



Kap 3: Fly me to the moon! Om skapende, utfordrende og estetisk læring

Forfattere: Rikke Gürgens Gjørsum, Nanna K. Edvardsen og Iselin Evensen

Se for deg et klasserom. Firkantet. Med pulter og stoler. Lukten av viskelær, våte strømpebukser og tørre vegger. Se for deg læreren entre rommet. Hun tar et dypt åndedrag. Ser utover det tomme landskapet. Setter fra seg den overfylte bagen. Læreren tar seg til ansiktet, fjerner den litt for lange panneluggen, drikker en slurk kaffe og ser mot døren. Klokken ringer. Hun tar noen skritt mot døren før elevmassen stormer inn. Lyden av friminutt, lukten av lek og synet av 25 par sokkelester gir rommet en ny sjanse.

Dette kapittelet utforsker hvordan estetiske fag rent didaktisk kan bidra til å fremme performativ læring, deltakelse og likeverd i skolen for et mangfold av elever, der de tre tverrfaglige temaene og FNs bærekraftsmål aktualiseres gjennom konstruerte performative praksiser. Vi er opptatt av betydningen av skapende, utfordrende og estetisk læring i skolen som ledd i inkluderende deltakelsesprosesser der læreren tør å sette fart på fartøyet og gi elevene roller som piloter og si: "Fly me to the moon. Let me play among the stars. Let me see what spring is like on Jupiter and Mars. In other words, hold my hand... Fill my heart with song and let me sing forevermore..." (Sinatra & Howard, 1954/2008).

Estetiske fag tilbyr magiske øyeblikk ved å sette mennesker i bevegelse. Fagene har en portefølje av kunstfaglige metoder, estetiske praksiser, konvensjoner, øvelser, tenkemåter og perspektiver på læring og dannelse (Heggstad, Rasmussen & Eriksson, 2013). Fagene er etablert innenfor et læringsparadigme som enkelt sagt handler om å lære med hele kroppen, ikke bare toppen. I norsk skole i dag arbeider ikke bare lærere, men skolen har etter hvert blitt et flerfaglig felleskap av ulike yrkesgrupper som forsøker å tilrettelegge for god læring, fordi barns "/.../ oppvekst preges av mange oppgaver som de skal mestre, noe som medfører behov for tverrfaglig kompetanse i skolen" (Gjertsen, Hansen & Juberg, 2018). Både spesialpedagoger, vernepleiere, barnevernspedagoger og barne- og ungdomsarbeidere inngår på mange skoler i et team rundt elevene for å sørge for trygge læringsklima. Disse yrkesgruppene supplerer

lektorenes mer faglige fokus. For eksempel er vernepleieres utdanning en kombinasjon av helse, sosialfaglig og pedagogisk kompetanse, med stort fokus på miljøterapeutisk arbeid (Forskrift om nasjonal retningslinjer for vernepleierutdanning, 2019). Likevel etterspør ikke nasjonale myndigheter akkurat denne yrkesgruppen på samme måte som for eksempel helsesykepleiere (Borg et al., 2015). Ny forskning fra Anne Kathrine Folkman (2020) viser at det er “/.../ behov for å vise fram konkrete eksempler der vernepleiers kompetanse kan gjøre en forskjell hvis de får muligheten til å involveres” (Folkman et al, 2020). Vi håper at dette kapittelet kan inspirere en sammensatt ansattgruppe til å anvende estetiske fag for å fremme performativ læring, deltakelse og likeverd i skolen for alle - uansett elevenes funksjonsvariasjoner, sosioøkonomisk bakgrunn, etnisitet eller kjønn. Med performativ læring mener vi læringsprosesser der elevene får undersøkende oppgaver gjennom å delta aktivt i kunstneriske prosesser ved å utteste og utvikle form og innhold i felleskap med andre (Østern & Knudsen, 2019).

Metodisk arbeid

Vi ønsker gjennom dette kapittelet å utvikle en forskningsbasert innovativ performativ praksis som kan supplere eksisterende praksis i skolen. Derfor anvender vi research-led-practice (Dean & Smith, 2009; Haseman, 2006) og A/r/tografi (Letnes, 2017). Artografen kjennetegnes av at utøveren kan være både pedagog, forsker og utøver. Dette er tre roller vi i vårt forskningsarbeid ruller på i ulike deler av de kunstdidaktiske prosessene vi utvikler og utforsker. Dermed er hensikten med dette kapittelet for oss å skrive en blanding mellom en teoretisk *oversiktsartikkel* – en sammenfatning av forskningslitteratur på det definerte forskningsspørsmålet (Reinar & Jamntvedt, 2010) og en *didaktisk artikkel* (jfr. Letnes, 2017) som beskriver hvordan forskningsgrunnlaget fremlagt kan anvendes i morgendagens skolepraksis. De tre konstruerte performative praksisene vi vil utvikle bygger på vår mangeårige forsknings- og undervisningserfaring innen feltet Inclusive Arts ved UiT, og er inspirert av felterfaringer fra inkluderende teater (Gjærum, 2013) og følgeforskningsprosjektet ved og med Festspillene i Nord-Norge (2018-21) av satsningen Ny Ung Kunst (Edvardsen & Gjærum, 2021).

Forskningsdesign

Kapittelets forskningsdesign, beskrevet i modellen under, er strukturert ut fra følgende logikk: 1. Vi setter fokus på å samle litteratur på hvordan estetiske fag kan bidra til læring, likeverd og deltakelse, 2. Vi anvender litteraturen for å konstruere tre innovative kunstneriske praksiser knyttet til de tre tverrfaglige teamene i Fagfornyelsen. Disse praksiser rettes mot tre ulike skolenivå - mikronivå som angår det

individuelle, mesonivå som angår klassen og makronivå som innbefatter hele skolen som institusjon. 3. En drøfting av de nevnte praksisers potensiale for å didaktisk bidra til å fremme performativ læring, deltakelse og likeverd i skolen for et mangfold av elever.



Figur 1. Forskningsdesign: Fra forskningslitteratur til tentativ tverrfaglig praksis i skolens ulike nivå.

Hva mener vi med læring, likeverd og deltakelse?

Vi forstår *læring* som performativt og erfaringsbasert, altså en kollektiv, emosjonell og kognitiv prosess. En prosess der kropp, intellekt og følelser utfordres og forenes når subjektet gjennom interaksjon med omgivelsene skaper og former, snarere enn blott tilegner seg lærestoffet rent kognitivt (Dahl & Østern, 2019). *Den estetiske erfaringen* er en helhetlig erfaring som oppstår når et individ både handler, tenker og føler i samspill med omgivelsene (Dewey, 1934) og estetiske læreprosesser er slik både subjektive og relasjonelle. De innebærer en utforskning av noe som enda ikke er til, men som blir det i møte med andre mennesker og materialer. Kunstnerisk arbeid og estetisk praksis representerer læringsprosesser som ikke kun handler om utvikling av kunstneriske ferdigheter, men om dannelselse, utvikling av individets skapertrang og den kollektive kreativitet – ergo menneskets holistiske og performative kroppslige læring (Pitruzzella et al., 2013; Rasmussen & Gjørnum, 2017).

