

# Hvordan kan estetiske læringsprosesser skape et inkluderende læringsmiljø?

---

Aase-Hilde Brekke

Særtrykk fra Dembra-publikasjon nr. 4

# Hvordan kan estetiske læringsprosesser skape et inkluderende læringsmiljø?

Aase-Hilde Brekke



## SAMMENDRAG

Artikkelen beskriver hvordan estetiske læringsprosesser omtales i ulike nasjonale utdanningsdokumenter, og hvordan denne inngangen til undervisning kan bidra til å skape et inkluderende læringsmiljø. I tillegg presenteres flere praktiske eksempler på bruk av estetiske læringsprosesser i opplæringen og i en kunstpedagogisk kontekst.



Foto: Aase+Hilde Brekke

## HVORFOR ESTETISKE LÆRINGSPROSESSER?

*«Barn lærer ikke stykkevis og timeplandelt, men helt. Rytmer i kropp, pust, stemme, følelse, undring og tanke er ett og det samme.»*

*Det musiske mennesket (1989),  
Jon-Roar Bjørkvold*

Det er uttrykt i flere nasjonale utdanningsdokumenter at det skal være *en estetisk dimensjon*, eller bruk av *estetiske læringsprosesser/læreprosesser* i opplæringen i barnehage, skole og videregående opplæring/VGO og lærerutdanningen (Kunnskapsdepartementet, 2019). Denne metodiske tilnærmingen til pedagogisk arbeid kan også være en viktig og spennende inngang for å jobbe med et inkluderende læringsmiljø i hele utdanningsløpet. For å belyse dette er artikkelen bygd opp slik: Først belyses begrepet estetiske læringsprosesser i relasjon til et utvalg av nasjonale utdanningsdokumenter, etterfulgt av en presentasjon av et utvidet syn på

inkludering i relasjon til skolemiljø. Så presenteres flere praktiske eksempler på estetiske læringsformer. Som grunntanke i artikkelen ligger at barnets spontanlek og rollelek sees på som et grunnleggende element for læring, noe som også er dokumentert i nyere nevroforskning (Lunde & Brodal, 2022). Leken som læringsform kjennetegnes av indre motivasjon, glede og selvregulering, noe som er en forutsetning for gode læringsmiljøer generelt. Brukt aktivt inn i undervisning og estetiske læringsprosesser skaper leken nye perspektiver og muligheter, også for inkludering og medvirkning.

## NASJONALE FØRINGER OM DEN ESTETISKE DIMENSJONEN I UNDERVISNINGEN

Begrepet estetiske læringsprosesser kan i ulike nasjonale føringsdokumenter knyttes både til *praktiske og estetiske fag* i utdanningsløpet, til de estetiske fagene musikk og kunst og håndverk i skolen, og til *den estetiske dimensjonen i alle fag*.

### **Om estetiske læringsprosesser i lærerutdanningene**

I arbeid med estetiske læringsprosesser hentes arbeids- og uttrykksformer fra de estetiske fagområdene, basert på estetisk teori, praksis og metodikk (By, Holte og Lie, 2020). Forfatterne av rapporten «Estetiske læringsprosesser i grunnskolelærerutdanningene. Helhetlig, integrert og forskningsbasert?» har undersøkt hvordan situasjonen er i lærerutdanningen med hensyn til tilbudet i og bruken av estetiske læringsprosesser og estetiske fag (ibid.). Begrepet estetiske læringsprosesser defineres som erfaringsbaserte prosesser knyttet til aktive og utforskende strategier for helhetlig læring. De sammensatte prosessene representerer «et utvidet kunnskapssyn hvor relasjonelle, emosjonelle, kognitive, praktiske, skapende, sanselige og refleksive momenter aktiviseres på en gang» (Illeris, 2012:17). Sansene og det symbolske vektlegges, og utforskningen gir ikke bare ett svar, men kan gi flere svar på samme spørsmål eller arbeidsoppgave (NOU 2015: 8, s. 25). Estetiske læringsprosesser bygger på et konsistent kunnskaps- og teorigrunnlag knyttet til læring og har hatt stor betydning i lærerutdanningen i Skandinavia fra tidlig i 1990-årene (Illeris, 2012), og har bidratt til forståelsen av en estetisk dimensjon i alle skolefag (Hohr & Pedersen, 1996:94–98). Samtidig som begrepet har påvirket læreplanene, er det svært varierende i hvilken grad estetiske læringsprosesser blir undervist i ved lærerutdanningene. Antall timer i estetiske fag har blitt redusert over tid i lærerutdanningene. Kompetansen blant lærere er følgelig lav, og undervisningen og tilbudet lider under «den tilsynelatende innslagspregede og ad-hoc-pregede håndteringen av opplæringen» (By et al., 2020: 69).

I forskrifter for grunnskolelærerutdanningene og *forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning* (Kunnskapsdepartementet, Lovdata § 2, 2016) står

det at lærerstudentens læringsutbytte og ferdigheter skal føre til at studenten «kan skape inkluderende og helsefremmende læringsmiljøer som bidrar til gode faglige, sosiale og estetiske læringsprosesser». Studentene skal «oppøve kreativitet, evne til å skape, samhandle, reflektere og kommunisere, ved hjelp av estetiske virkemidler og verktøy». Og videre: «Studenten skal kunne legge til rette for kreativ læring gjennom ulike estetiske uttrykk, formidling og framføringer som er med på å utvikle selvtillit og identitet hos elevene.» Ut fra ordlyden i forskriftene er det altså god grunn til å hevde at estetiske læringsprosesser burde være en viktig del av lærerutdanningen – noe de dessverre ikke er, eller i varierende grad er, som nevnt over (By et al., 2020).

### **Den estetiske dimensjonen i barnehage, skole, VGO og lærerutdanning**

Strategiplanen *Skaperglede, engasjement og utforskertrang. Praktisk og estetisk innhold i barnehage, skole og lærerutdanning* (Kunnskapsdepartementet, 2019) har som mål å styrke den estetiske dimensjonen i hele utdanningsløpet.

Planen omtaler mangfoldet i de praktiske og estetiske fagene i barnehagen: kunst, kultur og kreativitet, og kropp, bevegelse, mat og helse (s. 4), og i skolen i fagene musikk, kunst og håndverk, kroppsøving og mat og helse (s. 4). Kreativt og skapende arbeid foregår både i de praktiske og estetiske fagene, og kan inngå som arbeidsform på alle fagområder, for å bidra «til å gi barn og unge skapende og innovative ferdigheter» (s. 4). Estetiske opplevelser, naturopplevelser og fysisk utfoldelse knyttes til bevegelsesglede og til å skape identitet (s. 4), samt mestring, sosial kompetanse og god fysisk og psykisk helse. De praktiske og estetiske fagene skal bidra til kreativitet og metodevariasjon i alle fag, og internasjonal forskning viser at kunst i bred forstand

påvirker og forbedrer helse og livskvalitet (Fancourt, 2019). Det er også derfor viktig at alle får mulighet til å delta.

