



# Samskapt teater i ungdomsskolen

## – et mulighetsrom for demokrati?

Kari Holdhus<sup>1</sup> og Kirsti Aksnes<sup>2</sup>

Høgskulen på Vestlandet

### Sammendrag

I denne artikkelen undersøker forfatterne hvordan teaterarbeid i en ungdomsskole kan utvikles som arena for medborgerskap og demokrati. Forskingen ble gjennomført ved «Lia» ungdomsskole. Fem lærere og skolens elever på tiende trinn deltok i endringsprosesser knyttet til et etablert årlig teaterprosjekt som berørte mange fag og aktiviteter. Målet med endringsprosessen var å styrke elevmedvirkning, demokrati og eierskap i teaterprosjektet. Analysen tar utgangspunkt i begrepet *mulighetsrom*. Både interne og eksterne strukturer, lærerfellesskapet og estetiske og didaktiske handlinger bidro til å muliggjøre eller forhindre endring. Endringene foregikk gjennom utradisjonelle tilnærminger til læreplaner og forskrifter, og ved at lærerne tok helhetlig ansvar for prosess, produkt og elevenes trivsel. Endringene begrenset seg imidlertid til å styrke medborgerskapsadferd innenfor rammer som lærerne hadde definert. Forskerne kan derfor se for seg et neste skritt i prosessen der elevene får være delaktige også i planlegging og tilrettelegging av arbeidsprosesser i teaterproduksjonen.

**Nøkkelord:** Estetiske læreprosesser; demokrati; samskapt teater; medborgerskap; mulighetsrom; praksisfellesskap

---

<sup>1</sup> [kari.holdhus@hvl.no](mailto:kari.holdhus@hvl.no)

<sup>2</sup> [kirsti.aksnes@hvl.no](mailto:kirsti.aksnes@hvl.no)

© 2026 The author(s). This is an open access article published under the CC-BY 4.0 license (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>). The article is peer reviewed.

## Innledning

Denne artikkelen belyser en endringsprosess i teaterarbeid på en ungdomsskole. Forskerne, som også er forfattere av artikkelen, deltok sammen med lærere og elever i en produksjonsprosess som omfattet valgfaget *produksjon for scene* og flere andre fag.

«Lia» ungdomsskole har lang erfaring med teaterproduksjon. Skolen ønsket å legge økt vekt på samskaping, og lærerne ville at alle elevene skulle få bidra i å utforme historien i teaterforestillingen. Utfordringen lærerne identifiserte, var at det dannet seg hierarkier og manglende respekt mellom grupperinger i den årlige teaterproduksjonen. De ønsket å styrke fellesskapsfølelsen ved å åpne for eierskap til forestillingen hos alle elever, uansett hvilken funksjon de hadde i forestillingen. Skolens produksjon var tverrfaglig og hadde fokusområdene *musikk og band, scenografi, kostyme og sminke, PR og dramagruppe/manus*. Tradisjonelt hadde en liten gruppe elever formet et ferdig manus som ble presentert for de andre elevene. Skolen ville nå prøve ut en ny tilnærming der prosessen skulle eies av alle elevene helt fra starten.

I forkant av prosessen kontaktet lærerne en av artikkelforfatterne, Kirsti Aksnes, som til daglig er dramapedagog ved Høgskolen på Vestlandet. Aksnes hadde relasjoner til skolen og lærerne fra før. Hun deltok på forberedende møter, utviklet og gjennomførte kurs med lærerne, og hun var dessuten en aktiv medspiller i lærerteamet i undervisningen. Kari Holdhus opptrådte som en mer tradisjonell forsker, og var med som deltakende observatør i prosessene. Vi bruker betegnelsene «dramapedagogen» og «forskeren» om oss selv videre i artikkelen.

I denne artikkelen setter vi søkelys på lærernes forberedelse, tilrettelegging og gjennomføring av endringer i starten av produksjonsprosessen, og de empiriske eksemplene våre er fra situasjoner knyttet til utvikling av historien i forestillingen. Vi har arbeidet med dette forskningsspørsmålet:

Hvordan formes mulighetsrommet for utvikling av demokrati i samskapt teater i en ungdomsskole?

Først i artikkelen beskriver vi konteksten og den teoretiske tilnærmingen til endringsprosessene vi deltok i på skolen vi har kalt Lia ungdomsskole. Deretter presenterer vi analysekonseptet «mulighetsrom» og går inn i en diskusjon rundt våre forskerroller i lys av deltakende aksjonsforskning. Siste del av artikkelen består av empiriske analyser og drøftinger strukturert som aspekter ved «mulighetsrom».

## Bakgrunn og litteratur

I mange norske ungdomsskoler inngår en teaterforestilling med musikk i en tradisjon i og rundt valgfaget «Produksjon for scene». Faget skal bidra til økt sosial kompetanse, og elevene skal få styrket sin identitet «gjennom demokratisk meningsutveksling og kreative prosesser» (Utdanningsdirektoratet, 2020).<sup>3</sup> I slike prosjekter finnes det grader av originalitet: Noen skoler setter opp kjente musikaler som «Grease» eller «Sound of Music». Andre steder er det vanlig å bruke forelegg fra romaner eller skuespill, og det finnes tradisjoner der læreren skriver manus for elevene (Eidsaa & Notland, 2006; Bobetsky, 2008). Det finnes også miljøer som vektlegger å utarbeide originale manus, noe som gjelder for Lia ungdomsskole. Ungdomsskolen koblet på mange fag i produksjonen. Musikk og dans var sentrale elementer, og vi kunne kalt prosjektet for «musikkteater». Når vi likevel velger å bruke «teater» i artikkelen, er det fordi vi vil fremheve at bidragene fra forskjellige fag er likeverdige i samskapt teater.

Det finnes lite forskning på dramaprojekter i ungdomsskolen, og praktisk talt ingenting som angår demokratiske prosesser og medborgerskap i slike prosjekter. Solveig Kolaas sitt PhD-arbeide omkring faget «produksjon for scene» har vært nyttig litteratur i arbeidet (Kolaas, 2021; Kolaas & Angelo, 2022; Kolaas & Knigge 2021). Et arbeid som belyser temaet vi undersøker, er kapitlet «Læreren som leiar av demokratiske prosessar i dramaklasserommet» av Vangsnes og Økland (2017). Vi har videre hatt nytte av Christophersen og Thorgersens artikkel “I think the arts are as prominent as any subject”: A study of arts education in two Scandinavian schools (2015), der forfatterne studerte grunnskoler med høy grad av vektlegging på estetiske fag.

