

Dramafaglige estetiske læreprosesser for fremtidens klasseledere – en studie av lærerstudenters erfaringer med dramaundervisning i utdanningen

Marte Liset* & Miriam Wiik

UiT, Norges arktiske universitet, Norge

Sammendrag

Lærerutdanningen skal forberede studentene på klasselederens mangfoldige oppgaver. Ved UiT Norges arktiske universitet har det fra 2017 vært gjennomført et utviklingsarbeid for å integrere dramafaglige estetiske læreprosesser i ulike fag gjennom den nye masteren i lærerutdanning. Ett av målene var å styrke studentenes utvikling som klasseledere. Denne studien følger det første kullet med studenter på grunnskolelærerutdanning 1.–7. trinn som har fulgt modellen med integrert dramaundervisning, og undersøker hvilke aspekter ved dramafaglige estetiske læreprosesser de mener er relevante for dem som fremtidige klasseledere. Studien bygger på systematisering og fortolkning av studentrefleksjoner fra første og femte studieår. Datamaterialet analyseres og drøftes i lys av teori om dramafaglige estetiske læreprosesser og klasseledelse. Analysen viser at dramafaglige estetiske læreprosesser kan bidra til å (a) gjøre studentene til tydeligere og mer bevisste formidlere, (b) gi en trygg øvingsramme der studentene kan prøve seg i relevante situasjoner og gjøre koplinger mellom egne refleksjoner og fagteori, (c) skape et godt studentmiljø og bedre forutsetninger for å bygge gode relasjoner med fremtidige elever, samt (d) gi konkrete idéer og inspirasjon til undervisningsplanlegging i skolen. Gjennom fiksjonerfaringer og kroppslig læring kan dramafaglige estetiske læreprosesser være et nyttig supplement til det kunnskapsgrunnlaget studentene tilegner seg om klasseledelse ellers i utdanningen.

Nøkkelord: drama; estetiske læreprosesser; klasseledelse; master i grunnskolelærerutdanning 1.-7. trinn

Abstract

Drama as an aesthetic learning process for the future's class leaders

Teacher education prepares students for the tasks they meet as class leaders. Starting in 2017 at UiT The Arctic University of Norway, drama as an aesthetic learning process has been integrated in different courses as part of the new Master of Education. One goal has been to strengthen the students' development as class leaders. This study follows the first cohort of students using the model of integrated drama education, investigating which aspects they believe are relevant for them as future class leaders. The study builds on organizing and interpreting student reflections from

*Korrespondanse: Marte Liset, e-post: marte.liset@uit.no

© 2023 M. Liset & M. Wiik. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially, provided the original work is properly cited and states its license.

Citation: M. Liset & M. Wiik. «Dramafaglige estetiske læreprosesser for fremtidens klasseledere – en studie av lærerstudenters erfaringer med dramaundervisning i utdanningen» *Journal for Research in Arts and Sports Education, Special issue: Estetiske læreprosesser i pedagogisk praksis*, Vol. 7(1), 2023, pp. 25–39. <http://dx.doi.org/10.23865/jased.v7.3851>

their first and fifth years of study. The data is analyzed and discussed in the context of theory of drama, aesthetic learning processes and classroom management, concluding that drama can contribute to (a) making students clearer and more conscious communicators; (b) providing a safe setting to practice and test themselves in relevant situations and make connections between their own reflections and course theory; (c) creating a good study environment and better prerequisites to build good relations with future pupils; and (d) providing ideas and inspiration for planning their lectures. Drama can, through fictional experiences and bodily learning, add to the knowledge base students acquire on class management.

Keywords: *drama; aesthetic learning processes; classroom management; Master of Education year 1–7*

Mottatt: Mars, 2022; Antatt: Mars, 2023; Publisert: Mai, 2023

Innledning

Gode klasseledere ser sammenhenger og kompleksiteten i arbeidet, de kan faget og fagdidaktikken, de ser elevene sine som individer, og de har evne til å fange opp gleden i læringssituasjonen. Gjennom måten å tilrettelegge undervisningen på signaliserer læreren interesse og respekt for elevene, noe som er byggeklosser i relasjonen mellom lærer og elev. (Helstad, 2018, s. 63)

Lærerutdanningen skal forberede studentene på klasselederens mangfoldige oppgaver. Som ferdigutdannede lærere skal de kunne skape «inkluderende og helsefremmende læringsmiljøer som bidrar til gode faglige, sosiale og estetiske læringsprosesser» (Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning, trinn 1–7, 2016, § 2). Ved oppstart av master i grunnskolelærerutdanning (GLU) 2017, ble det ved UiT Norges arktiske universitet satt i gang et utviklingsarbeid for å integrere dramafaglige estetiske læreprosesser i ulike fag gjennom utdanningsløpet. Et av fokusområdene i dette arbeidet var å styrke studentenes ferdigheter som klasseledere. Denne studien følger GLU 1–7-kullet fra 2017, og undersøker om dramaundervisningen har bidratt til å styrke dem som fremtidige klasseledere. Forskningsspørsmålet som stilles er: *Hvilke aspekter ved dramafaglige estetiske læreprosesser mener GLU-studenter er relevante for dem som fremtidige klasseledere?*

Studien bygger på systematisering og fortolkning av studentrefleksjoner fra første og femte studieår. Datamaterialet analyseres og drøftes i lys av teori om dramafaglige estetiske læreprosesser (Dahl & Østern, 2019; Høhr, 2013; Lindstøl, 2016; Sæbø, 2016) og klasseledelse (Christensen & Ulleberg, 2013; Helstad & Øyestad, 2017). I det følgende presenteres bakgrunnen for studien og tidligere forskning på området. Vi gir deretter et teoretisk rammeverk for vår forståelse av klasseledelse og dramafaglige estetiske læreprosesser. Videre går vi inn på studiens datamateriale, metode og analyseprosess. Deretter presenteres funnene, som til slutt drøftes i lys av teorien.

