

Krosshus, T. C. & Birkeland, I. M. (2026). Kampen om fellesskap: Om fiksjonens muligheter i undervisningen. I E. H. Johannesen & T. C. Krosshus (Red.), *Didaktikk for estetiske læreprosesser* (s. 101–124). Fagbokforlaget. <https://doi.org/10.55669/oa850505>

Kapittel 5

Kampen om fellesskap

Om fiksjonens muligheter i undervisningen

Tone Cronblad Krosshus og Ingvild Margrethe Birkeland

Sammendrag: Dette kapittelet er en praksisforankra teoretisk utforskning av hvordan estetiske læreprosesser kan aktivere fellesskap. Forfatterne undersøker to forskningsspørsmål som henger sammen: *Hvordan kan teaterbaserte arbeidsformer aktivere ulike former for fellesskap, og hvordan kan fellesskap forstås som didaktisk begrep.* I kapittelet anvendes dramapedagogisk teori om fiksjon for å definere teaterbaserte arbeidsformer i undervisningsforløpet *Kampen om fellesskap*. Forfatterne tar i bruk sosiologisk teori og fiksjonsteori for å diskutere to former for fellesskap som arbeidsformene kan sies å aktivere: fellesskap som fiksjonelle interaksjonsformer og fellesskap som fiksjonelle identifikasjonsformer. Disse fellesskapsformene har potensial til å skape fiksjonserfaringer som samtidig består av fiksjon og ikke-fiksjon. Dette forklares i kapittelet med utgangspunkt i teori om estetisk fordobling og metafiksjon. Avslutningsvis diskuteres to måter å forstå fellesskap som didaktisk begrep på.

Nøkkelord: Estetiske læreprosesser, dramapedagogikk, didaktikk, deltakelse og danning

Abstract: This chapter is a practice-based theoretical exploration of how aesthetic learning processes can activate togetherness. The authors examine two related research questions: How can theatre-based methods activate different forms of togetherness, and how can togetherness be used as a didactic concept? The chapter uses drama pedagogical theory of fiction to define theatre-based methods in the teaching event *Fighting for Togetherness*. The authors use sociological theory and fiction theory to discuss two forms of togetherness that the methods can be said to activate: Togetherness as fictional forms of interaction and togetherness as fictional forms of identification. These forms of togetherness potentially create fictional experiences that are both fictional and non-fictional at once. This is explained in the chapter based on the theory of aesthetic doubling and metafiction. Finally, two ways of understanding togetherness as a didactic concept are discussed.

Keywords: Aesthetic learning processes, drama pedagogy, didactics, participation, and education

Prolog

En lærer står foran en gruppe elever. De er med i et undervisningsforløp som handler om et land som akkurat har mistet sin trofaste konge. Elevene har fått tildelt roller som dette landets fremtidige ledere. Med navneskilt på brystet og rollekort i hånden har elevene etablert et møterom – der de har forhandlet frem en fremtid for det nye landet. Læreren har akkurat fortalt dem at de må ta av seg navneskiltene og legge rollekortene på bordet. De står nå utenfor møterommet, og læreren sier: «Dere er ikke lenger De fremtidige lederne. Dere er De andre». Rett før elevene får denne beskjeden, har De fremtidige lederne bestemt hvem De andre i landet er. Sammen med læreren har elevene skrevet en liste over alle disse, uten å vite hva listen skal brukes til. På listen står det blant annet: ambulansesjåfører, fotballspillere, politi, emogjenger, matlagere og alle som jobber på sykehus. Læreren henvender seg til elevene og sier: «Dere er nå alle som jobber på sykehus». Læreren peker inn mot møterommet, der elevene tidligere har spilt ut rollene som De fremtidige lederne. Læreren fortsetter: «Dere er invitert til å komme inn til et møte der De fremtidige lederne sitter og legger planer for det nye landet».

Innledning

Prologen som innleder dette kapitlet, beskriver vendepunktet i et undervisningsforløp med tittelen *Kampen om fellesskap*. Forløpet handler om dilemmaer knyttet til det å lede et land. I vendepunktet som beskrives, blir elevene presentert for det faktum at de ikke lenger skal være landets fremtidige ledere, som de har brukt store deler av forløpet på å spille ut. De får nye roller og skal være De andre. I undervisningsforløpet er fellesskap undervisningens mål, fordi det er det elevene skal lære om, og det er en del av undervisningens form, fordi elevene spiller ut fiktive situasjoner i fellesskap.

Fellesskap har fått mye fokus i skolen og i det utdanningsvitenskapelige forskningsfeltet de siste årene, som en del av områdene inkludering (Arnesen, 2020), utenforskap (Moen & Moen, 2020) og psykososialt læringsmiljø (Buli-Holmberg & Olsen, 2019; Eriksen & Lyng, 2018). Her behandles fenomenet ofte løst fra elevenes undervisningssituasjon. Fellesskap knyttes altså

i større grad til aktiviteter utenfor undervisningssituasjonen enn til undervisningsaktiviteter. Michelets (2019) samt Restad og Sandsmarks (2021) studier er to unntak. Gjennom begrepet fellesskapende didaktikk vektlegger de den «vanlige» undervisningen som avgjørende for å skape fellesskap. Likevel presenteres det også her få konkrete eksempler på hva fellesskapende undervisning kan være.¹ Det kan se ut til at fellesskap i det utdanningsvitenskapelige feltet knyttes mer til pedagogiske ideer, enn til didaktiske praksiser og begreper. Det overordnede målet med dette kapittelet er å utvikle kunnskap om hvilke former for fellesskap estetiske arbeidsformer kan aktivere. Dette skal vi nærme oss ved å undersøke fellesskap slik det kommer til uttrykk i *Kampen om fellesskap*. Forløpet er bygget opp av teaterbaserte arbeidsformer der fiksjon utgjør det sentrale, og vi skal utforske et todelt spørsmål: *Hvordan kan teaterbaserte arbeidsformer aktivere ulike former for fellesskap, og hvordan kan fellesskap forstås som didaktisk begrep?*

Fra praksis til begrepsliggjøring

Kunnskapsutvikling i estetiske læreprosesser befinner seg i et utdanningsvitenskapelig forskningsfelt og kjennetegnes ved at kunnskap ofte utvikles fra praksis (Johannesen mfl., 2023). Didaktisk forskning er et annet, og ofte overlappende, utdanningsvitenskapelig forskningsfelt der didaktisk begrepsbygging ofte er en følge av erfaring med praksis (Gundem, 2011, s. 86). Dette kapittelets utforskning plasserer seg i begge disse feltene og kan defineres som praksisledet forskning (Rasmussen, 2013; Smith & Dean, 2009). Det betyr at vi tar utgangspunkt i en didaktisk praksis – nemlig undervisningsforløpet *Kampen om fellesskap* – for å utvikle begreper om ulike fellesskapsformer.

1 Et unntak er Selma Therese Lyng (sosiolog), Gerd Line Røysi og Tori Snerte (lærere på Hemsedal barne- og ungdomsskole), som skriver om Ibsenprosjektet – Ungatn te Ibsen i kapittelet «Fellesskapende undervisning i tverrfaglige prosjekter» i antologien *Mobbeforebygging i et fellesskapsperspektiv*. Her berører de hvordan et konkret scenekunstprosjekt kan være veien å gå for å forene faglige og sosiale mål, men de konkrete arbeidsformene som er brukt i prosjektet, behandles ikke.