At estetiske fag har en verdi ut over seg selv, er nevnt i *St.meld. nr. 31, Kvalitet i skolen*: «De praktiske estetiske fagene har stor egenverdi, men åpner samtidig for variasjon og nye innganger til arbeidet med de tradisjonelle skolefagene» (Regjeringen, 2007–2008). Estetisk kompetanse er også nevnt eksplisitt i forbindelse med kompetansebegrepet (NOU 2015: 9), og i forbindelse med begrepene læring og læringsmiljø i *Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag* (NOU 2014: 7).

Den estetiske dimensjonen finnes i alle fag, og de praktiske fagene tilfører kunnskap og erfaringer gjennom *handlinger*, som er svært verdifullt for læring. Noe av utfordringen er at når kunstoffagene, kroppsøving, mat og helse behandles som ett fagområde, fører det fort til en usynliggjøring av de estetiske fagenes særlige kompetanseområder og kunnskapsfelt.

### **Skaperglede, engasjement og utforskertrang i LK20**

I *Læreplanverket 2020/LK20*, Overordnet del, omtales kreativitet, utforskertrang og lek, og at elevene skal lære og utvikle seg gjennom sansning og tenkning, estetiske uttrykksformer og praktiske aktiviteter (under pkt. 1.4 Skaperglede, engasjement og utforskertrang Udir, 2020). «Skapende læringsprosesser» beskrives som en forutsetning for elevenes *danning og identitetsutvikling* (Udir, 2020), og sansning og tenkning, estetiske uttrykksformer og praktiske aktiviteter skaper læring og utvikling (UDIR, 2019). Dette kan igjen knyttes til å utvikle evnen til å lære omtalt i pkt. 2.4. Å lære å lære (LK20, Udir, 2020). Disse ferdighetene er i opplæringsloven knyttet sammen også med holdninger

for å mestre eget liv, og for å kunne bidra i fellesskapet (Opplæringsloven § 1-1). Elevenes medvirkning gjennom nysgjerrighet, skaperkraft og utforskertrang, kreativitet og lek, skal etterstrebes.

Det er altså et faktum at praktiske og estetiske fag i utdanningsløpet omtales som viktige fag og kompetanseområder i flere offentlige utdanningsdokumenter. Fagene omtales også i sammenheng med å utvikle ulike ferdigheter hos elevene, som å skape, å utforske og å utvikle kreativitet og kritisk sans. På hvilken måte dette kan skje, er åpent, men at de praktiske og estetiske fagene skal være en premissleverandør for utvikling av metodevariasjon i alle fag, er et gjennomgående tema. Imidlertid er koblingen mellom inkludering og estetisk læring som oftest ikke eksplisitt uttalt i offentlige styringsdokumenter, og den forsvinner ofte «under offentlighetens radar» (Sæbø, Eriksson & Allern, 2017, s. 18).

### **LÆRINGSMILJØ OG ET UTVIDET INKLUDERINGSBEGREP**

Læringsmiljø er av Utdanningsdirektoratet (Udir) definert som «de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forholdene på skolen som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel» (Udir, 2020). Herunder nevnes den samlede innsatsen fra skolen og ledelsen, som jobber med forbedring av læringsmiljøet og tiltak mot mobbing og god klasseledelse. Det handler om å utvikle en god relasjon mellom lærer og elev, positive relasjoner mellom elever, og en positiv holdning til å lære. I tillegg er et godt samarbeid med foreldre viktig for utviklingen av et godt læringsmiljø (Udir, 2020).

Læringsmiljøer fremmer ikke bare elevenes læring, men legger grunnlaget for at elevene kan bli trygge, kreative og selvstendige (Udir, 2020). Hvis kreativitet skal ha en så stor betydning i undervisningen

som LK20 fremholder, bør det få som konsekvens at lærernes kompetanse styrkes, og at estetiske læringsprosesser innlemmes i alle fag, men kompetansen blant pedagogene er fortsatt lav i barne- og ungdomsskolen. Vi vet at over 50 % av lærerne som underviser i musikk og kunst og håndverk på 1.-4. trinn mangler fagutdanning. På 5.-7. trinn mangler 43 % av kunst og håndverklærerne fagutdanning, og 30% av lærerne på ungdomstrinnet har ingen fagutdanning (Allern, 2011). I musikkfaget er forholdet slik: 28 % av musikk lærerne på ungdomstrinnet og 5 % av musikk lærerne på 5.-7. trinn har ikke noen musikkutdanning (Ibid. 2011). Lærere på lave trinn har vesentlig mindre formell kompetanse enn lærere på høyere trinn. Statistikken er gammelt nytt, men fortsatt aktuell (Sætre, Ophus, Neby, 2016). Så lenge lærerutdanningen ikke har obligatorisk opplæring i estetiske fag, får ikke studentene kompetansen som skal til for å undervise i estetiske fag, eller grunnlag for å skape metodevariasjon basert på estetiske læringsprosesser.

### **Et utvidet syn på inkludering**

Begrepene *inkludering* og *integrering* brukes ofte synonymt i politiske føringsdokumenter med hensyn til innvandrere og flyktninger, for eksempel i rapporten «Bedre integrering. Mål, strategier, tiltak» (Kaldheimutvalget, NOU 2011: 14). I skolens mandat, uttrykt i LK20, er inkludering og mangfold viktige temaer, men har en bredere målgruppe: «Et godt samfunn er tuftet på et inkluderende og mangfoldig fellesskap» (Overordnet del, 1.2. Identitet og kulturelt mangfold, s. 5). Inkludering og mangfold knyttes også til at: «Skolen skal gi elevene historisk og kulturell innsikt og forankring, og bidra til at hver elev kan ivareta og utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap» (s. 5).

Et kort historisk tilbakeblikk kan forklare noe av det utvidete synet på inkludering i skolen etter nedlegging av spesialskolene i 1970-årene, og lovendringen

om integrering av funksjonshemmede i skolen har påvirket begrepet inkludering i pedagogisk arbeid og spesialpedagogikk (Faldet, Knudsmoen, Nes, 2017). Veilederen om Spesialundervisning, 1.3 Et godt læringsmiljø (Udir, 2020), understreker lærerens kompetanse som viktig for å få spesialundervisningen til å fungere: «Et godt læringsmiljø og lærerens kompetanse i klasseledelse er viktig for alle elevers utvikling, men spesielt for elever som strever faglig og/eller sosialt» (Udir, 2014/2021). Denne kompetansen innebærer å kunne skape en positiv og støttende relasjon til hver enkelt elev, en god læringskultur og et læringsfellesskap, etablering av struktur, regler og rutiner, og tydelige forventninger og motivering av elevene. I denne artikkelen fokuserer jeg på hva *et utvidet* inkluderingsbegrep i skolen kan bety, inspirert av Statlig spesialpedagogisk tjenestes definisjon:

*«Et inkluderende læringsmiljø verdsetter mangfold, noe som ifølge forskning er en helt nødvendig forutsetning for å skape et inkluderende læringsmiljø. I et inkluderende læringsmiljø har alle sin naturlige tilhørighet, og ingen betegnes som inkluderte.»*

*(Statped 2020)*

Dette er et syn på inkludering som passer godt inn i pedagogisk arbeid med estetiske læringsprosesser, fordi alle elever er del av et læringsfellesskap hvor de kan delta med sine ressurser i et fellesskap. Dette grunnsynet er inkludert i flere av artiklene i boken *Kunstens muligheter i spesialpedagogisk arbeid* (Sæther, Haugen, Hassel, Universitetsforlaget, 2022), hvor fagområdene skjønnlitteratur, drama/teater, musikk, kunst og håndverk og visuell kunst beskrives som innganger til spesialpedagogikk. Denne variasjonen av estetiske innganger til både spesialpedagogikk, allment pedagogisk arbeid og kunstpedagogisk arbeid i barnehage og skole

skal jeg forsøke å vise noen eksempler på i neste avsnitt.

