



### Kristine Storsve

Førsteforfatter  
Stipendiat ved OsloMet – storbyuniversitetet / NTNU. Utdannet drama- og teaterpedagog fra HiOA (nå OsloMet) og mastergrad fra NTNU. Hun har også kulturfagutdanning fra HiT (nå HSN) og praktisk pedagogisk utdanning fra HSH.



### Rikke Gürgens Gjørum

Andreforfatter  
Professor ved OsloMet – storbyuniversitetet og leder for Arktisk senter for velferds- og funksjons-hemmingsforskning ved UiT. Styreleder i Drama- og teaterpedagogene. Hun har hovedfag i teatervitenskap fra UIO og er dr.art fra NTNU (2004).



### Bjørn Rasmussen

Tredjeforfatter  
Doktor arts, professor, NTNU, Kunst- og Medievitenskap.

## VITENSKAPELIG PUBLIKASJON

# Demokratisk samhandling

Drama- og teaterpedagogiske læringsformer som demokratisk praksis og tilpasset opplæring i grunnskolen

Overordnet del av læreplan for grunnskolen<sup>1</sup> slår fast at man i fremtidens skole bør anvende elevaktive undervisningsmetoder som en form for demokratisk praksis. Vi kan lese at «/.../ elever som lærer om og gjennom skapende virksomhet, utvikler evnen til å uttrykke seg på ulike måter, og til å løse problemer og stille nye spørsmål» (Kunnskapsdepartementet 2017, s. 8). Opplæringen må sørge for at demokratiske verdier fremmes og bidrar til at elevene behersker deltakelse i demokratiske prosesser (Kunnskapsdepartementet 2017). Pedagogikkforskerne Hallvard Håstein og Sidsel Werner (2014, s. 51) poengterer at praktisk demokrati ikke bare handler om samtale, men også om *samhandling*. De hevder at mange elever foretrekker dette framfor diskusjoner. Phd.-kandidat Gro Lorentzen og professor Åse Røthing (2017) har på sin side undersøkt hvordan demokrati og kritisk tenkning knyttes sammen i skolen. De finner at pensumbøker tilbyr kunnskap om demokrati, mens grunnlaget mangler for aktivt å utvikle demokratisk praksis og kritisk tenkning. Dette støttes videre av pedagogene Mirjam H. Olsen, Alf Rune P. Mathisen og Elisabeth Sjøblom (2016) som finner at arbeidsmåter varieres i liten grad i norsk skole, og at det

blant annet får betydning for elevers opplevelse av svak faglig inkludering.

Forskning peker med andre ord på at undervisning om demokrati ikke nødvendigvis er det samme som læring gjennom demokratisk praksis. Med utgangspunkt i en kollektiv og estetisk læringsform vil denne artikkelen belyse drama- og teaterundervisning som en form for demokratisk praksis. Denne praksisen vil inkludere alle, trene barns medansvar for egne kommunikative handlinger, og oppøve mot til å uttrykke og bearbeide egne stemmer og sine kunnskaper (Rasmussen & Gjørum, 2017, s. 195).

Artikkelen er tilknyttet forskningsstudien «Demokratiske og estetiske rom» (Storsve, 2015–2018), og har et demokratisk fokus på tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring har vært en lovfestet rett i norsk grunnskole siden 1975, og med et begrep om likeverdig opplæring (NOU 2014:7) står denne retten nært et demokratisk ideal. Likeverdig opplæring rommer både individet og fellesskapet og skal kunne gjennomføres med varierte metoder som utgår fra en forståelse av læring som sosial prosess (NOU: 2014:7, s. 25).

Vi betrakter likeverd og inkludering som del av skolens demokratiske mandat og vil i denne studien undersøke hvordan en spesifikk drama- og teaterfaglig arbeidsmetodikk svarer på følgende verdier i tilpasset opplæring; *inkludering, verdsetting, variasjon, erfaringer, relevans, sammenheng og medvirkning* (Håstein & Werner 2014, s. 29).

### Forskningsdesign

Artikkelens studie om tilpasset opplæring og demokratisk læringsform inngår i et doktorgradsprosjekt kalt «Demokratiske og estetiske rom» (Storsve, 2015–2018),<sup>2</sup> som er knyttet til den nasjonale forskningsatsningen «Drama – teater – demokrati» (2014–2017).<sup>3</sup> Som grunnlag for å studere drama- og teaterfaglige arbeidsformer i grunnskolen i et demokratisk perspektiv, ble det planlagt og gjennomført et «devising theatre»<sup>4</sup>-prosjekt for elevene. Det er produsert datamateriale fra to feltarbeid om drama- og teaterfaglig metodikk i grunnskolen 7. trinn; ett feltarbeid på Østlandet (21 elever) på et lite tettsted og ett feltarbeid i Nord-Norge (22 elever) i en mellomstor by.<sup>5</sup> Data består av til sammen 7 timer videodokumentasjon, 35 skoletimer med deltakende observasjon og 42 elevintervjuer<sup>6</sup>, og genererer kunnskap i en triangulert helhet. Dette innebærer det kreative og fortolkende arbeidet forskeren gjennomfører: «/.../mellom praksis, den kritiske konteksten som innrammer praksisen, teoristudier og rammene for forskningsarbeidet» (Ulvund, 2012, s. 62). Feltarbeidet er planlagt og gjennomført av en utdannet dramapedagog med over 20 års erfaring.<sup>7</sup> Dramapedagogen var ikke del av kollegiet ved noen av skolene og kjente ikke elevene. Feltarbeidet foregikk i løpet av en uke på hvert av stedene.

Doktorgradsprosjektet plasseres i et kunstbasert og performativt forskningsparadigme (Haseman, 2006; Leavy, 2017), som er et «praksisledet» forskningsdesign hvor drama- og teaterfaglige arbeidsformer kan anvendes til å generere forskningsspørsmål og produserer datamateriale. Her står så vel elevens og forskerens kritiske refleksjonspraksis sentralt i designet: «I dette arbeidet blir selvrefleksiviteten og tilføringen av perspektiver som 'utvider horisonter' avgjørende i både den kunstdidaktiske og forskningsmessige konteksten» (Rasmussen, 2013, s. 267). Drama- og teaterfaglige arbeidsformer i samspill med kritisk refleksjon er med andre ord både læringsverktøy og forskningsverktøy. Prosjektets design og mål er videre nært beslektet med aksjonsforskning, fordi forskningen involverer læring i og gjennom praksis og refleksjon, og den genererer kunnskap i og for praksis (McNiff, 2013). Kunnskap for praksis betyr et mål om bidrag til endring og tilføring av ny praksis i skolen.

I det følgende klargjøres hvordan dramadidaktiske arbeidsformer også genererer kvalitative data.