Bakgrunn for studien og tidligere forskning

Utviklingsarbeidet denne studien springer ut fra, var en videreutvikling av dramaundervisningen som tidligere ble gitt i grunnskolelærerutdanningen ved UiT. Drama

ble integrert i fagene pedagogikk og elevkunnskap, norsk og matematikk.¹ Noen studenter fikk i tillegg dramaundervisning i fagvalgene engelsk, samfunnsfag, norsk og matematikk ferdypning. Drama var også integrert i masteremnene begynneropplæring og estetiske læringsprosesser i norskfaget. Informantene har dermed ikke hatt lik mengde dramaundervisning. Undervisningen har både vært rettet mot studentenes utvikling som klasseledere gjennom arbeid med dramafaglige estetiske læreprosesser, og opplæring i dramafaglige læringsformer som kan anvendes i skolen. I rapporten *Estetiske læringsprosesser i grunnskolelærerutdanningene: Helhetlig, integrert og forskningsbasert?* (By et al., 2020), konkluderes det med at estetiske læreprosesser ser ut til å være lite integrert i grunnskolelærerutdanningene. Dramafaget har en sentral plass i opplæringen i estetiske læreprosesser ved de ulike lærerutdanningsinstitusjonene, men det er store variasjoner når det kommer til omfang og strukturering (By et al., 2020). Dramaundervisningen i GLU ved UiT trekkes fram som et av de «mest utviklede tiltakene» (By et al., 2020, s. 54).

Til tross for at dramafaget har en lang historie i norsk lærerutdanning, finnes lite forskning på studenters utbytte av dramaundervisning. Enkelte studier har undersøkt studenters erfaringer med drama og holdninger til bruk av disse i grunnskolen (Karlsen et al., 2019; Sæbø, 2005, 2007). Andre studier tar for seg eksempler på hvordan studenter nyttiggjør seg erfaringer fra dramafaglige estetiske læreprosesser i sin utvikling som klasseledere (Lindstøl, 2016; Mjanger & Wathne, 2012). Prosjektet «Prøverommet» ved NLA Høgskolen viser at førsteårsstudenter opplever det som nyttig med et prøverom der de kan øve seg på enkelte sider av klasselederrollen, i tillegg til at de får en kroppslig og emosjonell tilnærming til teori (Mjanger & Wathne, 2012). Prosjektet «Profesjonsverkstedet» ved Universitetet i Sørøst-Norge viser at fiksjonserfaringer kan være et utgangspunkt for refleksjon rundt temaene klasseledelse og tilpasset opplæring. *Simulering, refleksive, narrative og poetiske fiksjonsformer* åpner for ulike typer kunnskaper, erfaringer og refleksjoner, og bidrar til refleksjon på tvers av praktiske og teoretiske perspektiver (Lindstøl, 2016).

I vår studie følges et studentkull som har hatt undervisning i og gjennom dramafaglige estetiske læreprosesser over flere år av utdanningen. Studien er derfor et viktig bidrag til å utvikle forskningsbasert kunnskap om hvilken betydning dramafaglige estetiske læreprosesser kan ha i grunnskolelærerutdanning.

Klasseledelse

Klasseledelse er et vidt begrep som forsøker å romme lærerens mangfoldige arbeid knyttet til elevenes faglige, sosiale og emosjonelle læring og utvikling (Christensen & Ulleberg, 2013). Den norske forskningslitteraturen på området kan deles i tre perspektiver: *strukturperspektivet*, *kulturperspektivet* og *læringsperspektivet* (Helstad & Øyestad, 2017). Strukturperspektivet vektlegger klasselederens oppgaver med å

¹ Den obligatoriske dramaundervisningen utgjorde om lag 70 undervisningstimer.

etablere gode regler og rutiner, og skape et rolig og strukturert læringsmiljø med klare forventninger til elevene. Kulturperspektivet ser læreren som lagleder som gjennom ulike aktiviteter bygger trygge relasjoner og en klassekultur der elevene trives og blir inspirerte til å lære. Læringsperspektivet knyttes til ledelse av elevenes undervisning og læring. Valg av lærestoff og undervisningsmetoder og å kunne lede undervisningsaktiviteter på en læringsfremmende måte forstås som en viktig del av klasselederens oppgaver (Helstad & Øyestad, 2017). Mye av litteraturen om klasseledelse har hatt en generell tilnærming til ledelse, løseveit fra fagdidaktisk arbeid. Struktur- og kulturperspektivet har vært fremtredende. De siste årene har det blitt et større fokus på læringsperspektivet og at lærere leder gjennom å undervise i fag (Helstad, 2018). De ulike perspektivene er et analytisk skille som kan bidra til en nyansert forståelse av klasselederens oppgaver. I praksis vil en lærer arbeide med alle perspektivene samtidig (Helstad, 2018). I denne studien har vi et fokus på hvordan dramafaglige estetiske læreprosesser kan styrke fremtidige klasselederes praksis innenfor de ulike perspektivene.

Dramafaglige estetiske læreprosesser

Drama er et kunstfag med sitt estetiske fundament i teaterkunsten og sitt pedagogiske fundament i 1900-tallets progressive pedagogikk. Faget defineres gjerne ved å inkludere læring og estetisk erkjennelse (Heggstad, 2012; Meek, 2000; Sæbø, 1998). Hohr (2013) forklarer estetisk erkjennelse som innsikten som oppstår i samspillet mellom individets erfaring og kulturelt gitte formuttrykk. Individets resepsjon og produksjon av form eller *betydningsfulle mønster* fører til nye erfaringer og innsikt. Betydningsfulle mønster kjennetegnes av *relasjonell kompleksitet*. Hver for seg har ikke komponentene i formen en spesiell betydning. Betydningen skapes i det mønsteret som oppstår når komponentene settes sammen. Drama henter sitt formaspekt fra teaterkunsten, der for eksempel opplevelsen av rommet, scenografiske elementer, lys, lyd, musikk, tekst, bevegelse og dans spiller sammen og danner betydningsfulle mønster.

Erfaringsformen som oppstår i estetisk aktivitet, kaller Hohr (2013) for *opplevelse*. I en opplevelse forstår man verden som et system av relasjoner, ikke som avgrensede personer og begreper. Å skape og oppleve form kan derfor ses som et relasjonelt erkjennelsesredskap (Hohr, 2013). Vi vil trekke fram kroppslige erfaringer som sentrale i resepsjon og produksjon av form i drama. Kroppslige erfaringer innebærer ikke bare de erfaringene man får av synlige bevegelser, men også indre bevegelse, sansinger og kroppsstemninger. Det er ofte lettere å lære, huske og la seg bevege av noe man har gjort og sanset selv (Dahl & Østern, 2019). Kroppslig læring er en samtidig aktivisering av både bevegelse, tenkning, affekter og følelser. Denne koplingen kan gi en dypere form for læring (Dahl & Østern, 2019). Læringspotensialet i drama knyttes ofte til opplevelsene man kan få tilgang til ved å gå inn i tenkte roller og situasjoner. Vi kaller det fiksjonerfaringer (Lindstøl, 2016). Som deltager i en fiksjon har man en opplevelse «som rollefiguren», samtidig som man har en opplevelse som «den som

skaper rollefiguren». Man kan gjøre personlige og sosiale erfaringer som en annen og samtidig gjøre erfaringer og reflektere over disse som seg selv (Szatkowski, 1985; Sæbø, 1998). Når flere personer aksepterer og går inn i den samme fiksjonsrammen, vil man i tillegg til den individuelle fordoblingen, forholde seg til den eller de andre personene, både i og utenfor rolle (Austring & Sørensen, 2006). Når opplevelsen i som-om-virkeligheten settes i sammenheng med ens egne erfaringer fra virkeligheten utenfor spillet, gir det muligheter for ny kunnskap og innsikt (Sæbø, 1998, 2016).