### ESTETISKE LÆRINGSPROSESSER I PRAKSIS

Når jeg benytter begrepet estetiske læringsprosesser i fortsettelsen, er det med tanke på at alle estetiske fagområder kan benyttes som inspirasjon i opplæringen. Det gjelder dans, drama/teater, sang og musikk, film, foto, design, kunst- og håndverkstradisjoner, arkitektur, digital kunst, litteratur osv. Alle disse fagområdene er imidlertid ikke inkludert i barnehage, skole, VGO og lærerutdanningen som egne fag.

#### Skapende aktiviteter i barnehagen

Grunntanken om at barnehagene skulle være en demokratisk arena, går tilbake til humanismen og Friedrich Fröbel, som grunnla barnehagen (Kindergarten) i 1840, som pedagogisk institusjon. Dette arbeidet hadde stor betydning for etablering av barnehager både i Norge, Norden og Europa. Den barnehagepedagogikken som er mest kjent for sitt demokratiske grunnsyn i kombinasjon med skapende aktiviteter, er imidlertid arbeidet i Reggio Emilia-barnehagene i Italia, etter andre verdenskrig. Barnehagene skulle bygge en forståelse av demokrati allerede fra småbarnsalderen gjennom respekt for barnets initiativ og barnets iboende utforskertrang, evne til refleksjon og evne til omsorg for andre. Barnet skulle lære å observere, og å uttrykke seg gjennom materialer og medier som maling, tegning, skulptur og tekst. Refleksjon og samtaler var også viktige redskaper. Pedagogisk dokumentasjon benyttes som metode for å observere barnets utvikling og uttrykk. Kjent er stifteren Loris Malaguzzis uttalelse om at «Et barn har 100 språk», som er en måte å understreke mangfoldet og mulighetene som ligger i det å skape og uttrykke seg på mangfoldig vis (Reggio Emilia Approach, 2022). Også norske barnehager har latt seg inspirere av

Reggio Emilias pedagogikk (se [reggioemilia.no](http://reggioemilia.no)). En annen inspirasjonskilde til å støtte det skapende barnet (både i barnehage og grunnskole) kom fra boken *Det musiske mennesket*, av Jon-Roar Bjørkvold (Bjørkvold, 1992). Han beskriver barnets uttrykksbehov og spontansang, og er opptatt av sangens og musikkens styrkende og forvandlende kraft.

Det pedagogiske landskapet i barnehagene endrer seg også i takt med politiske føringer, og en slik «kulturendring» kan leses i *Rammeplan for barnehagen* (Udir, 2017), med en dreining mot opplæring i språk, matematikk og naturfaglige emner, for å skape større sammenheng mellom overgangen fra barnehage til skole. Imidlertid viser internasjonal forskning at et for tidlig fokus på kognitiv læring i barnehagen fører til stress, og manglende motivasjon for læring i skolen (Sommer, 2018). Undersøkelser viser også at kommunikasjonen mellom barnehage og skole ofte er mangelfull og tilfeldig, noe som ikke sikrer en god overgang til skolen (Rambøl, 2010; Broström, 2009). Det er også derfor grunn til bekymring med hensyn til hvor det skapende mennesket blir av, i jungelen av velmenende opplæringsmål, så lenge barnehagen har større krav til tilpasning «oppover» mot skolen, men skolen ikke har samme krav om å strekke seg «nedover» og ta imot barnet med lek, fantasi og skapende initiativ. Bruken av estetiske læringsprosesser kan sees på som en brobygger mellom barnehage og skole i så måte.

#### Drama og teater som inkluderende undervisningspraksis

Dannelsesbegrepet har vært tett knyttet opp til drama og teater i skolen, så langt tilbake som latin-skolene på 1500-tallet, som hadde som mål å lære elever talekunst, retorikk og å skikke seg vel. I Norge benyttes dramapedagogikk i barnehage og skole, og vektlegger utvikling av sosiale ferdigheter. Flere



skoler lager skolerevy<sup>1</sup>, selv om drama ikke er et eget fag. Teateret har røtter i både ritualer og underholdning, og er historisk og globalt sett et estetisk uttrykk med mange former. Det kan eksempelvis inneholde både verbale og ikke-verbale uttrykk, sang, musikk, dans, scenografi, bruk av dukker og figurteater. Teater er en praktisk, sosial, estetisk kunstform som bidrar til utforskende og skapende læringsaktiviteter i et fellesskap og kan tilpasses alle målgrupper.

### Rollespill og teaterets byggesteiner

Rolleleken er sentral i barnets lek, hvor fantasi, innlevelse, «å gå ut og inn av roller», skjer spontant. Barnets spontane rollelek forteller noe om menneskets iboende trang og grunnleggende behov for å *spille ut* en fiksjon eller fantasi (Evreinov, 1919). Dette kan kanskje forklare noe av grunnen til at rollespill er svært populært, også blant voksne, og benyttes både i skole og arbeidsliv for å belyse ulike situasjoner og problemer. Digitale rollespill spilles innendørs via datamaskin på internett, og rollespill benyttes i storyline som er en undervisningsmetode som strukturerer bruk av fortellinger i opplæringen (Karlsen og Hæggström, 2020). Laiv/levende rollespill (LRP *live-action role-playing*) er en form for improvisert dramatisering. Vanligvis er det ikke publikum til stede, og alle deltakere spiller en fiktiv person gjennom hele spillet.

Rollespill er den grunnleggende byggesteinen i teateret, og konstrueres ut fra figurer/karakterer, fabel/historie, hvilket rom/hvilket sted spillet foregår i/på (fysisk tid/fiktiv tid). Bruk av kroppen gjennom gester, mimikk, stemmeleie, bruk av tekst, retorikk og improvisasjon er en del av kompetansen som utvikles. Virkemidlene i teateret kan tilpasses

publikums alder, og teaterets hensikt. For å få et troverdig rollespill kreves det forberedelse, og en kan improvisere, som for eksempel i teatersport (Johnstone, 1979). I alt karakterarbeid og rollespill kreves prosessledelse, innlevelse, evne til å være i fiksjon og samarbeidsevne, for at spillet ikke skal stoppe opp. I skolen kan læreren eller elevene selv lage *improvisasjonskort* med situasjoner som skal iscenesettes. Elevene kan skape historier som kan endres underveis gjennom dialog, kritisk refleksjon og diskusjon.