«Demokrati og medborgerskap» er et av skolens gjennomgående og tverrfaglige temaer (Kunnskapsdepartementet, 2020).<sup>4</sup> Demokratielementet er sterkt til stede i læreplanen i enkeltfag, også i valgfaget «produksjon for scene». Her skriver Utdanningsdirektoratet at faget skal bidra til å styrke elevenes identitet «gjennom demokratisk meningsutveksling og kreative prosesser» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det er skrevet relativt mye om demokrati i skolen de seinere år. For eksempel studerer Sætra og Stray (2019) medborgerskap og er opptatt av betingelsene for demokrati i skolen. Borgebund og Børhaug (2023) skisserer tre måter å undervise demokrati på: *om* demokrati (kunnskap om institusjoner og styresett), *i* demokrati

---

<sup>3</sup> <https://www.udir.no/lk20/sos01-02/om-faget/fagets-relevans-og-verdier>

<sup>4</sup> <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/demokrati-og-medborgerskap/>

(diskusjoner med utgangspunkt i elevenes interesser og dilemmaer) og *gjennom* demokrati (reelle praktiske prosesser der demokratiske avgjørelser inngår). Disse forfatterne mener at det finnes en form for konsensus i skolemiljøene om at demokratiopplæring *gjennom* demokrati er den mest fruktbare undervisningsvarianten.

Bakgrunnen for et arbeid med demokratiske prosesser i teater, er det spesifikke dannelsingspotensialet i estetiske læreprosesser (Austling & Sørensen, 2006). Estetiske opplevelser blir beskrevet som affektive, sanselige, mellommenneskelige, nonverbale, kroppslige og flyktige (Lehmann, 2014; Shusterman, 2008). Å engasjere seg i estetiske prosesser er personlig, samtidig som det er et sosialt og kulturelt anliggende. En av estetikkens egenskaper er mangetydighet, den er avhengig av en bred vifte av tilnærminger som krever deltakernes anerkjennelse av forskjellighet. Et mangfold av mennesker, ytringer og idéer fungerer som premiss for estetiske læreprosesser. Det kunstfaglige kan på denne måten representere et øvingsrom for demokratisk danning generelt (Naughton et al., 2017). For å kunne utfolde seg på en fruktbar måte gjennom estetiske læreprosesser må deltakerne oppleve grunnleggende respekt og trygghet, slik at ytringer og forslag kan strømme fritt uten at deltakerne frykter å bli latterliggjort. Vår tilnærming til problemstillingen er grunnlagt i en type medborgerskap som Sætra og Stray kaller «sosialt intelligent medborgerskap», noe som innebærer at alle mennesker må lære å «utøve sin intelligens i samspill med andre» (Sætra & Stray, 2019, s. 23). Det er en forutsetning for å utløse medborgerskap at individene opplever seg som del av et fellesskap, skriver Sætra og Stray.

### ***Samskapt teater***

Den mest kjente demokratiske arbeidsformen innen teater kalles «devising», eller samskapt teater på norsk (Oddey, 1994; Haagensen, 2016). Dette er en tilnærming der deltakerne skaper sine egne teaterforløp. I samskapte teaterprosesser finnes det ikke noe preprodusert manus, og deltakerne arbeider fram forestillingen i fellesskap. Både Oddey og Haagensen beskriver konkrete elementer som må være til stede i arbeidet: Man må finne kreative måter og muligheter å dele en kunstfaglig reise på, det må arbeides med kommunikasjon og samarbeid, og arbeidet skal munne ut i en forestilling som vises for et publikum. Samskapt teater er en kollektiv prosess av kunstnerisk og didaktisk improvisasjon og utforskning. Både innhold, arbeidsmåter og maktbalanse kan forhandles og reforhandles i løpet av prosessene. Oddey (1994) tar utgangspunkt i teaterensembler av voksne som forhandler fram premisser for arbeidet. En slik måte å arbeide på kan ikke umiddelbart overføres til elever på ungdomstrinnet. På bakgrunn av sin erfaring hentet dramapedagogen metodisk

inspirasjon fra *Write an opera* (Griffiths, 2012) og den seinere varianten *Write a science opera* (WASO) (Smegen & Ben-Horin, 2020; WASO, u.å.).<sup>5</sup> I WASO er tilrettelagte oppvarmingsleker og deltakernes gjentatte avstemninger i arbeidsprosessene sentrale virkemidler som skal sikre bred medbestemmelse i prosessen. Lærerne har en tydelig styrende rolle, men tilstreber at alle deltakernes stemmer skal få rom i den kreative prosessen. Disse tilnærmingene ble valgt for å tillempe samskapt teater til skolesammenhengen og elevenes modenhet.

## Analysekonseptet mulighetsrom

Vi visste allerede i utgangspunktet at vi ønsket å forske på den planlagte endringsprosessen i teaterproduksjonen, men opprinnelig hadde vi ikke noe uttrykt fokus. Underveis begynte vi å reflektere over hvordan teaterarbeidet og endringene av det ble muliggjort. Som forskere så vi at skolen og aktørene der til sammen konstruerte et *mulighetsrom* (Karlsen & Afdal, 2023). Dette handlet både om teaterproduksjonen som prosjekt og hvordan endringer kunne skje i arbeidet med utvikling av sosialt intelligent medborgerskap hos elevene.

Mulighetsrom ble dermed vårt sentrale konsept i analysen. Med dette mener vi summen av forutsetninger for at en praksis skal kunne finnes, utfolde seg og endre seg. Paulina Maapalo, som forsker innenfor kunst- og håndverksfaget, ser mulighetsrommet som «et relasjonelt, affektivt og kroppslig didaktisk rom» (2019, s. 53). Et slikt rom er i kontinuerlig endring fordi miksen av personlige, kulturelle og strukturelle bidrag stadig transformeres, for eksempel av læring som følge av deltakernes aksjoner og reaksjoner. Randers-Pehrsons fortolkning peker mot læreren når hun skriver at dette rommet «produseres med utgangspunkt i den kollektive innholdsarenaen, slik den settes sammen av læreren» (2016, s. 266).

Også vi er opptatt av lærernes rolle i mulighetsrommet for teaterproduksjonen, men samtidig peker empirien på flere andre agenter som bestemmer hva som kan skje i teaterarbeidet på Lia ungdomsskole. Helleve et al. (2018) bruker begrepet «handlingsrom». Disse forfatterne beskriver et objektivt handlingsrom som konstrueres av ytre forutsetninger, for eksempel lover, regler og bevilgninger, samt av institusjonelle og kulturelle normer. De formulerer også et subjektivt handlingsrom som er preget av hvordan enkeltpersoner og grupper forstår sine muligheter til å agere. Dette skjer på bakgrunn av kunnskap, relasjoner og sosiale og kulturelle posisjoner. Vi har disse fortolkningene med oss inn i vår analyse. Likevel har vi valgt å bruke begrepet «mulighetsrom», da vi er opptatt av hvordan relasjonene mellom de

---

<sup>5</sup> <https://steameducation.eu/resources/WASO-Guidebook-English.pdf>

objektive og subjektive sidene ved et slikt rom kan forme forutsetningene for demokratiarbeid gjennom teaterproduksjon. Karlsen og Afdal (2023) ser mulighetsrommet som noe flytende – det er et rom som omfatter alle de medvirkende elementene, slik som menneskelige handlinger, ting, tid, regler og forordninger. Samtidig peker de på hvordan nettverk setter sitt preg på mulighetsrommet, både gjennom fysiske praksisfellesskap og gjennom mer abstrakt påvirkning fra miljøer og diskurser utenfor den konkrete sammenhengen. Karlsen og Afdals konsept «tidrom», der de betrakter tid og tidsforbruk som regulerende for mulighetsrommet, er en medvirkende faktor i vår analyse.