### Anvendte drama- og teatermetoder i lærings- og forskningspraksis

Begge feltarbeidene startet med innledende grunnlagsøvelser.<sup>8</sup> Kort skissert omhandler det kollektive sansetreningsøvelser, som oppøver elevenes konsentrasjon og oppmerksomhet overfor hverandre. Det innebærer å kunne forestille seg og prøve ut kroppslig det å «spille en rolle», og å få erfaring med grunnleggende improvisasjonskompetanse.<sup>9</sup> Utvalgte grunnlagsøvelser har til hensikt å gi elevene erfaring med noen av dramafagets redskaper og virkemidler, og de gir felles erfaringer som utgangspunkt for videre å skape egne sceniske uttrykk. Øvelsene tjener også som refleksive uttrykk og gir dramapedagogen som forsker innsikt i elvens innsikter, holdninger og sosiale relasjoner.

*Relasjonelle arbeidsformer, improvisatoriske og utforskende samspill bidrar til sosial samspillskompetanse og kunstnerisk utforskende kompetanse.*

Dramapedagogen er veileder, fasilitator, prosjektleder og forsker, som styrer prosjektet gjennom det vi her kan betegne som tre faser: «idemyldrings-fasen», «produksjonsfasen» og «montasje-fasen». I «idemyldrings-fasen»<sup>10</sup> er målet å generere ideer og bidrag fra alle i gruppa, uten føringer i første omgang. Det skrives blant annet ideer på lapper som legges anonymt i en boks, ideer settes sammen og videreutvikles gruppevis på store ark. Aktivitetene i vårt prosjekt varierte fra individuelt arbeid, til gruppevis og klassesituasjoner i plenum. Elevene ytret seg, lyttet, argumenterte og gjorde valg. Kroppslig samarbeid i et lekfullt, tillatende klima ga forskeren verdifull innsikt og dokumentasjon for fortolkning av individ, klasse og demokratiske verdier i spill. Etter valgt tema fortsatte elevene i «produksjons-fasen» med innspill og forslag til bl.a. roller, scener, tekst, musikk, kostymer og scenografi. Her ble elevenes innspill og forslag videreutviklet til et scenisk formspråk.

I denne formdanningsprosessen trådte ny kunnskap frem for forskeren, inkludert en selvrefleksiv innsikt i hva som er elevens og hva som er lærerens bidrag til progresjon av form og innsikter. I den siste fasen kalt «montasje-fasen», prøvde elevene ut hvordan det de hadde produsert, fungerte samlet til scenisk uttrykk. Det er «prøvetid»<sup>11</sup>, og elevene justerte, endret, ble enige og prøvde igjen. Her skulle regigrep i form av overganger mellom scener, som bl.a. bruk av musikk, rekvisitter, entre/sorti og timing, fastlegges. I denne fasen genererte forskeren data som blant annet angår meningsbrytning, samarbeidsevner, lederskap og konsensusforhandling. Det dramapedagogiske prosjektet ledet avslutningsvis til en visning for de andre elevene på trinnet.

⌞ *Jeg syns folk var ganske flinke til å lytte til meg. Vet ikke om jeg var god nok til å lytte til andre, men (...) kanskje jeg skjønnte at andre også kan ha meninger, og ikke bare jeg (Sigurd, 12 år).*

Av hensyn til analytisk avgrensning vil vi her hovedsakelig fokusere på ett didaktisk ledd; «statuearbeidet» som estetisk læreform. Det er en arbeidsform som er inspirert av Augusto Boals teaterpraksis og som har fått en utbredt pedagogisk anvendelse (Boal 1998, 2002; Engelstad, 1989; Sæbø, 2016). Det ble hovedsakelig anvendt tre former for statuearbeid i prosjektets forløp; 1. gruppevis «temastatue», 2. «rødt lys»-statuer og 3. «3 bilder». I «temastatue» er fokuset på elevenes uttrykk for tematisk og begrepsmessig forståelse i kroppslige «frysposisjoner». Dramapedagogen ga elevene i oppgave å lage en statue til begrepet «familie»<sup>12</sup> og i neste runde til begrepet «frihet».<sup>13</sup> Begrepene «familie» og «frihet» oversettes til konkrete tematikker som elevene kan relatere til. Dette inkluderer konkrete uttrykk for emosjonelle relasjoner til familiemedlemmer, til samværsformer, til hendelser og symboler for frihet.

I «rødt lys»-statuer oppstår spontane, dynamiske situasjoner som elevene i observatørrolle fortolket, og videre tilla «roller» og «replikker» til de som stod i «statuen».<sup>14</sup> Det stimulerer eleven som med-dikter og fortolker, noe som

igjen gir forskeren data for metafortolkning. «Rødt lys» ble også anvendt som ramme for eleven til å kunne modellere medelever som statue. Dette foregikk uten føringer på tematikk, og resulterte i en «lysbildeserie». Ved å la flere statuer oppstå etter hverandre, som i en «lysbilde fremvisning», synliggjøres et mulig dramaturgisk handlingsforløp. Her ble det også produsert replikker gjennom teknikken «tankebobler», hvor hensikten er å åpne for elevens skaperkraft gjennom tolkninger av statuen.

Den tredje statueformen, «3 bilder», var bidrag til «bilde-serier» som innspill til viktige/sentrale scener opp mot en planlagt teaterproduksjon. Hver visning medførte også refleksive samtaler om fortolkning, betydningen av valgene og vurdering av forslagene til gruppene. I denne fasen ble temavalg og formidlingen av tema intensivert, og elevene viste og oppøvde faglige og sosiale ferdigheter. Metodene genererer også her kunnskap for alle involverte samt produserer kunstnerisk materiale til elevenes sceniske visninger. Både i arbeidet med «temastatuer», «rødt lys» og «3 bilder» gjør elevene erfaringer som aktører og observatører til egne handlinger, uttrykksformer og samhandling.

I samspill med dramapedagogen reflekterer elevene over det som lages, og det de fortolker. Gjennom disse refleksjonene genereres et datamateriale som kan belyse tilpasset opplæring med et demokratisk perspektiv. Datamaterialet ble sikret og komplettert av videoopptak, deltagende observasjon, refleksjonssamtaler<sup>15</sup>, forskerdagbok og intervjuer. Arbeidsmetoder i drama og teater og kunstbaserte forskningsmetoder er temporære og flyktige. Videodokumentasjon og nedtegnelser kompletterer det metodiske tilfanget og styrker grunnlaget for å undersøke kvalitativt på hvilken måte elevene deltar, ytrer seg og lytter med kropp og stemme i et skapende samspill.