Flere teoretikere tar til orde for at en definisjon av estetiske læreprosesser som formskapende aktivitet innenfor kunstoffagene, er for snever (Allern, 2015; Høhr, 2013; Illeris, 2012; Sakariassen, 2021; Willbergh, 2019). Det estetiske forstås ikke som noe som kan eller bør forbeholdes kunstoffagene, men som en dimensjon ved all erkjennelse. Siden drama ikke er et eget fag, verken i lærerutdanningen eller i grunnskolen, knyttes den innholdsmessige dimensjonen i faget ofte til læringsmål i andre fag. Drama har lange tradisjoner for å brukes som estetisk læreprosess i ulike skolefag eller i tverrfaglige prosjekter (Braanaas, 2008).

Vi forstår dramafaglige estetiske læreprosesser som læreprosesser som legger til rette for *opplevelser* (forstått som relasjonell erkjennelse) gjennom resepsjon og produksjon av *betydningsfulle mønstre* inspirert av teaterkunsten. Vi trekker fram *kroppslig læring* og *fiksjonserfaringer* som sentrale måter å erfare på innenfor drama. Når vi i artikkelen bruker begrepet drama, forstår vi det synonymt med dramafaglig estetisk læreprosess.

Datamateriale og metode

Studien plasseres i en fenomenologisk, hermeneutisk tradisjon (Grønmo, 2016; Kjørup, 1999). Den bygger på systematisering og fortolkning av innsamlet datamateriale fra et kull med 40 grunnskolelærerstudenter, trinn 1–7, på deres første og femte studieår. Alle studentene ga informert samtykke til deltagelse. Vi fant det hensiktsmessig å benytte en metodetriangulering med refleksjonsnotater, intervju og spørreundersøkelse for å belyse ulike sider av studentenes refleksjoner rundt dramaundervisningen. Siden et studentkull er fulgt over tid, kan en si at studien har tilnærmet seg en longitudinell metode (Grønmo, 2016).

Det ble samlet inn refleksjonsnotater fra alle studentene etter fire undervisningsøkter første studieår (Ref. 1–4).² En fordel med at refleksjonsnotatene ble skrevet i undervisningstiden, var at de viste umiddelbare refleksjoner fra alle som var til stede. Flere av svarene bar imidlertid preg av å være skrevet på kort tid. Situasjonen, refleksjonsspørsmålene og studentenes dramafaglige kompetanse på dette tidspunktet, var faktorer som kunne gjøre det vanskelig for dem å være kritiske.

² Spørsmålene etter hver økt var: (a) På hvilke måter tenker du øvelsene vi har gjort i dag kan gjøre deg til en bedre lærer/klasseleder? og (b) Var det noen øvelser du ikke likte/ikke syntes var relevante?

Vi gjennomførte to gruppeintervjuer mot slutten av første studieår og midtveis femte studieår. Gruppene var praksisgrupper med to kvinnelige (K1 og K2) og en mannlig (M) student i hver gruppe. Den ene gruppa (Int. 1) valgte vi fordi to av studentene hadde tidligere erfaring med drama. Den andre gruppa (Int. 2) ble valgt fordi de hadde lite erfaring med drama. Intervjuene ble gjennomført som halvstrukturerte, formelle intervjuer (Postholm, 2010). Det var forberedt en intervjuguide i forkant, men studentenes innspill og refleksjoner var med på å styre retningen intervjuene tok. Intervjuene fikk tidvis form som en samtale mellom studentene, mens intervjuerne lyttet til deres refleksjoner (Kvale & Brinkmann, 2015). Fordelen med å gjennomføre intervjuene på denne måten, var at studentene fikk snakke om det de husket og mente var særlig relevant knyttet til tematikken. I ettertid ser vi at en tydeligere struktur på intervjuene kunne gitt oss mer spesifikk informasjon direkte relatert til studiens problemstilling.

Femte studieår gjennomførte vi en strukturert utspørring (Grønmo, 2016) gjennom en digital spørreundersøkelse (Spør. 5. år). Av de 30 studentene som fortsatt fulgte studieprogrammet, svarte 17 på undersøkelsen. Spørreskjemaet varierte mellom åpne og lukkede spørsmål (Postholm & Jacobsen, 2011). Der det var lukkede spørsmål, var det mulig å legge inn kommentarer. Tanken med spørreundersøkelsen var å få et tallfestet overblikk over kullets opplevelser av dramaundervisningens relevans for deres utvikling som klasseledere, og at dette kunne gi en ramme for forståelsen av de smalere, kvalitative dataene (Sæbø, 2012). Det at kun 17 av kullets 30 studenter besvarte undersøkelsen, gjør at den ikke gir et fullstendig overblikk.

Artikkelforfatterne var både lærere og forskere i denne studien, og vi må være bevisst vår medformende kraft som *insidere* (Kvernbekk, 2005; Sæbø, 2012). Målet var å skape undervisningsopplegg som kunne bidra til å utvikle studentene som klasseledere gjennom dramafaglige estetiske læreprosesser. Dette kan påvirke både spørsmålsstilling og fortolkning av datamaterialet. Det kan også påvirke studentenes svar i både refleksjonsnotater, intervjuer og spørreskjema. De kan bevisst eller ubevisst svare det de tror læreren mener er «det riktige svaret». Dette kan være en grunn til at datamaterialet i liten grad inneholder kritiske studentrefleksjoner. På den andre siden gir det å følge studentenes dramaundervisning fra innsiden en mulighet til rikere og dypere fortolkning av empirien (Sæbø, 2012). Datamaterialet ble sortert ut ifra hvilke sider ved dramaundervisningen studentene mente kunne være relevante for deres utvikling som klasseledere. Vi tilnærmet oss *stegvis-deduktiv induktiv metode* da vi arbeidet fra rådata til teori (Tjora, 2018). Vi startet med en åpen koding hvor vi karakteriserte og klassifiserte viktige innholdselementer i datamaterialet. Videre gjorde vi en systematisk kategorisering for å identifisere og definere fellestrekk ved kodene (Grønmo, 2016). Etter flere gjennomganger av datamaterialet, kom vi fram til fire aspekter: (a) *relasjonsbygging*, (b) *formidling*, (c) *fiksjonserfaringer knyttet til klasseledelse* og (d) *drama som estetisk læreprosess i skolen*. Denne inndelingen må sees på som et analytisk skille mellom aspekter som i praksis kan overlappe hverandre.