Undervisningsforløpet *Kampen om fellesskap* er en videreutvikling av workshopen *Fighting for Togetherness* som ble skapt av kapittelforfatterne i forskningsprosjektet *Otherness-Togetherness-Aesthetics – Aesthetic learning processes and Shakespeares immersive and timeless universe* (Birkeland mfl., 2023; Krosshus mfl., 2023; Magierecka mfl., 2023)². Workshopen er inspirert av William Shakespeares *Kong Lear* (1995a), Performansen *Home visit Europa* av Rimini Protokoll (Haug mfl., u.å.)³ og forestillingen *Goodbye America* av Kate Pendry (Pendry, u.å.)⁴. Workshopens dramaturgi likner et spill og henter sitt visuelle uttrykk fra den tradisjonelle kortstokken. Den er laget for å tjene som eksempel på hvordan estetiske læreprosesser kan brukes til å utforske fenomenet fellesskap. Da vi skapte workshopen, tok vi utgangspunkt i pedagogiske, filosofiske og sosiologiske forståelser av fellesskap: fellesskap som erfaring (Dewey, 2005; Birkeland & Krosshus, 2017), fellesskap som pluralitet (Arendt, 2012; Biesta, 2007; Birkeland & Krosshus, 2017) og fellesskap som sosial prosess (Tjora, 2018).⁵ Workshopen ble så videreutviklet til et undervisningsforløp for ungdomsskoleelever og har blitt gjennomført med en 8. klasse og deres lærer. Dette undervisningsforløpet ble filmet, og en forkortet versjon av filmen og en tekstlig beskrivelse av forløpet steg for steg er tilgjengelig som digital læringsressurs (Drama- og teaterpedagogene, 2022). Undervisningsforløpet er utviklet med utgangspunkt i LK20, der målet blant annet er at elevene skal

2 Mer om prosjektet: <https://teatrsekspirowski.pl/projekty/otherness-togetherness-aesthetics/>

3 Tone Cronblad Krosshus så forestillingen i en privat leilighet i Berlin (HAU Hebbel am Ufer, den 16.05.15). Ingvild Margrethe Birkeland så forestillingen i et privat hjem på Austevoll utenfor Bergen (BIT Teatergarasjen i samarbeid med Festspillene i Bergen 2015).

4 Forfatterne så forestillingen den 08.11.18 på Hamar Teater.

5 Workshopen ble utviklet våren 2021. Den 9. august 2021 ble den gjennomført med kolleger fra estetiske fag og lærerutdanningsfag på campus Notodden, USN. Etter samtale med deltakerne ble den justert og videreutviklet. Den ble så gjennomført på «OTHERNESS-TOGETHERNESS-AESTHETICS» workshop 13.–17. August 2021 på Gdańsk Shakespeare Theatre.

få arbeide med muntlighet som grunnleggende ferdighet, ulike dannelsmål i overordna del og kompetansemål i norsk, KRLE og samfunnsfag.⁶

Utforskningen av hvordan fellesskap kan sies å bli aktivert i *Kampen om fellesskap* tar utgangspunkt i både et erfart og et konkret materiale. Materialet som undersøkes, er alt det arbeidet vi har gjort fra vi utviklet workshopen *Fighting for Togetherness* til vi publiserte læringsressursen *Kampen om fellesskap*. Metodologisk kan undersøkelsen plasseres innenfor et performativt forskningsparadigme (Østern mfl., 2021; Østern & Knudsen, 2019). Det betyr at forskerens egen skapende, deltagende og nære tilknytning til materialet som undersøkes, sees på som avgjørende for selve utforskningen. Det betyr også at materialet som utforskes, kan bestå av en helhet av erfarte estetiske og pedagogiske praksiser sammen med konkrete tekster og bilder. Materialet vi undersøker, er med andre ord delvis vår egen erfaring med å skape undervisningsforløpet, gjenskape det, delta i det og samtale om det sammen med lærere, kollegaer og elever. Materialet omfatter også de konkrete tekstene og bildene i selve læringsressursen (Drama- og teaterpedagogene, 2022). Det er dette som til sammen utgjør det vi kaller for *Kampen om fellesskap* som didaktisk praksis. Undervisningsforløpet er verken «best practice» eller en oppskrift med garantier, men et eksempel på en praksis der fiksjon og fellesskap er konstituerende.

I fortsettelsen skal vi først beskrive *Kampen om fellesskap* for å synliggjøre den praksisen som danner grunnlag for begrepsutvikling. Deretter identifiserer vi forløpets teaterbaserte arbeidsformer gjennom dramapedagogisk

6 *Kompetansemål i norsk etter 10. trinn er:* «Bruke fagspråk og argumentere saklig i diskusjoner, samtaler, muntlige presentasjoner og skriftlige framstillinger om norskfaglige og tverrfaglige temaer», «Informere, fortelle, argumentere og reflektere i ulike muntlige og skriftlige sjangre og for ulike formål tilpasset mottaker og medium» og «Uttrykke seg i ulike sjangre og eksperimentere med sjangre på kreative måter». *Kompetansemål i KRLE etter 10. trinn er:* «Utforske andres perspektiv og håndtere uenighet og meningsbrytning», «Reflektere over eksistensielle spørsmål knyttet til det å vokse opp og leve i et mangfoldig og globalt samfunn» og «Identifisere og drøfte aktuelle etiske problemstillinger knyttet til menneskerettigheter, urfolks rettigheter, bærekraft og fattigdom». *Kompetansemål i samfunnsfag etter 10. trinn:* «Vurdere korleis arbeid, inntekt og forbruk kan påvirke personleg økonomi, levestandard og livskvalitet», «Reflektere over kva for aktørar som har makt i samfunnet i dag, og korleis desse grunngir standpunkt sine» og «Beskrive sentrale lover, reglar og normer og drøfte kva konsekvensar brot på desse kan ha for den enkelte og for samfunnet på kort og lang sikt»

teori om fiksjon (Allern & Sæbø, 2010; Neelands, 2000; Sæbø, 2023, 2016, 1998; Heggstad & Heggstad, 2022; Liset & Wiik, 2023). Begrepsliggjøringen av hvilke former for fellesskap forløpet kan sies å aktivere, gjør vi ved å bruke sosiologisk teori om fellesskap (Tjora, 2018, 2022) og fiksjonsteori (Sauter, 2008; Szatkowski, 1985). Dette danner grunnlag for at vi kan avslutte kapittelet med å anskueliggjøre fellesskap som didaktisk begrep.

Kampen om fellesskap

Undervisningsforløpet består av seks sekvenser: Etablering av univers, Oppdraget, Kartet, Lovene, Spillet om De andre og Exit fra universet (Birkeland & Krosshus, 2022). Disse bindes sammen av mellomsekvenser: The Change-maker, der elevene gjennom regisserte handlinger og utsagn uttrykker meningene sine om det som har skjedd i den foregående sekvensen. Hver sekvens består også av flere deler.