I det internasjonale forskningsprosjektet Drama Improves Lisbon Key (DICE), som ble gjennomført i tolv land med bortimot 5000 ungdommer i alderen 13–16 år, ble det påvist at deltakerne økte sine ferdigheter på en rekke områder gjennom å bruke drama i undervisningen. Elevene utviklet språklige ferdigheter, samarbeidsevne, kritisk tenkning, konfliktløsning og økte motivasjonen for å lære i andre fag (DICE, 2010). Elevene ble også mer innovative og tryggere på å ta ordet i større forsamlinger. Dette viser at øvelse i drama/teater kan styrke individets myndiggjøring og sosiale ferdigheter, og øke elevenes medvirkning som kan forebygge utenfor-skap.

### Forumteater

Forumteater ble skapt av den brasilianske teaterreformatoren Gustav Boal, som var inspirert av frigjøringspedagogen Paulo Freire. Forumteateret bygger på *deltakernes innspill, reelle og opplevde problemer* som iscenesettes. Publikum betegnes som *spectators*, noe som uttrykker at publikum er både tilskuer og skuespiller, hvor alle som er til stede kan uttrykke sin mening og få sine idéer iscenesatt. Forumteaterets hensikt er å hjelpe

---

1 Revy på timeplanen. <https://hats.no/kurs/revy-pa-timeplanen>



gruppen til å se sammenhenger og mekanismer som fører til undertrykkelse og til frigjøring.

Jokeren har en sentral posisjon i forumteateret, og leder prosessene gjennom spørsmål til deltakerne: «Hvem kan foreslå en løsning her? Kom frem på scenen og vis oss!» Dette likner den sokratiske metode som ikke handler om å finne riktig svar, men å stille presise spørsmål, som kan forløse svaret individet selv bærer på. I en undervisningssituasjon kan læreren innta jokerens posisjon og lede deltakerne gjennom de ulike fasene: diskusjon, utvelgelse av problem det skal jobbes med, rollespillet, endringer underveis, og til sist avsluttende diskusjoner og tilbakemeldinger. Fiksjonen som iscenesettes, kan ta utgangspunkt i mer eller mindre reelle situasjoner. Dette krever både prosessledelse og spillkompetanse. Det innebærer for eksempel å bruke stemme og kropp som verktøy for å uttrykke seg, og å skape gode gruppeprosesser hvor ingen blir ekskludert, ikke presse frem bestemte svar eller resultater, men oppmuntre til undersøkelse. Jokerens oppgave er også å sortere ut hvilke temaer som egner seg for iscenesettelse og ikke, slik at en unngår altfor private temaer som kan bli vanskelige å håndtere underveis, og i etterkant. Et vellykket rollespill, og drama og teaterøvelser generelt, handler også om pedagogens kompetanse, vilje og evne til å romme det som skjer, uten fordømmelse, og å tilrettelegge øvelser som det er mulig å gjennomføre for alle. Tryggheten i metodebruken kommer over tid, gjennom teoretisk og praktisk kompetansebygging og erfaring.

### Tablåteater

En mindre krevende, men allikevel virkningsfull arbeidsform/metode er å jobbe med *tablå* eller *bildeteater* (Boal, 1990). Tablåteater tar utgangspunkt i og bygger på «frysbilder»/tablåer og *rollemodellering* hvor flere rollefigurer deltar. Formålet

er å utforske samspillet mellom rollefigurene i en gitt situasjon. Å lage et tablå eller et «frysbilde» er både morsomt og kreativt, og utfordrer forestillings- og samarbeidsevnen og den kritiske sansen. Frysbildet skal aktualisere et tema som enten er gitt deltakerne (elevene) av prosesslederen (læreren), eller som er bestemt av deltakerne (elevene) selv. For å illustrere dette viser jeg til et eksempel med temaet: «Undertrykkelse». Tre personer reiser seg opp, og en eller to andre skal forme kroppen(e) til den/de andre personen(e), til tablået viser «undertrykkelse», som de har forestilt seg det. De som former tablået, kan eventuelt snakke litt sammen, men deltakerne/elevene som blir behandlet som tablå, skal være tause, og føye seg etter det som bestemmes. Når de er ferdige med utformingen, er det åpent for kommentarer fra gruppen, som sier hva de tror tablået forestiller. Tablåteateret kan også utvikle seg videre slik at personer fra gruppen kan gå inn i tablået og overta plassen til en av personene, og så vise med kroppen hvordan vedkommende vil at denne delen av bildet skal se ut. Dette kan skape nye diskusjoner, og læreren som leder prosessen, kan også be gruppen komme med alternative løsninger, slik at «undertrykkelse» endrer seg til «likeverdighet», «respekt» osv.

To eksempler som viser hvordan dramaøvelser og tablå kan innlemmes i eksisterende undervisningsopplegg, er: «*Begrepsøvelse: Hva vil det si? Dramatisér det!*» og «*Identitetsøvelse: Hvem er du? Hvem er jeg? Vis det!*» (se [kunstkultursenteret.no](http://kunstkultursenteret.no) og [dembra.no](http://dembra.no)). Øvelsene var i utgangspunktet diskusjons- og refleksjonsøvelser, som ble endret for å vise hvordan ikke-verbal-kommunikasjon kan benyttes i undervisning om begreper som rasisme og identitet. Målet var også å utvikle flere innganger til det forebyggende arbeidet for å skape inkluderende og gode klassemiljøer knyttet til temaene demokrati og medborgerskap i LK20. Kunnskapssynet i LK20

kan også i sammenheng med *elevens medvirkning* sees på som en indirekte anerkjennelse av at kunnskap ikke bare overleveres, men skapes og videreutvikles i møtet med eleven. Den skapende prosessen i alle estetiske fag kan sees på som uttrykk og prosesser som styrker en demokratisk prosess, hvor den individuelle yringsfriheten står sentralt, samtidig som fellesskapets rammer utfordres, næres og beskyttes.

#### **Kreativitet og rollespill i norskopplæring for flerspråklige**

Det største og viktigste integreringstiltaket siden 2004 i Norge er introduksjonsordningen for nyankomne flyktninger (Walstad, 2017). Å styrke flyktingers mulighet til et yrkesaktivt liv antas å styrke språkferdighetene og sosial samhandling, og motvirke utviklingen av parallelle samfunn (St.meld. nr. 30 (2015–2016):9). Veien til utdanning og jobb kan imidlertid være lang og vanskelig for yngre flyktinger som har avbrutt skolegang eller ikke fullverdig skolegang fra hjemlandet. Nedenfor forteller jeg om en gruppe ungdommer i alderen 15–17 år som jeg underviste. De skulle gjennomføre ungdomsskoleeksamen organisert av voksenopplæringen, og mottok opplæring i grunnleggende ferdigheter, norsk, matematikk, engelsk og samfunnsfag. Jeg argumenterte overfor administrasjonen ved skolen for at jeg ville bruke kreativitet og rollespill som metode i språkopplæringen og andre fag, noe jeg fikk aksept for og gjennomførte i praksis (Brekke, 2019). Rollespill, lek og skapende aktiviteter skulle vise seg å være gode fremgangsmåter for å lære språk, skape motivasjon og et bedre læringsmiljø.