### **Vår aksjonsforskning**

På Lia ungdomsskole utarbeider og framfører 10. trinn en forestilling for skolesamfunnet, familie og venner hvert år. Årets kull var på 78 elever. Fem lærere var ansvarlige for arbeidet. Det er tradisjon for at historien utarbeides originalt. Formelt sett meldte forskerne prosjektet til SIKT og fikk tilråding. Lærerne har signert samtykkeskjema. Rektor informerte elever og foreldre om forskningsaktiviteten. Det empiriske materialet for artikkelen består av observasjonsnotater fra fem besøk på skolen, møtereferater og fem individuelle lærerintervjuer.

Aksjonsforskning er en paraply av tilnærminger til praksisforskning, og det finnes i liten grad fastlåste «metoder» for gjennomføringen, selv om «utprøving» er et generelt trekk. Vi betrakter vår forskning på Lia ungdomsskole som en variant av «deltakende aksjonsforskning». Hiim (2020, s. 37) skriver at «sterk involvering av deltakerne og stor grad av medvirkning og utvikling av kollektiv kunnskap har vært hovedprinsipper». I deltakende aksjonsforskning står forskerne ofte for ledelse og dokumentasjon av prosjektene. Agendaen er likevel at forskningen skal være nyttig for deltakerne, samtidig som den har betydning for andre. Slik aksjonsforskning bygger på og håndterer deltakernes endringsønsker, og er praksisnær og utviklingsorientert. Initiativet til deltakende aksjonsforskning kommer ofte fra praktikerne selv. Dette skjedde i vårt tilfelle ved at lærerne kontaktet dramapedagogen og ba om faglig støtte til en konkret endringsprosess. Selve forslaget om forskning på prosessen kom imidlertid fra dramapedagogen og forskeren.

Sørensen og Boysen (2021) skriver at forskerne i aksjonsforskning ofte får en rolle som prosessledere, noe som også kjennetegner dramapedagogens funksjon i vårt prosjekt. Hun opptrådte som coach, ballvegg og pedagog både for lærere og elever, var aktivt samarbeidende i planlegging av rammer for prosjektet og ledet et metodekurs for lærerne i forkant av endringsprosessene. Ifølge Sørensen og Boysen

(2021) er det mange fordeler ved at en forsker med domenespesifikk kompetanse er aktiv og til dels ledende i deltakende aksjonsforskning, fordi en slik kompetanse ofte fører til en dypere form for læring hos alle parter. På den annen side kan man risikere at påvirkningen fra slike forskere får for stort spillerom og tar prosjektet i en retning deltakerne ikke er tjent med. Vi anerkjenner at dette er en reell problemstilling i vårt arbeid. Prosjektet var praktisk og handlingsdrevet, og for oss har refleksjoner rundt denne typen forskermakt oppstått i etterkant.

Mens dramapedagogen Aksnes var aktiv og til dels ledende, gikk forskeren Holdhus sin empiriske rolle ut på å delta i diskusjoner og avgjørelser sammen med dramapedagogen, lærerne og elevene. Forskeren har gjennomført intervjuer med lærerne i etterkant og har ledet skriveprosessen. Hun har dermed operert mer som en tradisjonell kvalitativ forsker i prosjektet. Vi har opplevd de forskjellige funksjonene våre som en fruktbar form for triangulering.

## **Analyse og drøfting**

I vår analyse trådte både muliggjørende og begrensende forutsetninger for demokratiutvikling i teaterarbeidet fram som et samlende, bevegelig rom der elementene vi har oppdaget, er filtret sammen i performative relasjoner (Haseman, 2006).

Vi kodet først materialet åpent i en grounded theory-inspirert tilnærming (Levitt, 2021). Deretter konstruerte vi tre hovedkategorier som a priori bygger på teoriene om mulighetsrom. Vi valgte å tilpasse kategoriene etter forskningsspørsmålet og empiriens karakter. Det Helleve et al. (2018) beskriver som «objektive forutsetninger», har vi valgt å kalle «strukturelle forutsetninger». Helleve et al. sin betegnelse «subjektive forutsetninger» er hos oss blitt til «praksisfellesskapet» (Wenger, 2008). I tillegg har vi lagt til en tredje kategori, som har fått navnet «estetisk-didaktiske handlinger» inspirert av Maapalo (2019) og Biesta (2009). Denne kategorien har også bakgrunn i samspillet mellom det didaktiske, etiske og estetiske innholdet i prosessen. Uansett kan ingen av disse kategoriene stå for seg selv; de vever seg inn i hverandre kontinuerlig.

### ***Strukturelle forutsetninger***

Prosjektet utfolder seg i en forberedt ramme, der skolestrukturen ligger fast: Det finnes læreplaner, klasser, årskull, timer, friminutt og vurdering, altså gitte forhold som ikke alltid fungerer muliggjørende for teaterproduksjon. Forskeren blir for eksempel overrasket over at lærere som står midt i et kreativt opplegg, må ta på seg gul vest og ha inspeksjon i friminuttet. En lærer sier: «Altså den timeplanen fungerer

skrekkelig dårlig i en sånn setting da. Og dette med skoletimer og friminutt, det passer ikke et sånt øvingsopplegg”. Tid, forstått som «tidrom» (Karlsen og Afdal, 2023), er med andre ord en faktor i det objektive handlingsrommet.

Ressursbruken i prosjektet gjøres mulig gjennom å smelte sammen mange fag og dermed få en timeressurs som er stor nok til å kunne gjennomføre prosjektet. Timene kommer fra fagene norsk, kroppsøving, kristendom, religion, livssyn og etikk (krle), musikk, kunst og håndverk, produksjon for scene, og innsats for andre. Rektor har vært i kontakt med Statsforvalteren og forsikret seg om lovligheten av å behandle fag på denne måten. Rasmussen og Gjærum (2017) mener at en tverrfaglig kunstpedagogisk praksis kan være mer kraftfull enn undervisning i små og enkeltstående kunstfag. I lys av denne argumentasjonen bidrar den relativt omfattende timebruken vesentlig til mulighetsrommet for teaterproduksjonen.

Et strukturelt valg på Lia er for eksempel at elevkomposisjoner anses som umulige å få til innenfor tidsrammen, men at det går an å skape et band av elever. Elevbandet spiller dermed coverlåter med nyskrevne tekster. Vi ser at tidrommet i prosjektet på den ene siden er muliggjørende fordi prosjektet får det som kan betegnes som «mye» tid i skolekulturen, men også begrensende, fordi mye annet kunne vært prøvd om det fantes enda mer tid.