Sekvens én, Etablering av univers, består av et anslag, der et oversatt sitat fra King Lear danner en tematisk og poetisk inngang: «Kjærlighet kjølner, vennskap svikter, brødre kjemper mot hverandre. I byene og på landsbygda er det opprør, på slottene finner du forræderi, og båndet mellom far og sønn er revet over» (Birkeland & Krosshus, 2022, s. 2). Etter opplesning av sitatet etablerer læreren seg som Spillmester, som skal lede elevene gjennom spillet. Tematikken fellesskap settes deretter i bevegelse gjennom en Ta-stilling-øvelse, der elevene får presentert ulike påstander.⁷ Elevene får så tildelt hvert sitt rollekort med bilde, navn og stikkord om egenskaper og motivasjoner. De får beskjed av Spillmester om at de lever i et land som står overfor store omstillinger, og at de utgjør dette landets fremtidige ledere. Spillmester instruerer

7 Påstandene er: Jeg liker å spille kort med andre. Jeg kjenner alle i dette rommet. Jeg liker å danse alene. Jeg kan føle meg alene sammen med andre. Det er lett å forstå alle oppgaver som læreren gir. Noen ganger jukser jeg når jeg spiller kort. Jeg trenger ikke så mye penger. Jeg tror jeg støtter det samme politiske partiet som noen andre i dette rommet. Sosiale medier inkluderer mennesker. Jeg skulle ønske flere mente det samme som meg. Jeg føler meg ofte annerledes. Det er alltid best å fortelle sannheten (Birkeland & Krosshus, 2022).

så De fremtidige lederne til å gjøre i stand et møterom, der de skal samles og diskutere det nye landets fremtid.

Sekvens to, Oppdraget, starter med opplesning av et nytt oversatt King Lear-sitat som handler om kongen idet han skjønner at han er i ferd med å miste forstanden: «Jeg ber dere, ikke driv gjøn med meg, for jeg er gammel – en meget gammel, svak og fjollete mann. Og for å være helt ærlig, er jeg redd jeg ikke er ved mine fulle fem» (Birkeland & Krosshus, 2022, s. 4). Også denne opplesningen er ment som en poetisk og tematisk inngang for å engasjere elevene videre inn i handlingen. Spillmester leser så opp et brev fra kongen, der kongen sier at han snart kommer til å trekke seg fra alle maktposisjoner. De fremtidige lederne får nå ansvar for å gi kongen råd om landets fremtid, og for å diskutere hvem som etter hvert skal bli landets ledere.

Den tredje sekvensen, Kartet, starter med en visuell og poetisk del, som også er tenkt å gi informasjon og materiale til elevenes videre arbeid. Dette gjøres ved at Spillmester stiller åpne spørsmål om kart og grenser, mens et kart tegnes opp. Noen av spørsmålene er: Når vet du om du er utenfor eller innenfor et kongerike? Er det noen usynlige grenser her? Hva kan dere se på kartet? Hva kan dere ikke se på kartet? Hva er innenfor kongeriket? Hva er utenfor? Hva er det egentlig som skaper et land? Spillmester viser så landets gamle våpenskjold, og instruerer De fremtidige lederne om å lage hvert sitt forslag til et nytt. Deretter presenterer De fremtidige lederne sitt forslag til våpenskjold for hverandre, og argumenterer for hvorfor deres forslag bør bli det nye landets våpenskjold. Gjennom en improvisasjonsdel forhandler og diskuterer De fremtidige lederne hvilket våpenskjold de skal velge. Denne sekvensen ender med at landet får et nytt våpenskjold, men som kanskje ikke alle er enige om.

Den fjerde sekvensen, Lovene, starter med at Spillmester presenterer landets nye våpenskjold og landets gamle lover.⁸ De får utlevert lovene og beskjed om å plassere dem i en prioritert rekkefølge, med den viktigste loven først. Spillemeisteren tar så vekk de to lovene som ble rangert som minst viktige. De fremtidige lederne får nå beskjed om å skrive to nye lovforslag hver, og forhandle seg frem til hvilke lover som skal gjelde for det nye landet.

8 Det gamle landets lover er inspirert av FNs bærekraftsmål og er: All fattigdom skal utrykkes. Alle skal ha rett til utdanning. Alle mennesker skal være likestilt. Alle skal ha tilgang til rent vann og energi. Alle skal ha rett til gode jobber (Birkeland & Krosshus, 2022).

Sekvens fem, Spillet om De andre, er beskrevet i prologen. Den starter med at Spillmester spør om hvilke andre mennesker som bor i landet. Etter en runde med diskusjon om hvem De andre er, skrives dette ned. Elevene får beskjed om at de må legge rollekortene sine på bordet i møterommet, og forlate det. Utenfor møterommet får elevene nå vite at de ikke lenger er De fremtidige lederne, men De andre. De får beskjed om at det akkurat i dette øyeblikket foregår et viktig møte om landets fremtid. Og de har fått muligheten til å komme inn til De fremtidige lederne for å gi dem råd. Denne sekvensen avsluttes med at elevene får utlevert flere kortstokker. De deles i grupper, og mens musikken spiller, får de i oppgave å bygge hvert sitt korthus – et skjørt byggverk – et slott – så godt de klarer, til musikken fades ut.

I den sjette sekvensen, Exit fra universet, går både lærer og elever ut av rollene sine. Spillet er over, og læreren leder nå en felles refleksjon. Målet med denne samtalen er at elevenes fellesskaps erfaringer fra undervisningsforløpet blir artikulert og diskutert.⁹ Det er et mål at disse erfaringene skal brukes for å diskutere inkongruente forståelser av fellesskap.

Teaterbaserte arbeidsformer i Kampen om fellesskap

Kampen om fellesskap kan beskrives som en estetisk læreprosess på flere måter. For det første er forløpets overordnede didaktiske poeng å gi elevene en opplevelse og erfaring med fenomenet fellesskap (Krosshus & Johannesen, 2026). For det andre er målet ikke å komme frem til et entydig svar på hva fellesskap er, men at elevene skal kunne utforske fellesskap, utvikle ulike perspektiver på fellesskap og utfordre gitte forståelser av fellesskap (se kapittel 1).

Kampen om fellesskap kan også beskrives som et drama- og teaterpedagogisk undervisningsforløp. I dramapedagogisk forskning brukes begrepene prosessdrama og dramaforløp om denne formen for undervisningspraksis (Heggstad & Heggstad, 2022; Sæbø, 2016). Et dramaforløp er bygd opp rundt

9 Noen av spørsmålene som blir stilt, er: Hva er fellesskap? Har du opplevd fellesskap her? Hvem hadde du fellesskap med? Hvorfor opplevde du fellesskap?

et tema som det blir arbeidet med i flere faser, og det foregår innenfor en fiksjonsramme. For å finne ut hvilke former for fellesskap undervisningsforløpet aktiverer, er vi interessert i forløpets arbeidsformer.¹⁰ Vi definerer disse som teaterbaserte arbeidsformer. Definisjonen bygger på dramapedagogisk teori om fiksjon, der det å spille ut og erfare fiksjon i samspill med andre står sentralt (Allern & Sæbø, 2010; Neelands, 2000; Sæbø, 2023, 2016, 1998; Heggstad & Heggstad, 2022; Liset & Wiik, 2023). Teaterbaserte arbeidsformer består i at lærere og elever spiller ut fiktive steder, roller og situasjoner. Disse arbeidsformene skapes gjennom elevenes og lærernes improvisasjon i fiksjonen og lærerens instruksjon av fiksjonen. Teaterbaserte arbeidsformer er ikke løseverne læringsaktiviteter som virker uavhengig av hverandre. Hver enkelt arbeidsform har sin plass i helheten og får sin virkning gjennom hvor den er plassert i forløpet.