Lik, like, likeverd, liksom. Verd, verdi, verdifull, verdsette, verden (Forskerdagbok, juni, 2021).

Vi forstår *likeverd* som ideen om at alle mennesker har like stor iboende verdi. Verdien du har som medborger i et samfunn er uavhengig av kjønn, funksjonsnivå, egenskaper, evner, livssyn, sosial status, etnisitet, språk og kultur (Nordbø, Parr & Allkunne, 2021). Ergo betyr likeverd verdien av likhet eller likestilling mellom individer. Dette er en verdi som er nedfelt i Verdenserklæringen for menneskerettigheter: Anerkjennelsen av iboende verdighet og av like og uavhengelige rettigheter for alle medlemmer av menneskeslekten er grunnlaget for frihet, rettferdighet og fred i verden. I artikkel 1 kan vi lese at: "Alle mennesker er født frie og med samme menneskeverd og menneskerettigheter. De er utstyrt med fornuft og samvittighet og bør handle mot hverandre i brorskapets ånd" (FN-sambandet, 2020a).

Delta – ta del i – dele – deltaker - ta eller gi - en del av deg? (Forskerdagbok, juni, 2021).

Begrepet *deltakelse* (“participation” på engelsk) bygger på det latinske “participare”, som betyr å “ta del i” (Språkrådet & Universitetet i Bergen, 2016). Vi forstår *deltakelse* som noe relasjonelt, utviklings- og handlingsorientert. Dette i tråd med perspektivene til Louis Lavelle, som hevder at det er gjennom deltakelse – forstått som handling i verden – at mennesker blir til og utvikler forståelse, noe som skjer i relasjoner og samhandling med andre (Thomas et al., 2012). Å delta innebærer et samspill mellom individ og miljø, et samspill som karakteriseres av aksept og gjensidighet i tillegg til personlig involvering og engasjement (Molin, 2004).

Estetikk og den estetiske erfaring

Begrepet *estetikk* bygger på de greske ordene “aisthesis” som betyr sansing, fornemmelse eller følelse, og “aisthikos” som betyr sansende (Baumgarten, 1750/2008). Estetikken kan forstås som vitenskapen om den erkjennelse vi kan utvinne basert på vår omgang med sansene (Baumgarten, 1750/2008; Dewey, 1934). Den estetiske erkjennelsen er knyttet til det umiddelbare (sansene og følelsene) og fungerer som et supplement til logisk, vitenskapelig eller intellektuell erkjennelse (Baumgarten, 1750/2008). Det estetiske er i et slikt perspektiv tilgjengelig for alle mennesker og tilstedeværende på alle arenaer der vi føler, tenker og erfarer. Mange ulike former for estetiske aktiviteter innen kultur, natur eller i relasjoner kan gi oss den estetiske erfaring. En estetisk erfaring er en erfaring der mennesket erfarer gjennom alle sanser og engasjeres emosjonelt, kognitivt og manuelt i en absolutt tilstedeværelse i øyeblikket, altså en erfaring som er hevet over strømmen av mer ubevisste hverdagerfaringer (Dewey, 1934). F.eks. å se sin kjære dypt i øynene, betrakte snøkrystallene på trærne eller oppleve en teaterforestilling. Slik Lars Løvlie (1990) argumenterer fremhever den transformative teorien hvordan den estetiske erfaringen skapes i selve erfaringsprosessen:

Det finnes verken noe iboende vesen eller noen menneskelig kjerne som venter på sin utfolding eller streber mot sitt mål. Det som finnes er det som utarbeides og blir til under handlingens gang. Det estetiske moment er ikke opphav, men prosess og produkt (Løvlie, 1990, s. 2).

Det er blant annet denne erfaringsprosessen – altså *det som utarbeides og blir til* som Løvlie påpeker, som er svært interessant ved Deweys estetikkfilosofi. Løvlie trekker også frem begrepet *kontinuitet*, som et annet sentralt punkt ved Dewey:

Nå finnes det imidlertid et overordnet begrep i Deweys tenkning, et begrep som gir konteksten for alle elementer i hans filosofi, og det er kontinuitet. Kontinuitet er ideen om at alle ting henger sammen (Løvlie, 1989, s. 149).

Løvlie fremmer altså et begrep som på mange måter også oppsummerer en av grunntankene i *Art as Experience* (Dewey, 1934). Kontinuitetsbegrepet innenfor den kunstfaglige rammen handler blant annet om sammenhengen mellom skaper (subjekt), produkt (verket) og resepsjon (mottaker). Forholdet danner den såkalte interpretative helheten, noe Løvlie (2021) påpeker som en vesentlig trekant å betrakte i dag som det han kaller “skolens mulighetsrom”:

En bro kan dermed slås mellom individuelle rettigheter og demokratisk praksis – personlig holdning og felles handling kan nå forenes under skolens tak. Da er trekanten rektor, lærere og elever avgjørende (Løvlie, 2021, s. 131).

I skolen *gjør* elevene erfaringer, de *får* ikke erfaringer, påminner Dewey (1934) oss om ved å hevde at erfaringsprosesser er kommunikasjon og deltakelse. Vi *får* altså ikke kunnskap, men derimot *gjør* vi en erfaring gjennom vårt møte med omverden.

Estetiske fag

I dette avsnittet skal vi konsentrere oss om de estetiske fagene i skolen og mulighetene de kan gi for å fremme performativ læring, likeverd og deltakelse, noe man kan lese i et demokratisk perspektiv (Storsve et al., 2019). De estetiske fagene er relevante for alle mennesker, uavhengig av alder, kjønn, etnisitet, funksjonsevne og sosiokulturell bakgrunn.

Barn og unges hverdagsliv er i stor grad estetisert, og det performative samfunn er merkbart gjennom våre iscenesettelser av oss selv og andre. Vi uttrykker og tolker sosial status, livs- og menneskesyn, makt og tilhørighet gjennom hverdagens mange «spill». Estetisk praksis rammesetter ofte hvem vi er, hvem vi ønsker å være eller drømmer om å bli. Dette fortjener pedagogisk oppmerksomhet i langt høyere grad (Rasmussen & Gjørsum, 2017).