Klassen bestod av tolv elever i alderen 15–17 år, som kom fra ni ulike kulturer og språkgrupper. De fleste hadde allerede gått ett år i en såkalt innføringsklasse, og hadde varierende grad av språkkunnskap og erfaring fra norsk språk og kultur. Lærebøkene var tilpasset voksenopplæringen, og

elevene ble ikke engasjert av oppgavene i bøkene, så jeg måtte gjøre noe for å få opp motivasjonen for å lære.

Først jobbet jeg med å trygge elevene. Flere gav uttrykk for at de syntes det var flaut å gjøre feil, og at de andre skulle høre at de snakket norsk. Derfor delte jeg noen ganger inn klassen i smågrupper på to og to, slik at de kunne øve på å snakke i en tryggere kontekst. Av og til delte jeg inn i jentegrupper og guttegrupper for å variere arbeidet. Slik jeg observerte det, ble flere elever tryggere på hverandre, og språkövelser i kombinasjon med kreativitet, rollespill og teaterøvelser økte både det skriftlige ordforrådet og muntlig aktivitet i timene. Min tanke var at det var viktig å skape *en god språkkopplevelse i et godt fellesskap*, for å stimulere lærelysten. Derfor fikk elevene snakke det språket/de språkene de ønsket for å hjelpe hverandre i diskusjoner og problemløsninger. Praten gikk både på norsk og på andre språk, noe jeg opplevde støttet språkutviklingen (se også Bjermeland, 2022). Etter hvert fikk elevene et større ordforråd, og mot til å uttrykke seg både muntlig og skriftlig på norsk. Slik jeg opplevde det, var et godt læringsmiljø ikke bare viktig, men helt avgjørende for å lære.

I andre timer benyttet jeg rollespill som metode for språklæring og for å trygge elevene i sosiale settinger. Vi laget rollespill om vennskap, som iscenesatte dagligdagse møter i skolegården, på bussen på vei til skolen, eller situasjoner der eleven hadde fått en venn på besøk: «Hva sier og gjør du hvis ...?» Fantasien og rollespillet ble brukt for å styrke motet til å selv innlede og å føre en samtale på norsk, og opplegget åpnet for samtaler om vennskap.

I mattetimene benyttet vi rollespill for å øve på språk, tallforståelse og tallbegreper. Jeg hadde forberedt meg og tatt med diverse «varer» og emballasje for «å leke butikk». Vi laget «monopolpenger»

selv: 10 kr, 5 kr, 1 kr, osv. Vi rigget om klasserommet: En «stod i kassa» bak et bord, og de andre stod i kø og skulle handle varer. «Jeg vil kjøpe en liter melk og et brød. Hva koster det?» «Brødet koster 48 kroner, og en halv liter melk koster 29 kroner og 50 øre». Elevene måtte regne svaret ut i hodet, og køen fikk lov til å hjelpe hverandre. Ungdommene i alderen 15–17 år syntes rollespillene var morsomme å være med på. Oppsummert for bruk av rollespill i undervisningen vil jeg si at de ulike rollespillene belyste indirekte en alvorlig undertone: Mange hadde ikke fullført grunnutdanning fra hjemlandet. Flere kom fra krigsområder, og noen hadde kommet til Norge som enslige mindreårige flyktninger, med traumatiske historier i bagasjen. Ifølge opplæringsloven har disse ungdommene – underlagt voksenopplæringen – rett til kun tre års skolegang, der våre norskfødte ungdommer har ti år på å fullføre ungdomsskoleeksamen. Hvordan ville ungdommene klare seg i det norske samfunnet etterpå?

### **Sang og musikk: forestillingsarbeid med amatører og profesjonelle**

Sang og musikk er som andre kunsthøg universelle; de finnes på alle kontinenter og i alle kulturer, med en stor variasjon i uttrykksformer. Sang og musikk engasjerer og kan uttrykkes individuelt og kollektivt, og oppleves både individuelt og kollektivt. Det skapes ofte et sosialt fellesskap i forbindelse med å lytte til eller selv delta i sang- og musikkaktiviteter, noe som kan bidra til å skape et inkluderende fellesskap. Sangen i norsk skole har tradisjonelt sett vært et sentralt fag, til langt ut på 1800-tallet (Skållild 2010), og den gang preget av blant annet folksang, salmesang og nasjonsbyggende sanger. Innholdet i musikkfaget og antall timer har endret seg over tid. Politiske holdninger og assimileringpolitikk førte til at samenes tradisjonelle joik ble forbudt. Forbudet mot joik i skolen i de samiske områdene varte helt opp til 1950-årene, et tydelig tegn på skolens og statens fornuftspolitik.

I forbindelse med innføring av LK20 oppstod en stor debatt i offentligheten fordi mange fryktet at sangen skulle forsvinne i skolen (Gamlem, Støylen, 2016), ettersom sang ikke nevnes i Overordnet del i LK20 (Periskop, 2020). Sang og musikk benyttes også i forbindelse med terapi; musikkterapi og andre terapeutiske metoder som kombinerer flere kunstarter.

Et eksempel på hvordan ungdommer med kognitive eller fysiske funksjonsnedsettelse kan bidra på kunstfeltet, er demonstrert i den prisbelønte forestillingen *SPOR*. Den ble oppført av Kilden Dialog som er et samfunnsprosjekt ved Kilden teater og konserthus, i samarbeid med Kristiansand katedralskole (KKG) og Kristiansand symfoniorkester. De har siden 2015 gjennomført flere forestillinger med sang, musikk, dans, teater og fortellerkunst, og er et eksempel på et utvidet inkluderingsbegrep som rommer inkludering av barn og unge med fysiske og kognitive funksjonsnedsettelse. I prosjektet samarbeider profesjonelle kunstnere og ca. 100 ungdommer med og uten funksjonshindringer om å skape en sceneproduksjon. Tanken bak er at kunst i bred forstand, i tillegg til å representere ulike kunstformer, kan benyttes som en metode for mestring, og skape forståelse og inkludering (Adelheid, 2020).

### **TVERRFAGLIGE UTTRYKSMÅTER**

Tverrfaglige uttryksmåter innenfor kunstfeltet er kjent under benevnelsen crossover art/tverrfaglig kunst: «Crossover kan betegne både en tverrfaglig arbeidsmetode og et ferdig kunstprodukt. Innenfor crossover oppstår nye kunstneriske hybrider der en eller flere kunstformer blir sammenføydd i et felles og nytt kunstuttrykk» (Brekke, 2019, s. 23). Det er også mange måter å kombinere crossover på i pedagogisk arbeid for barn, unge og voksne, noe jeg selv har gjort som kunstnerlærer (engelsk:

Teaching Artist), hvor kunstfaglige metoder anvendes på ulike arenaer for ulike målgrupper. Metodikken jeg har benyttet, *performativ tverrfaglig metodikk*, er inspirert blant annet av avantgardekunst, frigjøringspedagogikk, teater, performancekunst, billedkunst, dans, sang og musikk, video og foto i kunstnerisk og pedagogisk arbeid (Brekke, 2019).

