjoner, kan blant annet handle om hva det vil si å være menneske, hvilke etiske implikasjoner det å leve i fellesskap har, og hvilken betydning fellesskapet og de mellommenneskelige fenomena spiller for eget og andres liv. Dette er viktig kunnskap for alle mennesker, og særlig viktig å utforske i en utdanningskontekst der man skal kvalifisere studenter til å jobbe med barn og unge.

Jeg har forsøkt å utforske mulige vurderingskriterier som kan være viktige å ta hensyn til ved valg av film – dersom den skal danne utgangspunkt for erkjennelse. Disse berører både innholdsmessige og formmessige kvaliteter, der spillefilms rom for distanse tillegges særlig betydning. I en grunnskolekontekst vil tilgjengelighet (som for eksempel talespråk) og aldersgrense i tillegg måtte tas hensyn til. Videre har jeg utforska hvordan man som lærer kan legge til rette for estetiske læreprosesser med utgangspunkt i filmmediet,

der «stemme» og «dialog» har blitt tillagt betydning. De pedagogiske overveielsene jeg har diskutert, berører de epistemologiske dimensjonene. Hvorfor dette er betydningsfullt, berører det ontologiske. Fra mitt ståsted henger disse sammen – og må forstås i lys av hverandre.

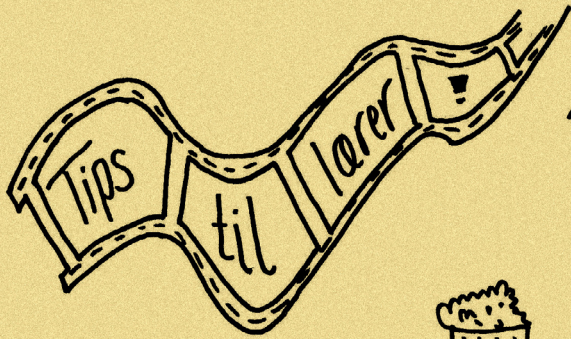
Når studentenes egne møter med kunst skal tillegges vekt, må man som lærer tåle å stå i uforutsigbare prosesser, der man ikke alltid kan ha kontroll på hvilke tematikker og erkjennelser som utvikles/utforskes, men der dette i stor grad overlates til studentene selv. Slike prosesser avhenger av at man som lærer har tillit til spillefilmen, undervisningsforløpet og studentene, men vil alltid innebære en viss risiko. Slike læreprosesser kan imidlertid anses som viktige i en tid der subjektivitet vektlegges, og der teknologisk rasjonalitet kritiseres for å dominere utdanningssystemene. Spillefilm kan, på lik linje med andre kunstuttrykk, gi tilgang til møter og arbeidsformer der man kan utforske mellommenneskelige og eksistensielle tematikker. Slik viten og slike prosesser er viktige å vektlegge i en tid der fellesskap og eksistensielle tematikker utfordres.

Referanser

- Anderson, W. (Regissør). (2012). *Moonrise Kingdom* [Film]. American Empirical Pictures. Indian Paintbrush.
- Austring, B. D. & Sørensen, M. (2006). *Æstetik og læring. Grundbog om æstetiske læreprosesser*. Hans Reitzels Forlag.
- Bakhtin, M. M. (1984). *Problems of Dostoevsky's poetics*. Oversatt av C. Emerson. University of Minnesota Press.
- Boydston, J. A. (1984). *John Dewey Collected Works of John Dewey, v. 4; 1929, The Quest for Certainty. The later works, 1925–1953*. Southern Illinois University Press.
- Britten, B. (1969). Simple Symphony, Op. 4: «Playful Pizzicato» [Sang innspilt av English Chamber Orchestra]. I *Britten: The Young Person's Guide to the Orchestra; Simple Symphony, etc.*
- Carroll, N. (2000). Art and Ethical Criticism: An overview of Recent Directions of Research. *Ethics*, 110(2), 350–387. <https://doi.org/10.1086/233273>
- Cassirer, E. (1944). *An essay on man: an introduction to a philosophy of human culture*. Yale University Press.
- Dysthe, O. (2006). Bakhtin og pedagogikken. Kva ein tidlegare ukjend artikkel fortel om Bakhtins pedagogiske praksis. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 90(6), 456–469. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2006-06-03>
- Dysthe, O., Bernhardt, N. & Esbjørn, L. (2012). *Dialogbasert undervisning. Kunstmuseet som læringsform*. Fagbokforlaget.
- Grimen, H. & Molander, A. (2008). Profesjon og skjønn. I I. A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 179–197). Universitetsforlaget.
- Gundem, B. B. (2011). *Europeisk didaktikk – tenkning og viten*. Universitetsforlaget.
- Hohr, H. (2013). Den estetiske erkjennelsen. I A. L. Østern, G. Stavik-Karlsen & E. Angelo (Red.), *Kunstpædagogikk og kunnskapsutvikling*. Universitetsforlaget.
- Hohr, H. (2015). Kunst og estetisk oppdragelse. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og oppdragelse*, 1. <https://doi.org/10.17585/ntpk.v1.113>
- Illeris, H. (2009). Æstetiske læreprosesser som performative handlinger – overvejelser over subjektivitet, identitet og form. *Cursiv*, 4, 115–131. https://www.dpu.dk/fileadmin/www.dpu.dk/omdpu/institutfordidaktik/cursivskriftserie/20094/om-dpu_institutter_institut-for-didaktik_cursiv_20091105114254_cursiv-4.pdf
- Illeris, H. (2012). Aesthetic learning Processes for the 21st century: epistemology, didactics, performance. *Isfte, Journal of the International Society for Teacher Education*, 16(1), 10–20. https://isfte.org/wp-content/uploads/2015/07/JISTE_16.1_2012.pdf#page=10
- Johannesen, E. H. (2019). Bildebøker og emosjonelle lesereaksjoner. Om kunst og etikk. *Edda*, 106(4), 279–293. <https://doi.org/10.18261/issn.1500-1989-2019-04-04>
- Johannesen, E. H., Krosshus, T. K., Illeris, H. & Frers, L. (2023). Leder: Estetiske læreprosesser i pedagogisk praksis. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 7(1), 1–9. <https://doi.org/10.23865/jased.v7.5642>
- Johannessen, K. S. (2002). Estetisk erfaring og kunst som erkjennelseskilde. *The Nordic journal of aesthetics*, 8(14). <https://tidsskrift.dk/nja/article/view/3102/2651>
- Jokstad, G. S. (2024). «Det traff meg» – om studenters møte med kunstuttrykk som invitasjon til pedagogisk refleksjon. I I. A. M. Sæverot, H. Sæverot, M. Ulvik & A. G. S. Antun (Red.),