Presentasjon av funn

Relasjonsbygging

Flere studenter trekker fram relasjonsbygging når de skal si noe om hva drama kan tilføre dem som fremtidige klasseledere. Det er særlig i intervjuene på første og femte studieår studentene reflekterer over dette. Studentene uttrykker at arbeid med drama gjorde at de fikk et godt studentmiljø. Flere ser en sammenheng mellom det å måtte «gå ut av komfortsonen» og å bli raskt trygge på sine medstudenter.

Noen studenter viser at de ser en overføringsverdi fra erfaringene de selv har med relasjonsbygging i studentgruppa til å kunne bygge et godt klassemiljø i grunnskolen. De sier for eksempel: «Den effekten vi har fått i vår klasse, det er ikke noe i veien for at du skal kunne dra den videre til den klassen du skal begynne å jobbe i» (Int. 2, 1. år, K2). «Det styrker også selvtilliten til unger når de kan være med på slike øvelser. Det er også veldig morsomt og gir deg et bedre forhold til elevene dine» (Ref. 2, 28). Muligheten drama gir for å gå inn i en rolle, trekkes av enkelte studenter fram som noe som kan skape en trygghet og mulighet til å utfolde seg: «Når du går inn i en rolle, så er det på en måte ikke deg på samme måte lenger. Så jeg merker i alle fall når jeg skal drive med drama, at jeg kan gjøre litt crazyere ting enn ellers» (Int. 2, 1. år, K1). «Du kan også vise elevene at de kan gjøre det, at elevene også kan få oppleve at det er trygt å stå der fordi de kan ‘gjemme seg bak masken’» (Int. 2, 1. år, K2).

Femte studieår trekker begge intervjugruppene fram evnen til å bygge gode relasjoner med elevene som viktig for å lykkes som klasseledere: «Og så er dette med relasjonsbygging helt essensielt, men det tar jo også litt tid å bygge opp [...]. Den kommer ikke av seg selv, så å jobbe mye med det tenker jeg også er viktig for god klasseledelse» (Int. 2, 5. år, K2). Flere studenter sier erfaringer med drama har gitt dem bedre forutsetninger for å bygge gode relasjoner med elevene sine. Noen trekker fram det å være til stede i øyeblikket og kunne improvisere som viktige egenskaper:

Jeg tenker at det med å gå inn i drama handler om å være veldig til stede i øyeblikket. Det tenker jeg er en fordel som klasseleder. Altså, barn møter jo øyeblikket spontant, og hvis du som klasseleder også kan gjøre det, så kan det være lettere å bygge gode relasjoner med elevene. (Int. 1, 1. år, K2)

Flere er inne på at man gjennom drama kan komme nærmere barns lekende måte å være på og at det kan være en styrke når man skal bygge relasjoner med barn: «Man åpner en dør mellom voksenverden og den barnslige verdenen når man går inn i en rolle eller dramatiserer» (Int. 2, 5. år, M); og «Særlig for de yngste elevene der leken er veldig sentral, så tror jeg det er viktig at du som lærer tør å være leken og gå litt inn i roller av og til» (Int. 2, 5. år, K1).

Vår tolkning av studentenes utsagn om hva drama kan tilføre dem som fremtidige klasseledere innenfor aspektet relasjonsbygging oppsummeres slik:

1. Drama kan bidra til et godt studentmiljø, og studentene kan se en overføringsverdi til bruk av drama for å skape et godt klassemiljø i skolen.

2. Årsakene til dette knyttes til drama som en kollektiv arbeidsform der man kan ha det gøy sammen, men også kommer nærmere hverandre fordi man må by på seg selv og gjøre ting man ikke føler seg helt komfortabel med. Mulighetene drama gir for å ta på seg en rolle kan gi trygghet når man skal stå foran andre eller utfordre seg på andre måter.
3. Erfaringer med drama kan bidra til lekenhet og evne til tilstedeværelse, noe som kan gi bedre forutsetninger for å bygge relasjoner med fremtidige elever.

Formidling

Flere studenter sier dramaundervisningen har gjort dem mer bevisste på seg selv som formidlere. Dette er særlig fremtredende i refleksjonsnotater skrevet etter en undervisningsøkt knyttet til kroppsspråk og kommunikasjon første studieår. Studentene skriver for eksempel: «Vi har fått øvd oss på å snakke tydelig og ha godt kroppsspråk. Uansett hvilken type undervisning vi skal ha, er dette viktig å tenke på» (Ref. 4, 20); «Man blir mer oppmerksom på hvordan ditt eget kroppsspråk påvirker de som hører på, samtidig som man får kjenne på kroppen hvordan de i klasserommet påvirker deg» (Ref. 4, 9); og «Det hjelper oss å bli tryggere i rollen og tørre å plante beina og snakke med høy og tydelig stemme» (Ref. 4, 36). Studentene ordlegger seg på en slik måte at vi oppfatter at den praktiske tilnærmingen har vært viktig for deres utbytte av dette arbeidet. Bevisstheten har utviklet seg gjennom at de selv har «kjent på kroppen» og «blitt oppmerksom på» hvordan formidler og lyttere gjensidig påvirker hverandre.

Noen av studentene henter opp igjen og reflekterer over formidling i intervjuene i første og femte studieår. En student sier formidling er mye mer enn at én forteller noe og skal ha de andre til å lytte, at formidling også kan handle om å bruke drama i skolen: «Så jeg tenker at ferdighetene mine har blitt styrket ved at jeg har skjønnet hvordan jeg kan bruke drama, og fått en inngang til hvordan man kan bruke drama i skolen» (Int. 1, 1. år, K1). En annen trekker fram likhetene mellom å undervise og å stå på en scene: «Idet du holder på med dramafaget, så blir du bevisst på hvordan du formidler, hvordan du er tydelig, hva som påvirker publikummet ditt og hvordan publikummet påvirker deg» (Int. 2, 1. år, M). Vi oppfatter at studentene her viser en mer nyansert forståelse av hva formidling kan være og at de mener arbeid med drama kan utvide formidlingsrepertoaret og gjøre at man blir en mer bevisst formidler, selv om man ikke arbeider med formidlingsøvelser.