Fiktive steder

Teaterbaserte arbeidsformer handler om å spille ut fiktive steder. Et fiktivt sted skapes ved at alle deltakerne bidrar gjennom stadige forhandlinger, slik at det gradvis vokser frem (Heggstad & Heggstad, 2022). I *Kampen om fellesskap* spiller elevene ut to fiktive steder: De fremtidige ledernes møterom og Det fremtidige landet. De fremtidige ledernes møterom etableres fysisk av elevene ved at de bygger opp en scenografi med stoler og pulter. Dette brukes gjennom hele første del av forløpet som De fremtidige ledernes møterom, og utvikles som et maktrom. I forløpets vendepunkt skifter møterommet betydning for elevene fordi de plutselig avkles sin maktrolle og får oppleve rommet fra et helt nytt perspektiv. Når elevene kommer inn i møterommet igjen, nå som De andre, oppfører de seg som om de aldri har vært der før, selv om de i rollene som De fremtidige lederne har blitt godt fortrolige med møterommet. Det andre fiktive stedet som elevene etablerer, er Det fremtidige landet. Dette bygges blant annet opp gjennom elevenes valg av et nytt våpenskjold og utvikling av nye lover. Gjennom elevenes improvisasjoner utdypes de fiktive stedene mer og mer gjennom forløpet. Dette gjelder det fysiske fiktive

10 I dramapedagogisk forskning brukes ofte begrepet «konvensjoner» om et dramaforløps enkeltstående arbeidsmåter.

møterommet som elevene skaper, og det gjelder det mer abstrakte fiktive landet elevene dikter opp.

Fiktive roller

Teaterbaserte arbeidsformer kan også handle om å spille fiktive roller. I *Kampen om fellesskap* spiller elevene ut individuelle og kollektive roller. De individuelle rollene elevene spiller i tråd med rollekortene, er: Kongens beste venn, Kongens rådgiver, Kongens eldste partner, Kongens hoffsjef, Den slu datteren, Den ærlige datteren, Den smiskete datteren, Den maktsøkende sønnen til kongens beste venn og Den trofaste sønnen til kongens beste venn. De individuelle rollene er maktkarakterer som alle inngår i den kollektive rollen De fremtidige lederne. En kollektiv rolle innebærer at elevene spiller ut en fiktiv gruppe som er konfrontert med en felles situasjon eller oppgave. I kollektive roller blir handlingene begrenset av situasjonens omstendigheter eller oppgavens karakter (Neelands, 2000). De kollektive rollene må spilles ut i tråd med den etablerte fiksjonen og fiksjonens regler. Den andre kollektive rollen elevene spiller ut i *Kampen om fellesskap*, er De andre. Rollebyttet innebærer et perspektivbytte og har til hensikt å gi elevene mulighet til å erfare et samfunns ulike fellesskap.

Fiktive situasjoner

Teaterbaserte arbeidsformer kan også handle om å spille ut fiktive situasjoner. De fiktive situasjonene i *Kampen om fellesskap* improviseres frem i alle sekvensene, og omfatter blant annet situasjonene der elevene i rolle skal forhandle frem nye lover eller det nye landets våpenskjold. Det er læreren som setter i gang og utvikler improvisasjonene. Som spillmester har læreren etablert seg i en autoritetsrolle (Heggstad & Heggstad, 2022, s. 93). Hun kjenner alle spillereglene og fiksjonens univers. Med sin allvitende status kan hun ta kontroll over avgjørelsene som tas, og dermed også styre spillrets retning. Lærerens oppgave er å få elevene til å akseptere og spille med i fiksjonen, samt å hjelpe elevene med å holde fokus ved å spille ut fiksjonens premisser. Dette er en viktig oppgave, fordi opplevelsen og aksepten av fiksjonen er avgjørende for hva elevene erfarer i fiksjonen.

Fellesskapsformer i *Kampen om fellesskap*

Sosiolog Aksel Tjora (2018) definerer fellesskap som en sosial prosess, og påpeker at fellesskap dannes gjennom tre aspekter: «Å høre sammen, å holde sammen, og gjøre noe sammen» (Tjora, 2018, s. 10). Ut fra et sosialkonstruktivistisk perspektiv argumenterer han for at fellesskap oppstår, endres og omskapes i situerte samspill mellom mennesker. Han utdyper at konstruerte fellesskap kommer til syne gjennom syv ulike former for fellesskap: samhold, integrasjon, interaksjon, identifikasjon, kommunikasjon, arbeid og fysisk nærvær. To av disse, fellesskap som interaksjon og fellesskap som identifikasjon, skal vi i fortsettelsen undersøke nærmere. Disse forklarer særlig godt fellesskap som situerte prosesser, og er derfor interessante knytta til didaktisk praksis. Når fellesskap som interaksjon og identifikasjon skjer i *Kampen om fellesskap*, skjer dette gjennom fiksjon.

Fellesskap som interaksjon

Tjora (2018; 2022) definerer fellesskap som interaksjon som en form for fellesskap som konstrueres av mennesker som handler. Denne handlingsorienterte forståelsen utdyper han ved å beskrive det handlende på tre måter. For det første er handlingene som utgjør en interaksjon, viljestyrte og bevisste, og de handlende kan forstås som medskapere ved at de er «aktivt og refleksivt handlende» (Tjora, 2018, s. 50). For det andre er handlingene som utgjør en interaksjon, ikke tilfeldige, men følger en struktur som alle de handlende er innforstått med. Tjora sier at de som deltar i interaksjonen, handler med en forståelse av hvordan man kan handle, og med en forståelse av hvordan de andre kommer til å handle. Tjora utdyper dette ytterligere og sier: «Vi blir og forblir en del av fellesskapet ved å forholde oss lojalt til de interaksjonsanvisninger som gjelder for dette konkrete fellesskapet. Samtidig skaper vi fellesskapet som sådant ved interaksjon» (Tjora, 2018, s. 54). For det tredje påpeker Tjora at fellesskap som interaksjon dannes når de handlende opplever å forstå hva det er som skjer. Opplevelsen av fellesskapet skjer når den handlende forstår dets struktur og hvordan man kan handle innenfor denne strukturen. Tjoras hovedpoeng ved denne formen for fellesskap er ikke bare at fellesskap kontinuerlig skapes gjennom handling, samhandling og forhandling, men at interaksjonen er selve fellesskapet (Tjora, 2018, s. 57).

Fellesskap som fiksjonelle interaksjonsformer

De teaterbaserte arbeidsformene i *Kampen om fellesskap* konstrueres ved at elever og lærere interagerer i og med fiksjon. Dette kan vi kalle fiksjonelle interaksjonsformer. Slike oppstår når elever og lærere spiller ut fiktive steder, roller og situasjoner. I det følgende skal vi se hvordan elevers og læreres interaksjon med fiksjon i undervisningsforløpet skaper denne særegne formen for fellesskap.