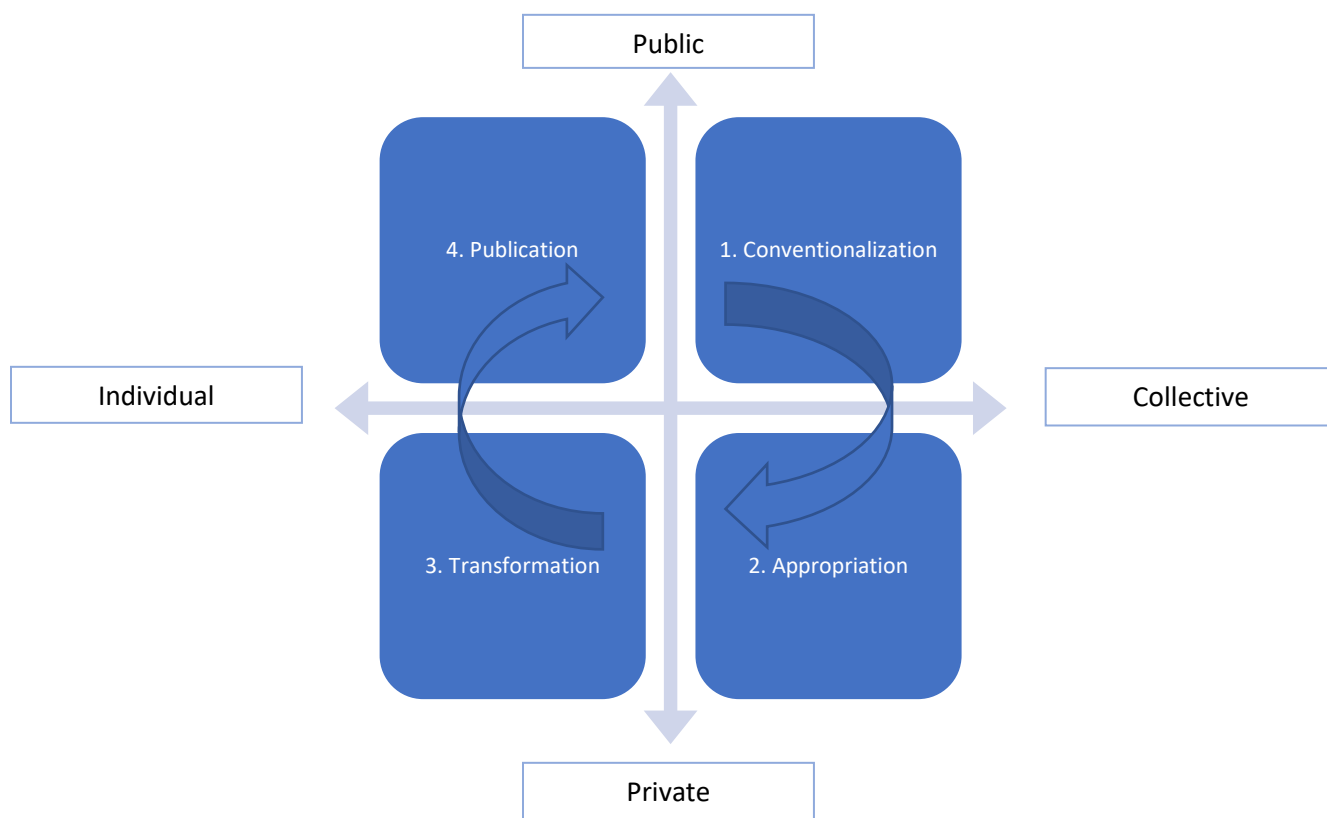
Begrepet *estetiske fag* stammer fra 1967 og har siden den gang blitt brukt i læreplaner for grunnskolen. De estetiske fagene er befestet i kunststartene og i humaniora. Fagene tar i bruk hele mennesket, både kognitivt, emosjonelt og kroppslig, og tar utgangspunkt i den estetiske dimensjonen og i kreative skapelsesprosesser. Eksempler på estetiske fag er drama/teater, dans, kunst- og håndverk og musikk. Regjeringen har med LK20 utviklet en strategi for å styrke de praktiske og estetiske fagene som “/.../ løfter frem fagene og fagområdenes muligheter og egenverdi. Den understreker også betydningen av estetiske læringsprosesser og praktiske arbeidsformer i alle fag” (Kunnskapsdepartementet, 2019). Men det er viktig å merke seg hva direktøren i Danse- og teatersentrum, Hege Knarvik Sande (2019), etterspør:

Det er underlig at et læreplanverk som i så stor grad legger vekt på den aktive eleven og dens kreativitet, ikke legger til rette for å bruke og stimulere den viktigste komponenten

i kreative prosesser, nemlig forestillingsevne. Forestillingsevne er dramaets essens (Sande, 2019).

Læreplanverket påpeker at eleven skal leke, undre seg over og utvikle seg, samtale og utforske, beskrive og reflektere, finne og bruke. De skal dessuten også presentere, drøfte, sammenligne og gjøre rede for, forklare og delta – men ikke dramatisere (Sande, 2019). Vi ønsker gjennom dette kapittelet å vise muligheter for å la elevene dramatisere, når vi vet at barns naturlige væremåte er lek og spill med roller, fortellinger, intriger og konflikter.

Grunnleggende for alle de estetiske fagene ligger den estetiske skapelsesprosess som i stor grad hviler på subjektivt-refleksive handlinger der elevene gjennom et medium utvikler sine følelsesstrukturer (Ross, 1978; Witkin, 1974). Det betyr at en elevs følelser påvirkes av omgivelsene slik at en impuls settes i gang inni eleven. Denne impulsen kan føre til at eleven føler en uro eller et behov for å uttrykke seg og må dermed velge et medium (en kunstart) og en form (f.eks. improvisasjon). Formgivingen ender ofte i et produkt (f.eks. et spill) som så igjen kan påvirke andre menneskers følelsesstrukturer.



Figur 2. The Arts curriculum cycle: fra læring av tradisjon til egen skapelse (Ross et al., 1993).

Ross et al. (1993) utviklet en modell som kan brukes til å forstå hvordan elever tilegner seg estetiske erfaringer i skolen. Modellen kan forstås som en prosess der eleven danser en runddans som går gjennom både det individuelle & private - og det kollektive & offentlige rom. Modellen viser fra punkt 1-4 hvordan eleven i "The Arts curriculum cycle" både tilegner seg den bestående kunsten og uttrykker egen kunst. Eleven beveger seg fra samfunnets normer og konvensjoner i det kollektive rom, i punkt 1, til tilegnelse av det bestående, i punkt 2, via og transformasjon av eget uttrykk i møtet fra det private og individuelle, i punkt 3, til offentliggjøring av dette uttrykket i det kollektive rom, i punkt 4. Modellen viser altså hvordan man kan tenke seg tilegnelsen av estetiske erfaringer gjennom et kunstnerisk medium. Tilegnelsen skjer i møtet mellom den indre private og individuelle verden og den ytre kollektive offentligheten. Vi kan lese ut av modellen at et menneske først må finne en respons til sine følelser innen den bestående kulturen, før det kan skape et personlig estetisk uttrykk. Det personlige estetiske uttrykket kan igjen føres tilbake til det kollektive rommet. Dette uttrykket blir da en del av konvensjonaliseringen i samfunnet. Konvensjonaliseringen som ser vi i modellen som punkt 1, er også det punktet hele sirkelen også begynte med. Vi får altså en interaktiv spiral som både utvikler subjektets identitet og samfunnets konvensjoner. Om modellen kan vi lese som en konklusjon at:

All expressions derive from and draws upon the cultural stock, upon tradition. The child is born into a cultural matrix and must first establish herself there - accommodate to the phenomena of art, embodied in rules and conventional forms (Ross et al., 1993, s. 50-51).