- Uttrykk som gjør inntrykk. Læring for estetisk dannelse* (s. 176–192). Universitetsforlaget.
<https://doi.org/10.18261/9788215069463-24-10>
- Jørgensen, J. (1963). *Psykologi på biologisk grunnlag*. Munksgaard.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020*.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen/id2570003/>
- Liestøl, G. (2006). Sammensatte tekster – sammensatt kompetanse. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 1(4), 277–305. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-943X-2006-04-04>
- Lothe, J. (2016). *Etikk i litteratur og film*. Pax forlag.
- Løgstrup, K. E. (1995a). *Kunst og erkendelse. Metafysik II. Kunstfilosofiske betragtninger*. Klim.
- Løgstrup, K. E. (1995b). *Kunst og etik*. Gyldendal.
- Matusov, E. (2019). Ontological Engagement. I I. E. Matusov & A. Marjanovic-Shane og M. Gradovski (Red.), *Dialogic and Polyphonic Research Art. Bakhtin by and for Educators* (s. 143–173). https://doi.org/10.1057/978-1-137-58057-3_5
- Nussbaum, M. (2016). *Litteraturens etikk. Følelser og forestillingsevne*. Utvalg og innledning av I. Engelstad. Oversatt av Agnete Øye. Pax Forlag.
- Postholm, M. B. & Smith, K. (2017). Praksisrettet forskning og formativ intervensjonsforskning: Forskning for utvikling av praksisfeltet og vitenskapelig kunnskap. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø, L. H. Jensen, T. H. Steen-Olsen & E. Stjernstrøm (Red.), *Aksjonsforskning i Norge: teoretisk og empirisk mangfold* (s. 71–93). Cappelen Damm Akademisk / NOASP.
- Rasmussen, B. (2013). Fra erfaring til refleksiv kunnskap. Sentrale premisser i praksisledet forskning. I I. A.-L. Østern, G. Stavik-Karlsen & E. Angelo (Red.), *Kunstpædagogikk og kunnskapsutvikling* (s. 261–273). Universitetsforlaget.
- Rosenblatt, L. M. (2005). *Making meaning with texts*. Selected essays. Heinemann.
- Rosenblatt, L. M. & Torhell, S.-E. (2002). *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Studentlitteratur.
- Sæverot, A. M. (2014). Bilders eksistensielle betydning for ungdom. I P. O. Brunstad, S. Reindal & H. Sæverot (Red.), *Eksistens og pedagogikk. En samtale om pedagogikkens oppgave* (s. 92–108). Universitetsforlaget.
- Sødholt, D. (2012, 8. juni). På orkesterplass i *Moonrise Kingdom* [Montages.]. <https://montages.no/2012/06/pa-orkesterplass-i-moonrise-kingdom/>
- Ulvik, M. (2013). Pedagogikk og estetikk. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(6), 418–428.
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2013-06-06>
- Østern, A.-L. & Knudsen, K. N. (Red.). (2019). *Performative Approaches in Arts Education. Artful Teaching, learning and Research*. Routledge.

Spillefilm & erkjennelse

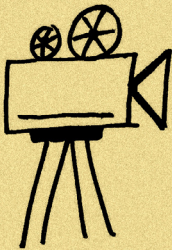


Var nøye med valg av film!



Sett av nok med tid

- Ta utgangspunkt i elevenes egne tanker om hva filmen handler om
- La dem utforske filmen alene & sammen med andre



Se filmen en gang til ...

Hold stram struktur

- tidsrammer
- oppgaver

Fokus:
LYTT til
hverandre 😊