Økonomien er en vesentlig ramme. Noen av lærerne får betalt ekstra timer, og det går også penger til profesjonell lys og lyd, og til leie av idrettshallen til de avsluttende prøvene og selve forestillingene. “Det er jo en del økonomi oppi dette, men rektor har vært villig til å bruke ressurser”, sier en lærer. Timeplan og fordeling av rom utgjør krevende og omfattende arbeidsoppgaver for rektor, fordi lærerne ikke kun har disse klassene og fagene, og fordi resten av skolen skal drives samtidig med 10.- klasseprosjektet.

Rektor kan ses på som det Wenger (2008) kaller en meglerskikkelse: Hen er del av lærernes lærende praksisfellesskap, men figurerer samtidig som ansvarlig for at opplæringen er i tråd med lov og forskrift. Hen er også foreldrenes og kommunens hovedkontakt. Rektor sitter på makten til å forstørre eller forminske mulighetsrommet gjennom fortolkninger av læreplan og forskrift, og gjennom tilsettinger og faglig prioritering av videreutdanning. I Christophersen og Thorgersen (2015) sin studie av to skoler der kunstfaglige og estetiske prosesser er vektlagt, finner forfatterne at ledelsen ofte er avgjørende for å utvikle de praktiske og estetiske tilnærmingene på skolen sin. De finner også at rammene i form av læreplan og timeplanstrukturer er krevende, men at rektor og lærere arbeider kreativt for å manøvrere i disse gitte strukturene. Å iverksette nytolkninger av planer og forskrifter kan kalles

mikroaksjoner, noe som ifølge Patrick Schmidt (2019) kan være en form for aktivisme i utdanningsregimer der praktiske og estetiske prosesser er marginalisert.

Læreplantolkningen på Lia muliggjør et stort arbeid som omfatter mange fag med musikkteatret som ramme. Likevel ser vi ikke tegn til at lærerne eller rektor betrakter seg som aktivister, eller at de forstår seg selv som kritikere av dagens læreplanregime ved å arbeide med musikkteatret på den måten de gjør.

Mulighetsrommet for endring formes av skolen som nasjonal struktur og institusjon, men også av tradisjoner og forutsetninger for musikkteatret på den enkelte skole. Kulturen for teaterproduksjon på Lia strekker seg over mange år. Dermed kan det også danne seg «sannheter» i prosessen som er tatt for gitt. Når musikken «må» bestå av coverlåter, ser vi dette som et eksempel på en slik «sannhet». Det kan også være at noen av utfordringene på Lia har bakgrunn i hierarkiske teatertradisjoner der teksten står i sentrum. Samskapt teater arbeider for å veve teatrets elementer sammen på en annen måte enn den tradisjonelle, tekstbaserte. I Haagensens kapittel «Gruppeprosesser og faseinndeling i egeskapt teater» (2018) peker hun for eksempel på hvordan utforskning av materialer og scenografi kan være med på å forme stykkets tematikk og smelte inn i dramaet på omfattende vis.

### ***Praksisfellesskapet***

Vi noterte stor enighet blant lærerne om å prøve ut en ny type prosess. Dette uttrykkes også gjennom intervjuene, som vi gjorde individuelt for nettopp å avdekke eventuelle uenigheter. En lærer sier: *«En går veldig fort opp i igjen i det samme sporene. Så det var veldig forfriskende synes jeg å prøve noe nytt.»* Lærernes utfordring, som de hadde bedt dramapedagogen om bidrag til å løse, handlet om følgende:

Ved flere tidligere produksjoner har det utviklet seg hierarkier mellom elevgruppene, altså dramagruppen, kostymegjengen, danserne osv. Skuespillerne og forfatterne hadde ofte mye makt og status i elevgruppa, mens andre grupperinger fikk lav status blant medelevene. Manus ble skrevet av få elever, og de praktiske gruppene ble gående og vente på «oppdrag» knyttet til ferdigstillelsen av manus. Lærerne ønsket å synliggjøre for elevene at all type innsats er betydningsfull for prosjektet.

Dramapedagogen foreslo å prøve en variant av samskapt teater for å se om det var mulig å flate ut disse hierarkiene. Forskeren noterte seg lærernes utsagn:

[Elevene] må lære å respektere andre sine innfall og ideer. [Vi] må få vekk kommentarer og blikk når noen prøver seg. Lek der alle er med, kan sprengre

dette. Prosess i fokus, [lærerne] ønsker å oppnå mestring, sosialt fellesskap, ansvar. Eierskap til forestillingen. (notat fra planleggingsmøte)

Lærerne forstår mangfold som en ressurs i estetiske læreprosesser. De har behov for at alle får eierskap, både for at kreativiteten skal kunne blomstre trygt (Holdhus, 2023), men også fordi de mener at «kommentarer og blikk» ikke tjener noen elever.

Samskapt teater vektlegger et fellesskap med flat struktur, og lærerne ville iverksette tiltak for å styrke relasjoner på tvers av klasser og grupperinger. I samråd med dramapedagogen valgte de å lansere og gjennomføre forskjellige fellesskapsaktiviteter og «oppmykningsøvelser» der elevene måtte improvisere, konsentrere seg og samarbeide. Dette skjedde for eksempel gjennom fysisk skulpturbygging («dere skal skape en vase med en blomst i»), fokusøvelsen «Zip-Zap-Boing» eller teaterleken «Mjuke knær» (Johnstone, 2018; Smegen & Ben-Horin, 2020).

I observasjonsnotatene tar dramaøvelsene mye plass, og derfor var det naturlig å spørre lærerne om dette i intervjuene. Alle de fem lærerne framhever disse øvelsene som helt sentrale for å skape en god prosess.

Det er viktig å jobbe med sånn oppmyking slik at en blir tryggere på hverandre. De tør å åpne seg mer og mer, men elevene mener jo selv at dette var bortkastet tid og noen sa til meg ettertrykkelig at “Hvorfor driver vi med dette? Kan vi gjøre noe seriøst?” Men jeg tror kanskje ikke de har sett effekten av det, men det så vi lærerne derimot at første gangen var de jo kjempeforsiktige. Og så tør de jo mer og mer, så jeg tror ikke de selv har blitt bevisst sin egen utfoldelse, og at de tør å snakke med andre enn de vanligvis kanskje snakker med, og de hadde blikkontakt med flere enn de de kanskje vanligvis hadde det med. For en del av de lekene som jeg har hatt, utfordrer dem på det. (lærer)

Lærernes målsetting med dramalekene var å skape tillit mellom deltakerne slik at alle ble akseptert, og kunne føle seg trygge nok til å gjøre seg sårbare og feile i de kreative prosessene (Brown, 2010;<sup>6</sup> Holdhus, 2019). På denne måten kan dramalekene bidra til å praktisere gjensidige likeverdsrelasjoner med bakgrunn i det etiske og demokratiske prinsippet om at alle er like mye verdt, selv om vi er forskjellige (Biesta, 2014).