En måte fiksjonelle interaksjonsformer kan sies å bli aktivert på i *Kampen om fellesskap* er når elevene er medskapere av fiksjonen. Elevene er medskapere av fiksjon gjennom det lekforsker Faith Gabrielle Guss kaller mentale og fysiske fiksjonshandlinger (Guss, 2015, s. 41). De gjør fysiske fiksjonshandlinger ved at de verbalt og kroppslig utvikler fiksjonelle steder, roller og situasjoner. I tillegg skaper de fiksjon ved å forestille seg rom, land, personer og hendelser. Dette kan forstås som mentale fiksjonshandlinger. I *Kampen om fellesskap* kommer de fysiske og mentale fiksjonshhandlingene til syne på ulike måter. I for eksempel femte sekvens, Spillet om de andre, gjør elevene fysiske fiksjonshandlinger når de bruker kropp og stemme for å gå inn i møterommet til lederne – i rollen som De andre. Elevene utfører mentale fiksjonshandlinger når de bruker all sin akkumulerte kunnskap fra sin deltakelse tidligere i forløpet, sammen med erfaringer fra sitt reelle liv, for å skape den nye kollektive rollen. Forholdet mellom de mentale og fysiske fiksjonshhandlingene varierer gjennom forløpet. Fellesskap som fiksjonelle interaksjonsformer kan forklares ved at elevene er medskapere i interaksjonen gjennom fysiske og mentale fiksjonshandlinger. Fysiske fiksjonshandlinger skjer når elevene lager iscenesettelsene for å uttrykke fiksjon, mens de mentale fiksjonshhandlingene skjer når elevene forestiller seg og dikter med.

En annen måte fiksjonelle interaksjonsformer kan sies å bli aktivert på i *Kampen om fellesskap* er at læreren leder fiksjonsarbeidet på en måte som gjør at interaksjonens struktur er tydelig, forståelig og meningsfull for elevene. Dette defineres i dramapedagogisk teori som fiksjonskontrakt (Braanaas, 2008; Gladsø, 2015). Fiksjonskontrakten handler om å klargjøre hvordan akkurat denne arbeidsformen skal praktiseres, og hva som forventes av elevene. Den handler også om at læreren skaper tydelige rammer og regler for fiksjonen som elevene skal improvisere innenfor. Målet er at fiksjonen skal levendegjøres av elevene. Læreren strukturerer fiksjonen både utenfor og i spillet. I *Kampen om fellesskap* struktureres spillet utenfra, for eksempel gjennom poetiske innslag

fra Shakespeares tekst, ved at læreren stiller spørsmål som er relevante for fiksjonen, og ved å gi konkrete instruksjoner. Et eksempel som illustrerer dette, er i det nevnte vendepunktet, der elevene skifter fra å være De fremtidige lederne til å bli De andre. Denne sekvensen starter med at læreren ber De fremtidige lederne om å tenke over hvem de mener at de andre menneskene i det nye landet er. De får hjelpespørsmål som: Hva driver De andre med? Hva slags jobb har de? Hvilken betydning har de for landet? Hvilke rettigheter har de? Og først og fremst: Hvem er de? Elevene kommer så med forslag til hvem De andre er, og læreren skriver det ned på en liste. Overgangen til den nye kollektive rollen skjer ved at elevene instrueres til å legge fra seg rollekortene på plassen sin og reise seg opp og forflytte seg ut av møterommet. I *Kampen om Fellesskap* struktureres også spillet innenfra ved at læreren deltar i fiksjonen. Når elevene står utenfor møterommet og er blitt definert som De andre (for eksempel de som jobber på sykehus), strukturerer læreren spillet innenfra som Spillmester ved å insistere på, og gjennom gester, stemmebruk og engasjement skape, den fiksjonelle situasjonen. Hun forteller dem at det nå foregår et viktig møte om landets fremtid, og at de er veldig heldige, fordi de har fått lov til å komme inn og snakke med De fremtidige lederne akkurat nå mens de sitter og jobber med landets nye lover. I rollen som Spillmester går læreren inn i møterommet, later som hun prater til De fremtidige lederne, går ut igjen og sier til De andre at de snart skal få lov til å komme inn. Hun sier også at de, mens de venter, må bruke tiden utenfor møterommet til å diskutere hva de vil si til De fremtidige lederne.

Kort oppsummert kan teaterbaserte arbeidsformer sies å aktivere fellesskap som fiksjonelle interaksjonsformer ved å gjøre elevene til medskapere av fiksjonen gjennom fiksjonshandlinger, og ved at læreren fungerer som leder av fiksjonen ved å etablere og opprettholde fiksjonskontrakten. Fordi teaterbaserte arbeidsformer blir til gjennom de elevene og den læreren som til enhver tid interagerer, dannes det ulike og unike fellesskap hver gang disse arbeidsformene gjennomføres.

Fellesskap som identifikasjon

Identifikasjon kan ifølge Tjora (2018) også forstås som en form for fellesskap. Fellesskap som identifikasjon består av delte forestillinger, opplevelser, følelser og verdier, og det er disse aspektene som bidrar til å holde grupper

sammen. Identitetsskapende handlinger kan dreie seg om å skape bevissthet om skillelinjer mellom ens egen gruppe og andres, og om å opprettholde disse skillelinjene. Samtidig er identifikasjon med en gruppe avgjørende for hvordan individet handler og tenker i gitte situasjoner. Fellesskap som etableres gjennom identifikasjon vil for eksempel være samfunnsskasser, nasjoner, yrkesgrupper, etniske grupper, skoler og klasser. Fellesskap som identifikasjon er en opplevelse av at «noen spesifikke andre ligner mer på en selv enn andre spesifikke andre» (Tjora, 2018, s. 74), og idet man forstår dette, oppstår også en forståelse av at noen er utenfor fellesskapet. De er de spesifikke andre. Forståelsen av fellesskap som identitet kan altså også ha en skyggeside.

Fellesskap som fiksjonelle identifikasjonsformer

I arbeid med å etablere roller, steder og situasjoner er identifikasjon en viktig del av fiksjonsprosessen (Allern & Dragset, 2017; Sæbø, 2010). I *Kampen om fellesskap* identifiserer elevene seg med individuelle og kollektive roller. Disse kan omtales som fiksjonelle identifikasjoner. Den kollektive rollen, De fremtidige lederne, innebærer en definert oppgave og funksjon gjennom de fem første sekvensene. De er en gruppe med makt og muligheter til å lede det nye landet, og denne identiteten blir gradvis mer etablert gjennom undervisningsforløpet. Elevene utvikler sin forestilling om den kollektive rollen gjennom identitetsskapende handlinger når de skaper nye lover, bestemmer våpenskjoldet og definerer hvem de andre i landet er. Dette bidrar til å bygge opp under gruppeidentiteten gjennom forløpet. Arbeidsformene er bygget opp slik at De fremtidige lederne skal utvikle en følelse og opplevelse av å høre sammen. De verdier, forestillingene og opplevelsene som konstruerer denne fiksjonsbaserte gruppeidentiteten, skapes og improviseres frem av de elevene som til enhver tid deltar i forløpet. Det vil si at gruppen av De fremtidige lederne vil fremstå forskjellig fra elevgruppe til elevgruppe ved at elevene fyller karakterene med sine preferanser.