### Grunnverdiene i tilpasset opplæring

Fra pedagogisk forskning om demokratiske arbeidsformer kan vi også finne rammer for tilpasset opplæring. Ivaretagelsen av elevperspektivet er ifølge Håstein og Werner (2014) en grunnverdi, og de finner videre syv andre verdier som angår tilpasset opplæring: *inkludering, verdsetting, variasjon, erfaringer, relevans, sammenheng, medvirkning* (2014, s. 29). Verdiene knyttes til aktivitet innenfor rammene av et fellesskap. Elevene lærer i et *inkluderende* fellesskap og har nytte av opplæringen. Opplæringen skal preges av både *variasjon* og stabilitet. Elevene skal få ta i bruk egne *erfaringer*, kompetanse og potensial. Elevene skal erfare å bli utfordret, men også få muligheter til å lykkes. Det elevene møter i skolen, skal ha *relevans* her og nå, men også i deres framtid. *Verdsetting* setter fokus

på at aktiviteter skal innebære at alle møtes med positive forventninger. Elevene skal oppleve seg verdsatt både av skolen og medelever. Videre skal elevene erfare *sammenheng* mellom opplæringens ulike deler. Elevenes mulighet til *medvirkning* er også sentralt i tilpasset opplæring og omhandler både planlegging, gjennomføring og vurdering av skolearbeidet (Håstein & Werner, 2014, s. 29).

Inkludering handler om at individets rett, selvstendige og unike stemme står i et samspill med de andre, og at fellesskapets beste og velferd også kan stå sentralt (Pettervold, 2014; Stray, 2011). Medvirkning er videre knyttet til dialogisk samhandling slik vi finner beskrevet i Olga Dysthes, Nana Bernhards og Line Esbjørns (2012) forskning. I bunnen ligger den grunnleggende «Jeg-Du»-relasjonen (Buber, 1923/2003), som innebærer anerkjennelse og verdsetting av hverandre. Vi kan også forfølge slike verdier inn i teatrets kunstdidaktiske forskning. Dramaforsker Mia Perry (2013) har for eksempel forsket på hvordan teater som kroppslig utforskende arbeidsform inkluderer flere i et skapende fellesskap og hvordan «egenskape» former bidrar til at flere deltar enn i mer tradisjonell «dramatisering»<sup>16</sup> i skolen. Perry peker på emosjonelle, sanselige og relasjonelle faktorer som oppstår når elever arbeider med å skape et utforskende scenisk uttrykk. Hun hevder at den kroppslige improvisasjonen supplerer den verbale diskusjonen som tradisjonelt er dominerende. Dermed blir flere deltakende i det skapende arbeidet enn de som er sterke verbalt. Perry peker også på verdien av «ensemble»-arbeidet.

Jonathan Neelands (2009) er opptatt av teaterensemblet som demokratisk arbeidsform, og hvordan et ensemble forener det sosiale og det kunstneriske. Å lære gjennom drama i ensemblet er læring basert på «the negotiating and continual re-negotiating of the 'laws' in the learning group» (2009, s.184). Relasjonelle arbeidsformer, improvisatoriske og utforskende samspill, bidrar derfor til en sosial samspillskompetanse og til en kunstnerisk utforskende kompetanse. Vi vil i den videre analysen knytte de omtalte verdiene til drama- og teaterfagets læringsformer gjennom å anvende dem her som kategorier til å fortolke feltarbeidet.

### **Estetiske læringsformer og tilpasset opplæring** *Inkludering*

Elevene ligger, sitter og står i forskjellige posisjoner. De flytter på seg selv og hverandre, peker og forklarer, hører og ser på innspill. De prøver seg fram til de finner et uttrykk for sin statue og som vises til de andre elevene (transkribert video, 16.11.2015).

Det er en hektisk aktivitet i klasserommet når elevene er i full gang med å lage frysbilder av to temaer: «familien» og «frihet». Da elevene<sup>17</sup> etter prosjektet ble spurt hva de opplevde fungerte best som arbeidsform, svarer Marit: «/.../ de der skulpturene, /.../ Da var det mye samarbeid, sånn stort kaos...så da måtte alle tenke. Vise hva de mente» (Marit, 12 år, felt 2). Line trekker også fram statuearbeidet når vi snakker om samarbeid:

/.../det med de der statuene, når du klappa, og med tankeboblene<sup>18</sup> /.../ høre hva dem vil og hva de andre sier /.../ Også hva vi sier. Da føler jeg at man blir hørt, og at man kan høre på de andre (Line, 12 år, felt 2).

I arbeidet med statuer ser vi hvordan elevenes kollektive inkludering og subjektivt opplevde samhandling kommer til uttrykk. Jørgen sier om samarbeidet:

for eksempel en person sa en ide /.../ viste de andre hvordan de skulle stå, uten å bare snakke, reiste seg opp og viste bevegelsen /.../ jeg gjorde det på samme måten, når jeg kom på en idé /.../ (Jørgen, 12 år, felt 2).

Det å anvende kroppen i læringsaktiviteter gir Jørgen nye muligheter når han samhandler med og inkluderer sine medelever. Det verbale og kroppslige supplerer hverandre i lærings situasjonen. Dramapedagogen observerte at elevene ga og tok plass i arbeidet med å lage statue, og gjennom det lyttet og ytret de seg i et inkluderende fellesskap. Det legges opp til å akseptere og stadfeste hverandre som personer, og det angår relasjonell dialogforståelse (Buber, 1923/2003). Den erkjennelsen elevene beskriver, belyser det kvalitative møtet når hun/han oppdager og konkretiserer sin egen forståelse som et «Jeg» – et individ. Dette oppstår i møtet med den andre, et «Du», som gjensidig bekrefter den andres eksistens. Alexandra antyder det demokratiske potensialet når hun sier:

Hvis noen kom med ikke så mye ideer og resten kom med ganske mye ideer, så [hjalp] de som kom med masse ideer på en måte de andre med å finne fram ideer /.../ så kom de på forskjellige andre detaljer om det de kan gjøre (Alexandra, 12år, felt 1).

Her kommer det fram hvordan dialogen fungerte inkluderende på en slik måte at flere ble deltakende i det skapende arbeidet. Alexandra peker på hvordan elevene hjelper hverandre ved å bygge på hverandres ideer og inkludere detaljer slik at alle får eierskap i ideutviklingen. Dysthe et al. utdyper dette som at «/.../responsen fra den andre er det aktiverende prinsippet som skaper forståelse» (Dysthe et al., 2012, s. 58).