---

<sup>6</sup> [Brené Brown: The power of vulnerability | TED Talk](https://www.ted.com/talks/brene-brown-the-power-of-vulnerability)

Lærerne og dramapedagogen mente at alle elever trengte innsikt i arbeidsoppgavene i alle grupper, gjennom en innledende «karusell» med verksteder. Her ble elevene presentert for forskjellige arbeidsområder (for eksempel musikk, scenografi eller kostyme) og de fikk prøve seg praktisk. Lærerne gjennomførte karusellen før elevene tok valget om hvilken gruppe de ville søke seg inn i for resten av prosjektet.

Dramaverkstedet var stedet der alle elever kunne komme med forslag til tema for forestillingen, og en del av forslagene levde videre inn i avstemninger.

Når elevene hadde valgt sitt arbeidsområde, bestemte lærerne at en elev på hver gruppe skulle være leder og ha jevnlig møter med de andre gruppelederne, og med lærerteamet. Elevene søkte på dette vervet. Videre planla lærerne prosessmøter mellom elevgruppene slik at alle fikk kjennskap til pågående arbeid i andre grupper. De la også til rette for spontane møter mellom for eksempel kostymegruppa og drama/manusfolk etter hvert som prosjektet tok form.

Jeg synes at det er en viktig del av prosessen. Da må de stå fram og fortelle for de andre. Det kan være greit å vite hva låter øver de på i musikk, hva gjør de på kunst og håndverk? Det blir faktisk laget ting. Det blir sagt og spikra og malt og sydd og. Da må skuespillere skjerpe seg, og alle får en felles forståelse. (lærer)

Alle elevene deltok i dramaverksted, og lærerne valgte ut sju forslag. De delte elevene tilfeldig inn i grupper som skulle diskutere hvilket forslag som skulle være hovedtema for forestillingen. For å forhindre gruppepress skiftet sammensetningen av gruppene stadig. Hensikten med tilfeldighet og skiftninger mellom gruppene var å skape likeverd, og dermed eierskap hos alle (Pierce, Kostova & Dirks, 2003).

I beskrivelsen ovenfor ser vi mange eksempler på lærergruppas didaktiske og estetiske styring av prosjektet. Randers-Pehrson (2016) peker på læreren som agent for muligheter, og vi ser også lærerne som et slags «nav» for det som kunne skje i konteksten. Planene for kommunikasjon, verksteder og stemmegivning var utarbeidet og ble satt ut i livet av lærernes praksisfellesskap. Disse planene fungerte som en struktur som elevene kunne agere kunstfaglig innenfor rammene av. Vi opplever lærerteamets endringsvilje som et vesentlig bidrag til mulighetsrommet for endring. Dermed ser funnene våre her ut til å være de samme som hos Kolaas (2021). I artikkelen «Vi leker ikke teater!» finner hun at lærernes kompetansefelt og interessebakgrunn er medkonstruerende for hva som kan skje i musikkteatret.

Lærerne, rektor og de andre voksne på skolen framstår som et praksisfellesskap (Wenger, 2008) som trekker i samme retning. I vårt tilfelle kommer lærerne fra

forskjellige fag, men har også forskjellige kompetanser knyttet til det å være lærer. Lærerne våre deler normer og prinsipper for arbeidet, men bidrar fra sine forskjellige erfaringer og faglige utgangspunkt. Noen av lærerne er klasselærere som har fulgt klassene gjennom hele ungdomsskolen, mens noen er spesiallærere. Teamet vil variere fra år til år, og en slik rullering vil gi alle lærere på skolen erfaring med teaterarbeid. Lærernes erfaringer utgjør dermed forskjelligartede bidrag til læringen innad i praksisfellesskapet.

Lærernes kunnskaper og endringsvilje var muliggjørende for iverksetting av endringsprosessen, men samtidig var valgene deres også medvirkende til det som ikke skjedde. Det ligger et betydelig maktaspekt i lærerfellesskapets og dramapedagogens utforming av rammene for aktivitetene. Valgene lærerne tok og endringene de gjennomførte, ga en flatere struktur mellom elevene, men denne flate strukturen utfoldet seg innenfor rammer produsert av lærerne. Vi spør: Finnes det elementer i prosjektet som elevene kunne fått ansvar for å håndtere på egen hånd, for eksempel gruppeledelse? Burde elevrepresentanter fått delta i noen av lærermøtene? Hvordan skulle i tilfelle disse representantene velges?

### ***Estetisk-didaktiske handlinger***

Relasjonen mellom elev og lærer og elevenes modenhet angående etiske utfordringer spilte inn på hvordan skoleforestillingen kunne utarbeides som samskapt teater og estetisk uttrykk. Forskeren noterte at engasjementet var stort:

Alle har meldt seg på ... elevene føler at det er de som lager historien, men vanskelig å sende ideene fra seg. Noen prøver å tvinge ideer gjennom og nekte andres ideer å komme fram/bli skrevet ned. Siste time samler de seg alle sammen. Nå skal det stemmes på hovedunivers. Gruppene mikses på nytt. Elevene skal tenke individuelt over hvilke tema de synes er best. Så i par. Så hele gruppa. Dette skal være det flertallet har foreslått. Mange stemmer har blitt hørt, og alle har fått mene noe. (observasjonsnotat)

Her ser vi at elevene trenger øving i å arbeide sammen, akseptere andres rett til å ha en stemme, og respektere fellesskapets avgjørelser. Vi ser også hvordan metodikken er tilrettelagt for å utløse slik trening.

Det var veldig viktig for elevene å få erfare at «OK vi jobber fram en idé». Jeg har veldig lyst på min idé, vi stemmer, men så er det kanskje ikke min idé som er den vi går for allikevel. Jeg opplever jo at det er de sterkeste og de med størst makt og de som er kulest i gjengene som skal ha gjennom sine ting, og jeg tror ikke vi er tjent med det hverken som skole, eller samfunn generelt, vi

har vel nok av tullinger rundt om i verden som driver med sånt. Men en del elever sto faktisk fram og sa «jeg stemte det jeg ville, selv om bestevenninna mi sa ikke gjør det.» (lærer)

Her berører læreren prosjektets hovedutfordring, nemlig «klikker» og hierarkier. Dette problemet er generelt på skolen, og knytter seg ikke bare til teaterprosjektet. Likevel får slike forhold stor påvirkning på arbeidsforholdene i teatret. For at elevene skal kunne skape ytringer av estetisk verdi, må frihet til å ytre seg være et grunnleggende premiss for å kunne delta trygt i prosessen (Holdhus, 2023).