Etter en undervisningsøkt første studieår, der studentene planla og gjennomførte dramafaglige arbeidsmåter med hverandre, trekker flere studenter fram det å gi beskjeder, forklare og lede aktiviteter som en relevant erfaring for deres utvikling som klasseledere. De sier for eksempel: «Vi har øvd på å lede en gruppe som er noe av det viktigste ved å være klasseleder» (Ref. 2, 27); og «Ved å forsøke å være i lærer/lederrollen og ta kontroll og bestemme [...] også ved å tørre å stå foran en gruppe medstudenter/elever og snakke» (Ref. 2, 1). Slik vi tolker studentenes utsagn, dreier disse erfaringene seg både om å stå foran og gi tydelige beskjeder, men også om hvordan en mer aktivt kan samhandle med «elevene sine» for å aktivisere dem i undervisningen.

Studentene får tilgang til erfaringene gjennom en form for fiksjon der de er seg selv i «lærer/lederrollen» i en fiktiv situasjon. Vår tolkning av studentenes utsagn om hva drama kan tilføre dem som fremtidige klasseledere innenfor aspektet formidling oppsummeres slik:

1. Drama kan bidra til at studentene får en kroppslig bevissthet om seg selv som formidlere og hvordan formidler og lyttere gjensidig påvirker hverandre.
2. Drama kan utvide studentenes forståelse av hva formidling kan være.
3. Ved å gå inn i lærerrollen og lede dramafaglig arbeid med andre studenter i elevrollen, kan studentene få praktisk erfaring med å gi beskjeder, forklare og lede læringsaktiviteter innenfor en øvelsesramme.

Fiksjonserfaringer knyttet til klasseledelse

Studentutsagnene som sier noe om fiksjonserfaringer knyttet til klasseledelse, viser primært til rollespill der studentene har utforsket virkelighetsnære situasjoner fra skolehverdagen. Rollespillene har ofte blitt vist for andre studenter, som et utgangspunkt for refleksjon og diskusjon. Studentene trekker fram ulike sider ved fiksjonserfaringene som relevante for dem som fremtidige klasseledere. Flere er opptatt av at de får «prøve seg» i rollen som lærer: «Man får ‘prøve’ seg på forskjellige scenarioer som man faktisk kan støte på ute i læreryrket, se hva som kan skje» (Ref. 3, 18); «Fått prøvd ting som er relevant til virkeligheten uten at dine ‘dårlige’ valg får konsekvenser» (Ref. 3, 9); og «Nå har jeg på en måte ‘opplevd’ mulige caser og er kanskje bedre rustet, kontra hvis jeg bare skulle blitt fortalt eller lest det» (Ref. 3, 21). Et par studenter sier de synes det er vanskelig å gå inn i rolle: «Synes det er vanskelig å gå inn i en rolle og skjønner ikke helt hensikten med det. Synes det er mye lettere/bedre å diskutere» (Ref. 3, 22); og «Noen av situasjonene synes jeg er vanskelig å ‘late som’ er ekte fordi situasjonen er helt ulik som den ville vært i et ordinært klasserom. Dermed vet jeg ikke om jeg ville opptrådd likt i en reell situasjon» (Ref. 4, 34).

Flere studenter understreker at det er nyttig å ha sett eksempler på mange ulike situasjoner, samt å ha fått muligheten til å reflektere over og diskutere disse med medstudenter: «Det var veldig fint å se eksempler på både gode og dårlige måter å håndtere en situasjon. Og så var det fint å få høre andres synspunkter og ting man ikke nødvendigvis hadde tenkt på eller lagt merke til selv» (Ref. 1, 5). Enkelte sier eksplisitt at de får en større forståelse for tematikken det har vært arbeidet med: «Ser saker fra ulike perspektiver i fellesskap og gjør det mye enklere å forstå» (Ref. 3, 22); «Jeg har fått større innsikt og forståelse for moral og etikk og begreper innen dette» (Ref. 3, 24); og «Teorien festet seg mye bedre etter disse øvelsene» (Ref. 3, 13). Vår tolkning av studentenes utsagn om hva drama kan tilføre dem som fremtidige klasseledere innenfor aspektet fiksjonserfaringer oppsummeres slik:

1. Studentene kan få mulighet til å øve seg på relevante situasjoner innenfor trygge rammer på campus, der valg og handlinger ikke får reelle konsekvenser. Det kan gjøre at studentene føler seg bedre forberedt til å stå i lignende situasjoner som klasseledere.

2. Å reflektere over og diskutere egne og andres rollespill kan gi mulighet til å se flere perspektiver og handlingsmuligheter i en situasjon.
3. Fiksjonerfaringene kan gi studentene mulighet til å gjøre koplinger mellom egne tanker, erfaringer og relevant fagteori, og gi dypere forståelse for tematikken det arbeides med.

Drama som estetisk læreprosess i skolen

Flere studenter sier at dramaundervisningen har ført til at de har fått konkrete idéer og inspirasjon til å bruke drama i skolen. I et av intervjuene på første studieår mener studentene at undervisningen i drama har gjort dem mer kreative i annen undervisningsplanlegging: «Og det tenker jeg er direkte knyttet opp mot det at vi har hatt i drama [...]. Det er mye verktøy i drama [...] men folk har funnet helt nye kreative måter å gjøre undervisningen på, og det har vært kjempeartig» (Int. 1, 1. år, K1). Vi forstår at studentene mener det å ha kjennskap til varierte undervisningsformer er noe som kan styrke dem som fremtidige klasseledere: «Jeg tenker at det å være en god klasseleder ikke bare vil tilsi det å ha kontroll og det å kunne formidle, men også det å kunne ha nok variasjon i undervisningen til å 'fange' dette publikummet» (Int. 1, 1. år, M).

Studentene har ikke noe krav om å bruke drama i grunnskolepraksis. Flere har likevel gjort det. Både på første og femte studieår snakker begge intervjugruppene om positive erfaringer med å bruke drama i praksis: «Hadde vi ikke vært inspirert og funnet det matnyttig, hadde vi ikke gidde å prøve det ut i praksis [...]. Å bruke dramafaglige arbeidsmåter er motiverende og engasjerende for elevene, samtidig som faget kommer fram» (Int. 2, 1. år, M). I spørreundersøkelsen sier alle studentene at de har prøvd ut drama i praksis. De skriver om stort engasjement og god mottagelse fra elevene: «Det gikk veldig bra. Elevene hiver seg fort med, de elsker det og det er mye 'enkler' som lærer enn man tror» (Spør. 5. år); og «Utfordrende, men gøy! Utenfor komfortsona. Elevene blir engasjerte, og synes det er spennende» (Spør. 5. år). Alle sier også at de kommer til å bruke drama som ferdigutdannede lærere: «Det er mye artig jeg ønsker å prøve, tror det er viktig å integrere drama i undervisningen både for elevenes læring, men også for læringsmiljøet» (Spør. 5. år).