Ulike perspektiver produseres på samme tema, hvilket gir rom for refleksiv fortolkning. Sara syntes f.eks. barna i «familiestaturen» så triste ut, mens Sivert tenkte at «barna» satt med mobiltelefoner, og en gruppe viste omsorgssvikt i sin familiestatue og en annen gruppe et idyllisk familieportrett.<sup>19</sup> Flere tolkninger og perspektiver inkluderes. Gjennom statuearbeidet finner vi en konkretisering av det Håstein og Werner (2014) definerer som inkludering tilknyttet elevperspektivet i tilpasset opplæring. Inkluderingen angår erkjennelser som oppstår i kroppslige fortolkninger og samspill. Det emosjonelle, sanselige og relasjonelle blir eksplisitt og åpner også for inkludering av flere perspektiver.

### Verdsetting

I intervjuet reflekterte Sigurd omkring hvilke strategier som fungerte for å både bli hørt og å lytte til andre:

Jeg syns folk var ganske flink til å lytte til meg. Vet ikke om jeg var god nok til å lytte til andre, men [...] jeg syns jeg ble bedre til å lytte etter hvert [...] kanskje at jeg skjønnte at andre også kan ha noen meninger, og ikke bare jeg (Sigurd, 12år, felt1).

Det Sigurd beskriver innebærer det vi vil betegne som en gradvis modnet forståelse av verdsetting av «den andre», som i dette tilfelle er medeleven. Det å lære i et dramapedagogisk fellesskap handler ofte om at meningsbrytning får plass, slik at den enkelte kan oppdage den andre, og erfare det å samarbeide (Sæbø, 2015; Neelands, 2009). Elise fortalte at hun: «/.../ lærte vel litt at man må tenke litt på hva de andre tenker og gjør også /.../» (Elise, 12 år, felt 1). Emils refleksjon forteller hvordan han ser sine medelever i lys av samspillet i prosjektet:

/.../at du kommer nærmere andre, /.../ du finner ut kanskje mere ting om dem. Og kanskje du har lyst til å være sammen med dem flere ganger, siden du er blitt mere kjent med dem gjennom øvelser. For jeg trodde jo ikke at de jeg var på gruppe med var så interessante, men de var jo kanskje det allikevel (Emil, 12 år, felt 2).

Emil og de andre elevene jobbet nært innpå hverandre i «du og jeg»- relasjonen i dramaarbeidet. Elevene oppdager både seg selv og den andre i et inkluderende læringsfellesskap. Det betyr også at klassen, eller «ensemblen» i drama- og teaterprosesser, kan forene det sosiale og det kunstneriske, slik Neelands poengterer (2009, s. 182). Katja verdsetter også seg selv og andre gjennom samspillet: «Å faktisk tørre å stå foran alle de andre å danse. Å kunne

være med å lage et lite skuespill sammen med de andre og få til å faktisk å lage en ide med de andre /.../» (Katja, 12år, felt 2). Katja ser her seg selv som en som kan bidra både med dans og å lage skuespill.

Arbeidsformen skaper rom for samhandling og perspektivskifte. Emosjonelle, sanselige faktorer er i spill, i arbeidet med å skape et utforskende scenisk uttrykk, og det gir relasjonell læring: «/.../ at man har fått sett sider av andre, som man ikke trodde de hadde, hvor morsomme de er, og såne ting» (Sølvi, 12år, felt 2). Sølvi har sett, men Theo poengterer også verdien av å bli sett: «Jeg tror de begynte å respektere meg mer, fordi jeg hadde mange forslag på hva som kunne skje» (Theo, 12år, felt 1). Læringsformen bidrar til elevenes erfaring med «/.../ å kjenne på følelsen av å bli verdsatt ut fra den de er» (Håstein & Werner, 2014, s. 53). Det skapende arbeidet med statuer og å lage forestilling bidrar til å se medelever på andre måter enn de sosiale roller som er etablert i klasserommet. Kroppslig erkjennelsesformer, og å lage innhold og form uten fasit, bidrar i dette prosjektet til å åpne for å se både seg selv og andre som verdifulle i fellesskapet, og understøtter en demokratisk samhandling.

### Variasjon

Både lærer og forsker så at flere av jentene som vanligvis forholdt seg stille og beskjedne i bakgrunnen, aktivt deltok i å løse oppgaven med å lage forskjellige tablå til «lysbildeframvisningen»<sup>20</sup> (Refleksjonssamtale lærer, felt 1, 18.09.2015). Metodene innen bildeteater og statuearbeid er kjent for nettopp å gi stemme til de som ikke kan, vil eller vanligvis klarer å ytre seg muntlig (Boal 1998, 2002; Engestad, 1989). Flere får muligheten til å ytre seg gjennom et variert formspråk, og flere får mulighet til å oppdage andre sin «stemme» og forslag inn i fellesskapet.

I «3-bilder» (fase 1 og 2) handlet det om å presentere forslag til teaterforestillingen ved gruppevis å lage statuer som viste rollefigurer, stedet og hendelse. Visningen fungerte som en visuell ytring, og refleksjonssamtalen fungerte som muntlige fortolkninger: «Det var ganske morsomt, for det var ganske mange som hadde tenkt forskjellig, for sånn som at det var en kroning. Det hadde vi ikke bestemt før noen kom med det på en måte. Så det var veldig smart» (Janne, 12år, felt 1). Den refleksive samtalen, som etterfulgte hver visning, fungerte som konkretisering av hvem det handlet om, hva som skjedde og hvor handlingen utspilte seg, slik scenen med kroning av prinsessen viser. Statuearbeidet konkretiserer og synliggjør varierte handlingsmuligheter. Vi finner at elevene gradvis blir mer deltakende og definerer og konkretiserer roller, relasjoner,

handling og sted. De fokuserer på kostyme, rekvisitter og lyd/musikk. Gjennom å skape og presentere sine forslag ble flere aktive i å medskape felles innhold og form. Visningen fungerer også som en måte å ytre seg variert og å lytte til forskjellige forslag.

Gjennom «3-bilder» (fase 1 og 2) deltar elevene i flere varierte arbeidsformer gjennom å tegne opp ideer, som bilder i en tegneserie, og/eller skrive opp ideer til handlingsgangen på papir/tavle. De må diskutere og prøve ut ideene, lage statuer og vise for hverandre. En slik variasjon gir plass til den «flerstemmighet» som Dysthe et al. (2012) oppfordrer til. Den utforskende (*devising*-)strategien som anvendes, bidrar ikke bare med å tilrettelegge for variasjon, men gjør det også mulig for elevene selv å variere sin tilnærming innenfor det inkluderende læringsfellesskapet. Håstein og Werner vektlegger: «Dersom det veksles på mange måter, er det større sannsynlighet for at mange elever jevnlig kan oppleve å jobbe med noe som passer for dem» (Håstein & Werner, 2014, s. 46). I statuearbeidet «3 bilder» forholder elevene seg til kroppslige ytringer, sanselige og emosjonelle forhold i handling og fortolkning. Statuene som omdreiningspunkt utvider egen uttrykkskompetanse. Variasjon angår dermed også muligheter for flertydig og nyansert meningsinnhold.