Vi må altså alle i en sosialiseringssprosess forholde oss til a *cultural matrix*, for deretter å kunne gjennomgå egne identitetsskapende prosesser som "makers - of meaning":

The child's products and responses are offered as additions to the conventional wisdom of society, and she herself becomes a bearer of the culture, a transmitter, a reformer, a guardian. She comes to perceive herself as authentic, as a maker-of- meanings among other such makers /.../ the arts are about personal development (Ross et al., 1993, s. 53).

Slik sett kan estetiske skapelsesprosesser forstås som kollektive hermeneutiske sirkulære prosesser der individer forbindes i et samfunn.

Estetiske fag med ulike hensikter

Inntrykk skaper uttrykk som blir stående som avtrykk av mennesker som lever i verden. Alle mennesker har behov for å skape et avtrykk i verden, men mennesker er ulike. Hver enkelt må finne sitt uttrykksmedium og sin form (Gjærum et al., 2012).

Estetiske fag kan anvendes på mange forskjellige arenaer med ulike hensikter (Gjærum et al., 2015) og likevel bygge på kunstens autonomi. Autonomien i denne sammenheng betyr at kunsten er en egen erkjennelsesmåte og værenform, uansett om det er amatører eller profesjonelle som utøver og skaper.

Kunsten i vår tid har flere roller, både dannelsesmessig, økonomisk og politisk (Morgenbladet, 2003). Kunsten har en egen verdi i skoleverket der den anvendes med pedagogiske hensikter, for å bidra til læring og forståelse. Men kunsten anvendes også med terapeutiske hensikter, for å løse utfordringer og styrke menneskers livskvalitet. Kunsten skapes og anvendes på mange måter og av ulike grunner. F.eks. for å skape noe som kun er estetisk, formmessig, håndverksmessig og kunstnerisk interessant, eller med politiske og ideologiske målsettinger; for å endre noe i samfunnet eller sette spesifikke forhold på dagsorden. I de kommende avsnittene vil vi videre fokusere på hvordan estetiske fag kan bidra til læring, likeverd og deltakelse.

Læring, likeverd og deltakelse for alle

Mange elever kan oppleve språklige barrierer i kommunikative møter og ha utfordringer med å begrepsfeste, bearbeide og formidle situasjonsinnhold eller livshendelser verbalt. I klasserommet kan dermed verbalspråket være hindring for persepsjon og deltakelse. Gjennom estetiske fag kan disse elevene dog kompensere for verbale begrensninger gjennom å styrke andre kanaler, og siden estetiske erfaringer kan høstes primært kroppslig og emosjonelt, vil også de ha muligheten til å få denne typen erfaringer gjennom å drive med estetiske fag eller som noen ønsker om omtale dem; kunsthøgskole (Gürgens, 2004).

Kunsthøgskole tilbyr estetiske kommunikasjonsformer der vi handler, føler og sanser, der innhold og form henger sammen og der lærestoffet ikke må dekodes for å være begripelig for oss, slik som ord må dekodes og settes i sammenheng for å gi mening (Boal & Jackson 2006). Tynæs skriver i den forbindelse om det performative som utvidet språkbegrep, der subjektet “/.../ har direkte tilgang til symboler, til bilder og til følelser uten å omfortolke via verbalspråket” (Tynæs, 2013). Mennesker kan altså uttrykke følelser og tanker ved hjelp av estetiske medier i skapelsesprosesser (Gjærum, 2008; Ross, 1978) og via kunstutøvelse får de mulighet til å påvirke og redefinere.

Estetiske fag kan slik motvirke det Paulo Freire kaller en “taushetens kultur” i klasserommet, der de som ikke mestrer tekstkulturen eller verbale uttrykksformer ikke får sin stemme hørt i for eksempel diskusjoner og beslutningsprosesser (Lilletvedt & Myklebust, 2017). Å uttrykke seg gjennom et kunstnerisk medium, kan føre til at man blir en “agent of change” (Nelson, 2011); en som har mulighet til å skape forandring og hvis inngripen får kunstneriske og sosiale konsekvenser. De estetiske fagene tilbyr slik muligheter for å delta i, og forme demokratiet, både på mikro-, meso- og makronivå, for alle elever i skolen.

Det å være menneske innebærer å ha multiple identiteter betinget av kontekst (Gustavsson & Nyberg, 2015). Å bli plassert fullt og helt innen én kategori innebærer en reduksjon av mennesket – og kan begrense individets muligheter til å delta på ulike arenaer, også i skolen. Noen identitetskategorier kan imidlertid bli det en med utgangspunkt i Hughes' begrep master-status (Hughes, 1945) kan kalle master-kategorier; kategorier det er vanskelig å se forbi. Å få merkelappen utviklingshemming kan for eksempel overskygge alle andre identitetskategorier og ene og alene definere hvordan andre opplever og forholder seg til deg (Baron, Riddell & Wilson, 1999; Harris, 1995). Dette kan oppleves som negativt og stigmatiserende for enkeltmennesket (Sundet, 1997) fordi merkelappen er knyttet til et "medisinsk problem" og opp mot velferdssamfunnets diagnostiske kriterier (Froestad & Solvang, 2000).

Gjennom kunstpraksiser kan man i den anledning utfordre og fremforhandle nye identiteter, narrativ og kategoriseringer og slik åpne for nye måter å delta (Eiesland, 1994). I dramarommet kan man for eksempel sette både publikums og medspilleres fordommer og sin egen bevissthet om seg selv i spill (Edvardsen, 2015; Gürgens, 2004) og utforske ulike roller mens en fiktiv ramme gir mulighet til distansering og beskyttelse (Eriksson, 2011).