Det å selv være deltager i dramafaglige estetiske læreprosesser, nevnes av flere som en grunn til at de selv ønsker å ta i bruk drama i skolen: «Når man selv føler det berører og at man blir veldig lysten på å lære og gå inn i et stoff eller noe man holder på med, så får man veldig lyst til å selv kunne ta det videre å gjøre det med elever og barn» (Int 1, 5. år, K2). Den kroppslige opplevelsen de har hatt i drama fremheves som viktig for at undervisningen har gjort inntrykk og «satt seg» i kroppen: «De [dramatimene] setter lys på temaene på en litt annen måte enn det vi er vant til. Vi får det vi lærer, på en måte, litt mer inn i kroppen, ikke bare inn i hode» (Int. 1, 1. år, M). En annen student beskriver det på denne måten:

Man har hatt en kroppslig opplevelse av å være i dramarommet, med å sitte på andre måter, dere har jo brukt litt musikk [...] og vi har fått lov til å bevege oss, vi har fått

lov til å ta på ting [...]. Jeg bare tror at sånne ting sitter mer igjen hos oss fordi vi har ikke bare hørt om det. Vi har ikke bare lest, men vi har tatt på det, kjent på det, ja, brukt flere sanser. (Int. 1, 5. år, K1)

Flere studenter beskriver drama som annerledes enn undervisning de møter i andre sammenhenger i utdanningen. Det nevnes også som en grunn til at de husker denne undervisningen bedre. Det kollektive arbeidet i drama har gitt delte opplevelser som studentgruppa snakker om og husker i etterkant:

Mange av tingene vi har gjort i drama kommer opp i andre sammenhenger også. Fordi det på en måte har satt seg litt da, fordi det representerer noe annet enn det vi vanligvis har gjort [...]. Altså sånne ting som vi har gjort kommer opp igjen i samtale fordi det har gjort et inntrykk. Og det tror jeg jo at gjør at når man selv skal gå ut og undervise så er det de tingene man husker. (Int. 1, 5. år, K1)

I intervjuene i femte studieår reflekterer begge gruppene over at det kan være utfordringer knyttet til å ta i bruk drama i skolen. Både tid, skolekultur og at det er en uvant læringsform for elever og lærerkollegaer løftes fram som grunner til dette: «Du vil jo på en måte møte en likesinnet [...]. Jeg tror ikke jeg har lyst til å være den eneste som er lærer-i-rolle [...] så skal de andre kollegaene stå og se på meg som den gærne dyrepasserer» (Int. 2, 5. år, K2). Noen hevder den friheten, åpenheten og lekenheten drama representerer er i konflikt med den strukturen som eksisterer i skolen:

Når lærere i 1. klasse sier at «ja, vi bruker jo et år på å få disse barna inn i skole-systemet», så er jo nettopp det året de bruker til å få dem til å sitte på stolen, å sitte der hele dagen, å ha de her strukturene innarbeidet da. Og da tror jeg mange opplever at det å holde på med drama er i direkte konflikt med den måten å drive klasseledelse på, med den strukturen og overblikket da som dominerer i skolen i dag. (Intervju 1, 5. år, K2)

Vår tolkning av studentenes utsagn om hva drama kan tilføre dem som fremtidige klasseledere innenfor aspektet drama som estetisk læreprosess i skolen oppsummeres slik:

1. Erfaring med drama kan gi konkrete idéer, inspirasjon og en kreativ innstilling til egen undervisningsplanlegging.
2. Flere studenter har prøvd ut drama i grunnskolepraksis og ser for seg at det er en arbeidsform de kommer til å anvende i fremtiden.
3. Egne kroppslige opplevelser som deltagere i dramafaglige estetiske læreprosesser og felles referanser i studentgruppa, fremheves som viktig for at de husker undervisningen og blir inspirert til å bruke drama i skolen.
4. Noen opplever det som utfordrende å ta i bruk drama i skolen og at drama representerer en annerledes form for klasseledelse enn den som dominerer i dagens skole.

Oppsummerende drøfting

Innledningsvis stilte vi spørsmålet: *Hvilke aspekter ved dramafaglige estetiske læreprosesser mener GLU-studenter er relevante for dem som fremtidige klasseledere?* Funnene

viser at studentene mener dramafaglige estetiske læreprosesser kan være relevante for dem som fremtidige klasseledere når det gjelder å bygge relasjoner med enkelt-elever og skape et godt læringsmiljø. De mener drama kan gjøre dem til tydeligere og mer bevisste formidlere, gi en mulighet til å øve seg på klasseledelse innenfor trygge rammer på campus og gjøre koplinger mellom egne refleksjoner og relevant fagteori. Egne erfaringer med dramafaglige estetiske læreprosesser kan også gi konkrete idéer og inspirasjon til egen undervisningsplanlegging i skolen.

Studentene har lært om klasseledelse i flere sammenhenger i utdanningen, både gjennom pensumlitteratur, undervisning og egne erfaringer fra grunnskolepraksis. En av studentene sier: «Dette er jo åpenbart tematikk vi har arbeidet med også i andre fag, men føler drama har tilføyd noe ekstra, hvor enkelte av temaene blir satt på spissen» (Spør. 5. år). Hva er så dette «ekstra» drama kan tilføye? I funnene ser vi at studentene ofte knytter erfaringene de har fått gjennom drama til kroppslige eller sanselige opplevelser. Vi forstår det slik at dramafaglige estetiske læreprosesser har aktivisert både synlige bevegelser, sanser, tanker og følelser. En slik involvering av hele kroppen, der flere aspekter av læring involveres og man lar seg følelsesmessig bevege, kan føre til en dypere form for læring og at man husker lærestoffet bedre (Dahl & Østern, 2019). Flere studenter peker på at den kroppslige opplevelsen, og de felles referansene det gir å ha opplevd noe sammen, gjør at de husker og snakker om undervisningen i etterkant. At undervisningen har gjort inntrykk og berørt dem, er igjen en viktig motivasjonsfaktor for å ta i bruk drama i skolen.