#### **Nasjonalt pilotprosjekt: *Er det noen kunst?* (2016)**

Nedenfor presenteres et nasjonalt pilotprosjekt for barn og unge i skoler, kulturskoler og Ung Kultur Møtes (UKM – Ungdommens Kulturmønstring), i alderen 13–15 år, med navnet *Er det noen kunst?* (Brekke, 2019). Prosjektet var et samarbeid mellom fem kommuner, Nord-Trøndelag fylke med prosjektleder Anna Josefine Kvaløsaeter, og Norsk kulturskoleråd. Målet var at *alle* elever uavhengig av forkunnskaper skulle lage en forestilling sammen på Spillum Dampsag & Høvleri i Namsos. Vi fikk teknisk assistanse fra ungdommer fra Kulturpatruljen «Vi bærre gjær det», et tiltak gjennom NAV. Som kunstnerisk leder tok jeg utgangspunkt i kulturarv og identitet som tema, og jeg ønsket å utnytte det visuelle storslagne med de gamle lokalene på Spillum Dampsag & Høvleri. Saga er fortsatt i bruk, som del av Norsk Sagbruksmuseum. Prosjektet *Er det noen kunst?* kan karakteriseres som stedsspesifikk kunst, som tok utgangspunkt i stedets historie, fortellinger og arkitektur for å skape kunst.

Jeg underviste en dag på hver av de fem skolene, og på kulturskoler. Opplegget ble tilpasset gruppene, og bestod blant annet av fysiske dramaøvelser og idéutvikling innenfor musikk, teater og visuell kunst, basert på elevenes egne ideer. På forhånd hadde jeg gjort research om lokalhistorie, og jeg presenterte dette for ungdommene ved hjelp av en PPT-presentasjon. Flere elever kjente igjen bygninger og steder, og kunne fortelle hvem som

hadde bodd i husene. Andre fortalte historier fra «saga» de hadde hørt av familiemedlemmer som hadde jobbet der i gamle dager. Det var denne dialogen jeg håpet på, da jeg ønsket å gi rom for elevenes tanker, kunnskap og opplevelser.

En av klassene, og kulturskoleelever som bodde nær nok, besøkte saga på Spillum. Elevene fikk omvisning både i dagslys og i stummende mørke i underetasjen, med fortellinger om gjenferdet på saga, forelskelser og det harde slitet på Spillum fra 1880-årene. Elevene fotograferte ting som de syntes var spennende, rare eller fine, både innendørs og utendørs. Tilbake på skolen jobbet de i grupper, og de fikk i oppgave å velge ut fem fotografier fra hver gruppe til bruk i forestillingen vår. Elever som til vanlig ikke deltok i organiserte kunst- eller kulturtilbud i fritiden, laget melodier og egne danser. De skrev tekster og laget teaterscener. Fra andre skoler laget noen elever tegninger, malerier og fotografier, og enkeltelever laget videoer. Ungdommene hadde behov for ulik grad av tilpasning med hensyn til tempo og omfang for å kunne levere et bidrag til prosjektet. I noen grupper kom det også frem problemer med utestenging og humor som gikk på bekostning av utsatte elever, gruppedynamikker og mobbing som skolen ikke hadde visst om. Dette ble håndtert gjennom dialog med gruppen, og et av innslagene til forestillingen ble endret. Prosjektet *Er det noen kunst?* fungerte som en katalysator for ideer og talenter, og fanget opp tanker og følelser som fikk et overbyggende og felles estetisk uttrykk. Prosjektet var basert på et utvidet inkluderingsbegrep der alle fikk bidra på sine premisser, i en sosial arena for samskiping med et felles mål.

Elevene fra kulturskolen gjorde opptak av lyder fra saga på Spillum, som trinn, knirkelyder fra en dør, osv. Så komponerte de musikk og lydkulisser, og lydfilene ble overført digitalt til en av skoleklassene, hvor en gruppe hadde laget sin egen «sag-dans».



Foto: Aase-Hilde Brekke

Det nasjonale pilotprosjektet *Er det noen kunst?* (2016), Namsos.

Elevene fikk innspill på koreografi fra meg, og videoutviklet og ferdigstilte selv sitt eget kunstuttrykk ved hjelp av lærerens oppfølging frem til premieren. Å få til et godt samarbeid med lærerne var avgjørende for prosessen og det endelige prosjektet. Det fungerte svært godt der lærerne var engasjert på forhånd og jobbet med prosjektet i skoletiden. Det fungerte ikke så bra der skolen overlot elevene til «en aktivitetsdag» uten forpliktende oppfølging.

Prosjektet varte tre måneder, og jeg satte sammen forestillingen med de ulike komponentene elevene

hadde laget, i løpet av en dag, før visning for publikum. Elevene ble instruert i en felles dans, plassering på scenen – når de skulle «på» og når de skulle «av» scenen. Jeg hadde laget en fotokollasj av elevenes foto og video pluss historiske foto av arbeiderne og interiøret fra saga på Spillum. Dette ble projisert på en vegg sammen med video, direkte på aktørene på scenen. Det gamle interiøret, lukten av sagmugg og det dunkle lyset skapte en perfekt rustikk scene for vårt tverrfaglige kulturminneprosjekt. De gamle historiene fra saga på Spillum og elevenes egne kunstneriske uttrykk ble flettet

sammen i prosjektet *Er det noen kunst?*. Den avsluttende forestillingen ble presentert på Spillum Dampsag & Høvleri i Namsos under «KURANT URBANT» (video finnes på Facebook) under Vrimmelfestivalen i Namdalen. Elevene, lærerne, prosjektlederen og Kulturpatruljen ytte en stor felles innsats for å få dette prosjektet til å fungere. Responsen underveis fra lærere og rektorer var at prosjektet fikk elevene frem i lyset som ressurspersoner, også de som av ulike årsaker ikke klarte å følge det ordinære undervisningstilbudet. Ungdommene var fantasifulle, hadde fortellerglede og ble synlige på en overraskende og ny måte, for hverandre og for lærerne. Og kanskje for seg selv også? Det var tydelig å se at elevene var stolte over å ha bidratt til en felles forestilling.

### **Outsider Art**

For de som ennå ikke kjenner begrepet «Outsider Art», er det verdt å oppdage hvilken berikelse og hvilket talent som befinner seg utenfor de kjente kunstarenaene. Outsider Art er en benevnelse som ofte benyttes om en kunstner som ikke er profesjonelt utdannet, altså autodidakt. Outsider Art defineres som kunst skapt av marginaliserte individer som befinner seg på siden av samfunnet både sosialt, psykologisk og kunstnerisk (Roger Cardinal, 1972), og begrepet er omdiskutert (Federhofer, Høvik, 2019). Det kan være mennesker med psykisk utviklingshemming, pasienter fra psykiatriske sykehus, men også barn og ungdommer som ikke ennå omtales som profesjonelle kunstnere.