Fordi man i kunsten som autonom erkjennelseffære bedømmes ut ifra en kunstfaglig logikk der det usedvanlige og nyskapende er ønsket og verdsatt (Gjærum, 2004; Gran, 2014) kan det som i en medisinsk kontekst blir ansett for å være et avvik, i arbeid med estetiske fag få en helt egen unik verdi (Siebers, 2010). Kunsten kan således bli et frirom for mange, der en opplever en positiv identitetsforståelse og tilhørighet, samt kjenner seg likeverdig med andre (Gürgens, 2004; Ineland, 2007; Sauer, 2004). Dette er viktig for alle mennesker, men kanskje spesielt for personer som oftere enn andre befinner seg i utenforskapet eller i det marginale. I kunstfagene kan elevene delta på egne premisser, i tråd med språklige, kognitive og fysiske forutsetninger, oppleve god kommunikasjon og intersubjektiv meningskaping. Estetiske fag kan slik sett utfordre identitetskategorier, samt fremme både performativ læring, deltakelse og likeverd for alle elever i skolen – og utenfor den.

Å planlegge en lærende helhetlig praksis

Vi vil nå utforske hvordan estetiske fag rent didaktisk kan fremme performativ læring, deltakelse og likeverd i skolen for et mangfold av elever der de tre tverrfaglige temaene og FNs bærekraftsmål aktualiseres, slik modellen under skisserer. Modellen viser hvordan en hensiktsmessig kan tenke didaktisk

for å koble de tverrfaglige temaene med fokus på likeverd, deltakelse eller læring til skolens makro-, meso- eller mikronivå.



Tverrfaglighet

De tre temaene *folkehelse og livsmestring*, *bærekraftig utvikling* og *demokrati og medborgerskap* er prioritert i LK20 “/.../ fordi de berører sentrale samfunnsutfordringer som er aktuelle over tid. Skolen skal legge til rette for læring innenfor de tre temaene og de skal være et felles anliggende for skolen” (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Temaet *folkehelse og livsmestring* skal fokusere på: “/.../ fysisk og psykisk helse, levevaner, seksualitet og kjønn, rusmidler, mediebruk, og forbruk og personlig økonomi. Verdivalg og betydningen av mening i livet, mellommenneskelige relasjoner, å kunne sette grenser og respektere andres, og å kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner” (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 13). Temaet *demokrati og medborgerskap* handler om å utvikle kompetanse knyttet til demokratiets forutsetninger, verdier, spilleregler og demokratiske prosesser. Det innebærer ytringsfrihet, stemmerett, organisasjonsfrihet og å forstå sammenhengen mellom individets rettigheter og plikter i velferdsstaten (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Det siste tverrfaglige temaet *bærekraftig utvikling* setter søkelys på læring om: “/.../ å verne om livet på jorda og å ta vare på behovene til mennesker som lever i dag, uten å ødelegge framtidige generasjoners muligheter til å dekke sine behov” (Kunnskapsdepartementet, 2017c, s.14). Ergo handler det om sammenhengen mellom sosiale, økonomiske og miljømessige forhold - lokalt, regionalt og globalt.

Bærekraftmålene

La oss først se på hvordan og hvorfor bærekraftmålene kan legges i bunnen av performative praksiser. Bærekraftmålene er verdens arbeidsplan for å utrydde fattigdom, bekjempe ulikhet og stoppe klimaendringene, bestående av 17 mål som skal nåes innen 2030 (FN-sambandet, 2022b). Målene er skapt for å konkretisere hvordan vi kan arbeide for sosial, økonomisk og klimatisk endring i retning av en bærekraftig utvikling. *Bærekraftig utvikling* som begrep stammer fra Brundtland-kommisjonen (WCED). I deres sluttrapport, *Vår felles fremtid* (1987), defineres begrepet på følgende måte: "Bærekraftig utvikling er utvikling som imøtekommer dagens behov uten å ødelegge mulighetene for at fremtidige generasjoner skal få dekket sine behov" (WCED, 1987). Gaute Eiterfjord, leder av Natur og ungdom, hevder at: "Vi unge trenger rollemodeller. Vi trenger å se eksempler på hva vi kan gjøre, og at det nytter å gjøre noe" (Sinnes, 2020, s. 19). Forskerne Maria Ojala og Yuliya Lakew (2017) påpeker at unge mennesker i større grad enn voksne er bekymret for klimaendringene, men har vansker med å se hvordan de kan bidra. Her står fremtidstro og håp sentralt:

Hope is a positive emotion and an existential must that needs to be cultivated, by showing that another way of being is possible, by encouraging trustful relationships and by giving young people the opportunity to concretely work together for change (Ojala & Lakew, s. 68).

Professor i sosialt arbeid Astrid Sinnes hevder som Ojala og Lakew at vi som pedagoger derfor må sørge for at unge mennesker ikke skal bli handlingslammet på den måten "/.../ at skolen ikke bare formidler kunnskap om problemene, men også fokuserer på løsninger og hvilke muligheter vi har til å påvirke både som enkeltpersoner og i felleskap" (Sinnes, s. 20). Ojala og Lakew hevder videre at:

In order for hope to promote transformative ESD [education for sustainable development], educators need to strike a balance between a critical emotional awareness and a trustful atmosphere in the learning setting (Ojala & Lakew, s. 68).

Det er nettopp slike "learning settings" vi ønsker å fremme med våre tre eksempler på performative praksiser knyttet til skolens tverrfaglige tema. I ideutviklingen av disse praksisene har vi hatt fokus på variasjon av medier, metoder, tematikk og dramaturgi. Vi har brukt våre erfaringer fra undervisning og forskningsfeltarbeid og utviklet realistiske praksiser som er gjennomførbare å teste ut for leseren.

Didaktisk narrativ I: #ChallengeStereotypes

Han viser elevene [filmen](#) #LikeAGirl først: av de voksne som får beskjed om å løpe som jenter. Kaste som jenter. Sloss som jenter. De vrir og vrikker på seg, gjør seg til. Fokuserer på håret, på kroppen. Er ukoordinert løv i vinden, uten kraft og retning. Redde for å brette en negl.

Men de unge jentene i filmen som får samme beskjed- de løper, virkelig løper! De kaster, målbevisste og presise, med hele kroppen. De sloss, med urkraft og vilje, uten tanke for hvordan de fremstår. Uten frykt for å bli sett. Uten å spille "jente".



Figur 3. Our Epic Battle #LikeAGirl.

Han ser hvordan elevene skotter på hverandre i halvmørket og han vet at videoen har vekket dem. At de forstår. At de kjenner seg igjen. Han klarer knapt å skjule smilet når han ser de 20 provoserte ansiktene. #ChallengeStereotypes blir en hit! Etter en uke har de til sammen skapt 20 videoer, utforsket og utfordret stereotyper og reduksjonistiske kategoriseringer. Dette gjennom digital rollemodellering ved hjelp av appen TikTok. Elevene lever allerede store deler av livet på disse digitale plattformene, der de betrakter og blir betraktet, publiserer avtrykk av "selv" i performative, visuelle og verbale former. De er digitalt innfødte. Elevene har skapt, filmet og redigert en video hver. Noen har iscenesatt seg selv. Andre har engasjert skuespillere blant familie og venner, eller filmet noen andre i klassen. I dag skal filmene deles i klasserommet. Den unge vernepleieren slår på prosjektoren og læreren slukker lyset. På skjermen lyser et stillbilde mot dem:



Figur 4. Hands up! This a robbery – give me your personality.