Et annet aspekt ved fiksjonelle identifikasjoner er at de gjør det mulig for elever å undersøke fenomener fra ulike perspektiver. Å la elever erfare ulike perspektiver ved å bytte roller underveis i et undervisningsforløp er et klassisk dramapedagogisk grep. Perspektivbyttene kan bidra til en mer nyansert forståelse av tematikken som undersøkes (Heggstad & Heggstad, 2022). Virkningen av perspektivbyttet forutsetter imidlertid at identifikasjonen med rollene før

byttet fremstår som troverdig. Jo sterkere identitet elevene har utviklet som De fremtidige lederne, desto mer virkningsfullt blir det når elevene må skifte perspektiv. Når elevene i *Kampen om fellesskap* må forlate møterommet og rollen som De fremtidige lederne, forsterkes distinksjonen mellom vi og dem. Perspektivbyttet skjer ved at gruppetilhørigheten endres. Elevene skal spille en annen sosial gruppe, som står i et annet forhold både til makt og lovgivning enn de lederne de selv en gang var. Sekvens fem, Spillet om De andre, krever at det etableres en ny felles identitet som elevene skal handle ut fra. Elevene skal se på det nye landets utfordringer fra en helt ny synsvinkel. Det maktfellesskapet som De fremtidige lederne har bygget opp gjennom sekvensene, har hatt en spesiell betydning for elevenes identifikasjon med den kollektive rollen. Nå skal denne fellesskapsfølelsen endres. Dilemmaene og kompleksiteten knyttet til det å identifisere seg med et fellesskap aksentueres særlig gjennom det store perspektivbyttet som sekvens fem, Spillet om De andre, innebærer.

Kort oppsummert kan teaterbaserte arbeidsformer sies å aktivere fellesskap som fiksjonelle identifikasjonsformer ved å la elevene forestille seg at de er noen andre, og ved å la dem spille flere ulike roller innenfor én fiksjon og dermed få mulighet til ytterligere perspektivbytte. Hvem som nå egentlig er de spesifikke andre, kommer i spill når perspektivet skifter. Fiksjon gjør det mulig å prøve ut forskjellige identifikasjonshandlinger, og dermed ulike fellesskap.

Fiksjonserfaringer

Målet med de teaterbaserte arbeidsformene i *Kampen om fellesskap* er at de skal gi elevene ulike fiksjonserfaringer med fellesskap. Disse erfaringene danner et grunnlag for elevenes diskusjon og refleksjon om fellesskap i den siste sekvensen. Læringspotensialet i *Kampen om fellesskap* er også knyttet til de erfaringene elevene får tilgang til ved å spille ut fiksjon. I arbeid med teaterbaserte arbeidsformer vil opplevelsen imidlertid være en sammenblanding av reelle og fiktive elementer. I det følgende skal vi se på to ulike fiksjonsteorier som viser hvordan det ikke-fiksjonelle er en viktig del av elevenes fiksjonserfaringer. Den første er estetisk fordobling, og den andre er metafiksjon.

Estetisk fordobling

Szatkowskis (1985) teori om estetisk fordobling synligjør hvordan læringspotensialet i fiksjonsarbeid handler om at elevene erfarer fiksjon og ikke-fiksjon samtidig. Heggstad og Heggstad (2022) forklarer denne dobbeltheten ved å si at to realiteter er i sving samtidig. De sier: «Du spiller en figur og reflekterer over situasjonen du er i – i spill, samtidig som du reflekterer over spillhendelsen og spillhandlingene sett fra ditt eget perspektiv» (Heggstad & Heggstad, 2022, s. 18). Sauters (2008) teori om *den teatrale kommunikasjonen* har tre meningsbærende nivåer, som kan brukes for å konkretisere hvordan fiksjon og ikke-fiksjon utgjør fiksjonserfaringene. Det første nivået er det sensoriske, som her er elevenes reelle fremtoning. Det betyr at elevene som seg selv, med sine kropper, klær, meninger, faktiske gruppetilhørighet og status, hele tiden er en aktiv del av erfaringene. I *Kampen om fellesskap* er det sensoriske nivået de maktstrukturene som ligger i klassen, og som spiller inn på elevenes erfaringer. Dette nivået kan læreren arbeide med ved å lede fiksjonsprosesser slik at de utfordrer eksisterende hierarkier. Det andre nivået er det artistiske, som er det elevene gjør for å spille ut og manifestere fiktive steder, roller og situasjoner. Det tredje nivået er det symbolske. Dette er selve fiksjonen, det oppdiktete. I *Kampen om fellesskap* er det symbolske nivået det oppdiktete universet som etableres gjennom forløpet. Alle nivåene er til stede samtidig, og de virker på ulike måter i de forskjellige sekvensene.

Vi har tidligere hevdet at *Kampen om fellesskap* aktiverer fellesskap som fiksjonelle interaksjonsformer. I disse fellesskapene er forholdet mellom det reelle og det fiktive viktig for elevens erfaringer. Slik kan vi si at elevenes fiksjonserfaringer består av reelle maktstrukturer i klasserommet, teatrale makt-handlinger og fiktive maktstrukturer. Vi har også vist at *Kampen om fellesskap* aktiverer fellesskap som fiksjonelle identifikasjonsformer. I disse fellesskapene er det reelle og det fiktive aktivt gjennom elevenes reelle gruppetilhørighet og de fiktive gruppene i forløpet.

Metafiksjon

Metafiksjon betyr at en fiksjon peker på seg selv som fiksjon (Gladsø, 2015). I dramapedagogisk sammenheng brukes metafiksjon for å skape selvrefleksive praksiser (Gladsø, 2015). I *Kampen om fellesskap* er det mellomsekvensene, The Changemaker, som kan forstås som metafiksjonelle. Her kommenterer

elevene den hovedsekvensen de nylig har vært igjennom. De ritualiserte bruddene gjentas med tydelige og etter hvert gjenkjennelige signaler gjennom forløpet. Et eksempel på et slikt ritualisert brudd er The Changemaker, som kommer etter sekvens tre, Kartet. Denne mellomsekvensen starter med at elevene får beskjed av Spillmester om å legge alle forslagene til våpenskjoldene på møtebordet og studere dem nøye. Elevene må tenke over hvilket av disse våpenskjoldene de helst ville valgt. Så sier Spillmester at musikken vil spille i ett minutt, og at elevene må peke på det våpenskjoldet de helst ville ha valgt. De kan ikke snakke, og de må holde posisjonen til musikken stanser. I minuttet som følger, blir det tydelig hvem det var som fikk viljen sin, og hvem som måtte gi seg, da de forhandlet om hvilke våpenskjold det nye landet skulle ha. Hvem av elevene klarte å overtale de andre? Hvem lot seg overtale, eller overbevise? The Changemaker har som mål å gi elevene muligheter til å undersøke de fellesskapspraksisene som de har spilt ut i fiksjon, gjennom et estetisk språk. Et annet mål med The Changemaker er å gi elevene materiale som kan brukes i refleksjon i slutten av forløpet.

Fellesskap som didaktisk begrep

Tjora (2018) hevder at fellesskap er en grunnleggende opplevelse for alle mennesker, og at det er et fenomen som kan fylles med et erfaringsbasert innhold. Som fagbegrep omhandles fellesskap i flere vitenskapsfelt. Både sosiologer, antropologer og psykologer beskriver fellesskapspraksiser og fellesskaps-erfaringer i kulturer, samfunn og hos individet. En lærer som skal planlegge undervisning om fellesskap, må håndtere fenomenet didaktisk. Vi har til nå implisitt behandlet fellesskap som et didaktisk begrep, både ved å vise hvordan fellesskap kan sies å skapes gjennom estetiske arbeidsformer, og ved å vise hvilke erfaringer disse fellesskapene potensielt kan gi. Avslutningsvis skal vi eksplisitt undersøke hvordan fellesskap kan forstås som et didaktisk begrep. Pedagogen Bjørg Brandtzæg Gundem påpeker at didaktikkens hovedfokus er undervisningspraksis (Gundem, 2011), og at didaktikkens anliggende blant annet kan handle om undervisningens formaspekt – hvordan det undervises – og målaspekt – hva elevene skal lære (Gundem, 2008).