En unik samling og et unikt museum nasjonalt og internasjonalt er Trastad Samlinger/Nasjonalt Senter for Outsider Art i Harstad Outsider Art. Det er et kompetansesenter og visningssted for nasjonal og internasjonal Outsider Art, og senteret ble nominert til årets museum i 2022. Den tidligere institusjonen Trastad Gård, for personer med utviklingshemming, inneholder en av verdens

største samlinger med kunst skapt av beboerne ved institusjonen i perioden 1954–1991. Beboere fikk forme fritt ut fra sine skapende evner, og museet har i dag over 2600 verk i sin samling. Institusjonens arbeid og kunst, og håndverkslærer Sigvor Riksheims (1904–1998) målsetting med pionerarbeidet ved Trastad skole var entydig: Det gjaldt «å gjere elevane til samfunnsmennesker – ikkje til pasienter på ein anstalt.» (Riksheim, 1971). En av institusjonens mest kjente kunstnere er Herleik Kristiansen (1947–2023), som var psykisk utviklingshemmet og beboer ved institusjonen i perioden 1963–1993. Hans arbeider er omtalt i Gunnar Danbolts monografi *Outsideren Herleik Kristiansens kunst* (Danbolt, 2015). «Gi oss lov og vi kan!» var mottoet ved institusjonen, og kan også inspirere til å lese LK20 med fornyet kraft: menneskeverdet, medvirkning og de tverrfaglige temaene demokrati og medborgerskap, folkehelse og livsmestring.

### **AVSLUTTENDE BETRAKTNINGER**

Estetiske læringsprosesser er direkte og indirekte omtalt i flere offentlige utdanningsdokumenter, som en metodisk tilnærming til undervisning i alle fag i skolen. Estetiske opplevelser, medvirkning, lek og utforskning er viktig for læring og for å utvikle ulike faglige ferdigheter. Det utnyttede potensialet for estetiske innganger til pedagogisk arbeid synes imidlertid stort i hele utdanningssystemet. Artikkelen har pekt på noen muligheter, og det finnes mange flere. For at estetiske læringsprosesser skal bli et aktivt innslag i skolens pedagogiske hverdag, må pedagoger i barnehage og skole få økt kunnskap om estetiske praksiser og estetiske læringsprosesser.

Helt til slutt vil jeg skissere et ønske for fremtidens skole- og utdanningsssystem: Den rådende kunnskapsforståelsen, skolens organisering og krav til elevene mangler «pusterom» for kreativitet. LK20s



vektlegging av kreativitet, tverrfaglighet og medvirkning åpner imidlertid for at skolens grunn-tenkning om kunnskap og kunnskapsutvikling kan endres. For å ta LK20s oppfordring på alvor kan bruken av estetiske læringsprosesser bidra til å igangsette skapende prosesser som gir nye læringsmål og metoder, skaper rom for refleksjon og samhandling hvor alle medvirker. Pedagogens holdninger, kunnskap og erfaring om estetikk, lek og kreativitet er avgjørende for å kunne gi rom for barnets og de unges aktive deltakelse og utfoldelse. Estetiske læringsprosesser kan bidra til meningsbærende aktiviteter i et fellesskap som på kort og lang sikt skaper levende og dynamiske celler av demokratisk utfoldelse i praksis.



## Referanser

- Allern, T. H. (2011). Er det plass for kunstfag i skolen etter Pisa? Kunstløftet 2008-2015. Kulturrådet. <https://www.kulturradet.no/kunstloftet/vis-artikkel/-/kl-artikkel-allern-maitekst>
- Bahdanovich, Hanssen N. (red.), Hassel, R. M. (red.), Haugen T. og Sæther M. (red.) (2022). Kunstens muligheter i spesialpedagogisk arbeid, Universitetsforlaget, 2022.
- Bjermeland, M. (2022). Norskopplæring for voksne innvandrere: - Vi må hjelpe dem på de språkene vi kan. Forskning.no. <https://forskning.no/kultur-partner-skole-ogutdanning/norskopplæringfor-voksne-innvandrere-vi-ma-hjelpe-dem-pa-de-sprakene-vi-kan/2024136>
- Bjørkvold, J.-R. (1989). *Det musiske mennesket*. Freidig Forlag.
- Brekke, A.-H. (2019). På tvers med performancekunst, Norsk kulturskoleråd.
- By, I. Å., Holte, A., Lie, C. (2020). Estetiske læringsprosesser i grunnskolelærerutdanningene. Helhetlig, integrert og forskningsbasert?, Rapport til Kunnskapsdepartementet, 24. juni, 2020.
- Cardinal, R. (1972) *Outsider art*. Praeger.
- Danbolt G. (2015). *Outsideren Herleik Kristiansens kunst*. Sør-Troms Museum.
- Drama Improves Lisbon Key, <http://www.dramanetwork.eu/>
- Faldet, A.-C., Knudsmoen, H. & Nes, K. (2017). Spesialpedagogikkens plass i lærerutdanningen - med Hamar som eksempel. I M. Løtveit (Red.), Tidssignaler: Lærerutdanningsfag i utvikling: Utdanning av lærere på Hamar - 150 år (s. 335-358). Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Federhofer, M.-Th., Høvik, I. «Outsider Art? Herleik Kristiansens kunstneriske prosesser». Hentet fra: <https://www.idunn.no/doi/10.18261/issn.1504-3029-2019-04-04>
- Gamlem M., Støylen W. (2016). «Det er for lite sang i skolen», NRK Møre og Romsdal. Publisert 10. august, 2016, kl. 22:05. <https://www.nrk.no/mr/frykter-at-sangen-forsvinner-fra-skolen-1.13082413>
- Golub, Spencer (1998). «Evreinov, Nikolai (Nikolaevich)» In *The Cambridge Guide to Theatre*. Ed. Martin Banham. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 0-521-43437-8. p. 354-355.
- Hohr, H. og Pedersen, K. (1996). *Perspektiver på estetiske læreprosesser*. Dansklærerforeningen, Billedkunst, s. 94 - 98.
- Illeris, H. (2012). *Aesthetic Learning Processes for the 21st Century: Epistemology, Didactics, Performance*. I: [https://isfte.org/wp-content/uploads/2015/07/JISTE\\_16.1\\_2012.pdf](https://isfte.org/wp-content/uploads/2015/07/JISTE_16.1_2012.pdf)
- Johnstone, Keith (1979). *Impro: Improvisation and the theatre*. New York: Theatre Arts Books. ISBN 0-87830-117-8
- Karlsen og Haggström (2020). Storyline. FIKS - Forskning, innovasjon og kompetanseutvikling i skolen. <https://www.uv.uio.no/forskning/satsinger/fiks/kunnskapsbase/elevaktive-arbeidsformer/Metoder%20og%20modeller/storyline/>
- Karlsen, K. H. & Haggström, M. (Ed.). (2020). Teaching through Stories: Renewing the Scottish Storyline Approach in Teacher Education. Waxmann.
- Kristoffersen, M., A. (2021). Mulighetsrom i møte mellom inkludering og estetisk tilnærming til læring i grunnskolen, Utdanningsnytt. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/mulighetsrom-i-mote-mellom-inkludering-og-estetisk-tilnærming-til-læring-i-grunnskolen/>
- Kunnskapsdepartementet (2019). Skaperglede, engasjement og utforskertrang. Praktisk og estetisk innhold i barnehage, skole og lærerutdanning. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/201001d-9f9f24870aa5c06ce9b12c8be/skaperglede-engasjement-og-utforskertrang.pdf>
- Kunnskapsdepartementet (2017). Nasjonale retningslinjer for samisk grunnskolelærerutdanning trinn 5-10, s. 8.
- Kunnskapsdepartementet (2016). Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning trinn 5-10, 2016, s. 10, Kunnskapsdepartementet (2017). Nasjonale retningslinjer for samisk grunnskolelærerutdanning trinn 1-7, s. 8
- Kunnskapsdepartementet (2010). Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning trinn 1-7, s 10. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2010-03-01>
- Lovdata (2016) Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning, § 2, 2016.
- Lunde, C., Brodal, P. (2022). *Lek og læring i et nevroperspektiv*. Hvordan gode intensjoner kan ødelegge barnets lærelyst. Universitetsforlaget.
- Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen (2019). MOT- å reflektere gjennom visuelle ytringer, Vågen videregående skole. <https://kunstkultursenteret.no/ressursbase/mot-a-reflektere-gjennom-visuelle-ytringer/>
- Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen (2018). «SPOR gjorde meg synlig i landskapet» - om kunst og inkludering. <https://kunstkultursenteret.no/ressursbase/kunst-og-inkludering-spor-gjorde-meg-synlig-i-landskapet/>
- Nasjonalt senter for Outsider Art/Trastad Samlinger, et kompetansesenter og visningssted for nasjonal og internasjonal Outsider Art. <https://stmu.no/attraksjoner/nasjonalt-senter-for-outsider-art/>
- NOU (2015: 8). Fremtidens skole, Fornylse av fag og kompetanser. Regjeringen.no, s. 25. <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/nou/pdfs/nou201520150008000ddd.pdf>
- NOU (2014: 7). *Elevenes læring i fremtidens skole - Et kunnskapsgrunnlag*. Regjeringen. No.
- NOU (2011: 14). Bedre integrering - Mål, strategier, tiltak (Kaldheimutvalget). Utredning fra utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 30. april 2010. Avgitt til Barne-, likestills- og inkluderingsdepartementet 14. juni 2011. Seriens redaksjon: Departementenes servicesenter Informasjonsforvaltning.
- Periskop. Av redaksjonen (2020). Fagfornyelsen: Blir sangen borte i skolen? Periskop. Av redaksjonen. Publisert mandag 17. august 2020. <https://www.periskop.no/fagfornyelsen-blir-sangen-borte-i-skolen/>