Didaktisk narrativ II: #YourTurn

Spillet starter. Hun sitter i salen, blant publikum, og følger med på medelevene som prøver ut sine roller. Klasserommet har blitt en teatersal, og gulvet ved tavla har blitt scenen. Stolene er plassert rundt, som i et amfi, i klasserommet. Læreren har instruert, men de fant frem til scenen sammen. Hele klassen var enig om hva som var viktigst å spille ut. Han som tør mest tar stor plass fremme på gulvet, han fremmer synspunktene sine godt. Hadde hun ikke kjent han fra før kunne hun tro at han virkelig mente det han sa; det rollefiguren hans står for. Motspillerne forsøker å få han til å endre mening. Snakke han til fornuft, få han til å forstå, forandre spillet. Samtidig som elevene befester sine roller tydeligere blir stemmene høyere og spillet opphetet, men det blir fort klart at de undertrykte møter motstand i han som står stødig. De kommer ingen vei. Hun ser seg rundt blant publikum. Ingen sier noe, men det sitrer i kroppen hos publikum, det er like før flere reagerer. Hun trekker hånda opp, sier et forsiktig men tydelig "stopp". Scenen må endres. "Ja" sier lærer, "hva kan du gjøre nå?"



Figur 5. Your turn!

Didaktisk narrativ III: #AgeExchange

Endelig er vi samlet igjen, alle fire generasjoner. Barna, ungdommen, de voksne studentene og pensjonistene. Etter den siste nedstengningen har teaterøvelsene gått på zoom. Så de har alle lengtet etter dramasalene, lukten av scenelyset og kostymene. I dag skal vi spille igjennom siste scenen der det forelskede paret møtes i smug. Vi skrev manuset sammen, men ideen var det Helga på 93 som fikk. For hun kjente seg sånn igjen når Sondre på 15 fortalte om sitt første kyss. Hun fortalte oss alle om hvordan hun under krigen hadde vært så forelsket i smug. Den gang i en tysk soldat. Men det var akkurat den samme følelsen som Sondre fortalte gruppa om - når han hadde kysset Ahmed i smug. Gruppen er enig om en ting de vil få frem i scenen, at ulikhet må aksepteres for at vi skal skape en mer bærekraftig verden.

“Bærekraftmålene blir en floskel hvis ikke verden snart skjønner at alle er like mye verdt!”, sa Sarah på 17.



Figur 6. Kjærlighet kjenner ingen grenser

Trådene samles

De tre performative praksisene utforsker på ulike måter gjennom forskjellige metoder hvordan estetiske fag didaktisk kan bidra til å fremme performativ læring, deltakelse og likeverd i skolen for et mangfold av elever. Narrativ I anskueliggjør hvordan de tre tverrfaglige temaene og FNs bærekraftsmål aktualiseres og forbindes gjennom at elevene utfordrer stereotypier som virker hemmende og kan redusere deltakelse i både klasserommet og samfunnet. Gjennom en slik læringsplattform kan læreren makte å arbeide med psykisk helse, samspill, mediebruk og levevaner sammen med elevene, som reelt sett blir medskapere i kunnskapsutviklingen (Knudsen, 2016). Nettopp den tverrmediale kombinasjonen mellom sosiale medier og dramafagets iscenesettelse av selvet og den kulturelt forventede rollen åpner opp for kollektiv refleksjon, kritisk tekning og sosial endring. Dette er det man kaller fremtidens kompetanse, eller 21st Century skills, noe som er kjernen i fagfornyelsen; å gi barn og unge kompetanse for fremtiden.

I narrativ II settes medborgerskap og individets ansvar for både eget liv og den usagte sosiale justisen i jevnaldergruppa i sentrum for læringen. Kroppen aktiveres av forumspillet krav til aktiv deltakelse etter at hjernen reagerer på urettferdighet (Gjærum & Ramsdal, 2008). Læreren fasiliterer på denne måten for en trygg, utprøvende læringskontekst, i ly av fiksjon (Eriksson, 2011). Verdiane settes på spill og elevene får erfaring med og forståelse for hvordan demokratiske prosesser kan utspille seg. Vi ser at spillets ramme fordrer nettopp endringsprosesser og et mer bærekraftig sosialt samspill.

Narrativ III åpner for intergenerasjonelle møter, noe som gir læringen en historisk forbindelse mellom fortid og fremtid (Gjærum, 2013). I seg selv har det en folkehelsegevinst fordi det allmenmenneskelige

som for eksempel kjærlighet er, tydeliggjøres og fremstår som en essensiell og tidløs verdi i et menneskes liv. Bærekraftige liv innebærer et holistisk verdenssyn der mennesket er en inkorporert del av det biologiske mangfoldet (Aaltonen, 2015). Å ivareta behovet til mennesker som lever i dag handler om å se det sosiale, det økonomiske og miljømessige i en naturlig forbindelse. Her er dramafaget en inngang til å se de tre tverrfaglige temaene i en historisk helhet, forbundet av bærekraftmålene.

Oppsummering

Vi har nå utforsket hvordan estetiske fag rent didaktisk kan bidra til å fremme performativ læring, deltakelse og likeverd i skolen for et mangfold av elever der de tre tverrfaglige temaene og FNs bærekraftsmål aktualiseres gjennom konstruerte performative praksiser. Gjennom dette kapittelet har vi sett at estetiske fag kan bidra til lærings situasjoner der elevene utfordrer seg selv, samfunnsstrukturer, sosiale roller og identitetskategorier innenfor trygge kollektive rom hvor de utøver kritisk refleksjon og samhold. En slik form for kollektiv læring kan bidra til at elevene bedre kan mestre livet og gjøre etisk reflekterte valg i en demokratisk ramme der den enkelte kan uttrykke seg og erfare gjennom en multimodal tilnærming og der mangfoldet bringes inn som en ressurs, snarere enn et problem. Vi ser også at dramafaget spesielt har et metodearsenal der vi kan utforske valgmuligheter som på sikt kan gi en mer bærekraftig samfunnsutvikling. Dermed kan dramametoder gjøre elevene klare for *handling* heller enn å la dem være i en handlingslammet "state of mind".