### Relevans

I diskusjon om ulike sceniske valg for forestillingen, en kriminalhistorie (felt 1), rekker en av elevene opp hånden og spør: «Hvorfor må prinsessen dø? – Må hun dø?». Spørsmålet stilles til gruppen, og det er et viktig spørsmål, og så å si alle melder seg på i den påfølgende diskusjonen. Det handler om relevans, eierskap og motivasjon. Der og da er det helt vesentlig at dramapedagogen gir mulighet for hele elevgruppen til å delta. Det handler om å ivareta og styrke elevens erfaring med å aktivt delta, og at deres mening betyr noe. I forskerdagboken står det: «Så å si alle rakk opp hånda på eget initiativ. Vi fikk pekt på nyanser og muligheter. Hørte hverandres argumenter og synspunkter» (Forskerdagbok, felt 1, 10.09.2015).

Videopptak viser at det brukes tid på å la alle slippe til med sine innspill. Elevene ytrer seg, de argumenterer og lytter på hverandres argumenter. Elevene opplever at laget har betydning og at mye står på spill. Engasjementet relateres direkte til fiksjonen: «/.../det var en litt sånn viktig handling da. At prinsessa døde eller ble skada» (Siri, 12år, felt 1), mener Siri, noe Anne også påpeker: «/.../fordi det var en veldig viktig del av skuespillet, også da ville de /.../ ha deres mening til å være en del av skuespillet også da» (Anne, 12år, felt 1). Dette peker således på to

aktuelle forhold tilknyttet relevans; dramapedagogens rolle og elevens opplevelse. Dramapedagogen oppsøker relevans ved å forfølge elevens interesser og valg, og tilrettelegger for plenumsamtaler der alle engasjeres og involveres.

Det andre forholdet berører betydningen av at elevene opplever tematikken relevant for dem i den aktuelle situasjonen, som her ved eierskap til idéutformingen. Håstein og Werner knytter verdien relevans i tilpasset opplæring til «det elevene møter i skolen, skal ha relevans for deres nåtid og framtid» (2014, s. 29). En slik relevans må forstås utover det som dreier seg om fagstoffets innhold. Det angår også den opplevde relevansen, som her er knyttet til elevenes engasjement og læring omkring deres egnskapte teater, dets tematikk og formspråk

*Det handler om erfaringer med motstand og frustrasjon, som likevel ender i mestring.*

Fra fiksjonsuniverset, som her er «kriminalhistorien», ytrer elevene seg om det de synes er relevant. Vilde uttaler: «Det må jo skje noe spennende/.../» (Vilde, 12 år, felt 1), og Petter supplerer: «/.../fordi det var slutten og de vil at slutten skal bli så bra som mulig» (Petter, 12 år, felt 1). Meningsbrytning hører med og fører til at noen ser saken fra et annet perspektiv, som Siri uttaler: «/.../tenkte kanskje, som 'Theo' sa, at kanskje ikke alle likte det. At prinsessa døde» (Siri, 12 år, felt 1). En annen elev reflekterte over de som endret mening: «Kanskje det var noen som var enig med han, så når han først sa det /.../ så var det i hvert fall en annen som hadde lik mening» (Mina, 12år, felt 1). Elevene avgjør i dramarbeidet «smått og stort» ut fra noe som kjentes relevant for dem og dermed relevant for dramapedagogen. Dette understreker at estetiske uttrykksformer, som her statuearbeidet og det å skape fiksjon, er sosialt relevant og fungerer som omdreiningspunkt for aktiv deltakelse og læring. I et tilpasset opplæringsperspektiv, oppstår relevans i elevens møte med eget engasjement og meningsbrytninger i fellesskapet.

### Erfaringer

Selv om elevene deltok aktivt i bl.a. diskusjoner, tegning og fysisk utprøving, viser dataene at oppgavene kan være krevende:

/.../ noen klarte å gripe tak og løse oppgaven på litt forskjellige måter, som f.eks. skrive lister/punkter på tavla – deretter lage statuer. Andre løste oppgaven mer direkte på gulvet, men også gjennom å tegne /.../» (Forskerdagbok, felt 1, 10.09.2015).

Forskjellige muligheter for å løse oppgavene påvirker samhandling og gir arbeidet en uforutsigbarhet. En elev begynte å bli litt frustrert, fordi han ikke hadde kontroll slik han var vant til. I forskerdagboken står det: «Dette er en positiv og deltakende elev, men som liker å ha kontroll» (Forskerdagbok, felt 1, 10.09.2015). Behovet for innspill fra lærer var tydelig når han og de andre gruppemedlemmene flere ganger brøt opp for å snakke med dramapedagogen eller klassens kontaktlærer. Det ble viktig å «stå i det», prøve noe, omgjøre underveis og forholde seg til å ikke skulle finne et riktig svar. Eleven som opplevde frustrasjon, men som heller ikke ga opp, satte ord på denne erfaringen: «Det at det gikk, at vi klarte å gjennomføre /.../At det ofte går an å finne en løsning når det virker som det ikke kommer til å bli en løsning» (Sigurd, 12 år, felt1). For Sigurd, og flere med han, var det viktig å oppleve at de lyktes med å ferdigstille en scenisk visning. Det handler om erfaringer med motstand og frustrasjon, som likevel ender i mestring.

*Elevene utfordres til å skape noe selv, som ikke har et fasitsvar. Fremstilling av kroppen gir andre muligheter for forslagsstilling, erfaringsbenyttning og -tilegnelse.*

Betydningen av å erfare mestring med et egenskapstuttprodukt understrekes av Tiril: «Det var kanskje det arbeidet på slutten, der fikk vi prøvd ut alt det vi hadde øvd på, å lage et skuespill, så det var veldig bra» (Tiril, 12 år, felt 2). Tiril berører verdien av å benytte erfaring, få ny erfaring og utfordres i klasserommet. Det er de verdiene Håstein og Werner trekker fram i forbindelse med tilpasset opplæring: «Elevenes erfaringer, kompetanse og potensial skal bli tatt i bruk og utfordret i klasserommet, og de skal gis mulighet til å lykkes» (2014, s. 29). Elevene utfordres, gjennom statuarbeidet og i det å lage en egen forestilling, til å skape noe selv, som ikke har et fasitsvar. Fremstilling av kroppen gir andre muligheter for forslagsstilling, erfaringsbenyttning

og -tilegnelse: «Når du bruker kroppen, så blir [du] ikke like redd for å gjøre feil enn om du snakker. Når jeg bruker kroppen så er jeg ikke så redd for å gjøre feil, for det er litt lettere å rette opp» (Berit, 12 år, felt 2). Berit gir uttrykk for en positiv erfaring med å anvende kroppslig uttrykksform.