Vi kan ikke bestemme hvordan elevene skal vise følelser og ikke vise følelser og det er en læring i det at man kan snakke om det. At «OK nå viste man kanskje veldig sterkt at vi ikke likte den ideen», er det lurt? En kan reflektere rundt de tingene med elevene rett og slett for de skal jo utvikle identitet og selvstendighet i faget. (lærer)

Denne uttalelsen knytter seg til enkeltelevers reaksjoner på å «tape» avstemninger der elevene har utviklet et sterkt engasjement for sine idéer. Læreren ser på dette som en mulighet for refleksjon og diskusjon, og kanskje endring av adferd neste gang. Læreren forteller her om en situasjon som både er relasjonell, estetisk, kroppslig og affektiv (Maapalo, 2019), og som dermed kan utgjøre en mangespektret erfaring for eleven.

Som forskere reflekterer vi over om elevene ville mestret avstemningsprosessen og resultatene av den bedre dersom lærerne hadde lagt til rette for undervisning i demokrati, gjennom drøftinger, dilemmaer og refleksjon i forkant av teaterprosessen, slik Borgebund og Børhaug (2023) argumenterer for. Det samskapte teatret som ble gjennomført her, foregår som undervisning *gjennom* demokratiske prosesser.

Eller ville et slikt grep uansett ikke hatt særlig virkning, gitt elevenes modenhetsnivå? Og hvor mye erfaring hadde egentlig elevene fra demokratiske prosesser tidligere i skoleløpet? Uansett ser vi her lærere som er beredt til å bruke øyeblikkene som oppstår til å skape dannelsorienterte dialoger.

Prosessen videre foregikk gjennom gjentatte avstemninger, inspirert av Write a Science Opera (WASO, u.å.), der lærerne spurte: «Hva er hovedhandlingen/plotet i fortellingen? Hvem er de tre viktigste som er med? Hva er et problem/konflikt/utfordring som må løses? Hva er de tre viktigste tingene som skjer?» Lærerne ga uttrykk for at de var komfortable med denne arbeidsformen:

Her var alle dialoger på bordet, da vi skulle skrive manus, for alt var gjort i demokratisk avstemning, og det var liksom veldig mange ulike ideer. [...] Det ble mer konkret og veldig masse å ta av. Og hovedpersonene var spikret. Vi visste hvordan de skulle oppføre seg, vi visste hvordan Silje skulle være og hvordan Peder skulle være. Det var ikke manusgruppa som skulle sitte og finne på det selv. (lærer.)

Da dramapedagogen og forskeren kom tilbake til skolen seint i november, var mange av scenene godt utviklet, men dramapedagogen og lærerne mente at det manglet en rød tråd. De ville ha noe som kunne gjøre stykket til noe mer enn en lang rekke scener der elevene viser sang, dans og skuespill. Kanskje noe med en dypere mening? Forskeren observerer:

D(ramapedagogen) ønsker bedre rød tråd mellom scenene. Hvorfor drar karakterene av gårde? D har et dramatisk kurant forslag hun liker og anbefaler for å få litt spenning i historien (redde verden som holder på å gå under!) men elevene stemmer for en annen løsning, da må hun gi seg. De vil absolutt ikke redde verden, og det er enstemmig. (observasjonsnotat)

Vi synes denne scenen beskriver et dilemma mellom elevenes selvbestemmelse og lærerens kunnskap. Dramapedagogen vet at det må finnes en dramaturgisk spenningskurve i forestillingen for at den skal bli meningsfull for publikum, men et slikt nødvendig grep kjenner ikke elevene konkret til. Samtidig merker vi oss at elevene framstår i samlet gruppe, og med et tydelig eierskap til forestillingen. De er klare til å beskytte den mot «angrep», altså utvise borgerskapsadferd. På dette tidspunktet, en kort desembermåned unna premieren, nytter det ikke for lærerne å bestemme over historien. Undervisningen har altså vært vellykket med hensyn til å utvikle eierskap og fellesskap. Men siden dramapedagogen sitt forslag ble avvist så kontant, kunne hun også si «okei, ikke redde verden, men hvilken annen mening kan stykket ha?» På denne måten kom det faktisk fram en forbedret historie, men det var en som elevene eide. Og det ble en rød tråd – om gammel kjærlighet som vekkes til live.

Den didaktiske agendaen for endringsprosessen i Lia ungdomsskoles teater er styrking av demokrati og fellesskap generelt, men den fungerer også som grunnlag for trygghet i estetiske læreprosesser. For å kunne iverksette samskapt teater ser vi at felles oppmykingsøvelser og -oppgaver fungerer som «lim» i prosessen. Det er disse kreative øvingene som legger grunnen for at elevene blir kjent, og etter hvert føler seg tryggere på seg selv og hverandre slik at de tør komme med forslag og

skape (Knutsen & Ørvig, 2006; Bernsen & Thoresen, 2024; Smegen & Ben-Horin, 2020).

Å bestemme tema må foregå tidlig i løpet. Stemmegivningen på Lia bar preg av at ikke alle elever var trygge (nok) ennå til å si sin mening, og grupper av populære elever prøvde å «kuppe» historien. Vi opplevde denne stemmegivningen som et didaktisk dilemma for lærerne. På den ene siden er prosessene en øving i demokrati og en klar forutsetning for at alle får eie. På den andre siden er lærerne ansvarlige for å sikre at produksjonen

- tar hensyn til ulike elevers velvære og integritet
- er gjennomførbar teknisk og praktisk
- får en gjennomtenkt dramaturgi det er gøy å jobbe med over tid
- tar i bruk kunstoffagdidaktiske metoder for at elevene skal få nye kunnskaper og ferdigheter
- resulterer i et gjennomarbeidet produkt.

De konkrete prosessene med avstemninger og forslag kan knyttes til danningselement i utdanningsfilosofen Gert Biestas teorier, altså både sosialisering – vi må opptre etisk i relasjonene våre til andre – og subjektivering: hvilken person vil jeg være? (Biesta, 2009). Dersom ideene som får flest stemmer er lansert for å mobbe eller skade andre, handler teaterproduksjonen ikke lenger om likeverd, respekt og felles eierskap. Lærerne i prosjektet var på vakt mot slike tendenser og utfordret elevenes handlinger og uttalelser gjennom refleksive samtaler. Med andre ord må lærere som underviser gjennom demokrati, utvise god pedagogisk dømmekraft for at de praktiske hendelsene skal fungere som både etiske, estetiske og demokratiske læringsprosesser for elevene (Vangsnes & Økland, 2017). Haagensen (2016; 2018) opererer med lengre, livsverdensorienterte tematiske verksteder i forkant av temavalg i teaterstykket. Dette kunne vært noe å prøve ut. Men igjen kan det være at «tidrommet» som begrenser hva som er mulig å få til.