Referanser

- Aaltonen, H. (2015). Manifesto for Green Drama. *Nordisk dramapedagogisk tidsskrift*. 52(3) (30-33).
- Arnesen, J. & Gjærum, R. G. (2012). Indre driv og flyt : om betydningen av den estetiske dimensjonen på institusjoner for utsatte barn og unge. *Tidsskrift for børne- & ungdomskultur*, (56), 73-93.
- Riddell, S., Baron, S. & Wilson, A. (1999). Social capital and people with learning difficulties. *Studies in the Education of Adults*, 31(1), 49-65. 10.1080/02660830.1999.11661401
- Boal, A., & Jackson, A. (2006). *The aesthetics of the oppressed*. Routledge.
- Borg, E., Christensen, K., Fossetøl, K. & Pålshaugen, Ø. (2015). Hva lærerne ikke kan! Et kunnskapsgrunnlag for satsning på bruk av flerfaglig kompetanse i skolen. (AFI-rapport 6/2015). Arbeidsforskningsinstituttet. https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/sluttrapport_hva-larerne-ikke-kan_med-sammendrag.pdf
- Baumgarten, A. G. (2008). Fra Aesthetica (1750). I K. Bale & A. Bø-Rygg (Red.), *Estetisk teori. En antologi*. (s. 11-16). Universitetsforlaget
- Collins, P. H. (2019). *Intersectionality as Critical Social Theory*. Duke University Press.
- Dewey, J. (1934). Å gjøre en erfaring. I K. Bale & A. Bø-Rygg (Red.), *Estetisk teori – En antologi*. (s. 196-213). Universitetsforlaget.
- Dean, R., Smith, H. (2009) *Practice-led Research, Research-led Practice in the Creative Arts*. Edinburgh University Press.
- Dahl & Østern (2019) Dybde//læring med overflate og dybde, *Dybdelæring - en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming*, (s. 39-57). Universitetsforlaget.
- Edvardsen, N. K. (2015) Killing Oliver [Masteroppgave]. Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Edvardsen, N. K. & Gjærum, R. G. (2021). The Aesthetic Model of Disability. I P. Janse van Vuuren, B. Rasmussen & A. Khala (Red.), *Theatre and democracy: Building democracy in post war and post-democratic contexts* (s. 193-215). Cappelen Damm Akademisk.
- Eiesland, N. (1994). *The Disabled God: Toward a Liberatory Theology of Disability*. Abingdon Press.
- Eriksson. (2009). Distancing at close range: investigating the significance of distancing in drama education. [Doktorgradsavhandling]. Åbo akademi.
- FN-sambandet (2020, 21. desember). *FNs verdenserklæring om menneskerettigheter*. FN-sambandet. <https://www.fn.no/om-fn/avtaler/menneskerettigheter/fns-verdenserklæring-om-menneskerettigheter>
- FN-sambandet (2020, 25. oktober). *FNs bærekraftsmål*. FN-sambandet. <https://www.fn.no/om-fn/fns-baerekraftsmaal>
- Forskrift om nasjonal retningslinje for vernepleierutdanning. (2019). Forskrift om nasjonal retningslinje for vernepleierutdanning (FOR-2019-03-15-411). <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2019-03-15-411>
- Folkman, A.K. (2020). Vernepleiere i nye kontekster. Endring, forskyvning og tilpasning: En casestudie av forhandlinger om vernepleieres kompetanse og yrkesroller i helse- og omsorgstjenester. [Doktorgradsavhandling]. VID vitenskapelige høyskole.

- Folkman et al. (2020). «Helsevernpleiere» i skolen? Vernepleier. <https://vernepleier.no/2020/10/helsevernepleiere-i-skolen/>
- Froestad, J. & Solvang, P. K. (2000). Forskning om funksjonshemming; konstruksjon og narrasjon, profesjon og stat. I J. Froestad, P. Solvang & M. Söder (Red.), *Funksjonshemming, politikk og samfunn* (s. 17-33). Gyldendal Akademisk.
- Gjertsen, P.Å., Hansen, M-B. V. & Juberg, A. (2018). *Barnevernspedagogers, sosionomers, og vernepleiers rolle og status i skolen*. Utdanningsnytt.no. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/barnevernspedagogers-sosionomers-og-vernepleieres-rolle-og-status-i-skolen/>
- Gjærum, R.G. & Ramsdal, G.H. (2008) Forum Theatre's Positive Impact on Self-esteem in Conflict, *Applied Theatre Researcher*.
- Gjærum, R. G. (2008). Iscenesettelsen av "Den andre". Om usedvanlighet og betydningen av estetiske erfaringer. I T. Bjørnrå, W. Guneriusen & V. Sommerbakks *Utviklingshemning, autonomi og avhengighet* (s. 85-99). Universitetsforlaget.
- Gjærum R. G. (2013). Art, age & health. A research Journey about Developing Reminiscence Theatre in an Age-Exchange Project. In *Information. – Nordic Journal of Art and Research* 2(2).
- Gjærum, R. G., Melbøe, L., Pettersen, E. & Riise, T. (2015) Kulturdeltakelse for mennesker med funksjonsnedsettelse – om tilrettelegging og hensikt. *Fontene forskning*. 8(1), 34-47.
- Gjærum, R. G., Edvardsen, N. K., Utsi, M. & Eckhoff, M. (2019). Kulturmeldingen er ikke relevant og representativ - for alle. *Dagsavisen nye meninger*. <https://www.dagsavisen.no/debatt/kulturmeldingen-er-ikke-relevant-og-representativ-for-alle-1.1491977?fbclid=IwAR0vwX-rZzqULI2k7JDsq1iL6SCLjuczL87JtxSkbL8zdXZhOigCxDWN5w>
- Gjærum, R. G., Saus, M., Strandbu, A. (2012). Kreativitet og medbestemmelse: samhandling mellom unge og barnevernet. *BUKS - Tidsskrift for børne- & ungdomskultur*; Volum 56. ISSN 0907-6581, 7-16.
- Gran, A.-B. (2014). Kunstneriske kvalitetskriterier i praksis. I Å. Sekkelsten, Graffer, Sidsel (Red.), *Scenekunsten og de unge* (s. 266-273). Scenekunstbruket.
- Gustavsson, A. & Nyberg, C. (2015). Den levde deltakelsen. I K. E. Ellingsen (Red.), *Utviklingshemning og deltakelse* (2. utg., s. 120-142). Universitetsforlaget.
- Gürgens, R. (2004). "En usedvanlig estetikk": en studie av betydningen av egenproduserte teatererfaringer for det usedvanlige mennesket. [Doktorgradsavhandling]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Harris, J. E. (2019). The Aesthetics of Disability. *Columbia Law Review*, 119(4), 971.
- Haseman, B. (2006). A Manifesto for Performative Research. *Media International Australia incorporating Culture and Policy*, theme issue "Practice-led Research", (118), 98-106.
- Heggstad, K., Rasmussen, B.K., & Eriksson, S. A. (2013). *Teater som danning*. Fagbokforlaget.
- Hughes, E. C. (1945). Dilemmas and Contradictions of Status. *American Journal of Sociology*, 50(5), 353-359. Hentet fra <http://www.jstor.org/stable/2771188>

Ineland, J. (2007). *Mellan konst och terapi. Om teater för personer med utvecklingsstörning*. [Doktorgradsavhandling, Umeå Universitet, Institutionen för socialt arbete]. Hentet fra: <http://umu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A140142&dswid=-3596>

Knudsen, K.N. (2016). Social Media - A New Stage for the Drama Teacher. *International Yearbook for Research in Arts Education*. AT the Crossroads of Arts and Cultural Education: Queries Meet Assumptions. ISBN: 978-3-8309-3430-1. Waxmann Verlag. Section: "Crossroads. s 205 - 2013.