Dramaarbeidet med statuer og kropp virker derfor for noen elever styrkende med hensyn på fortrolighet med å tørre å ytre seg. Det er ingen «fasit» på kroppslige uttrykksforslag. Man kan ikke si feil svar, men man kan vise hva man forstår og føler. Man kan bli sett og respektert, erfare mestring og oppleve at min ytring er betydningsfull. Elevenes egne erfaringer både ivaretas og utfordres. Særlig gjelder det erfaringer med å stå i det uvisse, ikke å ha en fasit, det er ikke en riktig vei til målet, og elevene må forholde seg til flere muligheter. Dramapedagogen må også «stå i det», la elevene f.eks. være frustrert, og ikke løse oppgavene for dem. Her kan vi også trekke fram denne prosjektsformens sårbarhet, for det er en risiko for at man ikke lykkes. Selv om det å lykkes i å håndtere usikkerhet og risiko også er viktige erfaringer, så kan det å erfare å lykkes, slik elevene i dette prosjektet gjorde, noen ganger være helt avgjørende, ifølge Håstein og Werner (2014, s. 34). Dermed aktualiseres dramapedagogens betydning, i samspillet med elevens erfaringer gjennom demokratisk praksis, i utforskende ensemblelæringsformer.

### Sammenheng

Det å oppleve sammenheng i opplæringen er sentralt i tilpasset opplæring (Håstein & Werner, 2014). Da vi så på hverandres «temastatuer»<sup>21</sup> av begrepet «frihet» i «skulpturparken», ble det reflektert omkring religion:

Flere [statuer] hadde bønn som tema – vi kunne snakke om religionsfrihet og den personlige frihet til å be. Vi så statuer av 'Frihetsgudinnen' og 'tiggerkopp og giver' /.../ (Forskerdagbok, felt 1, 08.09.2015).

Forskjellige framstillinger av begrepet «frihet» gir flere tolkninger, og refleksjonen utdypes gjennom interaksjoner: «Vi intervjuet statuen – og de tenkte på det å gi og å få penger til å komme seg ut av fattigdom» (Forskerdagbok, felt 1, 08.09.2015). Arbeidsformen bidrar til å tolke meningsinnhold på en måte som gir sammenheng og nyanser. Det er ikke selvsagt i en hverdag av inntrykksflom: «[Jeg] tenker på hva egentlig statuen sier, for når jeg ser statuer så tenker jeg å se den fine statuen' og så går jeg videre» (Magnus, 12 år, felt 2).

Tilrettelagt tolkning og refleksjon over hva varierte iscenesettelser og «statuer» kan fortelle oss, genererer et meningsinnhold hvor eleven søker og finner erfaringer

av sammenheng og forskjeller. Når elever involverer sin livsverden, trekker hun på innsikter fra mange fag og arenaer. Det legger til rette for overføringsverdi og viser til en annen form for sammenheng i læringen. I elevintervjuene ble f.eks. engelsktimen, norsktimen eller musikkturen trukket fram. Alexandra sier: «/.../ fag på skolen, som norsk, lage en fortelling selv /.../» (Alexandra, 12 år, felt 1). Tone reflekterer over hvordan hun selv kan overføre erfaring i skolearbeidet: «vel, i engelsktimen bruker vi jo ofte å ha skuespill, men da er det jo skrevet hvordan vi skal gjøre det [...]. Men jeg tror jo at etter det vi har hatt her, [er jeg] ikke redd for å si flere ideer» (Tone, 12 år, felt 2). Datamaterialet viser oss at arbeidsformen bygger sammenheng mellom lærestoff og eget selv, samt bygger innsikt om sammenhenger mellom uttrykksform og meningsdanning. Kroppslig erkjennelse gjennom statuearbeidet utvider her forståelsen av sammenhenger. Elevene forstår seg selv i en sammenheng og erfarer hvordan hun selv kan skape sammenheng.

### Medvirkning

I forskningsprosjektets demokratiske perspektiv er elevenes medvirkning helt sentralt. Elevenes ideer, forslag og valg om egenskapert forestilling har vært i fokus både når prosjektets læringsformer ble valgt og i gjennomføringen. Siri sier: «ja, når vi hadde de familiebildene (statuer). At vi kunne vise hva vi tenkte, vise med bilder» (Siri, 12 år, felt 1). Siri peker på sin reelle medvirkning og bekrefter et viktig premiss for tilpasset opplæring: «De fleste elever kan vokse på å ha mulighet til å medvirke i sin egen hverdag.» (Håstein & Werner, 2014, s. 53). Medvirkning manifesteres i denne studien ikke bare som verbale utsagn, men også som ikke-verbale ytringer tilpasset kroppslige, fysiske kompetanser, noe Adrians opplevelse forteller oss: «Lysbilder /.../ morsommere og bedre /.../ jeg husker jeg kom med ideer til ansiktsuttrykk» (Adrian, 12 år, felt 1). For han ble medvirkning til ansiktsuttrykk betydningsfullt. Adrian deltar i de fleste situasjoner ganske mimikkløst og stillferdig, men av videoopptakene ser man at han i arbeidet med «rødt lys»-statuer, for hver nye runde legger på fysiske uttrykk, både med mimikk i ansiktet og «tomler opp» i forskjellige «frysposisjoner» (Transkribert videoopptak, felt 1, 07.09.2015).

Medvirkning oppstår også i de beslutningsprosesser hvor elevene selv velger hva de skal gjøre. Det gjelder både ved flertallsavgjørelser m/avstemning, samt avgjørelser med argumentasjonskraft og konsensus. Slike prosesser setter i spill demokratiske prosesser og bygger medvirkningskompetanse og selvinnsikt i fellesskapet. En metode for å tilrettelegge for medvirkning var å legge ideer og forslag i en boks; slik

fikk alle uavhengig av andres ønsker bidra med sine innspill. Dette oppfattes positivt av flere: «/.../ ja, det synes jeg var bra, at vi kunne skrive på lapp og sende inn hva vi mente /.../ fordi da fikk alle si sin mening» (Viktor, 12 år, felt 1).