Demokratiprosessene er viktige, men det trengs også å få fram et materiale å arbeide med som kan gi kunstfaglig læring og sørge for at mange elever opplever mestring. I samskapt teater skal arbeidet føre til et produkt. Det må finnes en struktur, og en balanse mellom prosess og produkt, fordi det også er produktet elevene strekker seg mot og motiveres av. Dette kan være et argument for at elevene ikke nødvendigvis vil klare å bestemme alt i produksjonen fra «bunnen av». Lærernes

styringsrett kan begrunnes med et prinsipp i samskapt teater, nemlig at alle involverte (og dermed også lærere) tar del i prosjektet og har rett til å ytre seg på egne premisser (Grile & Hill, 2025). I didaktisk, men også i etisk lys har læreren denne retten fordi hen har et annet kunnskapsgrunnlag og ansvar enn eleven (Elmies-Vestergren, 2025). Men denne retten må uansett utøves med etisk og didaktisk klokskap (Biesta, 2015).

## Avslutning

I denne artikkelen har vi arbeidet med spørsmålet

Hvordan formes mulighetsrommet for utvikling av demokrati i samskapt teater i en ungdomsskole?

Vi har strukturert funnene våre i kategoriene *strukturelle forutsetninger*, *praksisfellesskapet* og *estetisk-didaktiske handlinger*. Når det gjelder strukturelle forutsetninger, ser vi at skolens ytre og indre regimer, økonomi, tradisjoner og begrepet tidrom rammer inn det som kan skje, og at rektors håndtering av strukturene er sentral for utfoldelsen av teaterprosjektet. Vi opplever videre at praksisfellesskapet av lærere muliggjør planlegging og gjennomføring av endringsprosessene, selv om lærerne beholder mye makt når de stiller opp rammene elevene kan operere i. Kategorien estetisk-didaktiske handlinger drøfter samhandlingene mellom lærere og elever i de demokratiske og estetiske prosessene. Her ser vi at lærerne velger å utfordre elevens holdninger til andre i prosjektet.

Ungdomsskolen vi har arbeidet med, er unik, og andre skoler vil få andre utfordringer i demokratorientert teaterarbeid. Hensikten vår har ikke vært å skape en modell, men heller å utforske samskapt teater som en mulighet for å øve opp elevenes demokratiforståelse.

Lærerne lyktes i mye av det de prøvde på dette semesteret. Men aksjonsforskningsprosessen avdekket også uavklarte spørsmål som må få oppmerksomhet i videre teaterarbeid på Lia: Alle lærerne savner en overordnet prosjektleder, og møtevirksomheten mellom elevgruppene må reguleres bedre for å fungere etter hensikten. Hvordan kan elevene få større innvirkning på prosjektorganiseringen og gjennomføringen? Hva vil det føre til hvis elevrepresentanter inviteres inn i flere av de beslutningsprosessene som hittil har foregått på lærermøter? Bør agendaen om å trene medborgerskap og demokrati gjøres eksplisitt for elevene i forkant av prosjektet?

I Kolaas og Knigge (2021) sin kvantitative studie «Det store bildet» kommer det fram at 46 prosent av de 391 skolene forfatterne undersøkte, bare hadde *en* lærer som underviste i «produksjon for scene», og at faget i liten grad fungerer som tverrfaglig praksisfellesskap i norske skoler. Lia ungdomsskole har kanskje spesielt gode mulighetsrom for å skape et demokratorientert teater, noe som også gjør det interessant å forske der.

Vårt arbeid er ment som inspirasjon og kunnskapsbidrag for skoler og lærere som ønsker å utvikle ungdomsskolars scenekunstproduksjoner videre i demokratisk retning. Det kan også ha betydning for lærerutdanningenes tilnærming til estetiske læreprosesser i tverrfaglig undervisning. Videre forskning kan for eksempel undersøke elevers opplevelser av demokratiske og estetiske læreprosesser, eller balansen mellom lærerstyring og elevmedvirkning i estetiske prosesser. Det vil også være interessant med forskning som går tettere inn på betydningen av estetiske handlingers og ytringers vilkår og utfoldelse i elevgrupper.

## Takk

...til alle på «Lia» ungdomsskole for tillit, gjestfrihet og åpenhet i forskningsprosessen!

## KI-deklarasjon

KI-tjenesten Copilot er anvendt til å samordne det engelske og det norske abstractet.

## Om forfatterne

Kari Holdhus er professor i musikkpedagogikk ved Høgskulen på Vestlandet (HVL). Forskningsinteresser: relasjonell pedagogikk og estetikk, dialogiske og performative kunstmøter, kreativ læring og undervisning, didaktisk improvisasjon. Holdhus har vært forsker og prosjektleder i flere praksisnære forskningsprosjekter, blant andre «Skole og konsert – fra formidling til dialog» og «Music teacher education for the future». Som lærer og veileder er hun tilknyttet HVL sin master i kunsthøgskolen og PhD-programmet «Danning og didaktiske praksiser». Holdhus er forfatter av boka «Kunst og skole – et relasjonelt og demokratisk samspill» (Skapia forlag, 2026).<sup>7</sup>

Kirsti Aksnes er førstelektor i dramapedagogikk ved Høgskulen på Vestlandet (HVL). Hennes forskningsinteresser er prosessdrama, samskapt teater, performativ litteraturformidling, estetiske læreprosesser, improvisasjon med mer. Ho har forska

---

<sup>7</sup> For øvrige publikasjoner og mer informasjon, se <https://nva.sikt.no/filter?query=Kari+Holdhus>

på skapande og estetiske digitale prosessar i barnehagen og på samskapt teater i skule og barnehage. Ho underviser på barnehagelærerutdanninga og lærarutdanninga på HVL, og er spesielt interessert i lek og formidling.

## Referanser

- Austring, B. D., & Sørensen, M. C. (2006) *Æstetik og læring*. Hans Reitzels Forlag.
- Bernsen, A. S., & Thoresen, E. (2024). Processmodell for utforskende praksis – barn som medskapere. *BUKS - Tidsskrift for Børne- Og Ungdomskultur*, 40(69), 20. <https://doi.org/10.7146/buks.v40i69.150383>
- Biesta, G. J. (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability (formerly: Journal of Personnel Evaluation in Education)*, 21(1), 33-46. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9>
- Biesta, G. J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Fagbokforlaget.
- Biesta, G. J. (2015). How does a competent teacher become a good teacher? On judgement, wisdom and virtuosity in teaching and teacher education. *Philosophical perspectives on teacher education*, 1–22. <https://doi.org/10.1002/9781118977859.ch1>
- Bobetsky, V. V. (2008). *The magic of middle school musicals: Inspire your students to learn, grow, and succeed*. Bloomsbury Publishing PLC.
- Borgebund, H., & Børhaug, K. (2023). Demokratiopplæring gjennom demokratisk erfaring. *Nordidactica*, 13(2023:3), 46. <https://journals.lub.lu.se/nordidactica/article/view/24820>
- Brown, B. (2010). *The power of vulnerability*. TED.
- Christophersen, C., & Thorgersen, C. F. (2015). “I think the arts are as prominent as any subject”: A study of arts education in two Scandinavian schools. *Nordic Journal of Art & Research*, 4(1). <https://doi.org/10.7577/if.v4i1.1368>
- Eidsaa, R. M. & Notland, H. A. (2006). *Spektro/Musikal*. Fagbokforlaget.
- Elmies-Vestergren, A. (2025). Frigjøring eller umyndiggjøring: Et kritisk perspektiv på læreplanens konsept om demokratisk deltakelse i skolen. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 11(1). <https://doi.org/10.23865/ntpk.v11.6481>
- Griffiths, H. (2012). *Write an Opera Teachers' Notes*. London: Royal Opera House and Den Norske Opera & Balett.
- Grile, C.H. & Hill, A. (2025) *Devising Democracy*. In A. E. Hacker Daniels (red.). *Casting the Art of Rhetoric with Theater and Drama: Taking Center Stage*. Bloomsbury.