**Riksheim, Sigvor** (1971). Forsøksarbeid ved Trastad skole: 1962-1970: Nord-Norges åndssvakehjem. Informasjon om forsøksarbeid (bind-/heftenr. 4). Forsøksrådet for skoleverket.

**Reggio Emilia Approach** (2022). Loris Malaguzzi. The history of Reggio Emilia's municipal infant-toddler and preschools is profoundly woven with the life and thinking of Loris Malaguzzi. <https://www.reggiochildren.it/en/reggio-emilia-approach/loris-malaguzzi/>

**Sagen, Adelheid S.** (2020). Spor av SPOR: En studie av kunst som verktøy for utvikling av nye handlingsmuligheter og økt aktørskap. Master i kultur- og språkfagenes didaktikk. <https://brage.inn.no/inn-xmlui/handle/11250/2720828>

**Skållid, J.O.** (2010). «Gammelt og nytt i skolesangbøker». Universitetet i Sør-Øst tNorge. Forskning.no. Mandag 29. mars 2010 - 05:00. <https://forskning.no/skole-og-utdanning-musikk-partner/gammelt-og-nytt-i-skolesangboker/878053>

**Sommer, D.** (2018). Dion Sommer: – Jo tidligere barna blir systematisk testet, jo flere barn får skoleallergi, prestasjonsangst og mindre glede ved å lære. Utdanningsnytt. Publisert torsdag 15. november 2018 - 12:40. <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel/dion-sommer--jo-tidligere-bar-na-blir-systematisk-testet-jo-flere-barn-far-skoleallergi-prestasjonsangst-og-mindre-glede-ved-a-laere/118853>

**Statped** (2022). «Hva er inkludering». Oppdatert: 01.08.2022. <https://www.statped.no/temaer/inkludering2/hva-er-inkludering/>

**St.meld. nr. 31** (2007–2008) *Kvalitet i skolen*. Regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/>

**St.meld. nr. 30** (2015–2016). Fra mottak til arbeidsliv – en effektiv integreringspolitikk. Tilråding fra Justis- og beredskapsdepartementet 11. mai 2016, godkjent i statsråd samme dag. (Regjeringen Solberg), s. 9

**Sætre, J. H., Ophus, T., Neby, T. B.**, Utdanningsfrobundet, Publisert 05.10.2016. Hentet fra Acta Didactica, Vol. 10, 3/2016. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2016/musikkfa-get-i-norsk-grunnskole-lareres-kompetanse-og-valg-av-undersvinningsinnhold-i-musikk/>

**Udir** (2014/2021). Veilederen Spesialundervisning. 1.3. Et godt læringsmiljø. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/spesialundervisning/Spesialundervisning/Tilpasset-opplaring/1.3/>

**Udir** (2019). *Kunnskapsløftet, Læreplanverket 2020/LK20*. Det kongelige kunnskapsdepartement. UDIR (2020). Hva er et godt læringsmiljø? <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/spesialundervisning/Spesialundervisning/Tilpasset-opplaring/1.3/>

**Walstad, A.** (2017). Veien til en vellykket integrering. SSB.

## OM DEMBRA

Dembra tilbyr veiledning, kurs og nettbaserte ressurser for forebygging av ulike former for gruppefiendtlighet, som fordommer, fremmedfrykt, rasisme, antisemittisme og ekstremisme. Kjernen i Dembra er forebygging gjennom å bygge demokratisk kompetanse, med inkludering og deltakelse, kritisk tenking og mangfoldskompetanse som sentrale prinsipper. Tilbudet er rettet mot skoler og lærerutdanninger i Norge. Dembras fokus på undervisningspraksis, profesjonskompetanse og skolemiljø støtter skole og lærerutdanning med å virkeliggjøre fagfornyelsen og verdiene og prinsippene i læreplanens overordnede del.

## DETTE HEFTET

Denne utgaven av Dembra-publikasjonen retter søkelyset mot hvordan undervisning i ulike fag inngår i skolens og lærerutdanningens arbeid med forebygging av fordommer, utenforskap og diskriminering. Bidragene i publikasjonen viser hvordan undervisning i matematikk-, kroppsøvnings-, engelskfaget, samt bruk av estetiske læringsprosesser i undervisningen kan bidra til inkludering og demokratisk danning, i tråd med både overordnet del og læreplanene i fagene i læreplanverket LK20.