I didaktikk for estetiske læreprosesser vektlegges det at erfaringene som undervisningsformer skaper, er forutsetningen for det som læres (se kapittel 1). Det betyr at arbeidsformer og mål ikke bare må forstås relasjonelt, slik de presenteres gjennom den mye brukte didaktiske relasjonsmodellen (Lyngsnes & Rismark, 2020), men performativt, slik det forstås i kunstfagdidaktikken (Østern mfl., 2024). Dette betyr at: «knowledge should not be transferred from teacher to students but that it is to be created in shared processes between teachers, the students and the learning material» (Birkeland mfl., 2023, s. 39). I *Kampen om fellesskap* kommer dette til uttrykk ved at fellesskapsformene de teaterbaserte arbeidsformene skaper, danner utgangspunktet for det elevene lærer om fellesskap. I fortsettelsen skal vi ta tak i dette og se nærmere på hvordan fellesskap kan forstås som et didaktisk begrep. For det første kan fellesskap forstås som en del av en undervisningsform, og for det andre kan fellesskap være undervisningens mål.

Undervisningens form og mål

Som vi har sett, aktiverer teaterbaserte arbeidsformer særlig to former for fellesskap: fellesskap som fiksjonelle interaksjonsformer og fellesskap som fiksjonelle identifikasjonsformer. I vårt kapittel har vi undersøkt hvordan fellesskap kan aktiveres gjennom en gitt arbeidsform. Å bruke fellesskap som et didaktisk begrep kan handle om å analysere hvilke former for fellesskap ulike arbeidsformer aktiverer. Den didaktiske konsekvensen av dette er at lærere må kunne reflektere over hvordan ulike arbeidsformer skaper forskjellige former for fellesskap. Innenfor feltet estetiske læreprosesser betyr dette at man må kunne artikulere hvordan ulike estetiske arbeidsformer aktiverer ulike former for fellesskap. Det handler da om å kunne begrepsliggjøre hvordan teaterbaserte arbeidsformer, litteraturbaserte arbeidsformer eller dansebaserte arbeidsformer – for å nevne noen – har sine særegne måter å skape fellesskap på. Å bruke fellesskap som didaktisk begrep i feltet estetiske læreprosesser handler dermed om å kunne praktisere og reflektere over hvordan en estetisk arbeidsform aktiverer fellesskap.

Å forstå fellesskap som didaktisk begrep kan også handle om refleksjon over hvilke fellesskapsforståelser som skal inngå i målet. Målet med *Kampen om fellesskap* er at elevene skal utforske fellesskap som et flertydig fenomen. I didaktikk for estetiske læreprosesser knyttes måltenkningen til at komplekse

fenomener i samfunn, kultur og natur ikke må defineres som entydige, men at de må forstås med tvisyn (Krosshus, 2023). I arbeid med *Kampen om fellesskap* har vi vært opptatt av at fellesskap, som de fleste andre betydningsfulle samfunnsmessige fenomener, også fordrer et kritisk blikk. I deler av forskningen på didaktikk og fellesskap (Restad & Sandsmark, 2021) behandles fellesskap oftest som et udiskutabelt positivt fenomen. Men fellesskap som sosiale prosesser har iboende motsetninger og kan være både oppbyggende og destruktive. Noen fellesskap kan også oppleves gode å være i for noen, samtidig som de samme fellesskapene ikke nødvendigvis er gode å være i for andre. Samtidig består fellesskap av grenseoppganger: grenser for hvem som er innenfor og hvem som er utenfor. I *Kampen om Fellesskap* har elevene utforsket dette ved å undersøke hvordan fellesskapet i et land kan føles annerledes for dem som leder det, enn for de andre. Refleksjon over fellesskap og undervisningens mål handler blant annet om å stille spørsmålet: Hva er det vi vil lære bort når vi vil lære elever om fellesskap? Hvis fellesskap er en sosial prosess, betyr det didaktisk at elever må lære om hvordan fellesskap konstrueres, etableres og utfordres. Å forstå fellesskapets flerstemmighet blir da en del av målet, og som vi har sett, gir fiksjon særegne vilkår for å erfare fellesskap med sine innebygde dilemmaer.

Epilog

Et undervisningsforløp nærmer seg slutten. En lærer står foran en gruppe elever. Læreren og elevene har improvisert frem et fiksjonsunivers om et nytt land. De har konstruert og erfart ulike former for fellesskap, men ingen vet enda hva de har lært om fellesskap. Akkurat nå opphører fiksjonsuniverset litt etter litt. Elevene er ikke lenger i rolle, men fiksjonserfaringene har de fortsatt med seg. De har fått utlevert en mengde kort. Det spilles musikk. Ingen snakker sammen. Gjennom forløpet har de diskutert, ropt, avbrutt hverandre, vært påståelig, kjempet, gitt seg, manipulert, tulla og kanskje kjent på hvordan det er å lage fellesskap, på godt og vondt. Alt dette har de gjort mens de har spilt ledere som skal utvikle et land, og innbyggere som skal bo i landet. Akkurat nå bygger de i grupper et felles korthus med alle kortene i kortstokken. Snart skal opplevelsene deres danne grunnlag for å diskutere fellesskap. Musikken skrus ned og læreren leser: «O, wonder! How many goodly creatures are there here! How beauteous mankind is! O brave new world, that hath such people in 't!» (Shakespeare, 1995b, s. 20).