- Haseman, B. (2006). A manifesto for performative research. *Media International Australia*, 118(1), 98–106. <https://doi.org/10.1177/1329878X0611800113>
- Hiim, H. (2020). Likheter og forskjeller mellom tilnærminger til aksjonsforskning. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø & L. H. Jensen (Red.). *Aksjonsforskning i Norge, Volum, 2*, 25-54. <https://doi.org/10.23865/noasp.121.ch1>
- Helleve, I., Ulvik, M., & Smith, K. (2018). «Det handler om å finne sin egen form» Læreres profesjonelle handlingsrom – hvordan det blir forstått og utnyttet. *Acta Didactica Norge*. <https://doi.org/10.5617/adno.4794>
- Holdhus, K. (2019). When students teach creativities: Exploring student reports on creative teaching. *Qualitative Inquiry*, 25(7), 690–699. <https://doi.org/10.1177/1077800418801377>
- Holdhus, K. (2023). Conveying pupil access to wellbeing through relational care in music education. I K. Hendricks (Red.). *The Oxford handbook of care in music education*, 421–432. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780197611654.013.38>
- Haagensen, C. (2016). Devising–exploring and expressing life-based experiences. *BUKS-Tidsskrift for Børne- & Ungdomskultur*, 33(61), 7–7. <https://doi.org/10.7146/buks.v33i61.23391>
- Haagensen, C. (2018). Gruppeprosesser og faseinndeling i egenskap teater. I V. Aune & C. Haagensen (Red.). *Teaterproduksjon. Ti produksjonestetiske innganger*, 179–198. <https://doi.org/10.23865/noasp.43>
- Johnstone, K. (2018). *Impro*. Bloomsbury publishing.
- Karlsen, A. M. F., & Afdal, G. (2023). Mulighetsrommet som et sosialt og relasjonelt fenomen. I O. B. Øien, S. L. Heggernes & A. M. F. Karlsen (Red.) *Flerstemmige perspektiver i Norsk utdanningsforskning*. Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.212.ch7>
- Knutsen, H. og Ørving, A. (2006). *Scenepresentasjon: Framføringsprosjekter med barn og unge*. Høgskoleforlaget.
- Kolaas, S. S. (2021). «Vi leker ikke teater!» Lærerfellesskapet i valgfaget produksjon for scene som profesjonelt kunnskapslandskap. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 5(1). <https://doi.org/10.23865/jased.v5.2724>
- Kolaas, S. S., & Angelo, E. (2022). Samkunst for selve livet: Om danning og livsmestring i valgfaget produksjon for scene. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (2), 145–158. <https://doi.org/10.18261/npt.106.2.6>
- Kolaas, S. S., & Knigge, J. (2021). Det store bildet: En kartlegging av faget sal og scene i Norge i 2019. I B. T. Bandlien, I. O. Olaussen, M. Letnes & E. Angelo (Red.). *Utdanning i kunstfag: Samarbeid, kvalitet og spenninger*. Cappelen Damm akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.152.ch12>

- Kunnskapsdepartementet (2020) *Overordnet del – verdier og prinsipper for opplæringen*. Fastsett som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020 Tverrfaglige temaer: Demokrati og medborgerskap.
- Lehmann, N. O. (2014). En mangfoldighet af andethedserfaringer: Om æstetik på flere måder. *Tidsskrift for Børne- Og Ungdomskultur*, 57, 25–36.
- Levitt, H. M. (2021). *Essentials of critical-constructivist grounded theory research*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000231-000>
- Maapalo, P. (2019). *Øyeblikksbilder fra trearbeidspraksiser: Didaktiske og relasjonelle mulighetsrom for arbeid i materialet tre i kunst- og håndverksfaget*. [PhD-avhandling]. NTNU.
- Naughton, C., Biesta, G., & Cole, D. (Eds.). (2017). *Art, artists and pedagogy: Philosophy and the arts in education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315143880>
- Oddey, A. (1994) *Devising. Devising theatre: a practical and theoretical handbook*. Routledge.
- Pierce, J. L.; Kostova, T. & Dirks, K.T. (2003). The State of Psychological Ownership: Integrating and Extending a Century of Research. *Review of General Psychology*, 7 (1). <https://doi.org/10.1037/1089-2680.7.1.84>
- Randers-Pehrson, A. (2016). *Tinglaging og læringsrom i en kunst og håndverksdidaktisk kontekst*. [PhD-avhandling]. Universitetet i Oslo. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/53503>
- Rasmussen, B., & Gjærum, R. G. (2017). Fagovergripende diskurs: en fremtid for kunstfagene i norsk skole. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 101(2), 192–196. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2017-02-09>
- Schmidt, P. (2019). *Policy as practice: A guide for music educators*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190227029.001.0001>
- Shusterman, R. (2008). *Body consciousness: A philosophy of mindfulness and somaesthetics*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511802829>
- Smegen, I., & Ben-Horin, O. (2020). *Inquiry-Based Learning: A Guidebook to Writing a Science Opera* (Vol. 4). Brill. <https://doi.org/10.1163/9789004436510>
- Sætra, E., & Stray, J. H. (2019). Hva slags medborger? En undersøkelse av læreres forståelse av opplæring til demokrati og medborgerskap. MF Open. <https://doi.org/10.7577/njcie.2441>
- Sørensen, M. C., & Boysen, M. W. (2021). Forskerpositionen mellom fasilitator og faglig ekspert i aksjonsforskning. *Forskning og forandring*, 4(2), 86–105. <https://doi.org/10.23865/fof.v4.3310>
- Utdanningsdirektoratet (2020). *Læreplan, Produksjon for scene*. Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet. 2020.

Vangsnes, V., & Økland, N. T. (2017). Læraren som leiar av demokratiske prosessar i dramaklasserommet. I A. B. Sæbø, S. Eriksson & T.-H. Allern (Red.) *Drama, teater og demokrati - Antologi 1- I barnehage, skole, museum og høyere utdanning*, 159–174. Fagbokforlaget.

WASO (u.å.). Inquiry based learning. Write a science opera online guidebook.

Wenger, E. (2008). *Praksisfællesskaber: Læring, mening og identitet*. København: Hans Reizels Forlag.