Kroppslige erfaringer som gjøres innenfor en fiksjonsramme er en viktig del av drama. I funnene ser vi at studentene både forbinder fiksjonserfaringer med noe som er «gøy» og noe som kan gi trygghet ved at de kan «gjemme seg bak masken». Fiksjon kan også gi mulighet til å øve seg på «å være» klasseleder og gi tilgang til å se en situasjon fra ulike perspektiver. I flere av fiksjonserfaringene studentene viser til, er fiksjonsformene simulering og refleksive fiksjonsformer tatt i bruk (Lindstøl, 2016). Studentene simulerer når de etterligner situasjoner fra det virkelige livet i skolen. Refleksive fiksjonsformer kommer til syne når studentene ser på andre studentgruppers spill utenfra, identifiserer seg med ulike roller i situasjonen og knytter faglige refleksjoner til det de ser. Å «være i» situasjonen med sin egen kropp gir et annet perspektiv og en annen mulighet for innlevelse enn når man betrakter en situasjon fra utsiden. Selvforglemmelse og nærvær er kvaliteter som kjennetegner opplevelsen av å «være i». I et utenfra-perspektiv kan situasjonen dekodes, begrepsfestes og reflekteres over (Hohr, 2013). En kombinasjon av simulering og refleksive fiksjonsformer kan gi mulighet for å gjøre koplinger mellom egne tanker, erfaringer og relevant fagteori, noe som igjen kan føre til større innsikt og forståelse (Lindstøl, 2016).

I funnene ser vi at flere studenter beskriver kroppslige opplevelser og fiksjonserfaringer som noe som skiller seg fra annen undervisning, og gjør dem «bedre rusta» enn «bare å ha lest eller hørt om noe». Noen få studenter sier at de synes det er vanskelig å gå inn i rolle. De ser ikke at dette kan tilføre noe annet enn en diskusjon. Enkelte stiller spørsmål ved hvor relevante fiksjonserfaringene er, siden situasjonen skiller seg

fra et vanlig klasserom. Dersom man ikke klarer å gå inn i fiksjonen, vil man ikke kunne nyttiggjøre seg erkjennelsesmulighetene som ligger i den estetiske fordoblingen. Kanskje blir man mer opptatt av at man føler seg ukomfortabel i situasjonen enn av tematikken som undersøkes? Slik vi tolker studentenes refleksjoner, forstår vi at de fleste opplever fiksjonserfaringer som et nyttig supplement til det kunnskapsgrunnlaget de har tilegnet seg om klasseledelse ellers i utdanningen. Som klasseleder trenger man et solid kunnskapsgrunnlag, men også kontekstbevissthet og ferdigheter (Helstad & Øyestad, 2017). Fiksjonserfaringer vil ikke være like kontekstspesifikke som erfaringer en gjør seg i grunnskolepraksis, men kan gi mulighet for å prøve på en situasjon innenfor trygge rammer, gjøre feil uten at det får konsekvenser, reflektere over valg som blir tatt, og på den måten aktivisere fagspråk og teori.

Vi ser sammenhenger mellom funnene og de tre perspektivene på klasseledelse: struktur-, kultur- og læringsperspektivet (Helstad & Øyestad, 2017). Når studenter mener drama kan bidra til et bedre klassemiljø og styrke deres forutsetninger for relasjonsbygging, forstår vi det som relevant for kulturperspektivet. Læringsperspektivet kjenner vi igjen når studenter mener de har fått idéer og inspirasjon til å variere undervisning, og erfaring med hvordan dramafaglige estetiske læreprosesser kan ledes. Det at flere har prøvd ut drama i praksis, forteller oss at dette er arbeidsmåter de ser nytte av, og ønsker å bruke i skolen. Når studentene mener de har fått praktisk erfaring med å øve seg på å gi beskjeder, forklare og lede læringsaktiviteter, ser vi det som relevant kompetanse innenfor strukturperspektivet. I praksis vil en klasseleder måtte arbeide innenfor alle de tre perspektivene samtidig. Perspektivene må forstås og øves på i sammenheng med hverandre (Helstad & Øyestad, 2017). Vi leser utsagnene til flere studenter som at de mener de gjennom dramafaglige estetiske læreprosesser kan utvikle sin evne til relasjonsbygging, øve på formidling og det å lede læreprosesser samtidig som de får forslag til og erfaring med læreprosesser de selv kan bruke i skolen.

Selv om vi i funnene ser spor av alle perspektivene, er det særlig kombinasjonen av kulturperspektivet og læringsperspektivet som er fremtredende. Det er interessant å merke seg at studentene trekker fram fagdidaktisk arbeid som en naturlig del av klasselederens oppgaver. Det kan tyde på at dreiningen mot en større vektlegging av læringsperspektivet som Helstad (2018) forfekter, samsvarer med studentenes forståelse av begrepet. Strukturperspektivet er minst synlig i studentenes tilbakemeldinger. Å arbeide med drama i klasserommet krever regler og rutiner, men kanskje på en annen måte enn det studentene forbinder med et «strukturet læringsmiljø»? Enkelte erfarer at å arbeide med drama er i konflikt med strukturtenkingen de mener dominerer i dagens skole. De tror likevel dramafaglige estetiske læreprosesser kan bli en naturlig del av klasseledelse dersom elevene sosialiseres inn i denne måten å arbeide på. Vi forstår det slik at dramafaglige estetiske læreprosesser *kan* være en måte å utøve klasseledelse på der man gjennom kollektive arbeidsformer og opplevelser utøver relasjonsbygging samtidig som man utforsker og fordyper seg i et lærestoff (Sæbø, 2016). Det er imidlertid ikke gitt at dette er en enkel måte å drive klasseledelse

på for nyutdannede lærere som kommer ut i en skole der bruk av drama er lite utbredt. Flere av studentene ser likevel for seg at de vil bruke dramafaglige estetiske læreprosesser i grunnskolen. Det vil være interessant å følge dette studentkullet når de har arbeidet noen år, for å undersøke om og på hvilke måter de nyttiggjør seg denne kompetansen som klasseledere.

Forfatteromtale

Marte Liset er universitetslektor i drama og teater ved Norges arktiske universitetsmuseum og akademi for kunstfag (UMAK), UiT. Hun har undervist i drama ved Institutt for lærerutdanning og pedagogikk siden 2003. Hennes forskningsinteresser er utøverens situasjonskompetanse i muntlig fortelling og teatermøter med barn, samt estetiske læringsprosesser i grunnskolelærerutdanningen.