Det at alle får ytre sin mening er sentralt for å oppleve at man som enkeltperson har medvirkning i prosessen. Samtidig er det en «lavterskel»-form for deltakelse, der man ikke risikerer å ytre seg muntlig i plenumssammenheng. Elevene ville stemme over forslag til forestillingen, skrive opp alternativene på tavla og summere opp hva som fikk flest stemmer. Det råder en forståelse av at flertallet avgjør og at det er rettferdig: «Jo, det ble jo avgjort på en veldig rettferdig måte, med de som det var flest av og sånt /.../ og det er nok for meg /.../» (Katrine, 12 år, felt 1). Katrine uttrykker at hun er fornøyd med måten valgene ble tatt på, men samtidig kan man innvende at hun antagelig ikke har kjennskap til andre måter å ta valg på i en slik sammenheng. Det synliggjøres at det er vanskelig å vurdere hva som er demokratisk. Når hensynet til dem som må «gi slipp på sine ideer» trekkes inn i diskusjonen, kommer et innspill om å blande ideer sammen. (Transkribert videoopptak, felt 1, 08.09.2015). Elevene etterstreber at alle blir hørt, slik at alle på en eller annen måte får med noen av sine ideer og innspill, og dermed medeierskap. Her innfører elevene en form for kompromissløsninger. Sølvi hadde fokus på dette: «/.../ Vi på en måte satte alt sammen, og så prøvde vi å tenke på en ting til alt /.../ og se om de hadde noen betydning sammen» (Sølvi, 12 år, felt 2). Sølvi ser samtidig etter en sammenheng eller felles betydning, og dermed handler det ikke bare om å sette delene sammen.

På den ene siden kan det oppfattes som at elevene velger kompromiss for å unngå uenigheter og at bidragene må være likt fordelt. På den andre siden er arbeidet med å etterstrebe at alle blir hørt, og det å se etter en felles betydning, både tidkrevende og utfordrende. Pettersvold (2014) påpeker verdien av en pedagogisk praksis hvor barn og voksne samhandler:

Måten å medvirke på er mer kompleks og krevende, men samtidig er mulighetene store for at barna får rik anledning til å erfare hva det vil si å være en demokratisk deltaker i form av å ta initiativ og lytte til andre, og de kan erfare at det ikke finnes en fasit. Barna kan få erfaringer med å delta i ulike fellesskap som det er positivt forpliktende å ta del i (Pettersvold, 2014, s. 138).

Medvirkning angår med andre ord på flere plan, fra personlig opplevelse av å delta til et mer formelt nivå (f.eks.



å bruke stemmeretten) som angår å ha innvirkning på hvordan valg skal foregå. I dette prosjektet handlet deltakelse og valg om hvilket innhold og uttrykksform elevene ønsket å formidle. Studien legger til rette for «kroppslige opplevelser» av demokratisk medvirkning. Elevene forhandler om både hvordan å ta valg, og om hva de skal lage forestilling om. De finner løsninger om og gjennom kroppslige uttrykksformer til sceniske ideer og forslag. Dette gjør at den enkeltes bidrag får betydning og gir elevene en reell erfaring i medvirkning.

### **Tilpasset opplæring og inkluderende læringsfellesskap**

Datamaterialet viser at statuer, ensemblearbeid og å skape teaterforestilling, berører flere aspekter ved tilpasset opplæring og et inkluderende, demokratisk læringsfellesskap. Anvendelsen av statuearbeid, ideproduksjon og forhandlingsprosesser i prosjektet for denne studien, synes å svare på og konkretisere demokratiske arbeidsformer og et elevperspektiv som Håstein og Werner (2014) er opptatt av i tilpasset opplæring. Vi har undersøkt hvordan en spesifikk drama- og teaterfaglig arbeidsmetodikk svarer på følgende verdier i tilpasset opplæring; *inkludering, verdsetting, variasjon, erfaringer, relevans, sammenheng og medvirkning*. Analysen peker på en kunstpedagogisk operasjonalisering av disse sentrale kriterier for tilpasset opplæring.

Operasjonaliseringen er særlig synlig når f.eks. Line opplever at hun både lytter og blir lyttet til i arbeidet med «rødt lys»-statuer, eller når Sigurd skjønner at andre også har meninger det er verdt å lytte til. Elevene inkluderer i slike tilfeller hverandre og verdsetter hverandre i statuearbeidet, ideutvikling og forhandling av valgte løsninger. Elevene erfarer varierte tilnærminger til å skape en forestilling, noe Janne oppdager i arbeidet med bl.a. «3 bilder». Både som aktører og observatører medvirker elevene ved å innta forskjellige perspektiver i arbeidet med statuer. Studien viser endelig hvordan sammenheng operasjonaliseres og konkretiseres for elevene når for eksempel Magnus reflek-

terer over tolkninger av statuene i «skulpturparken». Vi ser også hvordan relevans aktiviseres i engasjementet tilknyttet elevenes egenskape «kriminalhistorie».

Kroppslig erkjennelse og samspill mellom individ og fellesskap mobiliserer flere sider ved eleven. Emosjonelle, sanselige og relasjonelle forhold berøres og utfordres gjennom statuearbeidet og «devising theatre»-prosjektet i sin helhet. Det bidrar til elevens forståelse av seg selv, i en sammenheng og i samspill med andre. Elevenes mulighet til å utforske estetisk formspråk synes å utvide deres uttrykkskompetanse. Når flere deltar i å ytre seg og å lytte, åpner det for inkludering i et fellesskap. Drama- og teaterpedagogiske læringsformer, som her gjennom statuearbeidet, står i dette prosjektet frem som en utforskende ensemblebasert læringsform hvor elevene fikk muligheten til å ytre seg gjennom et annet formspråk, og muligheten til å oppdage sin egen og den andres «stemme».

Samtidig er en utforskende ensemblelæringsform krevende. Elever med ekstra behov vil f.eks. kreve ytterligere tilpasninger. Allerede etablerte maktstrukturer i klasserommet vil være mer eller mindre synlige, og kan medføre at enkelte elevers innspill stadig gis forrang. Videre, når det ikke er fasitsvar som skal presenteres, kreves det av dramapedagogen at hun behersker en lekfull åpenhet som prosedyrer og læringsformene tilbyr. Hun må kunne fasilitere åpenhet og reelle muligheter i det demokratiske samspillet. Det er ikke alltid like lett og krever stor pedagogisk rutine.

Studien viser at å anvende drama og teater med elever i grunnskolen, under gitte forutsetninger, etablerer et inkluderende læringsfellesskap. Den estetiske tilnærmingen synes å stå nært en operasjonalisering av verdier som er utledet for tilpasset opplæring. Samtidig er fagkompetanse, rutine, tid og rom vesentlig for tilrettelegging og gjennomføring av slike prosjekter. Denne studien utløser med andre ord nye problemstillinger omkring estetiske og utforskende ensemblelæringsformer i skolen.