Referanser

- Allern, T.-H. & Dragset, O. G. (2017). Et prosessdrama med rolle- og perspektivbytte i matematikk. I A. B. Sæbø, S. A. Eriksson & T.-H. Allern (Red.), *Drama, teater og demokrati*. Fagbokforlaget.
- Allern, T.-H. & Sæbø, A. B. (2010). Hva kan drama som læringsform bidra med i undervisnings- og læringsprosessen?. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(3), 244–255. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2010-03-06>
- Arendt, H. (2012). *Vita activa – det virksomme liv*. Forente Forlag AS.
- Arnesen, A.-L. (2020). *Pedagogisk nærvær: skolen som inkluderingsarena og risikosone*. Universitetsforlaget.
- Biesta, G. J. J. (2007). «Don't count me in» – Democracy, education and the question of inclusion. *Nordic Studies in Education*, 27(1), 18–31.
- Birkeland, I. M. & Krosshus, T. C. (2017). Stedsspesifikk dramapedagogikk og demokratisk danning. I A. B. Sæbø, S. A. Eriksson & T.-H. Allern (Red.), *Drama, teater og demokrati* (s. 239–254). Fagbokforlaget.
- Birkeland, I. M. & Krosshus, T. C. (2022). *Kampen om fellesskap* [Læringsressurs]. Drama og teaterpedagogene. https://dramaogteater.no/wp-content/uploads/2022/10/Kampen-om-fellesskap_steg_for_steg.pdf
- Birkeland, I. M., Krosshus, T. C. & Frers, L. (2023). Otherness-Togetherness-Aesthetics, and what kind of aesthetic learning process? A discussion of how aesthetic learning processes are expressed in four different syllabuses. *Universitas Gedanensis*, 34(63), 31–44. <https://o-t-aesthetics.eu/wp-content/uploads/2023/03/post-project-publication.pdf>
- Braanaas, N. (2008). *Dramapedagogisk historie og teori*. Fagbokforlaget.
- Buli-Holmberg, J. & Olsen, M. H. (2019). *Psykososialt læringsmiljø*. Cappelen Damm Akademisk.
- Dewey, J. (2005). *Demokrati og Uddannelse*. Forlaget Klim. (Opprinnelig utgitt 1916)
- Drama og teaterpedagogene. (2022, september 4). *Læringsressurs dramalæring*. <https://dramaogteater.no/laeringsressurs/>
- Eriksen, I. M. & Lyng, S. T. (2018). *Elevenes psykososiale miljø: gode strategier, harde nøtter og blinde flekker i skolemiljøarbeidet*. Fagbokforlaget.
- Gladso, S., Gjervan, E. K., Hovik, L. & Skagen, A. (2015). *Dramaturgi: Forestillinger om teater*. Universitetsforlaget.
- Gundem, B. B. (2008). Didaktikk – fagdidaktikk, anstrengte eller fruktbare forhold? *Acta Didactica Norge*, 2(1), 1–15. <https://doi.org/10.5617/adno.1020>
- Gundem, B. B. (2011). *Europeisk didaktikk – tenkning og viten*. Universitetsforlaget.
- Guss, F. G. (2015). *Barnekulturens iscenesettelser I. Lekens dynamiske verden*. Cappelen Damm Akademisk.
- Haug, H., Kaegi, S. & Wetzl, D. (u.å.). *Home Visit Europe*. Rimini Protokoll. <https://www.rimini-protokoll.de/website/en/project/hausbesuch-europa>
- Heggstad, K. M. & Heggstad, K. (2022). *7 veier til drama – Grunnbok i dramapedagogikk for lærere i barnehage og skole*. (4. utg.). Fagbokforlaget.

- Johannesen, E. H., Krosshus, T. C., Illeris, H. & Frers, L. (2023). Leder: Estetiske læreprosesser i pedagogisk praksis. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 7(1), 1–9. <https://doi.org/10.23865/jased.v7.5642>
- Krosshus, T. C. (2023). Kunst som kunnskapsåpner: Om tvisyn som didaktisk begrep, mellom-menneskelige fenomen og estetiske læreprosesser i barnehagelærerutdanningen. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 7(1), 56–70. <https://doi.org/10.23865/jased.v7.3975>
- Krosshus, T. C., Magierecka, J. & Birkeland, I. M. (2023). Aesthetic learning processes as concept, education term, research field and practice. A short introduction. *Universitas Gedanensis*, 34(63), 9–18. <https://o-t-aesthetics.eu/wp-content/uploads/2023/03/post-project-publication.pdf>
- Liset, M. & Wiik, M. (2023). Dramafaglige estetiske læreprosesser for fremtidens klasseledere – en studie av lærerstudenters erfaringer med dramaundervisning i utdanningen. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 7(1), 25–39. <https://doi.org/10.23865/jased.v7.3851>
- Lyngsnens, K. & Rismark, M. (2020). *Didaktisk arbeid*. Gyldendal.
- Magierecka, J., Krosshus, T. C., Birkeland, I. M., Bøen-Olsen, E. & Frers, L. (2023). Structuring practices of aesthetics. The Norwegian contribution to the project. *Universitas Gedanensis*, 34(63), 19–30. <https://o-t-aesthetics.eu/wp-content/uploads/2023/03/post-project-publication.pdf>
- Michelet, S. (2019). *Klassen som fellesskap: elevkultur – faglig og sosial trening*. Cappelen Damm Akademisk.
- Moen, B.-E. & Moen, G. L. (2020). *Skolen som samfunnsbygger – å bli til noen, ikke bare noe*. Cappelen Damm Akademisk.
- Neelands, J. (2000). *Drama i praksis. Teori, ideer og metoder*. Dansk Teaterforlag.
- Pendry, K. (u.å.). *Goodbye, America*. Kate Pendry. <https://www.katependry.com/arkiv>
- Rasmussen, B. (2013). Fra erfaring til refleksiv kunnskap. Sentrale premisser i praksisledet forskning. I A.-L. Østern, G. Stavik-Karlsen & E. Angelo (Red.), *Kunstpedagogikk og kunnskapsutvikling* (s. 261–272). Universitetsforlaget.
- Restad, F. & Sandsmark, J. (2021). *Mobbeforebygging i et fellesskapsperspektiv. Nye stemmer i praksis*. Kommuneforlaget.
- Sauter, S. (2008). *Eventness: A concept of the theatrical event*. Stiftelsen för utgivning av teatervetenskapliga studier.
- Shakespeare, W. (1995a). King Lear. I *William Shakespeare. The complete works*. Leopard.
- Shakespeare, W. (1995b). The Tempest. I *William Shakespeare. The complete works*. Leopard.
- Smith, H. & Dean, R. T. (Red.). (2009). *Practice-led research, research-led practice in the creative arts*. Edinburgh University Press.
- Szatkowski, J. (1985). Når kunst kan brukes... – Om dramapædagogik og æstetik. I J. Szatkowski & C. B. M. Jensen (Red.), *Dramapædagogik i nordisk perspektiv. Artikkelsamling II*. (s. 136–153). Teaterforlaget Drama.
- Sæbø, A. B. (1998). *Drama. Et kunstfag*. Tano-Aschehoug.
- Sæbø, A. B. (2012). Dramapædagogikk – studium av drama og estetiske læreprosesser i klasseromsforskning. I R. K. Gjærum & B. Rasmussen (Red.), *Forestilling, framføring, forskning: Metodologi i anvendt teaterforskning* (s. 163–184). Akademika forlag.
- Sæbø, A. B. (2016). *Drama som læringsform*. Universitetsforlaget.
- Sæbø, A. B. (2023). *Tverrfaglige lekprosjekter i begynneropplæringen*. Universitetsforlaget.

- Tjora, A. (2018). *Hva er fellesskap*. Universitetsforlaget.
- Tjora, A. (2022). Fellesskapets etikk og estetikk. I M. Fieldseth, H. H. Stien & J. Veiteberg (Red.), *Kunstskapte fellesskap* (s. 29–53). Fagbokforlaget.
- Østern, A.-L. & Knudsen, K. N. (Red.). (2019). *Performative Approaches in Arts Education. Artful teaching, learning and research*. Routledge.
- Østern, T. P., Illeris, H., Knudsen, K. N., Jusslin, S. & Holdhus, K. (Red.). (2024). *Kunstfagdidaktikk som kunstnerisk, forskende og oppmerksom undervisningspraksis*. Universitetsforlaget.

Hvis du vil prøve deg
på "kampen om Fellesskap":



Gjør fellesskap til et vanskelig,
flertydig begrep for deg selv,
før du starter
undervisningen.



Gå en ettermiddagstur.
Lytt til Nitten Nitti av ~~Steffen~~
Bjørn Torske mens
du tenker på elevene dine.



Jobb som en koreograf når
du instruerer.

Variér mellom: - bevegelse & ro
- lyd & stillhet
- posisjoner & plassering
or

TS. DET KOREOGRAFISKE
ER SÆRS VIKTIG
I OVERGANGENE



Gi rom for både herming
og kreative innspill.



Vær spesielt nøye med alle må
The Changemaker. være helt
Men behold både det "i tryk".
humoristiske og det alvorlige.