Miriam Wiik er universitetslektor i drama og teater ved Norges arktiske universitetsmuseum og akademi for kunstfag, UiT. Hun har undervist i drama ved Institutt for lærerutdanning og pedagogikk siden 2013. Hennes grunnutdanning er faglærer i praktiske og estetiske fag, samt master i dramapedagogikk. Hennes forskningsinteresser er anvendt teater og estetiske læringsprosesser i barnehage og skole.

Referanser

- Allern, T. H. (2015). Å lære av å være i rolle. Det eksistensielle aspektet i fiksjoner og rollespill. I H. Kjelen (Red.), *Det utvidete læringsrommet* (s. 133–170). Fagbokforlaget.
- Austring, B. D. & Sørensen, M. C. (2006). *Æstetik og læring. Grunnbog om æstetiske læreprosesser*. Hans Reitzels forlag.
- Braanaas, N. (2008). *Dramapedagogisk historie og teori* (5. utg.). Tapir akademisk forlag.
- By, I. Å., Holthe, A., Lie, C., Sandven, J., Vestad, I. L. & Birkeland, I. M. (2020). *Estetiske læringsprosesser i grunnskolelærerutdanningene. Helhetlig, integrert og forskningsbasert?* (Rapport til Kunnskapsdepartementet). <https://www.regjeringen.no/contentassets/ea18f23415a14c8faaf7bc869022afc2/estetiske-laringsprosesser-i-grunnskolelærerutdanningene.pdf>
- Christensen, H. & Ulleberg, I. (2013). *Klasseledelse, fag og danning*. Gyldendal.
- Dahl, T. & Østern, T. P. (2019). Dybde//læring med overflate og dybde. I T. P. Østern, T. Dahl, A. Strømme, J. Aa. Petersen, A.-L. Østern & S. Selander (Red.), *Dybde//læring – en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming* (s. 39–56). Universitetsforlaget.
- Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning, trinn 1–7. (2016). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1–7* (FOR-2016-06-07-860). Lovdata. <https://lovdata.no/forskrift/2016-06-07-860>
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Fagbokforlaget.
- Heggstad, K. M. (2012). *7 veier til drama. Grunnbok i dramapedagogikk for lærere i barnehage og skole*. Fagbokforlaget.
- Helstad, K. (2018). Ledelse i klasserommet – et læringsperspektiv. *Bedre skole*, 3, 60–64. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/ledelse-i-klasserommet-et-laringsperspektiv/>
- Helstad, K. & Øyestad, P. A. (2017). *Læreren som regissør. Verktøy for ledelse i klasserommet*. Cappelen Damm Akademisk.
- Hohr, H. (2013). Den estetiske erkjennelsen. I A.-L. Østern, G. Stavik-Karlsen & E. Angelo (Red.), *Kunstpedagogikk og kunnskapsutvikling* (s. 219–233). Universitetsforlaget
- Illeris, H. (2012). Aesthetic learning processes for the 21st century: Epistemology, didactics, performance. *Journal of the International Society for Teacher Education*, 16(1), 10–19. http://dx.doi.org/10.1163/9789460911224_014

Dramafaglige estetiske læreprosesser for fremtidens klasseledere

- Karlsen, K. H., Bjørnstad, G. B. & Lockhart-Pedersen, V. (2019). Hva slags lærer vil du bli'a? Grunnskolelærerstudenters opplevelse med The Storyline Approach som en metode i lærerutdanningen. I K. H. Karlsen & G. B. Bjørnstad (Red.), *Skaperglede, engasjement og utforskertrang. Nye perspektiver på estetiske og tverrfaglige undervisningsmetoder som redskap i pedagogisk virksomhet* (s. 47–75). Universitetsforlaget.
- Kjørup, S. (1999). *Menneskevidenskaberne. Problemer og traditioner i humanioras videnskapsteori*. Roskilde Universitetsforlag.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Kvernbekk, T. (2005). *Pedagogisk teoridannelse: Insidere, teoriformer og praksis*. Fagbokforlaget.
- Lindstøl, F. (2016). Tenk hvis – om fiksjonerfaringer som utgangspunkt for refleksjon i lærerutdanningen. *Acta Didactica Norge*, 10(3), Art. 14. <https://doi.org/10.5617/adno.2964>
- Meek, A. (2000). *Lek, drama og teater i skolen*. Tell forlag.
- Mjanger, R. & Wathne, A. K. S. (2012). Prøverommet – bruk av estetiske læreprosesser i faget pedagogikk og elevkunnskap i grunnskolelærerutdanningene. I J. B. Johansen (Red.), *Skapende og kreativ læring* (s. 175–200). Tapir Akademisk Forlag.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblikk. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Høyskoleforlaget.
- Sakariassen, S. (2021). *Estetiske læreprosesser i grunnskolen. En studie av den erkjennelsesorienterte og den kunstorienterte forståelsen av estetiske læreprosesser i utdanningspolitiske dokumenter* [Masteroppgave, UiT Norges arktiske universitet]. UiT Munin. <https://hdl.handle.net/10037/21613>
- Szatkowski, J. (1985). Når kunst kan brukes... – om dramapædagogik og æstetik. I J. Szatkowski & C. B. M. Jensen (Red.), *Dramapædagogik i nordisk perspektiv* (s. 136–182). Drama.
- Sæbø, A. B. (1998). *Drama – et kunstfag*. Tano Aschehoug.
- Sæbø, A. B. (2005). *Læringsformer i allmennlærerutdanningen. Elevaktiv læring og drama – rapport A*. Universitetet i Stavanger.
- Sæbø, A. B. (2007). Hva mener morgendagens lærere om drama i undervisningen? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 91(6), 460–470. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2007-06-04>
- Sæbø, A. B. (2012). Dramapædagogikk – studium av drama og estetiske læreprosesser i klasseromsforskning. I R. G. Gjørum & B. Rasmussen (Red.), *Forestilling, framføring og forskning. Metodologi i anvendt teaterforskning* (s. 163–184). Akademika forlag.
- Sæbø, A. B. (2016). *Drama som læringsform*. Universitetsforlaget.
- Tjøra, A. H. (2018). *Viten skapt: Kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Cappelen Damm.
- Willbergh, I. (2019). «Som om»-opplevelser – viktig for demokratiet. Undervisningens estetiske dimensjon og dens begrunnelse. I K. H. Karlsen & G. B. Bjørnstad (Red.), *Skaperglede, engasjement og utforskertrang. Nye perspektiver på estetiske og tverrfaglige undervisningsmetoder som redskap i pedagogisk virksomhet* (s. 225–239) Universitetsforlaget.