Kunnskapsdepartementet (2019). Skaperglede, engasjement og utforskertrang. Praktisk og estetisk innhold i barnehage, skole og lærerutdanning. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/contentassets/c8bbb637891443fea7971ba8e936bca4/skaperglede-engasjement--og-utforskertrang.pdf>

Kunnskapsdepartementet (2017a). Overordnet del. Folkehelse og livsmestring. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/>

Kunnskapsdepartementet (2017b). Overordnet del. Demokrati og medborgerskap. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/demokrati-og-medborgerskap/>

Kunnskapsdepartementet (2017c). Overordnet del. Bærekraftig utvikling. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/2.5.3-barekraftig-utvikling/>

Letnes, M.A. (2017) Visualisering somd rivkraft i kunnskapsproduksjon: undersøkt gjennom er A/r/tografisk blikk, *Journal of Arts and Sports education*, Vo. 1, s. 112-130.

Lilletvedt, A. B. U. & Myklebust, S. T. (2017). Stemmer fra innvandrerkvinner. I K. M. Heggstad, B. Rasmussen & R. G. Gjerum (Red.), *Drama, teater og demokrati. Antologi II - kultur og samfunn* (s. 83-95). Fagbokforlaget.

Løvlie, L. (1990). Den estetiske erfaring. *Nordisk Pedagogikk*, vol. 10., nr 1-2. S. 1-18.

Løvlie, L. (1989). Erfaring som handling. I H. Thuen & S. Vaage. Oppdragelse til det moderne: Emile Durkheim, George Herbert Mead, John Dewey, Pierre Bordieu. (s. 147-178). Universitetsforlaget.

Molin, M. (2004). Delaktighet inom handikappområdet: en begreppsanalys. I A. Gustavsson. *Delaktighetens språk* (s. 272–283). Studentlitteratur.

Morgenbladet (2003, 25. april). Kunstens autonomi i historisk belysning.

Nelson, B. (2011). Power and Community in Drama. I S. Schonmann (Red.), *Key Concepts in Theatre/Drama Education* (s. 81-86). Sense Publications.

Nordbø B., Parr, H. K. & Allkunne (2021, 7. desember). *Likeverd*. Store Norske Leksikon. <https://snl.no/likeverd>

Pitruzzella, S., Scoble, S. & Ross, M. (2013). *Arts Therapies and the Intelligence of Feeling*. University of Plymouth Press.

Ojala, M. Lakew, Y. (2017). Young People and Climate Change Communication, *Climate Science*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190228620.013.408>

- Rasmussen, B. & Gjørnum, R. G. (2017) Fagovergripende diskurs: en fremtid for kunstfagene i norsk skole. Norsk pedagogisk tidsskrift. 101(2):192-196.DOI: 10.18261/issn.1504-2987-2017-02-09
- Reinar, L. M. & Jamntvedt, G. (2010). *Hvordan skrive en systematisk oversikt*. Sykepleien. [10.4220/sykepleienf.2010.0121](https://doi.org/10.4220/sykepleienf.2010.0121)
- Ross, M. (1978). *The creative arts*. London: Heinemann Educational Books.
- Ross, M., Radnor, H., Mitchell, S., Birtton, C. (1993). *Assessing achievement in the arts*. Open University Press.
- Sande, H. K. (2019). *Den varslede styrkingen av estetiske fag i skolen uteblir*. Periskop. <http://www.periskop.no/fagfornyelsen-styrker-ikke-de-estetiske-fagene/>
- Sauer, L. (2004). *Teater och utvecklingsstörning. En studie av Ållateatern*. [Doktorgradsavhandling, Umeå Universitet, Institutionen för socialt arbete]. Hentet fra: <https://umu.diva-portal.org/smash/get/diva2:143203/FULLTEXT01.pdf>
- Scoble, S., Ross, M. (2013). *Arts Therapies and the Intelligence of Feeling*. University of Plymouth Press.
- Sinatra, F., Howard, B. (2008). Fly Me to the Moon (In other Words). [*sang innspilt av Count Basie Orchestra*]. På *Nothing but The Best (Remastered)*. Frank Sinatra Enterprises, LCC. (Opprinnelig utgitt 1954).
- Sinnes, A. T. (2020). *Action takk!* Gyldendal forlag.
- Siebers, T. (2010). *Disability Aesthetics*. The University of Michigan Press.
- Sundet, M. (1997). *Jeg vet jeg er annerledes, men ikke bestandig : en antropologisk studie av hverdagslivet til fem personer med psykisk utviklingshemming* [Doktorgradsavhandling]. Uppsala universitet, Kulturpolitiska institutionen.
- Tynæs, A. (2013). Performativ danning – kollektive transformasjonsprosesser. I K. M. Heggstad, S. A. Eriksson & B. Rasmussen (Red.), *Teater som danning* (s. 162–175). Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet, (2020). Hva er tverrfaglige temaer? <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-tverrfaglige-temaer/>
- Universitetet i Bergen & Språkrådet (2016). "Delta". <https://ordbokene.no/bm/9650>
- Storsve K., Rasmussen B. K., Gjørnum R. G. (2019). Klasserommet som Agora – et reelt demokratisk rom? *Peripeti – tidsskrift for dramaturgiske studier*. 16(30.7):70-81. <https://hdl.handle.net/10642/8190>
- Storsve, K., Gjørnum, R. G. & Rasmussen, B. (2021). Drama as democratic and inclusive practice. *Youth Theatre Journal*. 35(1-2), 65–78. DOI: 10.1080/08929092.2021.1891164
- Thomas, R., Whybrow, K. & Scharber, C. (2012). A Conceptual Exploration of Participation. Section I: Introduction and Early Perspectives. *Educational Philosophy & Theory*, 44(6), 594-613. 10.1111/j.1469-5812.2010.00731.x
- WCDE (1987). *Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future*. <http://www.un-documents.net/our-common-future.pdf>
- Witkin, R. (1974). *The intelligence of feeling*. Heinemann.

Zeilig, H., West, J. & van der Byl Williams, M. (2018), "Co-creativity: possibilities for using the arts with people with a dementia", *Quality in Ageing and Older Adults*, Vol. 19 No. 2, pp. 135-145.
<https://doi.org/10.1108/QAOA-02-2018-0008>

Bilde 4: <https://tv.nrk.no/serie/min-mor-var-tyskertoes/sesong/1/episode/4>