## NOTER

1. <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
2. Prosjektet er meldt inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD), og har fulgt retningslinjer for informasjon og samtykkeinnhenting for deltakelse. Prosjektet er Storsves Ph.d.-prosjekt.
3. Heggstad, Rasmussen & Gjærum (2017) <http://prosjekt.hib.no/drama/aktuelt/>
4. «Devising» viser her til det begrepsinnholdet vi finner hos Oddey (1994), Heddon & Milling (2006), Govan, Nichol森 & Normington (2007), Perry (2013), og innebærer det utforskende som flerfoldige prosesser.
5. Feltarbeidene refereres til som (felt 1) og (felt 2).
6. En av elevene ville ikke intervjues i etterkant.
7. Førsteforfatter har rollen både som dramapedagog og forsker/prosjektleder i feltarbeidet. Storsve har erfaring fra arbeid med barn/unge/voksne i barne- og ungdomsteater, folkehøgskole, videregående skole, universitet/høgskole og prosjekter i grunnskole (barne- og ungdomstrinn).
8. Grunnlagsøvelsene behandles i en annen artikkel (in press). Øvelsene er valgt og gjennomført av førsteforfatter og dramapedagog Kristine Storsve.
9. Jf. Keith Johnstone sine metoder: Keith Johnstone (2007) *IMPRO – Improvisation and the Theatre*.
10. Begge feltarbeid hadde åpen idemyldrings-fase. Felt 1 startet helt åpent omkring hva de ville lage forestilling om, felt 2 brukte kunstverk som utgangspunkt for denne fasen. Felt 2 lagde flere gruppevis sceniske visninger. Felt 1 lagde en felles forestilling.
11. Et begrep for den perioden man arbeider med iscenesettelsen av en forestilling.
12. Et tema som er mye brukt i arbeidet med «bildeteater» hos Augusto Boal. «The subject of 'the family' is, however, a constant in the trajectory of Theatre of the Oppressed, being probably the most discussed of all topics» (Boal, 2002, s. 182).
13. Tema er inspirert av Arne Engelstad (1989) sitt arbeide med Boals «bildeteater». Begrepet «frihet» knytter seg til hvordan: «Bildeteater kan [...] være en effektiv måte å presisere begreper på» (Engelstad, 1989, s. 22).
14. Storsve har utarbeidet progresjonen i øvelsene med «rødt lys»-statuer. De fungerer som undervisning både for aktør og observatør. Metodisk skaper de roller og handlingsscenarioer til skapende arbeid med fiksjon.
15. Samtalene ble filmet.
16. Her forstått som når f.eks. elever instrueres i oppsetning av ferdigskrevet dramatik.
17. Elevenes navn er fiktive.
18. Informanten viser til øvelsen der vi lagde replikker og tankebobler til statuene modellert av medelever.
19. Dokumentert både i forskerdagbok og videoopptak i begge feltarbeid (08.09.2015, 16.11.2015).
20. «Lysbildefremvisning» er en av variantene som er presentert under «rødt lys»-statuer.
21. Arbeidet med «temastatuer» er beskrevet tidligere under «Anvendt drama- og teatermetoder i lærings- og forskningspraksis».

## Litteratur

- Boal, A. (2002). *Games for Actors and Non-Actors*. London: Routledge.
- Buber, M. (1923/2003). *Jeg og Du. Med et innledende essay av Terje G. Simonsen*. Oslo: De norske Bokklubbenes utgivelse.
- Dysthe, O., Bernhardt, N. & Esbjørn, L. (2012). *Dialogbasert undervisning. Kunstmuseet som læringsrom*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.

- Engelstad, A. (1989). *De undertrykte teater. Når tilskueren blir deltaker. Augusto Boals metoder og praksis*. Oslo: Cappelen Forlag.
- Gjærum, Rikke G & Rasmussen, B. (2017). Fagovergrepene diskurs: en fremtid for kunstfagene i norsk skole. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, nr. 2, 192–196. doi: 10.18261/issn.1504-2987-2017-02-09
- Govan, E., Nichol森, H. & Normington, K. (2007). *Making a Performance: Devising Histories and Contemporary Practices*. Oxon: Routledge
- Haseman, B. (2006). A Manifesto for Performative Research. *Media International Australia incorporating Culture and Policy, theme issue «Practice-led Research»*, 118, 98–106.
- Heddon, D. & Milling, J. (2006). *Devising Performance – a critical history*. New York. Palgrave Macmillan.
- Håstein, H. & Werner, S. (2014). Tilpasset opplæring i felleskapets skole. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring – i forskning og praksis* (s. 19–55). Oslo: Cappelen Damm.
- Johnstone, K. (2007). *IMPRO – Improvisation and the Theatre*. London: Methuen Drama.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Leavy, P. (2017). Arts-based research design. I P. Leavy (Red.), *Research Design* (s. 191–223). New York: The Guilford Press.
- Lorentzen, G. & Røthing, Å. (2017). Demokrati og kritisk tenkning i lærebøker. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, nr. 2, 119–130. doi: 10.18261/issn.1504-2987-2017-02-02
- McNiff, J. (2013). *Action Research: Principles and Practice*. New York: Taylor & Francis Group
- Neelands, J. (2009). Acting together: ensemble as a democratic process in art and life. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 14(2), 173–189.
- NOU 2014:7 *Elvenes læring i fremtidens skole*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Oddey, A. (1994). *Devising Theatre. A practical and theoretical handbook*. London: Routledge
- Olsen, M.H., Mathisen, A. R. P., Sjøblom, E., (2016). *Faglig inkludert? Fortellinger fra elever med ulik måloppnåelse*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Perry, M. (2013). Devising Theatre and Consenting Bodies in the Classroom. I D. Masny (Red.), *Cartographies of Becoming in Education – A Deleuze-Guattari Perspective* (s. 93–108). Rotterdam: Sense Publisher.
- Pettersvold, M. (2014). Demokratiforståelser og barns demokratiske deltakelse i barnehagen. *Nordic Studies in Education*, 34, 127–147. Oslo: ISSN 1891-5914.
- Rasmussen, B. (2013). Teater som danning – i pragmatisk-estetiske rammer. I K. M. Heggstad, S.A. Eriksson & B. Rasmussen (Red.), *Teater som danning* (s. 21–36). Bergen: Fagbokforlaget.
- Stray, J. H. (2011). *Demokrati på timeplanen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sæbø, Aud Berggraf (2015). Drama – an inclusive form of teaching and learning. *New Zealand journal of research in performing arts and education*, 5, 1–12.
- Sæbø, A.B. (2016). *Drama som læringsform*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ulvund, M. (2012). Ekkoteater – praksisledet forskning innenfor et performativt paradigme. I R. G. Gjærum, & B. Rasmussen (Red.), *Forestilling, framføring, forskning. Metodologi i anvendt teaterforskning* (s. 51–75). Trondheim: Akademika forlag.
- Young, I.M. (2000). *Inclusion and democracy*. Oxford: Oxford University Press.